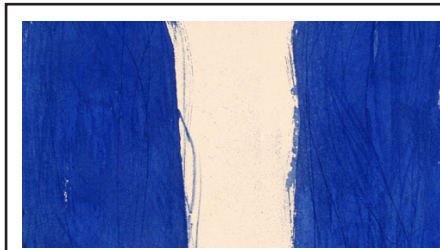
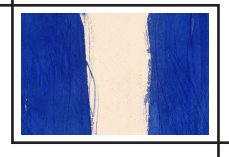


ARTIGOS





DA LEITURA CRÍTICA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO À EDUCOMUNICAÇÃO

Liana Gottlieb*

Resumo – Neste artigo procuramos resgatar historicamente o projeto de “Leitura Crítica dos Meios de Comunicação” e descrever a constituição da área de “educomunicação”.

Palavras-chave: meios de comunicação de massa, leitura crítica dos meios de comunicação, educomunicação, HQ, mediações.

From media communication reading to educommunication

Abstract – In this article we tried from a historical view point to rescue the project of Media Critical Reading and to describe the constitution of educommunication's area.

Keywords: media/mass communication, Media Critical Reading, educommunication, comics, mediations.

INTRODUÇÃO

O tema central deste número da revista *TRAMA Interdisciplinar*, “pensamento/linguagem”, provocou em mim reflexões e lembranças. Gostei disso, como sempre gosto de estímulos que provocam em mim um inicial desconforto com o posterior gosto por me debruçar em novas reflexões e conscientizações. Primeiro, fiquei a refletir sobre o uso da barra, e minhas origens acadêmicas em matemática me remeteram ao significado matemático da barra com inclinação para a direita, que substituiu o sinal horizontal nos números fracionários (barra de fração-divisão).

Embora tenha voltado rapidamente para a área de ciências sociais aplicadas, uma metáfora surgiu em minha mente e reflete minha visão da riqueza desse binômio escrito nesta ordem: várias linguagens representando as varas de uma grande roda de madeira, confluindo para um pensa-

* Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP) e mestra em Teoria e Ensino da Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Especialista em Didática do Ensino Superior, pedagoga, psicodramatista, didata e supervisora de psicodrama pela Federação Brasileira de Psicodrama (Febrap). Docente na Pós-Graduação da Faculdade Cásper Líbero.

mento conjunto, que representa a trama interdisciplinar. Essa metáfora me agrada sobremaneira, pois sai dos limites dos pequenos feudos acadêmicos para pensar o mundo de forma mais holística e humana.

Isso me remeteu, também, às aulas que ministro sobre filosofia da educação, principalmente quando procuro ajudar meus alunos a identificarem sua própria filosofia da educação, sua própria teoria da comunicação e as consequentes manifestações dessas instâncias em suas práticas, tanto docentes/discentes quanto comunicacionais, no âmbito pessoal e no profissional.

Quando trabalho com as abordagens em educação, procuro cruzar e integrar o enfoque psicológico/interacionista com o filosófico/político. Assim, em minha prática docente e como orientadora de monografias, uso esse binômio tanto de forma "invertida", ou seja, pensamento/linguagens – pois o pensamento faz parte do universo filosófico, das ideias e das linguagens do político, ou seja, da forma como as ideias se manifestam na ação – quanto nessa mesma forma, linguagens/pensamento, pois, tendo em vista que trabalho na interface das áreas de comunicação, educação e psicodrama, conjugo os dois caminhos, dedutivo/indutivo, em minha práxis como educadora.

Na sequência, para enfocar as várias linguagens midiáticas e o respectivo pensamento comunicacional no Brasil, imaginei-me contando uma história para meus alunos, a história de um movimento que surgiu no fim dos anos 1950, com o "Cineclubismo da Igreja Católica", que se debruçava e procurava discutir sobre a influência negativa do cinema em crianças, jovens e adultos.

Esse esforço deu origem, posteriormente, ao movimento de "Leitura Crítica dos Meios de Comunicação" (LCC), que, na prática, embora reunisse pensadores das mais diversas áreas, propunha uma determinada metodologia e agregava várias linguagens. Mais recentemente, o projeto LCC, embora perdure até os dias de hoje, foi além da crítica e deu origem à educomunicação.

Nos próximos tópicos, relato sinteticamente um pouco dessa história.

LEITURA CRÍTICA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Em 1989, lancei meu primeiro livro, *Diálogos sobre educação... e se Platão voltasse?*, em coautoria com o professor Jacques Vigneron, meu orientador de mestrado – em Teoria e Ensino da Comunicação –, na Metodista. Embora dialogando sobre educação, falávamos de um lugar diferente, do espaço de pesquisa em comunicação social, mas levando em conta nossas experiências pedagógicas. Nós dois já transitávamos na interface das áreas de comunicação e educação.

Vigneron começou a lecionar, em outubro de 1953, para um quarto ano colegial do colégio militar de Aix, em Provence, na França, nos anos 1950. Em um de seus trabalhos, com crianças, começou a fazer cinema, em todas as suas etapas, até chegar ao produto final, o filme. Em nosso segundo livro juntos, no qual contamos com a participação do professor Arnaldo Niskier (*O professor universitário: herói ou vilão? Manual de autodesenvolvimento do professor*, publicado por Cedas, em 1994), ele terminou seu texto lembrando o dia 20 de junho de 1940, em que ficou durante

vinte e quatro horas debaixo de bombas nazistas, na época da invasão da França. Participou da guerra da Argélia (1956) e, após ter seguido para o Brasil, foi deportado em 1974, retornando somente após a abertura política, já com o doutorado obtido na Sorbonne.

Eu vinha de atuações profissionais, entre outros trabalhos, como relações públicas, assessora de imprensa, gerente administrativa, empresária (empresa de jardinagem e paisagismo, que me possibilitou colaborar com o suplemento feminino de *O Estadão*, naquela área) e secretária de redação de uma editora, em paralelo com a carreira acadêmica, recentemente iniciada.

Assim que comecei a lecionar na Metodista (de São Bernardo do Campo), logo após o lançamento de *Diálogos sobre educação... e se Platão voltasse?* (1989), percebi que, instintivamente, estava atuando na linha da "Leitura Crítica dos Meios de Comunicação" em meu trabalho como professora no curso de Letras, preparando os professores do então ensino de primeiro e segundo graus. Na verdade, eu ia um pouco além, pois já gravava as atividades em vídeo e utilizava técnicas psicodramáticas em minha prática pedagógica.

Nas pesquisas, em busca de referenciais teóricos para embasar meu trabalho prático, cheguei ao Serviço à Pastoral da Comunicação, das Edições Paulinas (Sepac-EP), que, por ocasião do Ano Mundial da Comunicação, celebrado em 1983, lançara o livro *Tramas da comunicação*. Esse livro traduzia para uma linguagem popular o documento que um grupo de especialistas de toda a América Latina havia elaborado, em outubro de 1982, na cidade de Embu, sob o título "Igreja e a nova ordem mundial da informação e comunicação".

Na sequência, depois de inúmeros debates com educadores, o Sepac-EP decidiu lançar, no início de 1984, mais três livros: *Para uma leitura crítica da televisão*, de João Luís Van Tilburg; *Para uma leitura crítica do jornal*, da Equipe do Sepac-EP, sob a coordenação de Ismar de Oliveira Soares; e *Histórias em quadrinhos: leitura crítica*, de vários autores, sob a coordenação de Sônia M. Bibe Luyten.

Este último foi publicado em comemoração aos cinquenta anos da introdução da história em quadrinhos no Brasil. O principal objetivo era motivar os educadores brasileiros a levar em consideração, em seus trabalhos pedagógicos, a necessidade de pensar a comunicação social não mais como simples lazer, mas principalmente como instrumento educativo capaz de formar consciências.

Para Bibe Luyten (1985, p. 7-9),

O grande público dificilmente chega a descobrir o que se passa, exatamente, por detrás dos bastidores. Por que certos filmes ficam mais tempo em cartaz, por que determinados programas de TV são retirados e por que lemos essas notícias e não outras? Há razões para tudo isso e, às vezes, verdadeiras guerras são travadas por trás dos acontecimentos e condiciona o que o leitor e o receptor recebem dos meios de comunicação.

Entre as áreas de maior conflito está a de histórias em quadrinhos. Sim, as simples e inocentes HQ que todos nós lemos desde a infância. A começar por um ponto: quem não se lembra do Pateta, Fantasma, Tarzan? Ótimo. Mas quem tem logo em mente uma personagem legitimamente brasileira?

É justamente aí que começa um dos nossos problemas. Fora algumas personagens e alguns poucos desenhistas, são difíceis as histórias em quadrinhos brasileiras que têm alguma repercussão desde que foi publicada a primeira revista no Brasil, em 1905.

[...] está mais do que na hora de valorizar nossas personagens e nossos desenhistas. Não se trata, porém, de proibir a importação de HQ estrangeiras, mas de utilizar mecanismos eficazes para incentivar a produção com raízes em nossa cultura e fazer valer algumas leis que protejam sua edição nos veículos de comunicação.

Uma outra questão é colocar os quadrinhos no seu devido lugar e não mais considerá-los como subarte ou subliteratura...

Ao contrário do que muitos pedagogos apregoam, os quadrinhos exercitam a criatividade e a imaginação da criança quando bem utilizados. Podem servir de reforço à leitura e constituem uma linguagem altamente dinâmica. É uma forma de arte adequada à nossa era: fluida, embora intensa e transitória, a fim de dar espaço permanente às formas de renovação.

O que se pode discutir [...] é o conteúdo das HQ, muitas vezes inadequado à nossa realidade. A influência (positiva ou negativa) deste poderoso meio de comunicação, que atinge principalmente o público infanto-juvenil, é um assunto muito sério, tendo em vista os altos índices de consumo.

A prática proposta por Bibe-Luyten (1985) era a de *condução de leitura* junto ao leitor, de qualquer faixa etária, para desenvolver a percepção crítica. Ela também chamava a atenção para o crescente uso da técnica de quadrinhos em outros meios de comunicação, difundindo ideias.

O último texto do livro, de sua autoria, contém um roteiro, sugestivo, para ser utilizado na prática pedagógica. Mesmo tendo se passado vinte e cinco anos, esse roteiro é muito adequado aos novos tempos e ainda servem para desenvolver e promover estudos, em grupos, de leitura crítica dos quadrinhos. O roteiro é composto pelos seguintes passos:

- 1º Análise das histórias em quadrinhos (quanto à forma e ao conteúdo).
- 2º Uso das HQ como tema de discussões.
- 3º Uso da HQ na linguagem escrita e oral.
- 4º HQ e identificação projetiva de personalidade.
- 5º HQ e livros didáticos.
- 6º Uso de HQ nas comunidades, paróquias e grupos.
- 7º Utilização do álbum de figurinhas no contexto pedagógico.
- 8º Estímulo à pesquisa de HQ – museus e cursos.

Na sequência dessas publicações, há que se destacar o livro *Para uma leitura crítica da publicidade*, de Ismar de Oliveira Soares (1988), catalogado já como sendo da área de "Educação para a Comunicação".

O livro era fruto da reflexão sobre a prática pedagógica de assessoria prestada pelo Sepac-EP a numerosos colégios de São Paulo, em seus projetos de introdução, nos currículos escolares, formação do senso crítico ante o sistema de comunicação social, desenvolvidos entre 1983 e 1986.

Ivani Pulga (1988, p. 3), então diretora do Sepac-EP, dizia na apresentação do livro: "também ao Movimento Popular e aos grupos de comunidades o livro oferecerá importante contribuição, uma vez que a análise da comunicação social proposta pelo trabalho tem como pressuposto uma necessária opção pela comunicação comunitária, libertadora e participativa".

Além do Sepac-EP, cheguei também à União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC) por intermédio do professor Ismar de Oliveira Soares, que, assim que conheceu meu primeiro livro, convidou-nos para dar uma palestra em sua disciplina, na ECA/USP.

Foi assim que o conhecemos e, a partir daí, teve início uma produtiva colaboração entre nós, que dura até hoje. Ele foi, inclusive, meu orientador no doutorado, e eu, sua parceira em vários projetos, dali para frente.

Nesse livro, Ismar de Oliveira Soares fez um apanhado interessante sobre o projeto "Leitura Crítica da Comunicação" (LCC) da UCBC, que se iniciou em 1979, em São Paulo, depois de experiências individuais de alguns de seus membros.

É preciso compreender a trajetória desses cursos, em termos filosófico-políticos e metodológicos. Segundo Soares (1988, p. 10-18), inicialmente os cursos de LCC desenvolveram uma abordagem moralista (sob influência do Projeto de Treinamento de Análise da Televisão – TAT – do então Instituto Metodista de Ensino Superior de São Bernardo do Campo, SP, hoje Universidade Metodista de São Paulo – Umesp).

O rumo foi corrigido imediatamente para uma abordagem acadêmica; os cursos eram constituídos por palestras sobre "ideologia", "indústria cultural", "manipulação dos MCS" (Meios de Comunicação Sociais), "fluxo noticioso entre Norte e Sul, através das agências noticiosas" etc., ministrados por professores da área e destinados a um público que exigia informações especializadas para posterior reprodução junto a seus alunos ou liderados.

Ele explicava que o processo dos cursos de LCC fora questionado nas sucessivas reuniões de revisão, uma vez que o procedimento não fazia outra coisa a não ser reproduzir, pela relação professor-aluno, o mesmo sistema vertical de transmissão de saber utilizado pelo sistema de comunicação de massa.

A fase em que estava o projeto LCC, quando Oliveira Soares escreveu esse livro, deixava para um segundo momento a abordagem dos veículos e de suas mensagens, para pensar, em primeiro lugar, nas relações que ocorrem entre os receptores, como grupo social, e os meios de comunicação.

O objeto passou a ser, sobretudo, a consciência das pessoas e seu comportamento ante os MCS, mais que a difusão de informações sobre o funcionamento dos veículos e a estrutura de sua programação. Em termos filosófico-políticos, ocorre, então, a passagem da abordagem positivo-funcionalista para a fenomenológica e dessa para a dialética.

Já em termos metodológicos, a passagem é do método dedutivo para o indutivo, a partir da observação de produtos culturais como novelas, noticiários, artigos de jornais etc. Ainda hoje, fica claro que o importante do projeto LCC era a abertura que trazia para o uso alternativo da comunicação social, uma vez que demonstrou o potencial dos recursos de seus veículos para fins comunitários e pastorais.

As comunidades que então possuíam programas de rádio ou boletins examinavam seus próprios programas e processos de produção cultural. A meta para onde se apontava era a utopia da comunicação libertadora, isto é, a comunicação democrática e participativa a serviço das classes majoritárias e marginalizadas.

Para que se tenha uma dimensão do que foi esse projeto, é importante assinalar que só de 1979 a 1987 foram realizados por todo o país mais de duzentos cursos de LCC, atendendo um público de dez mil agentes pastorais e educadores.

O Sepac-EP concordou com a UCBC sobre a necessidade de se optar por uma metodologia mais indutiva que dedutiva. O objetivo final era sempre a construção de uma comunicação mais humana e mais adequada ao projeto integral de educação libertadora, que deve sedimentar a própria discussão sobre os instrumentos e o próprio sistema de comunicação social.

Oliveira Soares frisava que a história da análise crítica da comunicação no Brasil tinha que lembrar o trabalho desenvolvido por meio do cineclubismo católico por um grupo de aficionados ao cinema. Isso foi na década de 1950 e nos primeiros anos de 1960. Quase todas as paróquias montaram salas exibidoras, e era difícil encontrar um colégio onde não se fizesse com certa regularidade a crítica cinematográfica.

O cine-fórum tinha sua metodologia. Os coordenadores se especializavam, pois era necessário que conhecessem as técnicas rudimentares do cinema; a história de seu desenvolvimento, no país e no exterior; a linguagem narrativa e a estética; as características de cada diretor.

A psicologia, a sociologia, a história e a política eram ciências apreciadas pelos coordenadores dos debates que se seguiam à exibição dos filmes. A orientação católica para os coordenadores de cineclubes não permitia que se esquecessem de analisar os aspectos morais das obras, apontando os bons e os maus exemplos contidos na película, o que ocorria, quase sempre, de forma descontextualizada, com a exaltação da virtude e a condenação do vício, sempre sob o aspecto da obrigação moral individual.

Com o advento da televisão e a adequação das emissoras de rádio à linguagem da juventude, desapareceram os cineclubes, e nada foi pensado para substituí-los. Somente no início da década de 1970 é que, de forma tímida, algumas instituições voltaram-se para a análise dos modernos meios, nunca, porém, dentro de um programa consistente e consequente.

Os bispos católicos, em sua assembleia em Puebla, sem dúvida, foram influenciados pelas pesquisas divulgadas pela Unesco e por outros organismos, que deixavam clara a grande influência dos países do Hemisfério Norte sobre os países do Hemisfério Sul e elaboraram um documento (de número 1088), do qual extraímos um pequeno trecho que revela qual era o principal objetivo da

educação do público receptor: "Educar o público receptor para que tenha uma atitude crítica perante o impacto das mensagens ideológicas, culturais e publicitárias que nos bombardeiam continuamente, com o fim de neutralizar os efeitos negativos da manipulação e massificação" (SOARES, 1988, p. 5).

Segundo Oliveira Soares (1988), era impossível "neutralizar" os impactos psíquicos produzidos pela recepção de mensagens. A atitude crítica era essencialmente uma postura intelectual e emocional ante o objeto em observação, dado o fato de a comunicação social trabalhar com bens simbólicos que envolvem, além da inteligência, todo o imaginário das pessoas e seu universo afetivo. Tratava-se, então, de "produzir cultura", produzir bens simbólicos, em vez de neutralizar. Redefinindo o texto que aponta o resultado esperado quanto à educação do senso crítico perante os meios de comunicação, ele assim se manifestava:

A educação para a comunicação deve oferecer condições para que a comunidade descubra a natureza dos processos de comunicação em que está inserida, ajudando seus membros a desvendar os mecanismos pelos quais a sociedade, ao utilizar os recursos da Comunicação Social, exerce sobre o povo o poder de manipulação. Deve, ainda, favorecer o exercício de práticas comunicacionais democráticas e libertadoras (SOARES, 1988, p. 17).

Cabia, também, diferenciar entre os educadores que optavam por priorizar, na análise dos meios de comunicação, a questão da "ideologia", "da cultura" e da "publicidade". Havia ainda os que preferiam entender que *o conteúdo da análise crítica é o próprio sistema de comunicação* que sustentava a coesão do todo social ante as injustiças estruturais, permitindo sua adesão à própria estrutura da mensagem.

Para Oliveira Soares, aderir à estrutura da mensagem era perceber, "como natural", o verticalismo das formas de comunicação que já se tornaram clássicas, ou seja, era perceber como natural que a alguns cabia informar e deter a posse dos recursos necessários à difusão, e a outros cabia o papel de simplesmente receber a mensagem, como ocorria na escola tradicional.

A seu ver, o conteúdo mais adequado de um projeto de educação crítica parecia ser o próprio sistema de comunicação autoritário, verticalista e antidialógico, próprio do capitalismo e de outras ideologias políticas que absolutizam as realidades materiais em detrimento da construção do homem integral.

O que se percebe é que um fato permaneceu invariável em todas as experiências do Sepac-EP: estimulou-se o estudo do sistema de comunicação social sob o ponto de vista das classes sociais empobrecidas, inferiorizadas e marginalizadas; levou-se em conta, sempre, o lugar social dos grupos que faziam as análises.

Em 1991, as Edições Paulinas lançaram o livro *Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação*, de José Manoel Moran, então professor de Televisão na ECA/USP e que tinha sido, durante anos, coordenador e aplicador do projeto LCC da UCBC. O livro começa analisando os prin-

cipais aspectos envolvidos na questão da LCC. Em um segundo momento, preocupa-se com a relação meios de comunicação e escola, pensando-os como motivação, análise e produção. Apresenta, a seguir, algumas questões metodológicas e técnicas para, em grupo, compreender melhor a ficção, a informação e a publicidade na televisão.

Essas técnicas podem ser adaptadas ao rádio e aos jornais impressos e, a meu ver, hoje às novas mídias. Finalmente, apresenta uma técnica de análise da comunicação na comunidade e se preocupa, na conclusão, com o processo de "educação para a comunicação" em nossa sociedade.

Para Moran (1991, p. 17-18, grifo nosso):

O grau de conhecimento pessoal que o indivíduo tem em relação a determinado assunto influi na aceitação total ou parcial de uma informação.

O grau de interferência de outras fontes, além da TV na formação da representação da realidade de uma pessoa, lhe dá maiores oportunidades de duvidar, criticar e rejeitar o que ela vê no televisor. "Igreja, movimento sindical, partidos políticos, jornais e rádio, além de outras pessoas estão em constante interação com os indivíduos e lhes passam informações que contraria as da TV." [...] "As fontes interpessoais e as instituições sociais mais próximas dos indivíduos são mais influentes" (Carlos Eduardo Lins e Silva. *Muito além do Jardim Botânico*. Summus: São Paulo, 1985).

[...] A televisão, o cinema e o rádio *estabelecem relações agradáveis, envolventes e sedutoras*, que não podem ser explicadas só a partir da sofisticação tecnológica da indústria cultural, mas mostram a competência dessa indústria em captar anseios e necessidades, e responder adequadamente através de narrativas dinâmicas, ágeis, que encontram ressonâncias profundas, afetivas, emotivas, conscientes-inconscientes no "receptor".

A psicanálise nos mostra claramente a atitude de colaboração, busca, articulação do "espectador" com determinadas propostas, filmes e emissoras de televisão e não com outras. Há um *processo dialético de querer seduzir e de deixar-se ou não seduzir*.

[...] Na análise dos meios começa-se – e é necessário trabalhá-lo melhor – a *utilizar o vídeo-câmera como elemento fundamental de leitura*. Usar a câmera de vídeo como elemento de reconhecimento, de ver-se na TV, é fundamental para que as pessoas se sintam atores e não só receptores... O vídeo-câmera é também um forte desmistificador dos meios eletrônicos, principalmente da televisão. Por isso é importante *combinar a análise dos produtos com a produção-criação-manuseio desses meios em outros contextos*.

Moran (1991, p. 25-26) explicou também que, tendo em vista o fechamento (então) da escola à questão dos meios e que a maior parte do público não era atingida pela educação formal (os adultos viam TV, mas não a discutiam em sala de aula), várias organizações (em geral de forte influência cristã) estavam desenvolvendo *projetos educacionais em comunicação para grupos*. Moran (1991, p. 25-26) aponta as experiências mais importantes na área na América Latina (até aquele momento):

1. Projeto *Leitura Crítica*, coordenado por Mário Kaplun, no Cesap – Centro al Servicio de la Acción Popular, na Venezuela –, trabalhava, desde 1978, com jovens, adultos e comunidades populares.
2. Projeto *Família e Televisão*, do Ilpec – Instituto Latinoamericano de Pedagogia de la Comunicación –, na Costa Rica, coordenado por Francisco Gutiérrez e dirigido principalmente aos pais e aos seus filhos.
3. Projeto *LCC – Leitura Crítica da Comunicação* –, da UCBC – União Brasileira de Comunicação Social, que se dirigia a educadores, grupos de jovens e comunidades populares, sendo considerado o mais importante do Brasil.
4. Programa *Televisão e Recepção Ativa*, do Ceneca – Centro de Indagación y Expersión Cultural y Artística –, Santiago do Chile, dirigido a grupos de jovens, de mulheres.
5. Plan *Deni* e o *Cineduc*, que, além de trabalhar no ensino formal, também se dirigiam a grupos de jovens e adultos fora da escola.
6. Projetos *TAT – Treinamento e Análise de Televisão* –, da Igreja Metodista, que se dirigia principalmente a comunidades religiosas e estudantes.
7. *Sepac-EP – Serviço à Pastoral da Comunicação*, das Edições Paulinas –, que, além da assessoria a colégios, oferece cursos para grupos cristãos.

Moran (1991, p. 89, grifo nosso) assim definiu o conceito de “Educar para os Meios”:

Educar para os Meios é, em síntese, *problematizar o que não é visto como problema e desideologizar o que só é visto como ideologia*, sem perder as dimensões de lazer, de alegria, entretenimento e modernidade, fundamentais para o homem predominantemente urbano e solitário de hoje... Implica ajudar a compreender as novas codificações, as sutilezas da imagem, da música, da articulação entre o verbal, o visual e o escrito. Educar também para entender o dinamismo da tecnologia, das redes empresariais que estão por trás, tanto ao nível do “hardware” como do “software”, as articulações comerciais, empresariais, financeiras e políticas do complexo de comunicação. Educar também para a compreensão do conteúdo veiculado, do explícito-implícito, do de evasão-entretenimento-ficção e do “real”, da vinculação com o cotidiano, do lógico e do afetivo, do conjuntural e do estrutural. Orientar para análises mais coerentes, complexas-completas, e ao mesmo tempo para ajudar a expressar relações mais ricas de sentido entre as pessoas, os grupos e a sociedade como um todo. É uma educação para novas relações simbólicas e novas expressões do ser social, não só para análises teóricas. É uma caminhada que precisa ser adaptada a cada etapa do crescimento fisiológico, cultural e a cada grupo social... É parte significativa de um processo educativo maior, o de ser cidadãos esclarecidos, de olhos abertos para uma sociedade melhor, procurando se relacionar e interagir de forma mais consciente e com expressões mais co-participativas... é fundamental... é fundamental que a educação para a comunicação se articule com as instâncias políticas que estão realmente a serviço da transformação democrática.

Analisando hoje minha própria história de vida "comunicacional", com o suporte da formação em psicodrama, percebo que eu não era nem uma "radioidiota", nem uma "tvidiota". Isso não se devia ao fato de eu ter sido uma criança e adolescente crítica, mas muito mais à condição de instantaneidade e espontaneidade daquelas mídias (era tudo ao vivo), ou seja, ainda não eram "conservadas culturalmente" (na teoria psicodramática, conservas culturais podem ser objetos materiais (incluindo-se obras de arte), comportamentos, usos e costumes, que se mantêm idênticos em uma dada cultura); e, pelo menos, o rádio permitia uma certa participação dos rádio-ouvintes e era totalmente instantâneo.

Afora isso, ter estudado desenho e pintura (com Antonio Gomide), quando adolescente, e frequentado a Cinemateca, além da leitura que fiz de um livro francês de 1966 (que me ajudou a compreender a relação da escola com as mídias que existiam) e minha preocupação com a formação de meus próprios filhos, foram alguns fatores responsáveis por eu ter me interessado pela reflexão sobre a influência das mídias na formação das crianças, dos adolescentes e dos adultos.

O livro a que me referi é *O professor e as imagens*, de Michel Tardy (1976). Foi publicado na França em 1966.

O professor Michel Tardy (Universidade de Estrasburgo, França) adotou como ponto de partida de sua severa análise o fato de que a multiplicação cada vez mais rápida das fontes audiovisuais de informação no mundo de então, 1966, fazia com que "o espaço escolar" fosse "ultrapassado por todos os lados pelo espaço não escolar" e destituiu o professor de seus privilégios de "único dispensador do saber".

O foco de sua severa análise era a recusa da pedagogia em responder ao desafio dos meios de comunicação de massa para que revisasse radicalmente seus métodos. Sem desconhecer a complexidade dessa revisão, Tardy (1976, p. 48, grifo nosso) insistia em que "saber partir de mensagens cuja novidade é inegável, saber tomar consciência da existência de situações pedagógicas originais e encontrar para esses problemas inéditos soluções elegantes parece ser a grande chance de uma *pedagogia dos meios de comunicação de massa*".

Tardy (1976, p. 27) assinalava que "a existência do cinema e da televisão é sem dúvida o maior desafio há muito lançado à pedagogia". Constatamos, então, ainda em Tardy (1976), a criação da expressão "pedagogia dos meios de comunicação de massa", e essa antevisão do que ocorre hoje, quando ao cinema e à televisão acrescem-se outras inovações tecnológicas como desafidores da pedagogia. Quase cinquenta anos se passaram e os desafios continuam a ser os mesmos. Quem caminhou foram os comunicadores em direção à educação. O inverso ainda deixa muitíssimo a desejar. Esse grande esforço dos comunicadores, que começou com os projetos de leitura crítica dos meios de comunicação, hoje já se constitui como uma área de pesquisas consistente, que tem como nome *educomunicação*.

Em 1996, foi criado o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, sob a coordenação de Ismar de Oliveira Soares. Eu fazia (e faço) parte

do Conselho do Núcleo, que vem desenvolvendo, nesses quatorze anos, pesquisas, projetos e acolhendo – dando suporte teórico e prático – mestrandos e doutorandos. Meu livro *Mafalda vai à escola. A comunicação dialógica de Buber e Moreno na educação, nas tiras de Quino* (GOTTLIEB, 1996) foi o número 1 da Coleção Comunicação e Educação, do NCE. Trata-se de minha dissertação de mestrado em Teoria e Ensino da Comunicação (Metodista).

A seguir especificarei um pouco mais o conceito.

EDUCOMUNICAÇÃO

Esse conceito surgiu, então, como decorrência natural de todo o movimento de leitura crítica dos meios de comunicação. A reflexão, a seguir, foi extraída de uma longa conversa acompanhada de leitura de textos que fiz com o professor Ismar de Oliveira Soares.

A educomunicação trata de prever formação teórica e prática para que as novas gerações tenham condições não apenas de ler criticamente o mundo dos meios de comunicação, mas também de promover suas próprias formas de expressão, a partir da tradição latino-americana, construindo espaços de cidadania pelo uso democrático e participativo dos recursos da comunicação e da informação.

Com o desenvolvimento das experiências ao longo dos anos 1990, muitas ONGs que inicialmente adotavam, para suas ações, denominações como "educação pela comunicação", ou simplesmente "mídia e educação", acabaram por assumir que o que vinham fazendo poderia ser identificado pura e simplesmente como educomunicação¹.

No início dos anos 2000, o conceito passou a figurar no espaço das políticas públicas, sendo acolhido em alguns programas da área da educação ambiental e da própria educação formal, em escolas de nível fundamental e médio. Entre tais projetos, ganhou destaque, pela dimensão e abrangência, o Educom.rádio – *Educomunicação pelas Ondas do Rádio* –, programa de formação que atendeu a quatrocentas e cinquenta e cinco escolas da rede pública de ensino da prefeitura de São

1 - Foi o que ocorreu com as organizações que formam a Rede CEP (Auçuba, Recife, PE; Bem TV, Niterói, RJ; Centro de Criação de Imagem Popular – Cecip –, Rio de Janeiro, RJ; Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, SP; Cipó Comunicação Interativa, Salvador, BA; Ciranda, Curitiba, PR; Comunicação e Cultura, Fortaleza, CE; Movimento de Organização Comunitária, Feira de Santana, BA; Núcleo de Comunicação e Educação – USP, São Paulo, SP; Oficina de Imagens, Belo Horizonte, MG; Saúde e Alegria, Santarém, PA). E, reunidos em Fortaleza, em outubro de 2009, seus representantes assumiram coletivamente o conceito da educomunicação, definindo-o como "o conjunto de processos que promovem a formação de cidadãos participativos política e socialmente, que interagem na sociedade da informação na condição de emissores e não apenas consumidores de mensagens, garantindo assim seu direito à comunicação. Os processos educomunicativos promovem espaços dialógicos horizontais e desconstrutores das relações de poder e garantem acesso à produção de comunicação autêntica e de qualidade nos âmbitos local e global. Sendo assim, a educomunicação contempla necessariamente a perspectiva crítica com relação à comunicação de massa, seus processos e mediações" (conclusão do Encontro da Rede CEP, Fortaleza, 2009).

Paulo, entre 2001 e 2004, formando mais de onze mil pessoas, entre professores, estudantes e membros das comunidades educativas, e que continua ativo, mobilizando a todos².

Em decorrência do curso, cada escola tinha direito a receber um *kit* de produção radiofônica, que permitia a montagem de um pequeno estúdio dotado de antena transmissora em condições de cobrir uma área entre duzentos e trezentos metros de raio, transmitindo o som para caixas receptoras móveis.

O que fazer com esse equipamento é uma decisão que cabe, ainda hoje, à comunidade educativa, sob a liderança dos professores e alunos que haviam feito o curso. O revezamento dos alunos nas atividades necessárias para uma adequada produção permite que desenvolvam suas habilidades de escrita e de leitura, além de permitir o domínio da linguagem e da operação técnica dos aparelhos. Contribui especialmente para a melhoria das relações entre professores e alunos, além de favorecer a solidariedade na busca por metas comuns.

O conjunto dessas ações é considerado educomunicativo quando alcança oferecer à comunidade uma oportunidade real para criar um ambiente propício para uma revisão das relações de comunicação em todo o ambiente escolar (transformando e recriando o ecossistema comunicativo).

No caso, a própria comunidade educativa é desafiada a estabelecer suas metas: permitir e manter pequenos projetos vinculados à produção radiofônica ou ir ampliando, aos poucos, as ambições da programação, à medida que novos agentes (professores, alunos e funcionários) sejam capazes de aderir aos propósitos estabelecidos pelo programa educomunicativo em construção.

Apenas quando a maior parte dos membros da comunidade tiver aderido aos parâmetros de uma pedagogia dialógica e midiática, será possível afirmar que a escola optou pelos parâmetros da educação.

É importante salientar que a simples movimentação da estrutura de uma escola em direção aos parâmetros educomunicativos – por meio da pedagogia de projetos – já se constitui como um imenso progresso. Na verdade, isso é o máximo que é possível ser alcançado no momento, levando em conta a carência de formação específica dos agentes da educação e as próprias expectativas que existem sobre disciplina e aprendizagem.

2 - Em 28 de dezembro de 2004, a então prefeita Marta Suplicy sancionou a Lei Educom, definindo o conceito da educomunicação como política pública no município de São Paulo. A lei foi regulamentada pelo prefeito sucessor, José Serra, em agosto de 2005. Em dezembro de 2009, o secretário de Educação, Alexandre Schneider, aprovou portaria orientando a implementação de projetos nas escolas do município e contratando uma equipe de especialistas para formar novecentos "professores comunicadores". Em relatório sobre as atividades da Secretaria de Educação em 2009, apresentado publicamente em 4 de janeiro de 2010, o secretário afirmou: "O contato dos alunos com o universo midiático ampliou-se por meio do projeto Nas Ondas do Rádio. O Programa de educação tem como carro-chefe o desenvolvimento do projeto Rádio Escolar e o de Imprensa Jovem que possibilitam aos alunos atuarem como repórteres na cobertura de grandes eventos na cidade. Pesquisadores da educação de diferentes partes do mundo, como Inglaterra, Alemanha, Moçambique, Chile, Itália, Portugal, Dinamarca, Argentina, Cabo Verde, acompanham o trabalho da cidade de São Paulo que está em pleno desenvolvimento. Somente em 2009 houve a formação para cerca de mil professores e quinhentos alunos para o desenvolvimento de projetos de rádios escolares; cobertura de grandes eventos como a Campus Party, Congresso Ibero Americano de Cultura, Bienal Internacional do Livro, mobilizando cerca de mil alunos e cinquenta escolas da Rede; e a criação da 1ª rádio mirim do país, a Rádio Jacaré, um projeto realizado por alunos de quatro a seis anos da Emei Antonio Munhoz Bonilha".

A experiência de formação educacional como uso da linguagem do rádio se repetiu, entre 2005 e 2006, nos três Estados do Centro-Oeste do país, em uma atividade promovida pelo Ministério da Educação, atendendo a setenta escolas do Ensino Médio, em Mato Grosso, Goiás e Mato Grosso do Sul, com a capacitação de duas mil e quinhentas pessoas envolvidas em educação nas comunidades quilombolas, nas aldeias indígenas, em grupos de assentados rurais, além de unidades escolares rurais e urbanas.

Para tanto, o NCE-USP, responsável pela formação de docentes e estudantes, criou uma plataforma virtual para o tratamento dos conteúdos em um projeto de educação a distância, mediado por computadores. Somavam-se às atividades *on-line* duas oficinas de produção radiofônica ministradas, em cada escola, por radialistas locais, assim como eventos destinados a compartilhar os resultados obtidos com as escolas.

A reunião anual da SBPC de 2007, ocorrida em Cuiabá, MT, teve cobertura, nos moldes midiáticos, por estudantes do Ensino Médio do Mato Grosso, com a divulgação, via *web-rádio*, de entrevistas com cientistas de todo o país, falando sobre suas pesquisas.

A partir de tais experiências, podemos concluir que levar a comunicação e seus recursos para o espaço escolar representa, nesse momento, essencialmente:

- a) uma opção *filosófica e ética*: o reconhecimento e a aceitação do princípio – já adotado, entre outras instituições, pela Unesco – segundo o qual a expressão comunicativa, sob suas mais variadas formas, incluindo a midiática, é um direito universal que deve ser exercitado especialmente nos espaços destinados à formação das futuras gerações;
- b) uma opção *política*: a adoção de práticas educacionais no ensino depende sobremaneira da vontade dos gestores da educação em favorecer tal procedimento, quer por meio da implementação de políticas adequadas de formação dos docentes, quer mediante suporte técnico e de infraestrutura a programas experimentais, com a introdução definitiva do tema da comunicação na pauta dos projetos que chegam às escolas;
- c) uma opção *estratégica*: as experiências demonstram que procedimentos construtivistas voltados a descobrir e gerar significados por meio da produção midiática colaborativa na escola costumam favorecer o cumprimento do que é mandado à educação para promover a autoestima dos alunos; facilitar o processo de aprendizagem dos diferentes conteúdos propostos pelo currículo, além de garantir o aprendizado específico de novas formas de uso das linguagens e das tecnologias, preparando, dessa forma, os alunos para a vida na sociedade da informação e do conhecimento.

Surge, então, a figura de um novo profissional, para cuja formação, passados dez anos da conclusão de várias pesquisas, a USP decide, na segunda década do presente século, oferecer uma graduação específica (Licenciatura em Educomunicação), em um trabalho para o qual estão envolvidas tanto a Escola de Comunicações e Artes quanto a Faculdade de Educação da mesma universidade.

A investigação acadêmica havia partido da evidência de que transformações profundas vinham ocorrendo no campo da constituição das ciências, em especial as humanas, incluindo a área que abrigava a interface comunicação/educação, notando, ademais, uma verdadeira derrubada de fronteiras entre as disciplinas. Ao seu final, a investigação concluiu que efetivamente um novo campo do saber, absolutamente interdisciplinar e com certa autonomia em relação aos que o precederam – o da educação e o da comunicação –, mostrava indícios de sua existência, além de já pensar a si mesmo produzindo uma metalinguagem, elemento essencial para sua identificação como objeto de conhecimento.

Em decorrência desse achado, o NCE passou a descrever esse novo campo, identificando-o como *o conjunto das ações formativas voltadas ao planejamento e à implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver "ecossistemas comunicativos" abertos e criativos, em espaços educativos, garantindo, dessa forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas.*

A definição fala em "conjunto de ações", e não em ações isoladas, o que faz lembrar um sistema articulado de intenções e de práticas, cujo objetivo é garantir condições e formas de expressão, não exclusivamente aos promotores da ação (os diretores e professores de uma escola, por exemplo), mas a todos os que nela estiverem envolvidos.

O conceito de "ecossistema comunicativo" designa, pois, *as teias de relações em determinado território ou espaço educativo* (presencial ou virtual), que – supõe-se – sejam: a) *inclusivas* (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo), b) *democráticas* (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas) e c) *criativas* (sintonizadas com todas as formas, os procedimentos, as linguagens e as tecnologias que facilitem ou tornem possível a esperada integração).

A educomunicação, como essa teia de relações inclusivas, democráticas e criativas, não emerge espontaneamente em um dado ambiente, levando em conta, por um lado, a tradição hierarquizante dos processos tradicionais de educação e, por outro, a hegemônica verticalidade dos processos comunicativos.

A construção desse novo "ecossistema" requer, portanto, uma racionalidade estruturante: exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação. No caso, demanda, sobretudo, uma pedagogia específica para sua própria disseminação: uma pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educacional.

Em se tratando de um paradigma que se afirma na prática social e educativa e, ao mesmo tempo, de um modelo de ação comunicativa que se confronta permanentemente com problemas decorrentes das representações e ideologias dos agentes sociais envolvidos, a educomunicação necessita – para que sua implantação em projetos concretos alcance a exigida objetividade – da colaboração e da assistência de especialistas, com conhecimentos e vivências anteriores nesse novo campo de interação humana e organizacional.

No caso de uma escola, ganha cada vez mais relevância a presença de profissionais que possam assessorar não apenas a direção, como também o corpo docente, os alunos e até mesmo os colaboradores e os pais, no sentido de introduzir a comunicação como eixo transversal dos processos educativos. A assessoria se faz necessária pela complexidade dos procedimentos que visam tanto às relações entre os polos vivos dos processos educativos quanto à didática, como forma de ensinar.

A educomunicação, como uma maneira própria de relacionamento, faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.

No caso, o ambiente educacional caracteriza-se por ser eminentemente aberto à participação, garantindo não apenas o diálogo entre as pessoas, o que significaria, enfim, a opção por bons modos de convivência, mas, sobretudo, o diálogo sobre as práticas educativas, incluindo a ação pedagógica regular, aqui denominada "pedagogia da comunicação". Em consequência, a educomunicação busca intervir na realidade, demonstrando a viabilidade do diálogo e a excelência de seus resultados, para o que se faz necessária uma gestão de procedimentos; uma "gestão da comunicação". Em outras palavras, prevê planejamento, experimentações e avaliações.

Se o conceito de ecossistema comunicativo é a meta a ser construída, as denominadas áreas de intervenção se apresentam como portas de ingresso ao universo das práticas educacionais. Denominamos "áreas de intervenção" as ações mediante as quais, ou a partir das quais, os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação. Descrevemos a seguir, sumariamente, cada um desses âmbitos do agir educacional:

- A área da *educação para a comunicação* tem como objeto a compreensão do fenômeno da comunicação, tanto no nível interpessoal e grupal quanto no nível organizacional e massivo. Volta-se, em consequência, para o estudo do lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto. Faz-se presente, entre outros modos, pela implementação de programas de recepção crítica e ativa, fundamentados na contribuição das ciências humanas.
- A área da *expressão comunicativa através das artes* está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como forma de comunicação acessível a todos. No caso, todo o estudo da história e da estética das artes – que representam um valor em si mesmo – está a serviço da descoberta da multiplicidade das formas de expressão, para além da racionalidade abstrata.
- A área da *mediação tecnológica na educação* preocupa-se com os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, garantindo, além da acessibilidade, as formas democráticas de sua gestão. Trata-se de um espaço de vivência pedagógica muito próximo ao imaginário da criança e do adolescente, propiciando que não apenas dominem o manejo dos novos aparelhos, mas que criem projetos para o uso social das invenções que caracterizam a Era da Informação.

- A área da *pedagogia da comunicação* pensa o ensino como um todo, mantendo-se atenta ao cotidiano da didática, transformando-a na perspectiva participacionista e construtivista, por meio especialmente da metodologia de projetos.
- A área da *gestão comunicativa* volta-se para o planejamento, a execução de ações, a criação e a avaliação de ecossistemas comunicacionais, atenta às condições de aplicabilidade das distintas áreas de intervenção do campo da educomunicação em dado espaço educativo. Converte-se, nesse sentido, em uma área central e indispensável, exigindo o aporte de um especialista, de um coordenador, de um "gestor", enfim. Cabe a este não apenas incentivar os educadores para que façam a melhor opção em termos das áreas de intervenção, mas suprir as necessidades do ambiente no que diz respeito aos espaços de convivência e às tecnologias indispensáveis. Quanto a estas, deve lembrar-se que tão importante quanto o acesso é seu uso interativo.
- A área da *reflexão epistemológica* volta-se à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática.

Novos projetos estão em curso, neste momento, e o NCE está aberto aos pesquisadores que se sintam motivados a participar de projetos e realizar pesquisas que tenham como foco a área da educomunicação.

REFERÊNCIAS

BIBE LUYTEN, S. M. (Org.). *Histórias em quadrinhos*. Leitura crítica. 2. ed. São Paulo: Sepac-EP, Paulinas, 1985.

GOTTLIEB, L. *Mafalda vai à escola*. A comunicação dialógica de Buber e Moreno na educação, nas tiras de Quino. São Paulo: Iglu, NCE, USP, 1996.

GOTTLIEB, L.; NISKIER, A.; VIGNERON, J. *O professor universitário: herói ou vilão?* Manual de autodesenvolvimento do professor. São Paulo: Cedas, 1994.

GOTTLIEB, L.; VIGNERON, J. *Diálogos sobre educação... e se Platão voltasse?* São Paulo: Iglu, 1989.

MORAN, J. M. *Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1991. (Coleção Comunicar).

PULGA, I. Apresentação. In: SOARES, I. de O. (Org.). *Para uma leitura crítica da publicidade*. São Paulo: Paulinas, 1988.

REDE CEP. *Educomunicar*. 2008. Disponível em: <www.redecep.org.br>. Acesso em: 3 ago. 2010.

SEPAC-EP. *Tramas da comunicação*. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.

SOARES, I. de O. *Para uma leitura crítica dos jornais*. São Paulo: Paulinas, 1984a.

_____. HQ e as crianças. In: LUYTEN, S. *História em quadrinhos: leitura crítica*. São Paulo: Paulinas, 1984b. p. 53-58.

_____. (Org.). *Para uma leitura crítica da publicidade*. São Paulo: Paulinas, 1988.

TARDY, M. *O professor e as imagens*. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

VAN TILBURG, J. L. *Para uma leitura crítica da televisão*. 4. ed. São Paulo: Sepac-EP, Paulinas, 1989.