



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Departamento de Métodos e Técnicas de
Ensino
Brasil

Fantin, Monica

Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos

Olhar de Professor, vol. 14, n m. 1, 2011, pp. 27-40

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68422119002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informac o Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal

Projeto acad mico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos*

Media education: historical and theoretical methodological aspects

Monica Fantin**

Resumo: Situar a mídia-educação como um campo em construção implica aproximar as áreas de conhecimento e seus objetos, saberes e fazeres envolvendo um olhar transdisciplinar que também faz parte de um movimento internacional. Ao considerar a mídia-educação como campo, disciplina, prática social e postura mídia-educativa, o texto aborda alguns aspectos históricos e conceituais da trajetória da mídia-educação e suas perspectivas teórico-metodológicas na prática pedagógica e na pesquisa. A identidade plural da mídia-educação, seus objetivos e contextos críticos, metodológicos e produtivos evidenciam possibilidades de estudo, pesquisa e intervenção nas práticas educativas e culturais. A fim de contribuir com essa reflexão, o texto sinaliza alguns desafios que têm sido colocados à mídia-educação no contexto da cultura digital.

Palavras-chave: Mídia-educação. Aspectos históricos. Perspectivas teórico-metodológicas. Cultura digital.

Abstract: Media education as a field in construction involves approaching the various areas of knowledge, their objects and transdisciplinary practices that are also part of an international movement. Considering media education as a field, discipline, social practice and media-educational stance, the text discusses some conceptual and historical aspects of the trajectory of media education and its theoretical and methodological perspectives in educational practice and research. The plural identity of media education, its objectives and perspectives demonstrate study possibilities, research and intervention in educational and cultural practices. To contribute with this reflection, the text indicates some challenges to media education in the context of digital culture.

Keywords: Media education. Historical aspects. Theoretical and methodological perspectives. Digital culture.

Educação, comunicação e mídia-educação

Ao refletir sobre o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade contemporânea e na formação dos sujeitos, verificamos que a demanda da sociedade

* Este artigo é uma adaptação do Trabalho *Perspectivas teórico-metodológicas da mídia-educação*, apresentado no XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, INTERCOM, 2007.

** Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: <mfantin@terra.com.br>.

nem sempre é a mesma da escola. Por mais que se fale que as atuais gerações de crianças e jovens cresceram com a TV, com o vídeo, com o controle remoto, e mais recentemente com computador e Internet, o entendimento a respeito das mudanças propiciadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), pelas mídias digitais e pelas redes sociais está longe de ser suficientemente problematizado na escola.

Sabemos que as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo. E apesar das mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, as mediações pedagógicas visam capacitar crianças e professores para uma recepção ativa e a uma produção responsável que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, acessam, interagem, produzem e compartilham, visto que a precariedade da reflexão sobre linguagens, conteúdos, meios e interesses econômicos impede uma compreensão mais rica.

A necessidade de contemplar o estudo das mídias e das práticas comunicativas na escola vem sendo discutida há muito tempo na formação inicial e continuada de professores. Desde a década de 1980, Rezende e Fusari (1995, p. 68) enfatizavam que o papel da escola na produção social da comunicação emancipatória com as mídias precisava ser estudado e aperfeiçoado. Era preciso “aprender a elaborar e a intervir no processo comunicacional que se dá entre professores e alunos com essas mídias, para ajudar na realização da cidadania contemporânea”.

A esse respeito, o campo da educação-comunicação tem se preocupado com as mediações escolares e tem se configurado

como um campo teórico-prático muito fértil. Considerando que a comunicação é imprescindível para a educação, pois toda prática educativa é uma prática também comunicativa, a comunicação faz parte da educação e, neste sentido, “não existe educação sem comunicação”.

Da mesma forma que qualquer assunto na sociedade diz respeito à questão educacional, visto que tudo pode ser objeto de ensino-aprendizagem, nenhum tema pode ser alheio às interações sociais que fazem parte da comunicação e de seus processos simbólicos e práticos presentes na sociedade. (BRAGA; CALAZANS, 2001). Assim, interessa refletir a interface destes campos investidos de competências para tratar de diversos temas do mundo físico e social. Considerando a crescente eliminação de fronteiras e seus necessários deslocamentos no campo das ciências humanas, a autonomia, os limites e as especificações de cada campo tornam-se cada vez mais relativos. No entanto, não podemos esquecer que certas questões desse campo envolvem especificidades, pois as lógicas do sistema educacional são diferentes das do sistema comunicacional, havendo tensões, conflitos, resistências, riscos e equívocos na construção desse caminho.

É nesse contexto que se insere a mídia-educação. E embora ainda não haja consenso quanto ao uso e significado do termo mídia-educação, parece que os objetivos da educação para as mídias se aproximam e dizem respeito à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação e de todas as mídias. A mídia-educação é uma condição de educação para a “cidadania instrumental e de pertencimento”, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais.

Apesar do caráter instável do conceito de cidadania e sua “fluidez substancial”, Rivoltella (2006) indica algumas dimensões que qualificam a cidadania e o ser cidadão: o direito civil, a cidadania política, a cidadania social e a cidadania cultural. E a partir de tal compreensão se chegaria ao que ele chama de “duplo exercício da cidadania”, que seria a cidadania de pertencimento e a cidadania instrumental. De um lado a mídia-educação pode chamar a atenção da sociedade civil e dos poderes políticos aos valores da cidadania, e de outro, através da sua especificidade, a mídia-educação contribui para construir essa mesma cidadania. Educar para a cidadania na escola envolve inclusão, trabalho transversal entre as disciplinas, cooperação, desenvolvimento de identidades complexas, interação com o território, pertencimento ao contexto local, nacional e global. Ao possibilitar isso, a mídia-educação na escola estará investida de novas responsabilidades na sociedade atual e poderá contribuir com a construção de uma nova forma de mediação cultural.

Em síntese, na perspectiva deste trabalho, a mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também. E isso interpela as mediações escolares, visto que a educação para as mídias não se reduz aos meios e a seus aspectos instrumentais, pois as mídias situam-se numa arena de produção de significados.

Ao situar as TIC no contexto da mídia-educação, Belloni (2001) destaca duas dimensões indissociáveis: ferramenta pedagógica e objeto de estudo complexo e multifacetado. Ao distinguir a dimensão de objeto de estudo para referir-se à mídia-educação e

usar o termo comunicação educacional para referir-se à dimensão ferramenta pedagógica, que também pode ser entendida como disciplina, a autora separa com termos diferentes, o que a nosso ver, poderia caber na mesma expressão, pois suas dimensões não são tão separáveis assim.

No contexto internacional, o professor e pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella destaca que a mídia-educação pode ser compreendida em três dimensões: *campo de conhecimento interdisciplinar* na interseção entre as Ciências da Educação (Didática em particular) e as Ciências da Comunicação (principalmente a Sociologia da Comunicação e a Semiótica), delineando-se também como possível *disciplina*; e como *prática social*. Ou seja, podemos entender a mídia-educação como duas áreas de saber e de intervenção em diversos contextos: como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis (com objetivos, metodologias e avaliação). Assim,

qualquer intervenção mídia-educativa não pode prescindir de nenhum destes dois aspectos: estão sempre em jogo uma práxis, uma atividade e uma reflexão teórica que guia e sustenta essa práxis. (RIVOLTELLA, 1997, p. 13)

em contexto escolar e extraescolar.

O autor destaca que o cenário atual da mídia e sociedade interpela a educação em três sentidos: do ponto de vista alfabético (sendo as mídias protagonistas da interação social e da transmissão cultural, a educação não pode deixar de trabalhar sua linguagem, assegurando seu conhecimento e uso); do ponto de vista metodológico (sendo as mídias um novo habitat cultural, a educação não pode ignorar esse aspecto limitando-se às mediações tradicionais); e do ponto de

vista crítico (além de saber usar as mídias, há que ter consciência reflexiva e responsável de que a paisagem midiática não é só suporte tecnológico, mas também cultura).

Diante disso, uma abordagem mais ampla da mídia-educação pode ser entendida a partir de três perspectivas: educar *sobre* para os meios (perspectiva crítica), *com* os meios (perspectiva instrumental) e *através* dos meios (perspectiva expressivo-produtiva).

Embora a educação para os meios como prática educativa seja tão antiga quanto os próprios meios, a pesquisadora francesa Genevieve Jacquinot (2006) sinaliza algumas contradições presentes nas práticas pedagógicas realizadas até agora, e destaca a necessidade de renovar a educação para os meios. Segundo ela, hoje a distinção e/ou separação entre educar *para* e *com* os meios – em que de um lado existe a prática educativa *sobre* os meios e de outro o ensino *através* dos meios – esconde certa “esquizofrenia” nas suas funções, pois embora sejam voltadas para diferentes tipos de práticas, as ações de formação propostas em ambos os casos caminham na mesma direção. Considerando a especificidade da mediação técnico-linguística, para ela a relação forma-conteúdo é indissociável, pois “se aprende sempre através das mídias, seja com trabalho ‘com’ ou ‘sobre’ elas”. (JACQUINOT, 2006, p. 3).

Ao recuperar uma definição de educação para as mídias feita em 1991 por Ferguson, para quem “a mídia-educação é a incessante análise do modo em que nós interpretamos o mundo e do modo em que outros interpretam o mundo por nós”, Jacquinot (2006, p. 9) concilia as duas grandes concepções que atravessam as práticas e os discursos sobre educação para os meios, uma mais pedagógica e linguística e outra mais política e civil.

Para o pesquisador britânico David Buckingham (2006), na reflexão sobre as perspectivas crítica, metodológica-instrumental e produtiva-expressiva que envolvem o trabalho com a mídia-educação, os novos meios são usados contemporaneamente como objeto de estudo e como meio de aprendizagem, e as dimensões críticas e criativas são fortemente integradas. Diversas experiências demonstram que é possível não só ensinar *com*, *sobre* e *através* dos meios, mas formar espectadores/autores/produtores críticos que negociam os significados, que constroem conhecimento e que interagem de diversas formas com os objetos da cultura.

Nesse sentido, além de ser um campo em construção epistemológico e metodológico aberto, a mídia-educação constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura como um fazer educativo numa perspectiva transformadora de reaproximar cultura, educação e cidadania.

Como síntese, poderíamos listar três fios que tecem a perspectiva de mídia-educação (FANTIN, 2006, p. 100): cultura (ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais), crítica (capacidade de análise, reflexão e avaliação) e criação (capacidade criativa de expressão, de comunicação e de construção de conhecimentos). A essas três palavras que começam com a “letra C”¹ acrescento o C de cidadania, configurando então os “quatro C” da mídia-educação: cultura, crítica, criação/criatividade e cidadania, fazendo uma analogia com os “três P” dos direitos das crianças em relação às mídias: proteção, provisão e participação. Assim, é na perspectiva de articular os direitos de proteção, provisão e participação com o direito

¹ Bazalgette (2005) propôs os “três C” – cultura, crítica e criação – como três aspectos essenciais da mídia-educação.

à cultura, à crítica, à criação e à cidadania que a mídia-educação será entendida neste trabalho.

Trajetória histórico-conceitual

A fim de fazer uma síntese articulando um entendimento mídia-educação como campo, disciplina e prática social, situaremos alguns aspectos históricos do percurso da mídia-educação, destacando que no Brasil esse registro ainda está para ser feito de forma mais sistematizada.

A mídia-educação nasce e se desenvolve paralelamente à formação da indústria cultural ao longo das primeiras décadas do século XX, mais como sensibilidade educativa no confronto com as mensagens das mídias do que como movimento consciente. Naquele contexto, as mídias eram vistas como um “mal” que a educação deveria combater, pois sendo veículos de uma anti-cultura, as mídias eram objeto de diversas reações por parte dos professores. Mas ao mesmo tempo que eram ignoradas porque consideradas irrelevantes, sua crescente popularidade levou a escola a adotar um “papel ativo de resistência cultural às vazias reações emotivas que a mídia parecia encorajar”. (MASTERMANN, 1997, p. 36)

Esta ambiguidade inicial em relação aos pensamentos e às práticas de mídia-educação revelou algumas concepções que têm marcado sua história: inoculatórias, leitura crítica, ideológica e das ciências sociais. (RIVOLTELLA, 1997). Considerando que tais concepções não são lineares e estanques no processo histórico, é possível vislumbrar suas múltiplas inter-relações que se manifestam conjuntamente em diferentes contextos sócio-histórico-culturais e em diversas práticas educativas dinâmicas e multifacetadas.

A concepção inoculatória, dominante na Grã-Bretanha e Estados Unidos nos anos 1930 e 1960, caracteriza-se pela convicção da força das mídias e na vulnerabilidade da audiência e considera a mídia-educação como instrumento para proteger os usuários dos perigos das mídias, produzindo uma orientação protecionista que defendia a alta cultura e outra de resistência cultural. Em sua fase inicial a mídia-educação configurou-se como uma educação contra os meios e seu objeto de estudo privilegiado foi a publicidade, a literatura popular, revistas em quadrinhos e outros textos fáceis para atrair a atenção do público. Tal visão constitui uma tradição presente até hoje em muitas propostas de educação para as mídias que se reduzem às leituras críticas dos meios e também à resistência de muitos professores em trabalhar com a mídia-educação.

Outra concepção de mídia-educação que começava a ganhar força a partir dos anos 1960 foi a concepção de leitura crítica, mostrando outras possibilidades e os jeitos de olhar a mídia-educação. Naquele momento o cinema foi considerado área privilegiada, proliferando cursos em universidades e difundindo uma cultura cinematográfica na prática social através de experiências com associações e movimentos culturais, como os cineclubes. Em decorrência disso, “os textos da mídia começaram a interessar os estudiosos e a ser reconhecidos por uma dignidade estética e cultural”. (RIVOLTELLA, 1997, p. 19). Nessa fase, um discernimento e uma capacidade crítica endereçada a apenas algumas mídias aliada aos estudos da semiótica voltavam a atenção para os sujeitos consumidores das mídias privilegiando a análise de tipo textual. Desconsiderando os processos de interpretação e leitura e ignorando os contextos em que os textos midiáticos são produzidos, distribuídos e consumidos, esta concepção abriu discussão sobre

propriedade e controle dos meios, processos de produção, marketing, venda, distribuição e audiência, e ignorou a problemática relativa às possibilidades interpretativas. (MASTERMANN, 1997, p. 42-43)

Como a possibilidade de resistência a um contexto de ditaduras militares, vai ganhando corpo, sobretudo na realidade sul-americana dos anos 1970 e 1980, a concepção ideológica, que utiliza a mídia-educação para realizar uma comunicação alternativa como possibilidade de resistência nas lutas políticas. Nelas, o movimento de educação popular atua na defesa e promoção de democracia, dos direitos humanos, dos valores culturais contra as formas de colonização e percebe na mídia-educação e nos meios uma possibilidade de instrumentos de luta.

Junto a isso, ampliou-se a discussão dos estudos da semiótica ao fixar um dos princípios fundamentais da mídia-educação, que é o da não transparência dos meios, os estudos do neomarxismo de Althusser e Gramsci, recuperando a ideia das mídias como sistema de reprodução social, ao mesmo tempo que se configurava uma arena de luta hegemônica cultural e político-econômica e que os estudos de audiência consideravam o papel ativo na interpretação dos textos midiáticos. Tais estudos mostram que ler criticamente os produtos midiáticos não significava apenas julgamento de valor, mas desconstrução de sua lógica e de traços da cultura hegemônica. (RIVOLTELLA, 2002, p. 49)

Diante de tais movimentos, novos desafios se apresentavam à mídia-educação, e a concepção das ciências sociais foi-se delineando com o propósito de reconfigurar tais questões. O momento interpretativo dos textos midiáticos é complexo e implica um papel ativo do usuário, e a mídia-educação atuaria nesse sentido a partir da integração didática entre os estudos da semiótica, da ideologia e da

análise do consumo. Tal concepção foi difundida pelos Estudos Culturais a partir dos anos 1980 e um exemplo da mídia-educação nesta concepção é o currículo para a escola primária proposto pelo British Film Institute (BFI), de Londres, no qual se encontram seis áreas-chaves que constituem o âmbito da intervenção didático-educativa para quem faz mídia-educação².

Na América Latina, as práticas de educação para as mídias vêm alimentando uma revisão conceitual à luz da chamada “teoria das mediações”. (MARTÍN-BARBERO, 2001). Nessa abordagem, a mídia não só tem uma função de mediação na produção cultural, mas também os fenômenos de recepção em si mesmos são mediados por outras instâncias da sociedade, como a família, a escola, o grupo de amigos, a igreja etc. Ou seja, ao não reconhecer a influência direta da mídia sobre os usuários, visto que é intermediada por outros fatores, o autor aponta a necessidade de trabalhar os mediadores de tal relação através de práticas participativas que permitam manipular as mídias e seus recursos e dominar suas técnicas e linguagens. A contribuição desta teoria para a nossa discussão é o seu enfoque no uso e consumo das mídias por parte das diferentes comunidades, e uma abordagem teórico-metodológica que surge com o desenvolvimento dos *estudos da recepção*. Nessa perspectiva, as mediações se manifestam em forma de ações e de discursos provindos de diversas fontes: a classe social, o gênero, a subjetividade, a orientação sexual, a idade, a etnicidade, os próprios meios de comunicação, as instituições sociais e situações contextuais etc., que estão entrelaçadas no cenário do consumo e das respostas dadas aos meios.

Paralelamente à construção de tais concepções, uma reflexão mais sistematizada

² Para ver os aspectos chaves da mídia educação no modelo do BFI, ver Fantin (2006), capítulo 1.

e uma definição conceitual de mídia-educação se faziam necessárias. A primeira definição oficial foi apresentada na França pelo Conselho Internacional do Cinema e da Televisão (CICT), organização ligada à Unesco, em junho de 1973, e referia-se ao estudo, ensino e aprendizagem dos modernos meios de comunicação como disciplina autônoma no âmbito da teoria e prática pedagógica, reconhecendo a escola como lugar específico da mídia-educação. A segunda definição apresentada pelo mesmo conselho alguns anos depois, em 1979, amplia seu campo de intervenção em duas direções: na extensão da mídia-educação aos aspectos históricos, valorativos e do uso criativo, considerando as mídias como produtos e processos culturais e sociais; e na ampliação da disciplina escolar Mídia-Educação para outras faixas etárias, envolvendo crianças, jovens e adultos em geral.

Tal redefinição permitiu pensar nas especificidades da mídia-educação como prática social e disciplina curricular na formação de crianças, jovens e adultos trabalhando os conteúdos e as linguagens da alfabetização/letramento midiático, capacitando os sujeitos a “ler e escrever” criticamente com as mídias e discutindo temas como igualdade, direitos humanos, participação e cidadania – temas do campo da mídia-educação. (RIVOLTELLA, 2002, p. 25)

As concepções construídas em torno do papel da mídia-educação, aliadas à sua redefinição, situam alguns critérios de sua identificação e oferecem algumas bases para uma compreensão mais ampla da mídia-educação a partir de diversas dimensões: político-econômica; ambiental; psicológica; e cultural. Considerar estas dimensões numa perspectiva integrada pode apontar para a superação da contraposição entre uma concepção mais instrumental (educar com as mídias) e outra mais conteudística (educar

sobre as mídias), que, promovendo um uso crítico sobre as mensagens, favorece habilidades próprias de um indivíduo autônomo. Não se trata de evitar o uso das mídias como instrumento,

mas assumir uma perspectiva integrada capaz de pensar as mídias como recurso global para a educação, seja porque são interpretáveis e criticáveis, seja porque são utilizáveis como linguagens por meio das quais se articulam as próprias visões do mundo. (RIVOLTELLA, 2002, p. 35).

E isso implica pensar algumas possibilidades da mídia-educação em diferentes contextos formativos, problematizando a compreensão crítica das mídias em nível global e local, as formas de intervenção, discursos e participação, a formação de um público ativo e a produção de mídias alternativas.

Aliado a isso, evidencia-se uma concepção ecológica de mídia-educação (RIVOLTELLA, 2002; PINTO, 2005) que se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis. Ou seja, se refere a um uso pedagógico de todas as mídias e suas tecnologias: celular, Internet, computador, videogame, televisão, cinema, fotografia, livro, CD, DVD, integrando-os com a dimensão da corporeidade, expressividade e o contato com a natureza. (FANTIN, 2006, 2008). Considerando as dimensões crítico-reflexivas, metodológico-instrumentais e expressivo-produtivas da mídia-educação, as mediações educativas podem atuar no sentido de ir além das recepções críticas para uma possibilidade de autoria responsável, unindo as dimensões de fruição, análise/reflexão e produção de mídias.

Nessa perspectiva, a mídia-educação pode funcionar como instrumento cultural e educativo, tanto no sentido da formação prático-reflexiva dos profissionais

da comunicação como na formação e capacitação de educadores. (RIVOLTELLA, 2002, p. 35). Como instrumento cultural, seria uma oportunidade dos profissionais da comunicação refletir sobre sua própria atividade, relacionando-a com a responsabilidade social e educativa que ela implica (construções de notícias, qualidade dos programas televisivos etc.). Como instrumento educativo, construiria a competência dos professores e dos educadores em geral, como, por exemplo, pais, operadores grupais e outros profissionais que trabalham com educação não formal.

Diante disso, a formação de professores sintonizados com as novas linguagens das mídias deve corresponder à formação de comunicadores sintonizados com as funções educacionais das mídias e sua responsabilidade social. Da mesma forma que o espaço escolar precisa trabalhar com as mídias, é imprescindível que os espaços midiáticos pensem nos objetivos educativos. E a formação de comunicadores e de educadores é condição vital para que isso ocorra, pois embora insuficiente é um ponto de partida.

É importante esclarecer que entendemos a mídia-educação a partir de sua natureza dinâmica e assim seu conceito vai estar sempre em movimento. Para os pesquisadores dinamarqueses Tufte e Christensen (2009, p. 102), a mídia-educação

reflete a conexão entre crianças, jovens e os meios de comunicação – durante seu tempo de lazer e nas instituições educacionais – e se desenvolve na fronteira de tensão entre as práticas, os conhecimentos empíricos e as teorias mídia-educacionais.

Assim, outra perspectiva pode ser mencionada ao considerarmos os desafios do fazer educativo hoje, quando Rivoltella (2006) destaca que a mídia-educação pode ser entendida como a própria educação. Ou seja, na sociedade da informação e do

conhecimento, a *mídia-educação torna-se ou pode tornar-se a própria educação*. Ao concordar com essa perspectiva, a mídia-educação não seria apenas um campo de estudo e intervenção, mas também uma postura mídia-educativa que seria patrimônio de cada professor e educador. (FANTIN, 2011)

Perspectivas teórico-metodológicas da mídia-educação: campo, disciplina, prática social e postura mídia-educativa

Vislumbrar algumas identidades que a mídia-educação foi assumindo nos aproxima de uma definição de mídia-educação que se situa no

particular âmbito das ciências da educação e do trabalho educativo que consiste em produzir reflexões e estratégias operativas considerando as mídias como recurso integral para a intervenção formativa. (RIVOLTELLA, 2002, p. 37)

Como um campo transdisciplinar em construção, os espaços de atuação da mídia-educação vão além da escola e diversas experiências alternativas de mídia, envolvendo o terceiro setor, associacionismo, movimentos sociais e empresas, o que configura importantes espaços de atuação e reflexão. Mas se a força propositiva na criação do movimento promove e consolida uma cultura da comunicação, pensar a mídia-educação só como movimento significa correr o risco de não obter o credenciamento acadêmico e disciplinar que pode garantir sua afirmação. Diante disso, Rivoltella (2002, p. 96) propõe uma “dialética entre ciência e movimento, reflexão e ativismo” para refletir sobre uma legitimidade epistemológica para a mídia-educação, compreendendo-a como área de

saber e intervenção em diversos contextos – como práxis educativa com campo metodológico e de intervenção didática e como instância de reflexão teórica, já que sem a existência acadêmica dificilmente uma disciplina será certificada.

Se cada ciência para se constituir enquanto tal deve possuir um objeto de interesse específico, nascer de matrizes teóricas precisas, colocar-se em relação com outras ciências afins, descrever uma história e possuir uma metodologia, a mídia-educação como campo de conhecimento, como disciplina e como prática social possui alguns destes elementos para se constituir enquanto tal.

A mídia-educação se ocupa de muitas questões que constituem seu objeto: a comunicação e a formação; os pontos de vistas instrumentais e temáticos que caracterizam as mídias para formação e a formação para as mídias; a atenção às dimensões expressivas e críticas para escrever/ler com e sobre as mídias; os níveis operativos práticos e teóricos para ensinar as mídias e refletir sobre elas em termos de contextualização, de metarreflexão e de capacitação; os âmbitos da intervenção escolar para a educação formal, informal, extraescolar, tais como animação sociocultural, terceiro setor, empresas sem fins lucrativos e/ou instituições assistenciais, empresas comerciais e formação profissional para atuar nas indústrias da comunicação. (RIVOLTELLA, 2002, p. 99-107). Ou seja, tudo isso configura o objeto sobre o qual a mídia-educação vem pensando, atuando e se construindo.

A configuração epistemológica do campo disciplinar da mídia-educação tem como cenário o encontro e a interface entre as Ciências da Comunicação e da Educação, no interior do qual se destacam as contribuições teóricas (vindas da Semiótica, da Sociologia,

dos Estudos Culturais, da Pedagogia e da Didática) e seus limites disciplinares (ligados à Tecnologia e Educação, Cultura e Organização Escolar e, mais recentemente, Arte e Mídia).

A contribuição do ponto de vista das Ciências da Comunicação diz respeito à leitura e produção de mídias e sua função social contextualizada, ao diálogo com os profissionais das mídias, à atenção experimental e aos seus métodos de pesquisa. Por sua vez, a contribuição das Ciências da Educação caracteriza-se na recondução das mídias ao seu quadro de uso e produção no ensino, na atenção às potencialidades e riscos da tecnologia em contextos formativos e na predisposição de ser um espaço de confronto e reflexão didática. Dada a natureza transversal da mídia-educação, sua posição de fronteira entre as Ciências da Comunicação e da Educação se reflete nas contribuições teóricas de ambos os campos, configurando suas estreitas relações constituidoras. Poderíamos resumir tais relações a partir do que sugere Rivoltella (2002, p. 114-120):

Na relação da mídia-educação e as Ciências da Comunicação, há três grandes contribuições. Inicialmente no campo dos Estudos Semióticos, pois é da Semiótica que a mídia-educação extrai uma metodologia de análise dos textos, reconhecendo os elementos gramaticais, os códigos e estruturas narrativas de um texto (ampliando o conceito de textualidade, fazendo análise estrutural da imagem, análise da narrativa – seus personagens, ação e transformação – e análise pragmática) e reconstruindo a estratégia de comunicação utilizada. A Sociologia da Comunicação destaca os valores operativos no sujeito, as comunidades interpretativas e seu pertencimento cultural, e as formas de pensar as práticas de consumo, o que possibilita pensar na significação da mídia-educação

na formação destas práticas. Os Estudos Culturais destacam o contexto político e econômico de um texto, individualizando e desmascarando sua inscrição ideológica e seu funcionamento comunicativo na negociação de significados no processo de recepção que é sempre historicizado e contextualizado. Assim, os Estudos Culturais consideram as contribuições da Semiótica e da Sociologia da Comunicação, relacionando a codificação e decodificação de mensagens com a lógica produtiva e sua inscrição ideológica.

Na relação da mídia-educação e as Ciências da Educação, as perspectivas pedagógicas e didáticas que teorizam sobre o fazer na perspectiva do ensino-aprendizagem, a relação entre linguagem, comunicação e educação são muito importantes. Consideradas referências fundantes neste propósito, a concepção de Educação e Comunicação como “ação cultural para liberdade” de Paulo Freire, e a concepção de Escola-Laboratório de Celestin Freinet, oferecem importante suporte à ação de educadores-comunicadores. A recente evolução da Didática sobre sua natureza e dimensão comunicativa e sua extensão para além dos limites do ambiente escolar, aliada ao papel das mídias e das TIC sugere uma atenção cada vez maior do campo didático à mídia-educação. Assim, a relação entre as Ciências da Educação e os saberes da mídia-educação explicita-se através da pedagogia ativa e construtivista que permite à intervenção educativa desenvolver competências que objetivam: adotar elementos da comunicação como estilo e espaço de educação; utilizar as mídias como materiais e instrumentos de intervenção educativa; valorizar o fazer-refletir como oportunidade de aprendizagem; utilizar a “desconstrução” de mensagens e a produção responsável de mídias como metodologia importante; e formar o pensamento crítico

e, se possível, transformador. Diante disso, a contribuição da Didática implica em: reconceitualizar a ação didática nos termos da comunicação; interpretar os termos midiáticos no trabalho educativo; e assumir as mídias e as TIC como apropriação crítica e criativa na prática didática.

Outra relação que faz parte do campo disciplinar da mídia-educação é a contribuição das disciplinas ligadas à área da Comunicação Educacional ou Tecnologia da Educação e da Teoria das Organizações³ e suas relações com as tecnologias didáticas e com a cultura organizativa escolar, que nos leva a pensar na identidade da mídia-educação num contexto sociocultural cambiante.

Assim, com os campos interdisciplinares constituidores da mídia-educação, as contribuições advindas da Comunicação e da Educação e as disciplinas anteriormente mencionadas, é possível perceber que a relação entre educação, comunicação, cultura e tecnologia configura o estatuto epistemológico e os fundamentos da mídia-educação e, como consequência, seus métodos.

Diante disso, situar a questão do método da mídia-educação implica pensar sua relação com uma possível metodologia. Se é possível usar o método sem ter uma metodologia, por outro lado é difícil escolher métodos eficazes sem a existência de uma metodologia, pois a consciência sobre ela ajuda o método, diz Rivoltella (2002). Sem possuir uma metodologia nem um método próprio, a mídia-educação experimenta instrumentos e técnicas, mas isto não configura um método.

³ Hoje tais disciplinas podem ser entendidas para além de um enfoque tecnicista e instrumental que assumiu na década de 1970, sendo considerada parte importante da cultura organizacional e para a estrutura e integração da mídia-educação na escola a partir da concepção sistêmica relacionada às situações, técnicas e modelos de projeto.

Então o autor pergunta: como dotá-la de um método? E se a mídia-educação não se colocar a questão do método, como dotá-la de uma metodologia?

O instrumento interpretativo de análise e os métodos da mídia-educação vêm da comunicação – que, por sua vez, os toma emprestados dos métodos da Sociologia, Antropologia, Linguística, pois a crise do objeto é herdeira da crise de identidade que vive a comunicação. Assim, poderíamos situar os métodos utilizados pela mídia-educação a partir de suas concepções e das especificidades dos diversos meios (cinema, televisão, computador, Internet, celular) sobre os quais a mídia-educação está centrada na pesquisa e na práxis educativa: a concepção inoculatória não utilizava um método definido e sistematizado, e sua prática se aproximava do que mais tarde se configurou como análise de textos; a concepção ideológica utilizava o método da análise crítica, possível graças aos estudos da semiótica; a concepção de leitura crítica, no fluxo das pesquisas da semiótica, utilizou o instrumento de análise narrativa, simbólica, dos códigos, de programação, de gênero, configurando um dos principais métodos usados pela mídia-educação; e a concepção das ciências sociais utiliza instrumentos e métodos das pesquisas de recepção dos estudos culturais e analisa os hábitos de consumo e suas modalidades de interpretação para reconstruir a cultura de pertencimento. Em relação às ferramentas de *web 2.0* e da cultura digital de um modo em geral, o desafio do método também está colocado, sugerindo uma mudança de paradigma que para alguns estudiosos se refere à *New Media Education*, como veremos mais adiante.

Assim, os métodos utilizados no percurso histórico da mídia-educação basicamente dizem respeito à análise do texto e à análise do consumo. Ultimamente os

métodos etnográficos vêm tendo importante destaque nas pesquisas sobre mídia-educação e, inserindo-se numa metodologia com observação participante e entrevistas, são marcados pela subjetividade do pesquisador e pela consequente parcialidade dos resultados que não podem ser generalizados e disso decorre a busca da dimensão quali-quantitativa.

Neste quadro, também é possível definir a especificidade da pesquisa em mídia-educação e sua relação com a pesquisa educativa sobre as mídias. (RIVOLTELLA, 2009). Afinal, entender os diferentes âmbitos investigativos desse campo é condição importante para analisar os temas recorrentes e as tendências de pesquisas futuras, o que nos leva a retomar e atualizar os objetivos da mídia-educação.

Objetivos e novos desafios da mídia-educação

Considerando que o objetivo geral da mídia-educação de educar para a cidadania insere-se numa linha geral que pode ser diferentemente especificada por diversos autores da área, poderíamos tomar os objetivos definidos por Masterman (1997, p. 103) como ponto de partida para redimensioná-los: defesa e transformação dos sistemas públicos de informação; crescente colaboração entre educadores e profissionais das mídias; construção de redes nacionais e internacionais de mídia-educação; cursos de mídia-educação como direito de estudantes; e, por fim, estratégias para cumprir tais objetivos, que se referem à discussão da necessidade de um novo paradigma para a mídia-educação e à necessidade de a mídia-educação equipar-se para os desafios da atualidade.

Para Buckingham, Grahame e Sefton-Green (1995), grande parte do ensino ocorre

através das mídias, que são usadas de forma instrumental para desenvolver conteúdos e habilidades sem questionamentos, e isso demanda um ensino *sobre* as mídias de caráter reflexivo. Ensinar sobre as mídias envolve o conteúdo e a forma dos textos midiáticos e a reflexão sobre os contextos sociais em que eles são produzidos e consumidos. Os autores questionam algumas afirmações feitas por pioneiros da mídia-educação: “[...] a noção de que o ensino da mídia iria nos libertar dos grilhões da ideologia deu lugar a uma visão mais realista que nós defendemos, mais eficaz e produtiva.” (BUCKINGHAM; GRAHAME; SEFTON-GREEN, 1995, p. 11). A partir das transformações ocorridas na segunda metade dos anos 1990, é sugerida uma mudança dos objetivos e métodos fundamentais em relação ao ensino de mídia no currículo escolar, enfatizando a necessidade de integrar teoria e prática. Assim, a produção prática passa a ser amplamente aceita como um elemento central no campo, tanto no contexto dos cursos especializados em mídia-educação como em outras áreas do currículo.

Em síntese, ao retomar os contextos em que a mídia-educação tem se manifestado (metodológico, crítico e produtivo), seus objetivos dizem respeito a um processo de apropriação crítica e criativa em que se aprende – *através* das mídias, *com* ou *sobre* elas –; as práticas de mídia-educação dizem respeito à sua concepção como objeto de estudo, instrumento de aprendizagem, forma de cultura e também postura mídia-educativa.

Nesse quadro, a mídia-educação pode contribuir para fazer da escola um ponto de virada importante na transformação cultural se desenvolver uma função diferente de seu papel em relação às mídias e assumir outra disponibilidade para com a cultura da comunicação, explorando formas e conteúdos que ainda são vistos apenas como

entretenimento. Para Morcellini (2004, p. 23), a mídia-educação pode viabilizar uma “reconciliação de linguagens e uma transformação das imagens da formação: uma passagem inevitável para reconduzir a educação e a escola ao centro da cena”. O autor elabora “quase um manifesto”, com 10 proposições que resumem a força da mídia-educação para esse campo em construção e para a sociedade moderna, que também podem ser entendidas como objetivos relacionados aos novos pertencimentos através de participação, autonomia e senso crítico (MORCELLINI, 2004, p. 23-26).

Nos últimos anos, Rivoltella tem situado os novos desafios da mídia-educação na complexidade da sociedade contemporânea abordando alguns fundamentos do que está sendo entendido como *New Media Education*. Ao caracterizar a sociedade “multitela”, em que além das telas clássicas do cinema, da televisão e do computador estão a do celular, a dos videogames, a dos *smartphones*, a dos *tablets*, o autor situa os novos modos de ver, saber e habitar no mundo digital. Ele destaca que estas novas formas de intermedialidade demandam novas pesquisas e reflexões sobre as possibilidades da pesquisa e de intervenção educativa na perspectiva de uma cidadania digital. Refletindo sobre as diferenças significativas entre os velhos e novos meios, tanto a partir do funcionamento tecnológico quanto a partir do consumo, Rivoltella (2006) pergunta se as novas tarefas da mídia-educação sugerem uma mudança de paradigmas e responde sugerindo que o estudo do papel das mídias nessa sociedade “multitela” necessita de uma nova pedagogia na direção de uma redefinição conceitual, teórica e metodológica da mídia-educação, que pode ser tanto uma correção como uma mudança do paradigma no âmbito dos estudos da mídia e cultura.

Essa redefinição implica pensar nos desafios que precisamos enfrentar: os problemas de diferentes formas de exclusão com a *digital divide* (FANTIN; GIRARDELLO, 2008), a atuação didática na perspectiva das *multiliteracies* (FANTIN, 2008), a inserção curricular da mídia-educação, as políticas públicas de inserção de tecnologias nas escolas e a formação de professores, que envolve pensar nos usos dos meios diante da cultura e as competências necessárias para o professor atuar neste cenário (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010).

Como ainda estamos construindo uma reflexão sobre a especificidade de nossas experiências no campo mídia-educação, podemos nos perguntar: em que medida interpretamos tais desafios e como os novos desafios colocados pela nova mídia-educação têm nos interpretado?

Referências

BAZALGETTE, C. Media Education in Inghilterra: incontro con Cary Bazalgette nel suo ufficio. **Boletim InterMED**, Roma, v. 10, n. 3, p.2-4, 2005.

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

BRAGA, J. L.; CALAZANS, R. **Comunicação e educação**. São Paulo: Hacker, 2001.

BUCKINGHAM, D. **La media education nell'era della tecnologia digitale**. Relazione per il Congresso del MED "La sapienza di comunicare". Roma, 2006.

BUCKINGHAM, D.; GRAHAME, J.; SEFTON-GREEN, J. **Making media: practical production in media education**. London: English & Media Centre, 1995.

FANTIN, M. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, Braga, n. 13, p. 69-85, 2008.

_____. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos**. Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

_____. **Mídia-educação em debate: entrevista com Monica Fantin por M. Tavares**. 17 maio 2011. Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/tag/monica-fantin>>. Acesso em: 7 set. 2011.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. digital literacy and cultural mediations to the digital divide. In: RIVOLTELLA, P. C. R. **Digital literacy: tools and methodologies for information society**. New York: Igi Publishing, 2008.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu, 2010. **Anais...** Caxambu, 2010. p. 1-16.

JACQUINOT, G. **Dall'educazione ai media alle 'mediaculture': ci vogliono sempre degli inventori**. Congresso del MED "La sapienza do comunicare", Roma, 2006.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MASTERMANN, L. **A scuola di media, educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni'90**. Brescia: La Scuola, 1997.

MORCELLINI, M. (A cura di). **La scuola della modernità: per un manifestdo della media education**. Milano: Franco Angeli, 2004.

PINTO, M. A busca da comunicação na sociedade multi-ecrãs: perspectiva ecológica. **Comunicar**, Revista Científica

Iberoamericana de Comunicación y Educación, Huelva, n. 25, p. 259-64, 2005.

REZENDE E FUSARI, M. F. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 13, n. 24, p. 67-91, jul./dez. 1995.

RIVOLTELLA, P.C. Massmedia, educazione, formazione. In: MASTERMANN, L. **A scuola di media, educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni'90**. Brescia: La Scuola, 1997. p. 5-29.

_____. **Media education**: modelli, esperienze, profilo disciplinare. Roma: Carocci, 2002.

_____. **Screen generation**: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei nuovi media digitali. Milano: Vita e Pensiero, 2006.

_____. Mídia-educação e pesquisa educativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2009.

TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-educação: entre a teoria e prática. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2009.

Enviado em: 10/09/2011

Aceito em: 20/12/2011