

## Interfaces entre educação e comunicação: pontos de intersecção

**Ricardo Cocco**  
**Flávia Eloisa Caimi**

### Resumo


Neste estudo, abordam-se as interfaces entre educação e comunicação, tomando os dois campos como espaços em construção, de caráter interdisciplinar, lócus potenciais de produção de sentidos e entrecruzamento de saberes. Situada na sociedade multicultural, potencializada pelo aparato tecnológico, a interface educação-comunicação faz emergir diferentes modos de ver, sentir, ouvir, participar, fomentando tramas comunicativas que alargam os espaços e os tempos do aprender. O estudo, de natureza bibliográfica, está ancorado em autores como Bakhtin (2009; 2011), Paulo Freire (1977) e Martín-Barbero (2014), entre outros. Em seu desenvolvimento, congrega o propósito de problematizar possíveis cenários em que a interface educação-comunicação se concretiza, a saber: Literacia para as Mídias, Educomunicação, Mídias na Educação e Rádio na Escola. Os resultados apontam a centralidade das mídias na vida das pessoas, juntamente com a escola e outros agentes de socialização, no processo de constituição da consciência. Conclui-se que nos modos de produção e apropriação das mensagens midiáticas também ocorrem processos educativos, ainda que de natureza distinta dos modos escolares. Trata-se de reconhecer as mídias e a escola como espaços de mediação entre consumidores de informações e produtores de conhecimentos, onde sujeitos produzem sentidos, dão inteligibilidade a si mesmos e ao universo cultural em que estão imersos.

**Palavras-chave:** Educação; Comunicação; Relação Escola-Mídia.

### Ricardo Cocco

Universidade Federal de Santa Maria  
UFSM


E-mail: ricardo.cocco@ufsm.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2047-4177>

### Flávia Eloisa Caimi

Universidade de Passo Fundo – UPF

E-mail: caimi.flavia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5509-6060>

Recebido em: 17/01/2020

Aprovado em: 14/07/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e71053>

**Abstract****Keywords:**

Education;  
Communication;  
School-Media  
relationship.

**Interfaces between education and communication: points of intersection**

This study addresses the interfaces between education and communication, taking both fields as spaces under construction, of interdisciplinary character, potential locus of meaning production and the intersection of knowledge. Situated in a multicultural society, enhanced by the technological apparatus, the education-communication interface gives rise to different ways of seeing, feeling, hearing, participating, fostering communicative plots that broaden the spaces and times of learning. The bibliographic study is anchored by authors such as Bakhtin (2009; 2011), Paulo Freire (1977) and Martín-Barbero (2014), among others. In its development, it brings together the purpose of problematizing possible scenarios in which the education-communication interface is realized, namely: Literacy for Media, Educommunication, Media in Education and Radio at School. The results point to the centrality of the media in people's lives, together with the school and other socialization agents, in the process of constitution of consciousness. It is concluded that in the modes of production and appropriation of media messages, there are also educational processes, although distinct in nature from school modes. It is about recognizing the media and the school as mediation spaces between information consumers and knowledge producers, where subjects produce meanings, give intelligibility to themselves and to the cultural universe in which they are immersed.

**Resumen****Palabras clave:**

Educación;  
Comunicación;  
Relación  
escuela-medios.

**Interfaces entre educación y comunicación: puntos de intersección**

Este estudio aborda las interfaces entre educación y comunicación, tomando ambos campos como espacios en construcción, de carácter interdisciplinario, locus potenciales de producción de significado y la intersección del conocimiento. Situada en la sociedad multicultural, mejorada por el aparato tecnológico, la interfaz educación-comunicación da lugar a diferentes formas de ver, sentir, escuchar, participar, fomentando tramas comunicativas que amplían los espacios y los tiempos de aprendizaje. El estudio bibliográfico está anclado por autores como Bakhtin (2009; 2011), Paulo Freire (1977) y Martín-Barbero (2014), entre otros. En su desarrollo, reúne el propósito de problematizar posibles escenarios donde se materializa la interfaz educación-comunicación, a saber: Alfabetización Mediática, Educomunicación, Medios Educativos y Radio escolar. Los resultados apuntan a la centralidad de los medios en la vida de las personas, junto con la escuela y otros agentes de socialización, en el proceso de constitución de la conciencia. Se puede concluir que, en los modos de producción y apropiación de mensajes de medios, también ocurren procesos educativos, aunque distintos en naturaleza dos escolares. Se trata de reconocer los medios y la escuela como espacios de mediación entre consumidores de información y productores de conocimiento, donde los sujetos producen significados, dan inteligibilidad a sí mismos y al universo cultural en el que están inmersos.

## Introdução

*Cortar o arame farpado dos territórios e disciplinas, dos tempos e discursos, é a condição para compartilhar, e fecundar mutuamente, todos os saberes, da informação, do conhecimento e da experiência das pessoas; e também as culturas com todas as suas linguagens, orais, visuais, sonoras e escritas, analógicas e digitais (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 120).*

Pensar/pesquisar no campo da Educação significa debruçar-se sobre um território complexo e multifacetado, constituído pelo entrecruzamento de sentidos, saberes, sujeitos e instituições. É dedicar-se a abordar um campo que não se encerra nem tampouco se sustenta apenas em si mesmo, mas se manifesta como um universo (in)esgotável constituído de fenômenos e de questões próprias, em diálogo com outros campos do saber e da pesquisa. Essa percepção inicial nos coloca num duplo movimento, de riscos e desafios. Entre os riscos reside o fato de que, ao pensar a Educação como um vasto campo do conhecimento e de tamanha complexidade e envergadura, podemos nos perder numa dispersividade conceitual que enfraquece o rigor teórico necessário à compreensão da pesquisa. No entanto, mesmo sem uma caracterização mais clara da educação como campo acadêmico e investigativo, o desafio é se colocar em permanente interface com outras áreas do saber, em interlocuções que podem potencializar a compreensão dos fenômenos específicos da disciplina, embora esse movimento nos exija uma vigilância epistemológica<sup>1</sup> e metodológica apropriada para dar conta das especificidades do campo educacional.

Partimos, então, do pressuposto de que há algo de específico na Educação. Além de outros aspectos, ela é um campo de fronteira, de trânsito de sujeitos, temas, epistemologias, objetos, problemas e metodologias, sem, é claro, imaginar que isso signifique a inexistência de certas delimitações territoriais, geográficas e epistemológicas, mesmo que flexíveis, variáveis e tolerantes. Para Charlot (2006), a Educação “é um campo de saber fundamentalmente mestiço”, no qual circulam, se cruzam, se interpelam, se fecundam e disputam posições “conhecimentos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos além de saberes, práticas e fins éticos e políticos” (CHARLOT, 2006, p. 9). É preciso, portanto, neste movimento inicial, considerar a abrangência, a complexidade e a pluralidade do campo educacional. “É evidente, por um lado, a dinâmica concorrencial do campo e, por outro, a fragmentação a que o objeto da educação estaria submetido na lógica das parcialidades disciplinares”, diz Brandão (2002, p. 93). Nisso, nos parece residir um de seus maiores desafios, não obstante possa ser considerada sua grande potência.

Como prática social, toda a ação educativa conduz uma carga de intencionalidade, constituindo-se como um processo essencialmente humano e histórico e, portanto, inconcluso, transpassado/engendrado

---

<sup>1</sup> Por vigilância epistemológica, Bourdieu et al. (1999) entendem o cuidado permanente com as condições e os limites da validade de técnicas e conceitos. Eles apontam para a necessidade constante de “atitudes de repensar cada operação da pesquisa, mesmo a mais rotineira e óbvia, de proceder à crítica dos princípios e à análise das hipóteses para determinar a sua origem lógica” (BOURDIEU et al., 1999, p. 14).

por um movimento constante de ressignificação na compreensão dos fenômenos. Isso indica que os processos educativos e seus sentidos, enquanto acontecimentos e experiências humanas singulares, estão sempre sujeitos a revisões e que, em seu fazer-se, (re)direciona os próprios processos investigativos provocando, inevitavelmente, um rearranjo das situações, das vozes, dos enunciados e das experiências.

Compreender os sentidos dos processos educativos não é uma tarefa tranquila, nem cômoda. Isso porque, os sentidos jamais são estáveis, é da essência dos fenômenos sua mobilidade e historicidade. Como afirmam Ghedin e Franco (2011, p. 41), a “educação permite uma polissemia em sua função semântica, ou seja, nunca existe uma relação direta entre o significante observável e o significado”. Portanto, primeiro, a Educação está no campo das Ciências Humanas (por isso inesgotável em seu sentido e significado) e como objeto de estudo modifica-se parcialmente quando se tenta compreendê-la, o que nos obriga a uma tomada de posição teórico-epistemológica e metodológica que permita a compreensão dos significados que os sujeitos vão construindo em processo. E, segundo, de acordo com Minayo (2014, p. 172), “a inatingibilidade do objeto se explica pelo fato de que as ideias que se fazem sobre os fatos são sempre mediadas pelo sujeito (sua história, formação, ideias, instituições) e, portanto, são imprecisas, parciais e mais imperfeitas que a totalidade em observação”.

Assim, sem qualquer pretensão de exaurir a discussão ou de problematizar a fundo essa perspectiva, assinalaremos propedeuticamente em que lugar e a partir de que mirante estão situadas nossas reflexões neste artigo. A intenção é circunscrever o campo da Educação como um espaço a ser construído, ou em construção, assim como o é sua materialização no escopo dos processos educativos. Ainda, tem-se o propósito de evidenciar que a inteligibilidade desses fenômenos assume um caráter inconclusivo e interdisciplinar, sustentado em interlocuções com áreas circunvizinhas, mesmo havendo a necessidade, conforme Brandão (2002, p. 88), “aparentemente paradoxal, de nos apoiar numa disciplinaridade”, fundamentando-se em um referencial plural.

Agrega-se a esses dois elementos introdutórios um terceiro, apontado por Martín-Barbero (2014), e que se refere a um triplo movimento de “descentramento”, “deslocação” e “destemporização” do saber. Na contemporaneidade, estamos diante de uma alteração significativa nos modos de produção e circulação do conhecimento. Os processos educativos e os saberes neles engendrados escapam ao controle e à reprodução que por vezes imperam em seus lugares clássicos e convencionais de circulação. Tais alterações estão produzindo uma disseminação do conhecimento que empalidece as fronteiras das disciplinas, as quais estão menos ligadas aos conteúdos e mais a novos modos de compreensão e elaboração. Ainda, ofuscam a noção do tempo linear e da inevitabilidade dos saberes preestabelecidos enquanto requisitos e transcendem os espaços escolares instituídos ou os saberes instrucionais, os lugares antes nucleares, como, por exemplo, a escola e o livro, sem, no entanto, suprimi-los. Esses conceitos indicam a existência de um “conjunto de

processos e experiências que testemunham a ampliada circulação (do saber) fora do livro de saberes socialmente valiosos” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 81).

Não há uma conotação perversa nesse movimento de fragmentação e dispersão dos saberes, e sim a constatação de que os processos educativos tendem a escapar à modelização hegemônica ou à normatização confinada a uma lógica demarcada social e institucionalmente. “Não é que a escola vai desaparecer, mas as condições da existência desse lugar estão sendo transformadas radicalmente por uma pilha de *saberes-sem-lugar-próprio* e por um tipo de aprendizagem que se torna *contínua*, isto é, *ao longo de toda a vida*” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.127. Grifos no original). Isso quer dizer que, numa sociedade multicultural, de onde emergem muitos e diferentes modos de ver, pensar, sentir, participar, ouvir, falar, situados numa trama comunicativa potencializada por um universo tecnológico, o tempo de aprender é qualquer um e o lugar são todos.

Entendemos que os processos educativos não se limitam a situações pedagógicas institucionais, mas podem ocorrer nos mais diversos espaços do mundo humano. A aprendizagem, em outros espaços formativos, nesse sentido, está assentada na ideia de que a produção do saber, como ensina Paulo Freire (1977), se dá na interação entre os indivíduos, mediatizados pelo mundo, pela linguagem, pela informação e pela cultura e que cada vez mais vem acontecendo em diferentes espaços que se assumem pedagógicos, superando a estrutura convencional da escola, sem, é claro, excluí-la.

Não obstante, a Educação está implicada em um universo que se encontra na raiz de qualquer problema, seja ele pedagógico, histórico, social ou científico. Ela está arrolada no âmbito da comunicação, pautada pela questão da linguagem. A Educação é um campo de manifestação da linguagem. Não temos acesso ao mundo, à realidade, ao(s) outro(s) de forma direta, senão mediados pelas múltiplas formas de linguagem. Não há Educação, portanto, sem comunicação, sem interação. Os processos educativos são atravessados e permeados pela palavra, assim como os fenômenos e os sujeitos são constituídos linguisticamente. Tal como preconiza Freire (1977, p. 65), “o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano”.

A linguagem é o terreno dos sentidos. Uma investigação no campo da Educação não pode prescindir de uma reflexão sobre a linguagem. Neste momento inicial, cabe-nos indicar que não a trataremos como um conjunto de signos de natureza individual, como um ato significativo de criação individual que se pretende corresponder ao real. Também não a conceberemos reduzida a um conjunto de sinais fonéticos, gramaticais ou lexicais da língua, mas enquanto prática social dinâmica, viva e dialógica, de mediação entre sujeitos que interativamente negociam sentidos e significados a si próprios e ao universo cultural em que estão inseridos.

Comunicar, já nos antecipando, a fim de darmos visibilidade ao horizonte conceitual em que estaremos transitando neste estudo, não é fazer chegar uma informação, um conteúdo já pronto, já

construído, de um polo ao outro, de forma linear, unidirecional. É um processo sociocultural, relacional e de produção de sentidos que se dá em contextos de construção partilhada, coletivamente situada, sob uma heterogênea pluralidade de vozes (permeadas pela hegemonia e resistência) em uma situação social concreta e tendo em vista um horizonte social e histórico mais amplo.

Os envolvidos no diálogo e na produção de discursos, entre eles os que ocorrem no interior da escola ou os linguisticamente mediados (tecnologicamente mediados), não são passivos, mas participantes ativos e criativos, recebem e produzem tais conteúdos ao estabelecerem um vínculo dialógico com seus interlocutores, dos quais recebem outros pontos de vista. Produção e recepção, constituídas por uma multiplicidade de vozes antagônicas, rivais, plurais, cambiantes, marcadas por um universo histórico-social e ideológico, configuram-se como espaços de criação interpessoal de significação e ressignificação.

Ora, pressupondo que toda prática educativa é uma ação sociointerativa e comunicativa que se configura no envolvimento e na inter-relação em territórios compartilhados, assim como toda atividade comunicativa é um ato de mútua-ação, produto da interação social, a aprendizagem e a consciência do sujeito, socialmente constituídas, em espaços formativos escolares e não escolares, podem ser compreendidas e analisadas sob a perspectiva da produção e negociação de sentidos instaurados pelo discurso, pela palavra, tendo na informação, no conhecimento e na elaboração de narrativas de mundo, seus eixos centrais.

Aprendizagem é um processo sociocultural e ideológico que se dá historicamente a partir de uma construção partilhada, coletiva, não fixada em tempos e espaços pré-determinados. Dessa forma, pensar os processos educativos implica estar atento ao seu viés comunicativo. Educação e comunicação, nessa perspectiva, enquanto territórios discursivamente compartilhados e espaços de produção de sentidos, podem ser pensados como fenômenos e componentes inseparáveis e complementares de um amplo e complexo processo: o da aprendizagem e da constituição do sujeito, tendo na interação e na linguagem seus horizontes fundantes.

### **Um diálogo sobre Educação, Comunicação e Constituição do sujeito**

Pensar em processos educativos implica reportar-se àquilo que nos constitui enquanto sujeitos e no que constitui o nosso entorno, não apenas em termos materiais, mas no que tange aos sentidos que construímos, compartilhamos, enfrentamos ou produzimos, enfim, frente a tudo o que nos rodeia, mesmo diante do que, em muitos momentos, ficamos indiferentes ou nos distanciamos, ainda que neles implicados.

Como sujeitos, movemo-nos e nos constituímos em um horizonte sociocultural e histórico por meio de uma participação mais ou menos intensa nas mais diversas comunidades culturais e espaços sociais, presentes no processo de organização dos sujeitos de suas vidas e de suas ideias, que se transformam continuamente, assim como os próprios sujeitos. Assumimos de antemão essa perspectiva histórico-cultural

tendo em vista que entendemos o sujeito e os fenômenos sociais em constante cinesia, vinculados ao próprio movimento da história e da cultura.

Partimos, pois, do pressuposto de que a cultura e as práticas culturais não são naturais, nem mesmo incidentais, ao invés disso, são resultado, produto e marca de um amplo, tenso e histórico processo, ora de consensos, ora de conflitos, de aceitação e resistências, de produção e reprodução de comportamentos, valores, pontos de vista, modos de pensar e agir, enfim, de práticas humanas que confluem e/ou conflitam. A cultura, teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno dos sentidos aponta para o fato de que as práticas culturais não são determinadas teoricamente ou um reflexo automático, mas um campo de lutas em torno de duas dimensões centrais: o conhecimento e a constituição do sujeito que se configuram no meio social e histórico. Entendemos que os processos culturais compreendem todas as experiências e atividades do cotidiano humano, num movimento permanente de sujeitos que participam de comunidades culturais, instituições, espaços públicos como constituintes e constituídos por tais práticas.

Destarte, a constituição do sujeito só pode ser compreendida à luz das interações que ele estabelece, e que em torno dele também são estabelecidas, do horizonte social imediato e mais amplo que o envolve, a partir das posições sociais que assume e das instituições de que participa, as quais também mudam. A constituição do sujeito, nessa perspectiva, é compreendida como resultado provisório de uma atividade interativa e comunicativa, uma experiência que acontece no e com o cotidiano no qual os sujeitos sociais, fazendo parte do mundo, constroem conhecimentos na relação intersubjetiva, pela participação nas instituições e a partir dos artefatos materiais e simbólicos que permeiam a(s) comunidade(s) e os espaços em que o sujeito atua. Esse horizonte social, na perspectiva de Bakhtin (2011), é um campo em que as vozes e as posições dos sujeitos são confrontadas em torno dos sentidos, que nunca é único, tendo em vista a natureza dialógica e complexa da vida social e da vida do homem, enquanto sujeito falante e expressivo. Afinal, o sujeito não é dotado de uma essencialidade imutável e intocável, mas é social e historicamente constituído, ao mesmo tempo produtor e produto do que lhe é exterior. A consciência se materializa na interação verbal, no encontro entre sujeitos em uma situação de comunicação concreta (ou em situações concretas) que, em certa medida, justificam as posições dos sujeitos e que lhes permitem a elaboração de enunciados em uma situação discursiva. Ou seja, ela adquire forma e existência a partir da comunicação e só se torna consciência num processo de interação social. A situação social e a palavra do outro, além de modelar a expressão, fornecem os conteúdos da consciência. Se a consciência for privada de seu conteúdo ideológico não sobra nada. “O centro organizador de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior” (BAKHTIN, 2009, p. 125). Ora, portanto, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. A consciência só se efetiva a partir do estabelecimento de uma relação entre falantes. São os discursos que



colocam os sujeitos em relação. Os sujeitos adentram numa corrente de comunicação verbal e, “somente quando mergulham nessa corrente é que a consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 2009, p. 111).

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011, p. 341) amplia o debate ao manifestar que o sujeito toma consciência de si e se torna um eu “unicamente ao revelar-se para o outro, através do outro e com o auxílio do outro”. É na relação com o outro, com a palavra do outro (encontro que não se pode imaginar sempre harmonioso, consensual ou desprovido de conflitos), numa situação mais imediata de interlocução (marcada por instituições onde ocorrem e determinada por posições sociais) e inserida num horizonte social mais amplo, que a consciência se constitui, toma forma e adquire conteúdo. É dessa forma que o sujeito se constitui como um locutor, um produtor de discursos, assume um papel de sujeito discursivo, “o que impõe uma relação com a alteridade, com o outro. E uma relação com o outro não se constrói (por outro lado) sem sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam desta relação modificados” (GERALDI, 2015, p. 81). Para esse autor, é na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. Ressalta-se a constituição sociointerativa da consciência, do sujeito discursivo

### **Processos educativos e mídias**

Para compreender esses processos constitutivos faz-se necessário, então, conhecer os contextos sociais, a posição e as relações de poder presentes no interior das culturas, das formas de interação social nas sociedades ao longo do tempo (também em contraposição ou oposição às culturas hegemônicas e/ou alternativas, inauditas, invisíveis ou invisibilizadas) e das instituições que atuam como mediadores dessas relações. Pensar os processos educativos no campo da cultura e da cultura midiática, de forma específica, e os sentidos produzidos nesses cenários, nos obriga a pensarmos os sujeitos enquanto situados em um universo sociocultural do qual ele é parte integrante e constituinte, mas também produtor. Essa localização histórica e social, que envolve a situação imediata de produção da existência, a sociedade, a história, a posição social dos sujeitos e suas relações sociais, torna o sujeito real e determina sua singularidade. Sua existência está situada entremeio a eventos que o rodeiam. Não há existência, não há sentidos, não há história fora do ambiente social. O universo social regula qualquer atividade humana ao mesmo tempo que a torna possível. É a partir desse horizonte que o conhecimento da existência vivida pode ser compreendido.

Dessa maneira, compreendemos que os processos educativos não estão limitados a um modelo ou a uma estrutura exclusivamente escolar, ou ainda ao pensarmos em experiências de formação do sujeito, deve-se levar em conta o fato de que os processos educativos se dão em espaços de interação presentes no cotidiano da vida e da experiência humana e são atravessados por diversas linguagens, culturas, ambientes e escrituras, assim caracterizados por sempre novas configurações de aprendizagem.



Nesse cenário de interação verbal, de qualquer tipo que seja, e de produção de sentidos, constituído a partir de lutas ou aceitação, resistência ou transformação dos sentidos das mensagens, desencadeia-se um processo compreensivo, mediado por instituições sociais, entre elas, a escola e as mídias<sup>2</sup>. Levamos em conta que, na contemporaneidade, estas se constituem em duas das mais importantes instituições que reúnem e dinamizam as negociações entre os diversos discursos e lógicas culturais. É nesse horizonte de produção de sentidos que ambas, cada qual com suas lógicas específicas, se materializam e atuam. Para além da capacidade de selecionar ou agendar o que devemos discutir e conhecer do cotidiano, é também pela mediação das mídias e da escola que o mundo que conhecemos é traduzido e significado. Ou seja, esses espaços concorrem com o indivíduo na significabilidade do mundo. Não são apenas meios de informação ou transmissores de significados, mas constituem-se em espaços de interação onde sentidos são produzidos, construídos e reconstruídos, e onde sujeitos se encontram a fim de travar uma disputa pela interpretação do mundo e de si próprios.

Na esteira das sociedades contemporâneas e em meio às suas facetas multimodais, encontramos todos expostos, para além da escola, em uma abertura comunicacional em que as mídias, em virtude de seu indubitável impacto e de sua difusão por todo o mundo, configuram-se como um fato consumado nos processos de constituição dos sujeitos, bem como um elemento de cultura. Não são raros os casos em que as crianças permanecem mais tempo em relação direta com as mídias do que na escola<sup>3</sup>, e, de fato, os indivíduos se constituem cada vez mais e de forma intensa em consumidores e produtores midiáticos. Em especial, as novas gerações têm seus valores, opiniões e atitudes sedimentadas por veículos que acabam, não raras vezes, por impactar na constituição da consciência dos sujeitos mais profundamente que a educação desenvolvida na escola.

Nessa perspectiva, não se pode negar a onipresença e a importância que as mídias – desde as mais tradicionais, como por exemplo, o rádio, a TV ou os jornais impressos, como as novas mídias, capitaneadas pela rede mundial de computadores, a internet – têm alcançado em nossa vida individual e coletiva. De

---

<sup>2</sup> Nunca se falou tanto, nos últimos tempos, em mídia, ou sobre os discursos da mídia. Falas do tipo “saiu na mídia”, “a culpa é da mídia”, “o preconceito da mídia” são uma constante na prática discursiva, especialmente do senso comum. Mas de que mídia estamos falando? Partimos de um conceito ampliado de mídia, compreendido aqui “como todo o aparato simbólico e material que se dedica deliberadamente à produção de mercadorias de caráter cultural e simbólico” (SETTON, 2015, p. 7) e que participa na formação identitária e cognitiva dos sujeitos na atualidade, sejam elas tradicionais (como por exemplo a TV, o rádio ou os jornais impressos), ou as novas plataformas tecnológicas, como as sustentadas no universo digital da internet.

<sup>3</sup> O tempo médio diário que crianças e adolescentes passam em frente à televisão no Brasil chegou a 5h35, mais tempo que uma criança passa por dia na escola, que é cerca de 3h15. Os dados coletados em 2015 fazem parte do Painel Nacional de Televisão, do Ibope Media, que registra a evolução do tempo dedicado à TV (canais abertos e fechados, não inclui os programas assistidos sob demanda) por crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de todas as classes sociais. Fonte: <http://www.etc.com.br/infantil/para-pais/2015/06/tempo-de-criancas-e-adolescentes-assistindo-tv-aumenta-em-10-anos>.

Acesso em: 25 ago. 2017. Outras pesquisas revelam que a exposição aos meios, incluindo a mídia impressa, cobre a terceira parte do tempo dos seres humanos nas sociedades industrializadas, perdendo apenas para “dormir” e “trabalhar” (BACCEGA, 1999, p. 182).

fato, como já preconizava, ainda em 1982, a Declaração de Grünwald<sup>4</sup>: “Vivemos num mundo onde as mídias são onnipresentes: um número cada vez maior de pessoas consagra grande parte do seu tempo a ver televisão, a ler jornais e revistas, a tocar discos e ouvir rádio”. Trata-se de um cenário

[...] marcado pela multiplicidade de suportes, de formatos, de conteúdos, de mensagens, marcado pela conexão mídia-tecnologia, marcado pela pluralidade de discursos, pela vertigem da atualidade, pela voragem da mudança e da descoberta de novos acontecimentos, as mídias organizam e estruturam a nossa ligação ao mundo (LOPES, 2011, p. 20).

Não se pode ignorar, portanto, que a paisagem midiática nas últimas décadas apresentou transformações extraordinárias e com impactos sensivelmente profundos na educação, na cultura, na política, na economia e, de maneira geral, no cotidiano de todas as pessoas.

### **Cenários e abordagens que apontam para uma interlocução entre os campos da Educação e da Comunicação**

Ao tratar dessas novas experiências no cenário da educação, haja vista a emergência de modos compartilhados de produção de saberes atravessados por recursos tecnológicos e midiáticos, e por um universo social cada vez mais complexo e multifacetado, é possível identificar diferentes tipos de abordagens e de ancoragens que se podem construir a partir das questões que emergem do encontro entre os campos da Educação e da Comunicação. Essas diversas abordagens possíveis apontam a preocupação teórico-prática no âmbito da pesquisa acadêmica com a temática e demonstram a atualidade da questão, num momento histórico em que as tecnologias da comunicação e informação compõem, juntamente com as instituições convencionais de ensino, espaços de produção, negociação e circulação de saberes socialmente construídos e midiaticamente distribuídos e que impactam sensivelmente na constituição do sujeito e no seu entorno social.

Não é de hoje que o debate sobre as interfaces entre mídias e educação se apresenta. As interlocuções vão desde a perspectiva da promoção da leitura crítica dos meios e das mensagens midiáticas, passando pela dimensão do uso das tecnologias da comunicação e informação como ferramentas pedagógicas, até as experiências midiáticas dos sujeitos em ambientes intra e extra-escolar. Peruzzo (1999, p. 205) destaca que os estudos que enfatizam as relações e inter-relações entre educação e comunicação o fazem a partir de alguns posicionamentos específicos: 1) a questão do ensino-aprendizagem enquanto mediado por um processo comunicativo; 2) a utilização de meios de comunicação na educação presencial,

---

<sup>4</sup> Declaração assumida por educadores, comunicadores e investigadores oriundos de 19 países e participantes do Simpósio Internacional sobre Educação para os Media ocorrido em Grünwald, na República Federal da Alemanha, de 18 a 22 de janeiro de 1982, a convite da UNESCO. Disponível em: <http://www.literaciamediatca.pt>. A Declaração destaca a importância das mídias e a obrigação dos sistemas educacionais de ajudarem os cidadãos a melhor compreenderem esses fenômenos. “Ressaltando a necessidade de mobilização e engajamento de todos os envolvidos com a socialização de crianças e jovens, ou seja, famílias, professores, comunicadores e responsáveis políticos e econômicos (decisores), no sentido de promover a construção de uma consciência crítica mais aguda de ouvintes, espectadores e leitores, a Declaração recomenda a integração entre sistemas de educação e comunicação” (BÉVORT, 2009, p. 1088).

nas instituições de ensino; 3) o papel da mídia no processo de educação; 4) a educação para a recepção crítica das mensagens transmitidas através dos meios massivos.

Citaremos aqui algumas destas abordagens, a saber: *Literacia para as mídias*, *Educomunicação*, *Mídias na Educação* e *Rádio na Escola*. Não trataremos os modos de perceber as interfaces entre mídias e escola com a intenção de problematizá-las de maneira apurada, ou esgotarmo-nos no assunto, nem sugerindo que apenas esses vieses dão conta da amplitude do tema, mas para reforçar a tese da existência de uma íntima relação entre educação e comunicação e mostrar as possíveis formas de encarar a questão.

### ***Literacia para as Mídias***

Uma das abordagens que se dedica a compreender a relação entre educação e comunicação trata das discussões sobre o conceito de *literacia* e, neste caso, *literacia* para as mídias. O conceito de *literacia* tem sido utilizado desde a década de 1980, simultaneamente em vários países do planeta, devido às intensas e constantes transformações ocorridas nas sociedades atuais e as novas exigências em leitura de mundo e da palavra que estes cenários apresentam. Para Benavente (1995, p. 23), “na *literacia* não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A *literacia* aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida cotidiana”. Nessa perspectiva, o conceito de *literacia* não estaria relacionado com algo que é estático, algo a ser apreendido, memorizado e repetido, mas com um processo que é individual e ao mesmo tempo coletivo face às constantes mudanças que se operam na sociedade. Está ligado à capacidade de fazer uso social da leitura, da escrita e do conhecimento, processar, sintetizar e saber avaliar uma dada informação em uma situação ou em situações do cotidiano.

Não se trata unicamente, neste cenário, da reflexão sobre a utilização, em maior ou menor grau, de forma funcional, utilitária ou pragmática, dos saberes adquiridos ou das tecnologias da informação e comunicação disponíveis, mas está se referindo a uma condição duradoura, passível de ser mobilizada num conjunto alargado de situações. Da mesma forma também não tem a ver com os processos de certificação ou escolarização, mas dada a complexidade das sociedades contemporâneas e a evolução tecnológica a que estamos expostos, refere-se às competências relativas à continuação da aprendizagem ao longo da vida e ao exercício de uma cidadania participativa e consciente, histórica e culturalmente situadas.

O conceito de *literacia* versa-se no uso de competências e não na sua obtenção ou posse. Nessa perspectiva, não se refere a uma mera aquisição de saberes num dado campo, mas sim ao estabelecimento de um conjunto de condições e de uma infraestrutura individual, institucional e social que dê suporte e impulsione um processo educativo contínuo e ativo. A concepção de *literacia* é tratada como uma competência transversal associada aos mais diversos contextos da vida social, porque são múltiplos os contextos bem como múltiplos são os espaços onde os processos de *literacia* podem ser desencadeados,

sejam eles em espaços formais, como a escola, ou em espaços não formais. Nesse sentido, a *literacia*, enquanto conjunto de capacidades técnicas, críticas, sociais e criativas, multidimensionais, que são desenvolvidas ao longo da vida, mobilizadas como resposta às exigências cada vez mais complexas dos contextos, e que permitem ou contribuem para que o sujeito responda de forma consciente e informada às necessidades da vida em sociedade, torna-se categoria-chave para entender os processos educativos em meio aos agenciamentos sociais e midiáticos. Fala-se, então, não somente em *literacia* (no singular), mas em *literacias* ou *multiliteracias*<sup>5</sup>, visto que o conceito se apresenta fortemente complexo e polifacetado.

Nessa perspectiva, recebendo designações diversas, por vezes associadas a diferentes abordagens, mas com uma preocupação comum, a *Literacia* para as Mídias preconiza a discussão sobre a necessidade de preparar, criar ou compreender as condições em que os sujeitos convivem em um mundo rodeado pelas mídias e saibam lidar de forma crítica e criteriosa com a panóplia de meios, informações, saberes e de conteúdos midiáticos que estão ao seu alcance. Pensados nesse prisma, mais do que apoiar cegamente ou condenar o poder das mídias, essa abordagem aponta para a necessidade de reconhecer que elas constituem-se como espaços de aprendizagem na medida em que são agentes de produção de um número imensamente significativo de informações, valores, símbolos e significados que co-participam junto aos indivíduos na organização de suas vidas e suas ideias, a formarem suas opiniões ou oferecendo ferramentas para compreender, se adaptar ou transformar o seu mundo.

As pesquisas que tratam da *Literacia* para as Mídias indicam que nessa seara deve haver o envolvimento de diversos públicos, atores e contextos, a fim de que a preocupação com a promoção de *literacias* possa ser uma ação realizada em uma diversidade de ambientes, sejam eles formais ou não formais<sup>6</sup>. A escola ainda é reconhecida como lócus privilegiado e, comumente, o mais apontado para esse movimento formativo<sup>7</sup>.

No entanto, a utilização dos recursos midiáticos como auxiliares didático-pedagógicos é, em geral, a forma de abordagem mais presente no contexto escolar, o que tem reduzido a ação escolar em termos de *literacia*. Lopes (2011, p. 22) destaca que, em um mundo marcado pela presença ostensiva das mídias, a *Literacia* para as Mídias “consiste, em primeiro lugar, na tomada de consciência desse mundo midiático, da obrigação vital, individual e colectiva de aprender os seus pressupostos, como se aprende a ler e a escrever para não se ser analfabeto”. Nesse âmbito, os grandes objetivos da *Literacia* para as Mídias seriam,

---

<sup>5</sup> Em termos mais específicos podemos, por exemplo, falar sobre *Literacia* em saúde, *Literacia* Digital, *Literacia* Linguística, *Literacia* da Informação, *Literacia* Científica ou *Literacia* para as Mídias. Ou mesmo associadas a diversos contextos pedagógicos como, por exemplo, *Literacia* e o ensino e compreensão da leitura, *Literacia* e práticas políticas, *Literacia* e a História, *Literacia* na aprendizagem de jovens e adultos ou *Literacia* na formação de professores. De forma que as sociedades contemporâneas são sociedades das *literacias*.

<sup>6</sup> A *literacia* para as mídias pode e deve ser promovida em diversos contextos, para além do ambiente escolar: ambientes informais, como associações de jovens ou comunitárias, bibliotecários, animadores socioculturais, grupos e associações de pais, empresas de mídia, públicas, privadas ou comunitárias, serviços de saúde, meios universitários e de investigação, igrejas ou grupos religiosos, etc.

<sup>7</sup> Em alguns países – por exemplo Suécia, Irlanda, Reino Unido – a *literacia* para as mídias já faz parte do currículo escolar.

por um lado, ensinar a pensar a cultura midiática e a refletir sobre a realidade e, por outro, preparar para a autoria competente e responsável de conteúdo.

Desse modo, esta abordagem da relação educação e comunicação aposta na possibilidade da elaboração de uma proposta de *Literacia* para as Mídias a ser adotada também na escola, que se preocuparia em ensinar a pensar a cultura midiática e a refletir sobre a realidade preparando, de forma concomitante, a autoria responsável e consciente de conteúdo. Ou seja, uma reflexão que se assente, por um lado, “na desconstrução – crítica e reflexiva – do discurso das mídias, o que implica noções básicas dos seus códigos e da sua gramática narrativa, e, por outro, na capacitação dos sujeitos para a produção (construção) de mensagens midiáticas” (LOPES, 2011, p. 23).

### **Educomunicação**

Na trilha da *Literacia* para as Mídias, encontramos um movimento teórico-prático voltado para uma discussão sobre a utilização, nos processos educativos, dos instrumentos e das tecnologias da comunicação denominado Educomunicação. E mais do que isso, essa abordagem se propõe a fazer uma reflexão sobre as formas tradicionais e hegemônicas de comunicação e sua influência na formação do imaginário da sociedade, inclusive dentro do ambiente escolar.

Educomunicação discute aspectos da epistemologia da comunicação, mostrando que elementos como o lugar de fala, a hegemonia econômica e os formatos da comunicação desempenham papel importante na negociação e na tensão do sentido das mensagens e das situações de fala no interior da escola. Nas palavras de Ismar de Oliveira Soares ([s./d.], p.1), Educomunicação é definida como um conjunto de ações destinadas a “integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação [...]; criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos [...]; e melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas”, como o uso de recursos de comunicação (rádio, jornal, vídeo, internet) no processo de aprendizagem. Nessa vertente de análise, a comunicação não é vista apenas como restrita ao campo midiático, com função instrumental, mas passa a integrar dinâmicas formativas, com planos de aprendizagem que se utilizam da televisão, do rádio, do cinema, dos jornais, das revistas e das mídias digitais, por exemplo, como estratégias de aprendizagem ou no trabalho docente.

Na perspectiva da Educomunicação, são pensadas as possibilidades que as mídias em geral e as tecnologias da comunicação e informação oferecem ao trabalho pedagógico e às ações educativas no interior de espaços educativos. As interações e práticas pedagógicas construídas na escola poderiam ser pensadas, facilitadas ou potencializadas por práticas educacionais, fazendo uso do aparato tecnológico disponível atualmente, bem como dos meios de comunicação social.

O termo Educomunicação foi cunhado em 1970, pelo educador e radialista argentino, radicado no Uruguai, Mário Kaplún. Ao mesmo tempo em que tal perspectiva aponta para uma leitura crítica dos

processos comunicativos, ela parte do princípio de que o sujeito nasce em uma cultura digital e convive com tudo aquilo que a partir dela emana, como por exemplo, as novas linguagens, manifestações, processos e dinâmicas comunicacionais. A inter-relação educação e comunicação vista sob a perspectiva da Educomunicação aponta para um substrato comum entre essas duas áreas, a ação comunicativa no espaço educativo. O conceito de Educomunicação “é usado para designar a busca de articulações coletivas e dialógicas, em função do uso de processos e ferramentas da comunicação para garantir o progresso e o desenvolvimento humano” (SOARES, 2009, p. 199). Dessa forma, a Educomunicação é entendida como um novo campo de intervenção social, caracterizado por oferecer suporte técnico e teórico a fim de que os agentes sociais compreendam a importância da ação comunicativa para o convívio humano, reconhecendo que todos os envolvidos nos fluxos de informações, indistintamente, são produtores culturais, independentemente de suas funções operacionais dentro do ambiente escolar.

### As Mídias na Educação

Muito do que conhecemos sobre o mundo e sobre a realidade que nos rodeia, ou seja, a forma como a vemos e o que vemos, principalmente, parte do que as crianças e jovens levam para a sala de aula, advém ou provém do seu contato com os meios de comunicação de massa. Nesse sentido, não se pode negar que os meios de comunicação são espaços de interlocução entre os sujeitos e o mundo, e, na maioria das vezes, agem de forma sedutora, com fórmulas cada vez mais aperfeiçoadas e num ritmo alucinante, utilizando-se de uma linguagem plástica, viva e atraente, circulando de maneira fácil entre o real e o imaginário.

As mídias fazem parte da cultura contemporânea, atuam no processo de produção, reprodução e transmissão de cultura e configuram-se como potentes dispositivos técnicos que operam em muitos aspectos da vida social, gerando modos de perceber e apreender a realidade. Para Bévort e Belloni (2009), chegam a funcionar como uma espécie de “escola paralela”, por vezes mais interessante e atrativa que a escola convencional, concorrendo de forma desigual com aquela e com a família.

Mesmo antes de chegar à escola, a criança já está exposta a um universo midiático extremamente potente no sentido de seu alcance e de sua inserção na vida cotidiana dos sujeitos. Oliveira (2012), tratando das notícias da TV, mas que pode ter sentido para os outros meios de comunicação e qualquer tipo de mensagem, afirma que as mídias trabalham com um fluxo de informações carregadas de dramaticidade e superficialidade, em sua imensa maioria. São, segundo o autor, dramáticas, pois precisam capturar a atenção do interlocutor, e superficiais porque não dizem muita coisa além do necessário para serem compreendidas e prepararem o chão para as próximas informações. O próprio “‘intervalo’, por exemplo, é um campo de ‘teorias’ de como agir, o que consumir, etc.” (OLIVEIRA, 2012, p. 74). Sua pergunta é muito pertinente: “Será que as mídias estão nos ensinando um novo jeito de lidarmos com a realidade?” (OLIVEIRA, 2012, p.76). Estar familiarizado com as mídias parece ser uma conduta muito comum em nossa sociedade.



De modo geral, a discussão sobre as mídias na educação incorpora um leque de diálogos que emergem de diferentes perspectivas, trajetórias e contextos e que não se reduzem ao aspecto utilitário das mídias ou à sua prática instrumental. Pesquisas e programas, além das políticas públicas na área, têm contribuído para o entendimento de que a introdução das mídias na escola, especificamente, pode dar uma contribuição muito relevante e fortalecedora às práticas pedagógicas. Isso exige um constante diálogo entre os campos da educação e da comunicação. Esse debate coloca a escola frente a novos tipos de tecnicidade e a outros tipos de textualidade, que não se esgotam em apenas uma plataforma, mas implicam um trânsito em uma diversidade de suportes, escritas, sons, etc.

A incorporação das mídias e de suportes midiáticos no cotidiano escolar e no trabalho pedagógico com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem é uma preocupação e um movimento que tem se ampliado nos últimos anos no Brasil, e preconiza o uso e a produção das Mídias na Educação. As mídias são vistas como instrumentos educacionais ou estratégias de ensino. Nessa seara, cabem preocupações com a utilização de recursos tecnológicos e as decorrentes reflexões pedagógicas que a esta realidade se impõem, o papel do professor e seu processo formativo frente às implicações para a (re)organização do trabalho escolar e o próprio papel da escola a partir dessas novas e complexas tessituras comunicacionais entranhadas no tecido social.

O Programa Mídias na Educação, atrelado ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), por exemplo, proposto pelo Ministério da Educação (MEC) destaca-se no cenário nacional por incentivar e promover o uso pedagógico das mídias e da informática na educação, no caso na rede pública de educação básica, além de proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso<sup>8</sup>.

Moraes (2013), que se dedicou a analisar os limites e possibilidades do referido programa, afirma que é necessário compreender os impactos da introdução das mídias no ambiente escolar, bem como adotar estratégias para que os envolvidos nos processos sejam minimamente conhecedores dos estatutos, linguagens e discursos sobre os quais se sustentam as mídias. Por outro lado, é preciso que se adote “uma postura respeitosa e de interlocução com os/as professores/as e com a escola” (MORAES, 2013, p. 205), a fim de que o processo não se limite apenas a uma realocação de recursos e instrumentos didáticos, mas que seja um modo de apreender os sentidos das mídias no cotidiano social e escolar e suas possíveis contribuições no redimensionamento do trabalho pedagógico, tendo em vista um universo midiático e tecnológico complexo e multifacetado.

---

<sup>8</sup> Trata-se de uma proposta de formação continuada através da modalidade da Educação a Distância (EaD). Sua estrutura modular propõe uma metodologia para o uso pedagógico das diferentes mídias, como: TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O programa foi criado em 2005 e prevê três níveis de certificação em três ciclos de estudo: o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o avançado, de especialização, com 360 horas. É possível conhecer os conteúdos do programa no link <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/#>.



## Rádio na Escola (Rádio Escola)

A introdução das mídias na escola, sejam elas como instrumentos pedagógicos ou como ferramentas metodológicas, pressupõe um contato e uma interação íntima da escola, dos professores, enfim, dos sujeitos, com as tecnologias da comunicação e da informação em seus mais diversos formatos. A utilização de diversas mídias no espaço escolar, mesmo sendo tratada ainda com certa desconfiança, passa pelo reconhecimento, quando sua presença supera o papel estritamente utilitário da tecnologia, da independência e da singularidade do receptor, a fim de que na interação com essas mídias o sujeito não mais ocupe um lugar limitado de receptor passivo e assistente, mas podendo transformar-se em comunicador criativo.

Projetos como os de Rádio na Escola têm se proliferado em instituições de ensino no Brasil e têm sido utilizados em diversos ambientes e situações, consistindo numa didática de interação entre o meio social e o meio sistemático de aprendizagem. Esses projetos são reconhecidos pelo seu poder de mobilização e grau de envolvimento dos participantes e pelo fato de, potencialmente, proporcionarem espaços de promoção cultural, estimulando a aproximação dos conteúdos escolares com outros campos de aprendizagem a partir do momento em que são capazes de desenvolver estratégias que favorecem a comunicação e a expressão oral, a criatividade, a criticidade e o debate de questões que possam interessar à comunidade escolar.

O uso do Rádio na Escola pode se configurar em três modalidades: como *Rádio Restrita*, que permite transmitir os programas para as caixas acústicas via cabo ou antena no interior do estabelecimento de ensino; *Rádio-Pátio*, quando os alunos e professores transmitem as produções gravadas em um aparelho de som portátil que levam para as salas de aula ou para o pátio; ou quando essas duas situações convergem para a *Rádio Digital* (ou *Web Rádio*), que é a transmissão dos programas realizados no meio digital, disponibilizados na rede mundial de computadores.

Não são raras, também, as pesquisas que tratam especificamente do tema. As experiências de Rádio Escola têm ocupado significativo espaço no meio acadêmico e são retratadas como ferramentas que podem desencadear uma discussão acerca, por exemplo, dos elementos envolvidos na produção radiofônica e da mídia em geral, das forças políticas e sociais que compõem o universo midiático, das visões de mundo presentes nos discursos midiáticos, das intenções implícitas e explícitas que compõem os enunciados veiculados midiaticamente e do protagonismo juvenil, visto que tais iniciativas são comumente de responsabilidade de estudantes e professores, enfim, da comunidade escolar.

A Rádio Escolar é vista como ferramenta catalisadora do trabalho didático-pedagógico, configurada dentro de um cenário interdisciplinar. Embora sejam circunscritas, em sua imensa maioria, ao espaço geográfico escolar, muitas vezes suas preocupações extrapolam esse universo fazendo com que os envolvidos se dediquem a outros discursos da esfera social, para além da realidade da escola. Nas palavras de Pereira Filho (2010, p. 21), a Rádio Escolar “não é mais uma técnica de ensino (ou não intenciona ser),

é um espaço de produção e discussão sobre as formas de aprender criticamente, buscando colocar o sujeito humano em situação de diálogo” com os outros, onde o que mais interessa é a oportunidade de desenvolver com os educandos o contraditório, a pluralidade de ideias, de concepções de mundo e onde a expressão deixa de ser um direito e passa a ser um compromisso.

Nesse âmbito, podemos citar as iniciativas capitaneadas pelo Programa Mais Educação<sup>9</sup>. Implantado como estratégia para, entre outras questões, melhorar o desempenho dos estudantes da educação básica no Brasil, reduzir a evasão e possibilitar a ampliação do período de permanência dos alunos na escola, por exemplo, esse programa incentivou pedagógica e financeiramente a criação e implementação de diversas rádios em escolas do país<sup>10</sup>. Um dos seus dez *Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação* é dedicado a Comunicação e o Uso das Mídias<sup>11</sup> na Escola. Nele, dedica-se um capítulo exclusivamente para os debates sobre a Rádio Escolar, destacando o fato de que esta pode ser uma ferramenta potente para trabalhar o direito à livre expressão e à opinião, bem como suscitar reflexões sobre as responsabilidades inerentes ao exercício desse direito. O caderno ainda orienta instituições de ensino básico e comunidade escolar sobre a implantação de uma emissora na escola, além de questões que envolvem a linguagem e os formatos radiofônicos, da gestão e das questões técnicas da rádio escolar e a incorporação de atividades de leitura crítica da mídia e da formação de um público capaz de interpretar, de forma crítica e cidadã, o que é ofertado pelos meios de comunicação.

Ao se perguntar por que o rádio ainda se mantém “em alta” entre os meios de comunicação, Consani (2015) aponta que as próprias características do veículo poderiam ajudar a responder à questão. O autor, no livro *Como usar o Rádio na Sala de Aula*, subdividiu tais particularidades em intrínsecas, extrínsecas e potenciais. Essas características apontam para o rádio como um recurso privilegiado, não apenas pela crença no potencial dialógico do veículo muito mais que quaisquer estratégias de audição, ou como recurso de produção e abordagem de conteúdos pedagógicos, mas pelo fato de que ele pode ser um espaço mediador em que os sujeitos encontram as condições de possibilidade para fazer circular suas palavras, tendo em vista o horizonte social onde se encontram seus interlocutores.

Entre as qualidades intrínsecas, Consani (2015, p. 19) destaca: 1) a liberdade imaginativa, isso porque para ele o rádio não entrega uma versão pronta e acabada dos fatos na forma de imagens; 2) o

---

<sup>9</sup> Criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016.

<sup>10</sup> A pesquisa *Rádio Educativo no âmbito da educação básica* realizada pelo Professor Edgard Patrício de Almeida Filho na Universidade Federal do Ceará mostra que, das 9.995 escolas que aderiram ao programa Mais Educação, criado em 2007 pelo Governo Federal, para aumentar a oferta de atividades extracurriculares ligadas a artes, esportes, meio-ambiente etc., 3.911 haviam optado, até o ano de 2010, pelo macrocampo Comunicação e Uso das Mídias. Desse total, 2.218 escolas fizeram opção pela implantação de uma rádio escolar. Alguns elementos da pesquisa encontram-se disponíveis em: [https://drive.google.com/file/d/0B\\_Vu5nNbKu4iMG42NjgzemVoUVU/view](https://drive.google.com/file/d/0B_Vu5nNbKu4iMG42NjgzemVoUVU/view)

<sup>11</sup> A íntegra do Caderno 9 *Comunicação e uso das Mídias* da Coleção *Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação* está disponível no link: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192).

alcance humano, visto que o rádio atinge grandes parcelas da população; 3) o alcance geográfico, de modo que as emissões têm um alcance virtualmente global; 4) a simplicidade na produção e o baixo custo, pelo fato de que os recursos técnicos e financeiros para a emissão são pequenos; e 5) a agilidade, pois tem condições de reportar informações em tempo real. Acerca das características extrínsecas, o autor destaca: 1) a seletividade, no sentido de que faz recortes dos temas de acordo com sua importância relativa; 2) a personalidade, característica particular da oralidade; 3) a adaptabilidade, tendo em vista o fato de que o rádio não é um meio exigente, não monopoliza a atenção do ouvinte; 4) a identificação pessoal, visto que, apesar de o rádio atingir um número incontável de pessoas, se dirige a cada um com um discurso direto que soa como endereçado a cada indivíduo em particular. Quanto às características potenciais, para Consani (2015, p. 21), o rádio “se presta exemplarmente à exposição oral de conceitos, o que fortaleceu, desde os primórdios, sua vocação educativa”, alimenta uma relação íntima com a arte, especialmente com a musicalidade, e atua na prestação de serviços.

### Considerações finais

Pode-se supor que, em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico, onde o conhecimento e a informação constituem-se elementos de poder e pressuposto básico para promoção da cidadania, ampliam-se as formas de construção do conhecimento, extrapolando os espaços e tempos historicamente formalizados. “O professor deixa de ser a 'fonte única' de informação passando a conviver (ou competir) com fontes alternativas, como os meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais), razoável quantidade de livros didáticos nas escolas, internet, etc.” (CAIMI, 2003, p. 136).

A aprendizagem assentada na mobilidade vem cada vez mais acontecendo em diferentes espaços pedagógicos. Assim, reconhecemos a relevância dos processos educativos não-formais que se dão, não apenas a partir das críticas às ações convencionais de ensino, mas enquanto modos alternativos de compreender a produção de conhecimentos e sentidos, e constituição dos sujeitos discursivos por meio dos quais experiências são compartilhadas num processo dinâmico em ambientes construídos coletivamente. “A educação não-formal se constitui num conjunto de processos, meios, instituições específicas e diferencialmente desenhadas em função de explícitos objetivos de formação e instrução que não estão diretamente ligados à concessão de grau, próprio do sistema educativo formal” (TRILLA; GHANEM, 2008, p. 30). Esses espaços de produção e construção do conhecimento merecem um olhar mais atento.

Desse modo nos movimentamos no trato com a temática a partir de algumas inquietações e pressupostos que justificaram nossa incursão no debate:

- a) Assinalamos a centralidade das mídias na vida das pessoas enquanto lugares de produção e circulação de saberes, e que participam e influenciam, juntamente com a escola e outros agentes de socialização, no processo de constituição da consciência do sujeito. Vivemos, desse modo,

numa época em que as tecnologias da informação e da comunicação estão em toda a parte. Essa presença ostensiva das mídias traz consigo muitas possibilidades, “até contraditórias entre si, inclusive a de sufocar as pessoas pelo excesso de alcance de informações, assim como de libertá-las da desinformação e do isolamento” (NASCIMENTO, 2009, p. 144).

- b) Entendemos que, de modo aproximado ao que ocorre no âmbito das práticas pedagógicas escolares (obviamente resguardando as vicissitudes e especificidades de cada espaço), as mídias se dirigem a alguém, exprimem uma ideia, um conteúdo, têm intenção de transmitir, divulgar conhecimentos, mas, além disso, configuram-se como espaços onde significados e sentidos são negociados, narrativas são produzidas e vozes entram em ação. Mídias e escola podem ser encaradas como espaços de produção de sentidos, circulação e geração de discursos, territórios compartilhados, universo de conflitos e lugares de aprendizagens.
- c) As mídias representam, nas sociedades contemporâneas, não somente fontes de informação, mas constituem-se como mediadores pelos quais os sujeitos, em grande medida, vêm se relacionando, compreendendo e significando o que os cerca. Não tendo o monopólio da informação, as mídias coexistem com outras instâncias formativas e compõem um rol de mediações através das e com as quais damos inteligibilidade ao mundo.
- d) Os processos comunicativos e midiáticos não se fundam na mensagem, mas nos modos de interação que os próprios meios possibilitam aos envolvidos no processo de comunicação discursiva, o que implica processos educativos e formativos, visto o envolvimento dos sujeitos no processo de produção de enunciados e sentidos de mundo e, por consequência, na constituição de si próprios. A relevância pedagógica das mídias reside na circulação de discursos nos quais a produção e recepção configuram-se como espaços de criação e possibilidade de significação e ressignificação, mediados pela produção e pela cultura midiática. Escola e mídia são lugares discursivamente constituídos.
- e) Parece-nos manifesto que, assim como a escola, as mídias igualmente ensinam, ainda que, por vezes, não de forma deliberada, intencional ou sistemática. Compreendemos que o ensino não se reduz à transferência de conhecimentos, de saberes ou de uma cultura, nem, tampouco, caracteriza-se como ato de depositar informes ou comunicados às massas ou a extensão de conhecimentos técnicos. A realidade inteligível é atravessada pela escola e pelas mídias. Da difusão descentralizada de saberes, possibilitada por um ‘ecossistema comunicativo’, emergem novas configurações culturais e novas formas de ver, de ler, de aprender e conhecer o mundo. Manifesta Martín-Barbero (2000, p. 55) que

[...] a diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta aos sistemas educacionais. O saber é disperso e fragmentado e pode

circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito e longe das figuras sociais que antes o administravam.

- f) Assim, a escola (sem o status de ser o único lugar de legitimação do saber pelo fato de que existe uma multiplicidade de saberes que circulam em outros espaços, difusos e descentralizados) e as mídias configuram-se como espaços mediadores de sentidos, oferecendo, no campo da cultura, discursos que criam, consolidam ou difundem sentidos e que expressam ideias, posicionamentos e modos de pensar, bem como comportamentos que são considerados aceitáveis ou reprováveis dentro de um contexto histórico-social. “Assim como o professor, as mídias (quem as controla ou quem se serve delas), não sabem como sua intenção, suas ideias, desejos e projetos se realizarão” (SETTON, 2015, p. 9). É inegável, por um lado, a importância da mídia na constituição dos sujeitos e no processo de inteligibilidade do mundo, e, por outro lado, não se pode subestimar o poder destes em reinventar e identificar as contradições do processo de comunicação e em qualquer situação de fala. Ao comunicarem algo, mesmo que os interesses ou os objetivos a que elas se propõem manifestamente (ou não) estejam presentes nas mensagens selecionadas, jamais se controlará como elas foram compreendidas, apropriadas e interiorizadas pelos indivíduos. Nesse horizonte, “não há modos de predizer que aspecto do termo será captado pelo espectador. Mesmo as mensagens mais poderosas [...] têm que se defrontar com a ‘palavra’ de resposta do espectador e com o mundo da experiência” (NEWCOMB, 2010, p. 384). Assim sendo, nenhuma resposta pode ser prevista, uma vez que os sentidos dos discursos não são dados, são criados, mesmo que frequentemente esses sentidos de troca sejam negligenciados.

Ao chegarmos às considerações finais deste percurso investigativo, reconhecemos que a compreensão de um fenômeno humano se constitui invariavelmente em “acabamentos provisórios que permitem levantar a cabeça e olhar para frente” (COVRE, 2015, p. XVI). Dessa forma, apontamos alguns elementos que podem contribuir para que aventemos a necessidade de estender nossas reflexões acerca das interfaces entre educação e comunicação a outros cenários, como é o caso das novas mídias digitais. Hoje, estas desafiam os sistemas educativos convencionais tendo em vista o fato de que fazem nascer novos modos de estar juntos, de outras sociabilidades e outras sensibilidades.

Vimos eclodir, especialmente, no século XXI um ambiente de informação e comunicação que mistura diversas formas de aprender e uma infinidade de saberes fortemente descentralizados e que extrapolam os sistemas educativos convencionais organizados em torno da escola e do livro. Os computadores e outras tecnologias (*tablets, smartphones*), cada vez mais presentes na vida dos indivíduos, reduzem os deslocamentos e acentuam a rapidez dos atos de comunicação, comprimindo-os e até, em determinada medida, quase anulando-os. O esmagamento da duração da comunicação, do tempo para se falar, faz com que os indivíduos façam experiências que têm pouca relação com o espaço-tempo da convencional experiência humana, que exige a vivência do tempo. Para Martino (2014, p. 75),

[...] a circulação de informações encontra nas redes o melhor tipo de arquitetura. A velocidade da circulação de informações significa também que novidades estão presentes o tempo todo, gerando como padrão uma instabilidade constante. Qualquer informação pode ser alterada, completada ou cancelada por uma nova, muitas vezes se deixar indícios dos caminhos seguidos.

Segundo o autor, as novas mídias digitais permitiram inúmeras alterações nos modos e nas formas de relacionamento humano, ampliaram os espaços de interação e criaram fluxos de dados em rede, potencializaram a qualquer sujeito se tornar um produtor de conteúdo, redefiniram os conceitos de público/privado e reconfiguraram os espaços criando um mundo virtual e um ciberespaço.

Gómez (2006) afirma que diversas são as incertezas trazidas pela introdução das mídias digitais no campo da Educação. “O quarto em que se usa o computador e/ ou se vê televisão se torna o cenário de várias vivências e experiências. [...] O que se aprende aí resulta muitas vezes mais relevantes do que aquele que se aprende em instituições educativas formais” (GÓMEZ, 2006, p. 96). Isso significa dizer que, com a proliferação de oferta midiática e cibernética, os processos educativos saem dos lugares definidos, horários fixos e turnos determinados e reconfiguram-se em destempos educativos, possíveis pelas mais recentes tecnologias da comunicação e informação.

Outra faceta das mudanças trazidas pelas novas mídias digitais apontada pelo autor diz respeito às fontes legitimadoras dos processos de aprendizagem. Antes, “o livro que o professor trabalhava na sala de aula tinha a ‘última palavra’. [...] Desde as interações midiáticas, os sujeitos-educandos questionam o professor, questionam seus saberes diante da abundância representacional e policromática dos ecossistemas comunicativos” (GÓMEZ, 2006, p. 96).

Se não bastassem essas incertezas, a elas se agregam outras, como por exemplo, o fato de que o paradigma informacional representado pelas novas mídias provoca reações nas figuras da razão e autoridades tradicionais, “desde o saber-acervo estabelecido e custodiado em bibliotecas e instituições até o saber-memória do professor com seus dotes enciclopédicos” (GÓMEZ, 2006, p. 97). Incertezas que desencadeiam temores nesses últimos, que vêem a possibilidade de que suas atividades sejam substituídas por tecnologias de informação e nas instituições educativas convencionais que, em grande medida, insistem, teimosamente, em perceber apenas o aspecto instrumental das novas mídias digitais e acabam por não compreender a magnitude das mudanças.

Portanto, pensar os modos de produção e apropriação das mensagens midiáticas pressupõe igualmente discutir e analisar como ocorrem os processos educativos de uma maneira geral, o que implica pensar e repensar como se dão os processos pedagógicos que encontram nas mídias ou na escola ambientes onde são produzidos sentidos, enquanto espaços de mediação entre produtores, consumidores de informações e conhecimentos sob a forma de mensagens e que dão inteligibilidade a si mesmos e ao mundo que os rodeia. Que paradigmas pedagógicos estão presentes ou podem ser pensados a partir de experiências midiáticas, tendo em vista os processos culturais e histórico-sociais em que tais experiências estão



inseridas? Em que medida o campo da Comunicação configura-se em espaço para experiências educativas e formativas? São questões que ficam em aberto e nos mobilizam a novas investigações.

O que nos parece ser o fato primordial a ser discutido e que nos mobilizou neste estudo, é que tanto as mídias quanto as práticas pedagógicas institucionalizadas (escolares) podem ser compreendidas, à sua maneira, à luz das interações verbais e da produção de sentidos que nelas e através delas ocorrem. Para além da capacidade de selecionar ou agendar o que devemos discutir e conhecer do cotidiano, é também pela mediação da escola e das mídias que o mundo que conhecemos é traduzido, narrado e compreendido. Não são apenas meios de informação ou transmissores de significados, mas constituem-se em espaços de interação onde sentidos são produzidos, construídos e reconstruídos, e onde sujeitos se encontram a fim de travar disputas pela interpretação do mundo e de si próprios.

## Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. **Comunicação & Informação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 176-187, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/22853>>. Acesso em: 18/05/2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da Linguagem; Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENAVENTE, Ana. Literacia e cidadania. In.: SALGADO, Lucília. **Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita**. Lisboa: Ministério da Educação, 1995.

BÉVORT, Eveline; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. In.: **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. São Paulo: Loyola, 2002.

CAIMI, Flávia Eloisa. A crise da escola e o 'mal-estar' docente. In.: **História: debates e tendências**, Passo Fundo, RS, v.4, n.1, Jul. 2003.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimento, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p.7-18, 2006.

CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2015.

COVRE, André. Mensagem aos leitores do Geraldi que vão nascer. In: GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 1-17.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.



- GÓMEZ, Guillermo Orozco. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- LOPES, Paula Cristina. **Educação para os media nas sociedades multimidiáticas**. *CIES e-Working Paper*, nº 108/2011. Publicação do CIES do Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em: [http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP108\\_Lopes.pdf](http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP108_Lopes.pdf).
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educação. In.: **Revista Comunicação & Educação**, 18 (2000), 51-61. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTINO, Luis Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MORAES, Denise Rosana da Silva. **O programa mídias na educação e na formação de professores/as: limites e possibilidades**. 2013. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/SITE\\_PPE\\_2010/teses/2013\\_Denise.pdf](http://www.ppe.uem.br/SITE_PPE_2010/teses/2013_Denise.pdf)>. Acesso em: 03 out. 2017.
- NASCIMENTO, Antônio Dias. Educação e Comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. In.: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M.(Eds.), **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- NEWCOMB, Horace. Sobre aspectos dialógicos da comunicação de massa. In.: RIBEIRO, Ana Paula Goulart e SACRAMENTO, Igor (Org.). **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- OLIVEIRA, Fábio Sagula de. A (oni)presença das mídias em nosso cotidiano. In.: SOUZA, Fábio Marques de e GAMA, Angela Patricia Felipe (Orgs.). **Mídia, linguagem e ensino – Diálogos interdisciplinares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- PEREIRA FILHO, Sebastião Faustino. **Por uma pedagogia do oprimido midiático: Meios de Comunicação e suas Intervenções na Escola**. 2010. 158 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/18320>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Comunicação comunitária e Educação para a cidadania**. *Comunicação & Informação*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 205-228, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/22855/13596>. Acesso em: 18/05/2014.
- SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. In.: **Nómadas**. Nº. 30. Abril 2009. Universidad Central, Colombia. Disponível em [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_30/30\\_14D\\_Caminosdelaeducomunicacion.pdf](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_30/30_14D_Caminosdelaeducomunicacion.pdf). Acesso em: 15 set. 2017.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP. São Paulo: NCE, [s.d.]. Disponível em: [www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/](http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/).
- TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. **Educação formal e informal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.