

Educomunicação: o pensamento latino-americano sobre educação para a mídia e a produção literária nacional sobre o tema.

Lígia Beatriz Carvalho de Almeida¹

Resumo

O conteúdo apresentado neste artigo resulta de pesquisa de revisão de literatura, desenvolvida nos anos de 2009 a 2012, que integrou a tese de doutorado da autora. Para alcançar o objetivo de demonstrar as peculiaridades da produção literária latino-americana sobre educação para a mídia são destacadas suas similitudes e disparidades em relação a outras tendências que permeiam e permearam o cenário global e que a influenciaram. Apesar de os autores latino-americanos, incluindo-se os brasileiros, apresentarem uma produção peculiar, suas obras expõem um pensamento multifacetado em polifonia com as diversas vozes que o originaram. Tendo a atividade mídia-educativa se originado no contexto europeu, no início do século XX, disseminou-se nos diversos continentes e por refletir anseios éticos e político-culturais acabou adquirindo contornos próprios em cada localidade. As raízes epistemológicas da educação para a mídia, ou mídia-educação, ou ainda, educomunicação, como vem sendo chamada na América Latina, foram construídas considerando o arcabouço teórico de diversas áreas do saber, como sociologia, filosofia, linguística, semiótica, história da arte, literatura, culturalismo na educação, teoria crítica, além de alguns mais específicos da comunicação social, como a sociologia da comunicação de massa, os estudos do cinema e vídeo, da mediação e da representação. Dessa forma, na produção dos latinos ressoam as vozes de autores europeus e norte-americanos, como Benjamin, Adorno, Bourdieu, Foucault, Bauman, Perrenoud, Ianni, Eco, Flusser, Baudrillard, McLuhan, Chartier, De Certeau, Barthes, Lévi-Strauss, Bakhtin, Vygotsky, Len Masterman, Stuart Hall, David Buckingham, Sonia Livingstone, Geneviève Jacquinet-Delaunay, Pier Cesare Rivoltella e Douglas Kellner. Elas constituem um núcleo comum nas diferentes linhas de pensamento encontradas, há, porém, especificidades em cada localidade quanto às finalidades e as metodologias de trabalho. Na América Latina, a produção adequou-se às necessidades políticas e culturais, desenvolvendo uma matriz original por meio do trabalho de pesquisadores latino-americanos e do diálogo entre eles. A linha mestra da literatura latino-americana sobre o tema advém de autores como: Mário Kaplún, Jesús Martín-Barbero e Ismar de Oliveira Soares, no entanto Paulo Freire e José Marques de Melo, têm que ser mencionados pela decisiva contribuição que ofereceram. No final da década de 1960, o trabalho em prol da educação popular de adultos visando sua libertação da opressão ditatorial, protagonizado pelo brasileiro Paulo Freire, alia-se a dois outros. O primeiro almeja o desenvolvimento de estratégias para a comunicação comunitária, sendo liderado pelo uruguaio Mario Kaplún e o segundo, a disseminação da leitura crítica da comunicação, encabeçado pelo espanhol estabelecido na Colômbia, Martín-Barbero. Assim, na década de 1970, são lançadas as obras: *Extensão ou comunicação* (1971) de Paulo Freire; *Comunicación masiva: discurso y poder* (1972) de Martín-Barbero e *La comunicación de masas en América Latina* (1973) de Mário Kaplún, marcos seminais a orientar os leitores e pesquisadores latino-americanos. Adicionalmente, a obra *De los medios*

¹ A autora é doutora em educação e mestre em comunicação midiática, pela UNESP, bacharel em comunicação social com habilitação em radialismo, pela Universidade de São Paulo. Atua como docente nos cursos de comunicação social da Universidade do Sagrado Coração, Bauru, SP, onde coordena o curso de Publicidade e Propaganda, sendo também pesquisadora na instituição, integrando o grupo de pesquisa Comunicação, Mídia e Sociedade. E-mail: ligiabatrizcarvalho@ig.com.br.

a las mediaciones, (1987) de Martín-Barbero, trouxe um aporte inovador ao direcionar o olhar dos pesquisadores para os processos de mediação imbricados nas matrizes culturais latino-americanas. Como um reflexo do adensamento da massa crítica, a partir do século XXI a produção de livros sobre a temática, que até então se concentrava mais em artigos de periódicos e em anais de congressos científicos, é incrementada. Contemporaneamente no Brasil, além dos já mencionados, diversos autores oferecem contribuição à construção da literatura do campo temático.

Palavras-chave: educomunicação. mídia-educação. educação para a mídia. literacia; mídia. literatura.

I Introdução

A educação para a mídia, em linhas gerais, diz respeito às práticas não profissionalizantes de estudo da mídia por cidadãos comuns, principalmente por crianças e jovens, tendo o objetivo de torná-los aptos a desenvolver um pensamento crítico sobre as finalidades e a atuação social dos veículos de comunicação, analisar as mensagens que neles circulam e usufruir dos benefícios e recursos dialógicos disponibilizados para as comunidades pelas tecnologias da informação e comunicação.

Este artigo, que deriva da tese de doutorado da autora para a qual foi realizada uma ampla revisão de literatura acerca do tema, aborda a construção do pensamento latino-americano em educação para a mídia e a literatura que o materializou e disseminou.

O objetivo é destacar, sob a perspectiva dos estudos brasileiros, relevantes referências bibliográficas latino-americanas sobre a temática. No entanto, a tarefa passa, necessariamente, pelo recorte do tema e a indicação dos contornos assumidos pelo pensamento latino-americano, o que só é possível pelo apontamento de suas diferenças em relação a outras tendências que permeiam e permearam o cenário global e o influenciaram. Para entender o pensamento latino-americano procedeu-se a análise do conteúdo de livros e de documentos de diversas nacionalidades, tanto latinos quanto norte-americanos e europeus, incluindo bases de dados, periódicos segmentados, sítios eletrônicos de universidades, de instituições de prestígio, de eventos da área, dos Ministérios da Educação, bem como de *links* indicados nestes locais.

A relevância desse estudo advém da centralidade que a informação e o conhecimento ocupam na sociedade globalizada e na crescente conscientização sobre o determinante papel exercido pela esfera midiática como *lócus* social de diálogo e de negociação de sentido e de valores culturais. É emblemática a iniciativa da União Européia que faz diagnósticos dos

níveis de letramento midiático dos cidadãos europeus, promove debates e elabora documentos norteadores para diversos atores sociais, por entender que *riqueza* transformou-se em sinônimo de conhecimento e informação e reconhecer que essa competência é determinante para seu posicionamento como *economia do conhecimento* mais competitiva, inclusiva, democrática e que respeita os direitos humanos (AGUADED-GÓMEZ, 2010). Tal contexto vem agremiando pesquisadores em torno da temática.

No Brasil, já em 2002 o tema foi considerado tão abordado pelos educadores brasileiros quanto os tradicionais, conforme levantamento de estado da arte da área da educação e comunicação que localizou 1599 artigos publicados em periódicos científicos nacionais entre aquele ano e o ano de 1982 (VERMELHO E AREU, 2005). Nota-se a partir do século XXI, como um reflexo do adensamento da massa crítica, um incremento na produção nacional de livros sobre a temática, até então mais concentrada em artigos de periódicos e em anais de congressos científicos.

II Raízes da educação para a mídia

Não se tem neste artigo a pretensão de discorrer sobre todas as correntes de pensamento existentes, mas apenas sobre aquelas mais influentes para a formação do pensamento nacional. Assim sendo, serão tecidas considerações sobre as diferentes motivações para a inserção da mídia-educação na Europa, nos Estados Unidos, no Canadá e na América Latina.

Educação para a mídia refere-se a atividades iniciadas na Europa na década de 1920, que se disseminaram por vários continentes e, em função de sua natureza político-cultural, acabaram adquirindo contornos próprios nas diferentes localidades. Alguns paradigmas norteadores das atividades foram observados desde então e mesmo aqueles considerados superados continuam a orientar as atividades de muitos educadores, que os adotam de acordo com o contexto local, considerando o público envolvido e a necessidade diagnosticada.

A princípio, os produtos da cultura midiática foram totalmente rejeitados, por serem considerados vulgares ou por provocarem comportamentos moralmente desvirtuantes, deflagrando a violência e a sexualidade inconsequente. Depois se passou a admitir que alguns filmes pudessem ser dignos de análise e enfim, a partir de uma preocupação política, assumiu-se a necessidade da escola trabalhar para a desmistificação ideológica dos produtos da indústria cultural e a preparar os jovens para o convívio crítico com a esfera midiática, o que

implica inclusive na capacidade de saber se expressar usando a tecnologia midiática (FRAU-MEIGS, 2006).

Para Fedorov (2008, p.20) a França, foi pioneira no movimento para a mídia-educação na Europa, organizando, em 1922, a primeira conferência nacional que reuniu seus departamentos regionais de educação para o cinema. Em uma dessas conferências teria surgido a sugestão de que as universidades formassem educadores especializados em filmes. O movimento que se iniciava, foi interrompido pela ocupação nazista no país. No Reino Unido, o governo fundou, em 1933, o *British Film Institute* (BFI), organização de destaque na Europa. Os estudos sobre os meios de comunicação iniciaram-se nesses países de forma similar ao que aconteceu em outros locais, inclusive na América Latina e no Brasil, tratando a princípio do cinema e depois, ao longo das décadas, ampliando a abordagem para a imprensa, rádio, televisão, vídeo, propaganda e internet.

Na década de 1930, os educadores mantiveram uma atitude paternalista, procurando evitar que crianças e jovens consumissem as mensagens da mídia, consideradas prejudiciais ao desenvolvimento social e cultural. A visão era moralista e a fase foi denominada *inoculatória*. À época, só se considerava artefato cultural aquele proveniente da cultura erudita das elites, a cultura de massa disseminada pelo cinema não requisitava esforço intelectual produzindo reações populares emocionais baratas. Dessa forma, os produtos midiáticos deveriam ser mantidos fora do ambiente escolar (BUCKINGHAM, 2003). Tal pensamento teve influência mundial, inclusive no Brasil, e fez com que se organizassem catálogos especializados em filmes educativos, diferenciando-os das obras para entretenimento (PFROMM NETTO, 2001, p. 78). A Igreja Católica criou uma classificação para censura a filmes por faixa etária, pressionando os governos para que “utilizassem a censura como instrumento pedagógico de dissuasão e controle social” (MORAN, 1993, p. 73).

Uma exceção foi o educador francês Célestin Freinet, um dos precursores da inserção das mídias como ferramenta pedagógica nas escolas, criando com as crianças um jornal que era lido não só nas escolas, mas também fora delas. Freinet entendia que a atividade possibilitaria, além do diálogo, o aflorar nas crianças de uma percepção crítica sobre o trabalho da imprensa (BARBEY, 2010, p. 10-106).

Na década de 1950, na França, foram oferecidos cursos de educação audiovisual para os professores pela *Union française des offices du cinéma éducateur laïque*, quando se lutava para preservar um conceito erudito de qualidade estética e difundir a importância da sua apreciação entre os estudantes. Com o advento da televisão surge nessa década, no Reino

Unido, o termo *screen education*, que implicava em um alargamento nos conceitos de educação à mídia. As universidades francesas e britânicas já ofereciam cursos para tratar das artes audiovisuais (FEDOROV, 2008, p. 21).

Nos anos de 1960, ainda se pretendia proteger as crianças, porém houve uma ampliação no conceito de cultura, que passou a englobar as manifestações legitimamente populares, entre elas algumas obras cinematográficas. Sob a perspectiva dos estudos culturais, os professores eram encorajados a selecionar nos catálogos, filmes dignos de serem analisados em sala de aula para que os jovens pudessem interpretar de forma conveniente as mensagens. Os textos televisivos ainda eram condenáveis e, portanto, deveriam permanecer fora da escola (BUCKINGHAM, 2003). De acordo com Fedorov, nessa década despontaram as primeiras tentativas de se introduzir os estudos de mídia nas escolas francesas (FEDOROV, 2008).

Uma próxima fase se inicia nos anos de 1970, a da *desmistificação* política e ideológica, em que o desafio passou a ser o desenvolvimento de metodologias para a inclusão formal do estudo das mídias nas escolas, visando mostrar que os textos midiáticos eram construções e reforçavam a ideologia e o interesse dos grupos sociais e econômicos dominantes. A linguagem midiática não seria um instrumento linear de transmissão de ideias nem uma janela transparente para o mundo social, as empresas de mídia a manipulariam para alcançar seus ideais, o que significaria que no eixo da codificação os códigos profissionais adotados pelo produtor, somados à representação que ele faria do público receptor, determinariam a mensagem (FEDOROV, 2008).

Adicionalmente, a obra *Encoding and Decoding in Television Discours*, publicada em 1973, pelo sociólogo Stuart Hall (2005), propôs um modelo de comunicação de massa que destacava a importância da interpretação ativa dos códigos. Essa dimensão culturalista foi decisiva ao relativizar os pressupostos da semiologia, os quais atribuíam ao emissor total responsabilidade pela construção do sentido. Hall defendia a natureza polissêmica da mensagem, afirmando que a perspectiva sócio-cultural das audiências iria determinar a construção de uma interpretação particular, refutando o determinismo do texto. Dessa forma, ele constatou que além do fato de coexistirem diferentes versões interpretativas de uma mesma mensagem, também existiriam divergências em relação ao sentido atribuído por emissores e receptores. Na relação tradicional de consumo, a capacidade de leitura dos códigos midiáticos seria desenvolvida de forma superficial, mas a leitura crítica poderia ser exercitada.

As pesquisas de Hall (1997) forneceram a base para o advento da abordagem denominada *preparatória* nos estudos de mídia. Assim, se a educação visava desenvolver

habilidades e competências para as crianças agirem como seres sociais, a construção, ou ressignificação, dos sistemas culturais pela criança seria objeto da educação e a mídia, sendo um desses sistemas, deveria ser estudada. Tal perspectiva, forjada no seio do estruturalismo e de outras abordagens acadêmicas vigentes à época, tais como a semiótica, a teoria psicanalítica e as teorias marxistas, permitiu pensar metodologias para o estudo de textos audiovisuais nas escolas, focadas na análise da linguagem, ideologia e representações (BUCKINGHAM, 2003).

No início dos anos 2000, passou a ser quase impossível distinguir as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular² e admitiu-se, enfim, que a audiência, incluindo as crianças, não aceitava passivamente o conteúdo das mensagens midiáticas, existindo autonomia e criticidade por parte da mesma. A educação para a mídia voltou o seu foco para a preparação dos jovens para conviver com as mídias, almejando que eles compreendessem os fatores sociais e econômicos³ em jogo na esfera midiática e participassem dela. Um dos objetivos passou a ser trabalhar para a construção de formas de produção midiáticas mais inclusivas e democráticas que pudessem resultar em um futuro melhor (BUCKINGHAM, 2003).

Contemporaneamente, espera-se que o jovem seja produtor de cultura. Observa-se que o que era, inicialmente, um paradigma protecionista, transforma-se em inclusivo e participativo.

III Perspectivas europeia, estadunidense e canadense

Na Europa, contemporaneamente, o termo de uso corrente é *media literacy* (literacia ou letramento em mídia), conforme explica Buckingham (2006, p.145) é:

Defino *educação para a mídia* como o processo de ensino e aprendizagem sobre mídias e *literacia em mídia* como o resultado - os conhecimentos e habilidades que os alunos adquirem. Literacia em mídia é algo que as pessoas desenvolvem, de qualquer maneira, em seus encontros diários com a mídia, e ela pode obviamente ser desenvolvida em uma série de situações, não apenas nas escolas. A educação para a mídia, em sua definição contemporânea, é uma atividade tanto crítica quanto criativa. Ela proporciona aos jovens recursos

² Hall e Whannel (1964) diferenciam a cultura popular da cultura de massa. A popular, veiculada pelas mídias tanto quanto a de massa, é entendida como uma continuidade da arte cunhada no seio das comunidades e de autoria desconhecida. A cultura de massa, no entanto, recorre a estereótipos, estilizações e a fórmulas simplistas destinadas a apelar a um repertório padrão de emoções visando atrair a audiência massiva.

³ Além de a mídia promover a venda de produtos diversos da indústria que a sustenta, há outro aspecto envolvido. O incentivo ao uso da tecnologia e, até mesmo, a sua inserção nas escolas tem também uma faceta econômica. A indústria da tecnologia quer vender sua produção massiva e promove a obsolescência de seus produtos, para fazer circular as mercadorias.

críticos para interpretar, compreender e (se necessário) contestar os meios de comunicação que permeiam suas vidas. Oferece a eles, ainda, a capacidade de produzir suas próprias mensagens midiáticas para que se tornem participantes ativos nos círculos culturais, ao invés de meros consumidores ⁴.

No entanto, os pesquisadores europeus ao falarem de literacia estendem, muitas vezes, o foco dos objetivos para além da democracia, da liberdade de expressão e do exercício de comunicação coletiva, incluindo a necessidade de formação competitiva dos cidadãos para o mercado de trabalho (LIVINGSTONE, COUVERING, THUMIN, 2008).

Nos Estados Unidos⁵, educação para a mídia e tecnologia da informação e da comunicação não trilharam caminhos convergentes. O país concedeu maior relevância à tecnologia, deixando para um segundo plano a influência dos processos comunicativos na vida social (FEDOROV, 2008), tanto que após terem sido mantidas ações de mídia-educação desde a década de 1920, elas foram deixadas de lado nos anos de 1980, desacreditadas pela política republicana. Nos anos de 1990, contudo, o aumento da violência entre as crianças estadunidenses fez com que se suspeitasse que a exposição à mídia as pudesse estar influenciando negativamente. Dessa forma, a leitura crítica e a produção de mensagens midiáticas por estudantes foram novamente adotadas nas escolas, no entanto, de forma fragmentada, não institucionalizada, no sistema de ensino básico daquele país. Contemporaneamente, destacam Kellner e Share (2005) e Butler (2010), a mídia-educação alcança pequeno percentual das escolas de educação básica estadunidenses.

A mencionada ênfase à tecnologia nos Estados Unidos deve-se em parte a seu posicionamento econômico como produtor e exportador de produtos tecnológicos e midiáticos. Esse fato teve relação direta com o desenvolvimento da educação para a mídia no Canadá e nos países das Américas Latina e Central, que se posicionaram contra o imperialismo cultural estadunidense. Nesses últimos países, o movimento tem sido encabeçado por setores organizados da sociedade e instituições do terceiro setor, mas no Canadá, já no início dos anos de 1980, culminou em estratégias de política públicas e a inserção, em caráter institucional, do estudo da mídia no currículo das escolas básicas canadenses, estando, atualmente, presente na estrutura curricular das artes, da tecnologia da informação e da comunicação e participando de forma relevante do currículo das línguas oficiais (FEDOROV, 2008; STATISTICS CANADÁ, 2010). Há, em consequência, uma base

⁴ Tradução livre da pesquisadora. Grifos inexistentes no original em inglês.

⁵ Nos Estados Unidos, conforme Soares (2002), o termo usado é *literacia em mídia*.

teórica bastante amadurecida e sistematizada, materiais didáticos e instituições que dão suporte ao trabalho docente.

IV A peculiaridade da América Latina

Estudando-se as raízes da educação para a mídia é possível identificar que três principais fatores foram determinantes para que o cenário na América Latina tenha sido diferente daquele existente na América do Norte e na Europa.

O primeiro é resultante da condição econômica que fez com que a popularização do acesso à tecnologia fosse mais lenta na América Latina. O segundo, diz respeito ao acesso à cultura e à informação, pois apenas uma parcela da população tem acesso às formas diversificadas de cultura e fontes de informação, como consequência os produtos midiáticos industrializados acabam se tornando a única fonte de referência para a maior parte dela, fato que se agrava ao se considerar que muitos desses produtos é proveniente dos Estados Unidos e da Europa e que os conglomerados de mídia estabelecidos nesses continentes formam, inclusive, alianças produtivas com os latino-americanos, interferindo na produção de cultura local, promovendo a globalização cultural.

O último e mais marcante dos fatores, é de ordem política. A apropriação dos meios de comunicação atendeu às necessidades inerentes à condição sociopolítica existente no início do século XX. Era impossível naquele momento pensar na utilização da esfera pública de comunicação como espaço para os diferentes atores da sociedade civil deliberarem sobre problemas comuns, promovendo o diálogo social. Os governos autoritários utilizavam-se dela para moldar uma identidade nacional e para a consolidação dos planos desenvolvimentistas que demandavam nações modernas, partícipes do mercado econômico internacional. Essa condição foi determinante na constituição do pensamento latino-americano de educação para a mídia, culminando com a consolidação de vínculos entre: meios de comunicação, exercício político, cidadania, cultura e movimentos sociais, reflexos da luta pela participação social e para a consolidação da democracia.

Dessa forma, nas Américas Latina e Central as ações de educação para os meios partiram de organizações⁶ que visavam conscientizar a população sobre a exploração a que era submetida e educá-la para a autolibertação das condições opressoras, demonstrando a elas que os meios de comunicação eram aparelhos ideológicos utilizados pelo Estado com esse

⁶ As instituições com forte atuação foram, em princípio, as eclesíásticas que aproveitaram o potencial dos veículos de comunicação para disseminar os valores e princípios que professavam.

objetivo. O arcabouço teórico que, inicialmente, emoldurou as ações foi a teoria da dependência⁷. O trabalho do educador brasileiro Paulo Freire também colaborou para a estruturação do pensamento vigente à época. Ele sustentava que para alcançar a libertação, as atividades deveriam ir além da conscientização crítica, possibilitando a criação de conhecimento novo e a transformação da realidade (FREIRE, 1992, p. 103) e defendia que a educação e a os fluxos dialógicos eram os recursos indicados para o desenvolvimento da cidadania ativa (FREIRE, 2006). A relação que ele estabeleceu entre a cultura do silêncio e a dependência permitiu à pedagogia da comunicação latina apropriar-se de suas teorizações, utilizando a radiodifusão como estratégia para libertação. Em *Pedagogia do Oprimido* ele afirma:

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 2005, p. 91).

O referencial teórico e metodológico de raízes europeias já vinha sendo utilizado para promover a leitura crítica do filme⁸, porém o rádio permitiu o desenvolvimento de estratégias genuínas. A popularização desse veículo de comunicação colocou os moradores das localidades rurais em convivência com os elementos da oralidade e da expressividade da cultura urbana da sociedade de massas e provocou, como uma demonstração de que não existe receptor passivo, um movimento rural e popular que fez com que, muitas vezes, comunidades articuladas e apoiadas por instituições não governamentais, utilizassem essa mídia na luta por direitos básicos de sobrevivência e de participação política social. Adicionalmente, elas eram motivadas a criar um contra discurso à homogeneização pretendida pelo Estado, configurando-se como um insurgimento em oposição à transformação do público latino em mercado para a indústria cultural (MARTÍN-BARBERO e REY, 2001, p. 42-44).

Diversos programas de educação não formal para as mídias foram realizados no final dos anos de 1960, muitas vezes, se iniciavam em um país da América Latina e depois se estendiam a outros. O pensamento do uruguaio Mario Kaplún e de religiosos os

⁷ A teoria da dependência acreditava na existência da relação de exploração entre um centro ocidental e uma periferia em desenvolvimento, a sustentação da riqueza do explorador dependeria da sua habilidade em manter o explorado em permanente dependência e subdesenvolvimento (TAMANHA, 2009).

⁸ A estratégia então adotada pela mídia-educação centrava-se na análise crítica dos meios, realizada nos cineclubes, aos moldes do que se fazia na Europa. *A análise do discurso*, recém-incorporada à pesquisa latino-americana, era usada para o estudo dos textos midiáticos.

influenciaram, quase todos adotavam metodologias de trabalho envolvendo crianças, jovens e seus pais. Não eram cursos rápidos, chegando a durar até três anos⁹. Alguns deles acabavam tendo a participação de escolas e de professores (MORAN, 1993).

Em meados do século XX, em função da representativa penetração das mídias cinema e televisão, reforçou-se a percepção de que os meios de comunicação eram parte importante da estratégia do sistema capitalista, levando a UNESCO, no final dos anos de 1970, a colocar em evidência a situação de controle do fluxo informacional pelos países ricos, dando publicidade ao *Relatório MacBride* (UNESCO, 2010) e clamando por uma reorganização na produção e circulação dos bens simbólicos.

É, no entanto, somente a partir dos anos 1980 que se adensa a discussão entre os campos da comunicação e da educação formal nas Américas Latina e Central. Nesse momento, também os estudos sobre recepção, alicerçados pela teoria das mediações, permitiram um alargamento da compreensão sobre os processos comunicativos (SOARES, 2000). O mais vigoroso representante da corrente latino-americana foi o pesquisador espanhol, estabelecido na Colômbia, Jesús Martín-Barbero, que desviou o foco da pesquisa sobre comunicação do eixo da produção para o da recepção, estabelecendo relação entre os estudos da indústria cultural e aqueles da cultura popular. Ele afirmava que o receptor não apenas decodificava o que o emissor inseria na mensagem, mas atuava como um produtor de sentidos, tendo por base a sua experiência cotidiana (MARTÍN-BARBERO, 1997). Adotando uma perspectiva semelhante àquela proposta por Stuart Hall, Martín-Barbero introduz nas Américas Latina e Central uma teoria cultural da comunicação. Dessa forma, contemporaneamente, se observa na produção literária dos pesquisadores alocados nos países desse continente uma imbricação entre os pressupostos europeus e os aqui desenvolvidos.

V A literatura latina e brasileira

Apesar de os autores latino-americanos, incluindo-se os brasileiros, apresentarem uma produção peculiar, suas obras expõem um pensamento multifacetado em polifonia com as diversas vozes que o originaram.

As raízes epistemológicas da educação para a mídia, ou mídia-educação, ou ainda, educomunicação, como vem sendo chamada na América Latina, foram construídas

⁹ Na obra *Leituras dos meios de comunicação*, José Manuel Moran (1993) traz um relato da análise que efetuou sobre esses programas. A metodologia voltava-se para a leitura crítica de mensagens e a produção de textos midiáticos, com atividades bastante similares às adotadas na Europa. Registraram-se, contudo, experiências diferenciadas, derivadas das atividades com o rádio, caso das rádios alto-falantes no Brasil e do trabalho de Kaplún (1990) com o cassete-forum na Venezuela e Uruguai.

considerando o arcabouço teórico de diversas áreas do saber, como: sociologia, filosofia, linguística, semiótica, história da arte, literatura, culturalismo na educação, teoria crítica, além de alguns mais específicos da comunicação social, como a sociologia da comunicação de massa, os estudos do cinema e vídeo, da mediação e da representação. Dessa forma, na produção dos latinos ressoam as vozes de autores europeus e norte-americanos, como Benjamin, Adorno, Bourdieu, Foucault, Bauman, Perrenoud, Ianni, Eco, Flusser, Baudrillard, McLuhan, Chartier, De Certeau, Barthes, Lévi-Strauss, Bakhtin, Vygotsky, Len Masterman, Stuart Hall, David Buckingham, Sonia Livingstone, Geneviève Jacquinot-Delaunay, Pier Cesare Rivoltella e Douglas Kellner (ALMEIDA, LOBATO, GHAZIRI, 2011). Elas constituem um núcleo comum nas diferentes linhas de pensamento encontradas, há, porém, especificidades em cada localidade quanto às finalidades e as metodologias de trabalho.

Na América Latina, a produção adequou-se às necessidades políticas e culturais, desenvolvendo uma matriz original por meio do trabalho de pesquisadores latino-americanos e do diálogo entre eles. A linha mestra da literatura latino-americana sobre o tema advém de autores como: Mário Kaplún, Jesús Martin-Barbero e Ismar de Oliveira Soares, no entanto Paulo Freire e José Marques de Melo, têm que ser mencionados pela decisiva contribuição que ofereceram. Serão aqui relacionados os livros de maior relevância, disponibilizados aos pesquisadores brasileiro nas décadas de 1960 a 2000, lembrando que, nesse período, a maior parte da literatura concentrava-se em artigos, o que fazia com que o acesso a eles fosse mais dificultado, situação que se reverteu a partir dos anos 2000 quando o acesso à internet se popularizou.

No final da década de 1960, o trabalho em prol da educação popular de adultos visando sua libertação da opressão ditatorial, protagonizado pelo brasileiro Paulo Freire, alia-se a dois outros. O primeiro almeja o desenvolvimento de estratégias para a comunicação comunitária, sendo liderado por Mario Kaplún e o segundo, a disseminação da leitura crítica da comunicação, encabeçado por Martin-Barbero.

Na década de 1970, são lançadas as primeiras obras latinas: *Extensão ou comunicação* (1971) de Paulo Freire; *Comunicación masiva: discurso y poder* (1972) de Martin-Barbero e *La comunicación de masas en América Latina* (1973) de Mário Kaplún, marcos seminais a orientar os leitores e pesquisadores latino-americanos. Adicionalmente, a obra *De los medios a las mediaciones* (1987) de Martin-Barbero, trouxe um aporte inovador ao direcionar o olhar dos pesquisadores para os processos de mediação imbricados nas matrizes culturais latino-americanas. Mais dois importantes títulos colaboraram com a composição da literatura sobre a temática nessa década. São eles: *Contribuições para uma Pedagogia da Comunicação* (1974)

do brasileiro José Marques de Melo e *Producción de Programas de Radio, el guión - la realización* (1978) de Kaplún.

Nos anos de 1980, as produções do pesquisador brasileiro Ismar de Oliveira Soares passam a estar disponíveis. Esse pesquisador realiza um trabalho árduo a favor da consolidação do campo da educomunicação. Ele lança, em 1984, *Para uma Leitura Crítica dos Jornais* e a esse título se somam posteriormente diversas outras publicações. É dessa década também *Dos meios às mediações* (1987) de Martin-Barbero e *Para uma Leitura Crítica da Comunicação* (1985) de Marques de Melo.

Mais dois importantes títulos de Mario Kaplún são publicados na década de 1990: *A la educación por la comunicación: a práctica de la comunicación educativa* (1992) e *Una pedagogía da comunicación* (1998). Nessa década começam a ser publicados os resultados de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação brasileiros, caso da obra *Leituras dos meios de comunicação*, fruto do trabalho de doutorado de José Manuel Moran. Nela o autor faz uma abrangente análise das experiências latino-americanas de leitura crítica da comunicação, resultando em um importante resgate histórico das atividades desenvolvidas na América Latina.

A partir dos anos 2000, passa a existir um maior número de livros publicados sobre a temática. Referência clássica para os pesquisadores vem a ser *O que é mídia-educação* (2001) de Maria Luíza Belloni. Outro fato relevante é que nessa década e na seguinte, o termo *Educomunicação* acaba se consolidando e três livros que o incluem no título são lançados por Soares e pesquisadores que integram o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo: *Caminhos da Educomunicação* (2001) e *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação* (2011) por Soares e *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento* (2011) por Citelli e Costa.

Outros autores também deram sua parcela de contribuição para a consolidação desse campo do saber na América Latina e podem ser mencionados: os latino-americanos Guillermo Orozco-Gómez e Nestor Garcia Canclini e, entre os brasileiros, Heloísa Dupas Penteadó, Rosa Maria Bueno Fischer, Maria Aparecida Baccega, Maria Alice Faria e, mais recentemente, Ademilde Silveira Sartoni, Mônica Fantin, Patrícia Horta Alves, Alexandra Bujokas de Siqueira, Juvenal Zanchetta Junior, Gilka Girardelli, Ângela Schaun, Rossana Viana Gaia, Eliany Salvatierra Machado, entre outros.

VI Conclusão

Nos países latino-americanos, a preocupação com a temática é recente e, portanto, menos articulada ou sistematizada do que na Europa e no Canadá, o que traz reflexos na produção literária e também de material didático que sirvam de referência para os mídia-educadores brasileiros e latino-americanos.

Como constatado, a tendência mais disseminada por aqui é a da educomunicação, que tem referenciais próprios, historicamente construídos, enraizados na tradição da comunicação popular de resistência à invasão cultural. O foco é no processo de comunicação e nas mediações culturais. Apesar de nos documentos europeus, menções ao referencial latino-americano serem ainda esparsas e o oposto também ser observado, a interlocução entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros tem se intensificado, o que, conforme destaca Ismar Soares (2011, p. 34), tem levado a comunidade internacional “a reconhecer o papel da América Latina no desenho de uma nova forma de conceber e praticar a comunicação”.

Espera-se que, face ao ambiente midiático contemporâneo fortemente globalizado, a produção latino-americana alcance o mercado exterior, sendo disponibilizada em outras línguas, permitindo que o diálogo e a articulação entre os pesquisadores seja ampliado na busca de soluções para preocupações comuns, concernentes ao desenho de políticas públicas voltadas ao envolvimento de pais e profissionais de mídia com a temática, à formação de docentes, à inserção da educação para a mídia como disciplina autônoma na formação de crianças e jovens, à elaboração de materiais didáticos e, principalmente, ao desenvolvimento de metodologias de ensino e avaliação.

Referências

AGUADED-GÓMEZ, José Ignacio. La Unión Europea dictamina una nueva recomendación sobre alfabetización mediática en el entorno digital en Europa. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, Huelva, n. 34, p. 7-8, 2010.

ALMEIDA, L., LOBATO, M., GHAZIRI, S. ANPEd e Intercom: panorama da produção dos pesquisadores em Educação e Comunicação na última década. *RESGATE - Revista Interdisciplinar de Cultura*, América do Norte, 19, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/305/313>>. Acesso em: 30 Jun. 2012.

BARBEY, Francis. *L'Éducation aux médias: de l'ambiguïté du concept aux défis d'une pratique éducative*. Paris: Publibook, 2010.

BELLONI, M.L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BUCKINGHAM, David. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.

_____. Handbook for teachers. In: FRAU-MEIGS, D. (ed). *Media Education: a kit for teachers, students, parents and professionals*. Paris: UNESCO, 2006 p. 19-44. Disponível em:

<http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=23714&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 02, set. 2007.

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

FEDOROV, Alexander. *On Media Education*. Moscow: ICOS UNESCO IFAP, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001828/182858e.pdf>>. Acesso em: 18, set. 2010.

FRAU-MEIGS, D. (ed). *Media Education: a kit for teachers, students, parents and professionals*. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=23714&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso: 02, set. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HALL, Stuart. Encoding/Decoding. In: HALL, Stuart et al. *Culture, Media, Language*. Centre for Contemporary Cultural Studies. Londres: Routledge, 2005b. p. 117-127.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n1, jul/dez. 1997.

HALL, S.; WHANNEL, P. *The popular arts*. Londres: Hutchinson Educational, 1964.

KAPLÚN, Mario. *La comunicación de masas en América Latina*. Bogota: Indo-America press service, 1973.

_____. *Producción de Programas de Radio: El guión, la realización*. Ediciones CIESPAL, 1978.

_____. *Comunicación entre grupos: el método del cassette-foro*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas, 1990.

_____. *Comunicación entre grupos: el método del Cassete-Foro*. Ottawa, Ont., CIID, 1984.

_____. *Una pedagogía da comunicación*. Madrid: Ediciones de la torre, 1998.

_____. *A la educación por la comunicación: la práctica de la comunicación educativa*. Chile: UNESCO/ORELAC, 1992.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations and policy. In: *Discourse: studies in the cultural politics of education*. Queensland, v. 26, n. 3, p. 369-386, 2005.

LIVINGSTONE, Sonia; COUVERING, Elizabeth Van; THUMIN, Nancy. Converging traditions of research on media and information literacies: disciplinary, critical, and methodological issues. In: COIRO, Julie; KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin; LEU, Donald J. *Handbook of research on new literacies*. New York, USA: Routledge, 2008, pp. 103-132. Disponível em: <[http://eprints.lse.ac.uk/23564/1/Converging_traditions_of_research_on_media_and_information_literacies_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/23564/1/Converging_traditions_of_research_on_media_and_information_literacies_(LSERO).pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2010.

MARQUES DE MELO, José. *Contribuições para uma Pedagogia da Comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1974

_____. *Para uma Leitura Crítica da Comunicação*. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: SENAC, 2001.

_____. *De los medios a las mediaciones*. México: GG Editores, 1987

- _____. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- _____. *Comunicación masiva, discurso y poder*. CIESPAL, Quito, 1972.
- MORAN, José Manuel. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993.
- PFROMM NETTO, Samuel. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas: Alínea, 2001.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Para uma Leitura Crítica dos Jornais*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.
- _____. Educomunicação: um campo de mediações. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-USP, n. 19, p. 12-24, set-dez, 2000.
- _____ et al. (Org.) *Caminhos da Educomunicação*. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.
- _____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-USP, n. 23, p. 16-25, jan-abr., 2002.
- _____. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.
- STATISTICS CANADA. *Resources by school subject*. Disponível em: <http://www.statcan.gc.ca/kits-trousses/edu05_000-eng.htm>. Acesso em: 22 ago. 2010.
- TAMANAH, Brian Z. The lessons of law and development studies. *Rev. direito GV*, São Paulo, v. 5, n. 1, June 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322009000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2012. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322009000100011>>.
- UNESCO. *Many voices, one world: towards a new, more just, and more efficient world information and communication order*. Disponível em: <http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=40066&set=4C815C52_0_166&gp=1&lin=1&ll=1>. Acesso em: 31 ag. 2010.
- VERMELHO, Sônia Cristina; AREU, Graciela Inês Presas. Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Jun.2012. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400018>>.