

Educomunicação: referências para uma construção metodológica

Adilson Citelli

Professor titular do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: citelli@uol.com.br

Ismar de Oliveira Soares

Professor titular do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: ismarolive@yahoo.com

Maria Immacolata Vassallo de Lopes

Professora titular do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: immaco@usp.br

Resumo: Este artigo procura elaborar uma reflexão acerca de desafios teóricos e metodológicos impostos à educomunicação. Enquanto área cujas práticas já estão consagradas nas inúmeras experiências levadas a termo em salas de aula, organizações não governamentais, iniciativas de grupos de pesquisa, publicações acadêmicas e livros, a educomunicação requer atenção mais detida no sentido de pensar seus próprios fundamentos. Nesse sentido, os autores indicam caminhos que podem contribuir para levar adiante essa tarefa.

Palavras-chave: educomunicação; metodologia; teoria; sociotécnicas; cultura.

Abstract: This article aims to elaborate a reflection on the theoretical and methodological challenges imposed to educommunication. Despite practices in this area of study being already well-established in numerous experiences carried out in classrooms, non-governmental organizations, research group initiatives, scholarly publications, and books, educommunication requires careful attention into thinking its own foundations. In this regard, the authors indicate ways that may contribute to advance this task.

Keywords: educommunication; methodology; theory; socio-technics; culture.

1. INTRODUÇÃO

É crescente o interesse acadêmico, e até de setores governamentais e da sociedade civil, dirigido ao melhor entendimento dos vínculos entre comunicação e educação. As estratégias de encaminhamento e mesmo as designações dessa interface apresentam nuances que decorrem de perspectivas nem sempre convergentes no plano conceitual ou da luta para delimitar espaços no debate intelectual, conforme esclarecido por Pierre Bourdieu¹ ao tratar dos mecanismos que orientam as disputas por poder no interior do campo científico.

Encontramos na tradição anglo-saxônica nomeadores como *media literacy*, *media education*, *digital literacy in education* e *education in media literacy*; na França, *compétence médiatique* e *éducation aux medias*; na Itália, *educazione ai media*; na América espanhola e Espanha, *educación en medios* e *educación para la comunicación*; e no Brasil: educomídia, pedagogia da comunicação, educação midiática, comunicação e educação, literacia digital e educomunicação. Tal exemplário traz preocupações teóricas, de pesquisa e intervenção social como fator recorrente, reunindo importante produção bibliográfica, exemplos de ações nos sistemas comunicativos e educativos, afora estar presente em cursos de graduação, especialização e pós-graduação.

Quanto ao substantivo “educomunicação”, em uso corrente no Departamento de Comunicações e Artes (CCA) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), à sua maneira presente na obra pioneira de Mario Kaplún, tem-se trabalhado no sentido de construir um aparato teórico, metodológico, investigativo e praxiológico que melhor o defina em sua especificidade e o localize em relação aos designativos já referidos. Trata-se de um processo em elaboração, mas capaz de indicar linhas de forças que o singularizem. Tentaremos, nas páginas seguintes, fixar alguns destes pontos: contextos e intervenções, linguagens, dispositivos técnicos e cidadania.

2. CONTEXTOS

A educomunicação é uma área que nasce motivada por determinado quadro histórico, aquele no qual vicejavam as ditaduras latino-americanas dos anos 1960. De certa maneira, é uma reação ao autoritarismo que marcou o Cone Sul, em seu desfile de violência, censura e negação das bases do estado democrático de direito. Naquela conjuntura de violenta repressão e proibições, acionar estratégias para fazer circular a informação e o conhecimento censurados e interditados exigiu dos grupos populares, professores, jornalistas, artistas e intelectuais, pactuados com a democracia, o incremento de ações comunicativo-educativas capazes de fraturar o círculo de ferro forjado pelos militares e seus acólitos civis.

É compreensível que os movimentos de resistência ao autoritarismo fossem desdobrados em inúmeros empreendimentos postos sob insígnias (atribuídas ou autonomeadas) de imprensa alternativa, escola libertadora, teatro

1 . BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. cap. 4, p. 122-155.

do oprimido, música de protesto ou leitura crítica dos meios de comunicação. Em várias unidades escolares, sobretudo as de recorte experimental ou vocacional, estruturaram-se programas voltados a facilitar a circulação de ideias entre os discentes a partir das mensagens recolhidas dos *media* – tendo em vista entender as manobras discursivas que velavam o que deveria ser desvelado – e mesmo à ativação de procedimentos que ensinassem como elaborar produtos de comunicação, a exemplo de jornais, revistas, roteiros de rádio e televisão, em exercícios com o intuito de mostrar como é possível esclarecer ou sonegar determinados campos de sentidos.

O que se acentua, portanto, é o fato de a educomunicação ter um solo histórico, uma perspectiva social, um tipo de envolvimento sem o qual o seu alcance restaria limitado e o seu compromisso acadêmico, tomado em acepção ampla – ao mesmo passo de responsabilidade com o avanço do conhecimento, com a seriedade científica, com o aprimoramento da pesquisa e dos processos de transformação social –, estaria fadado a perder relevância. De certo modo, tal enraizamento no tecido histórico, com as suas diferenças e variáveis temporais, deve funcionar como um dos vetores distintivos a marcar os percursos educacionais.

Tal compreensão animou esforços do grupo de professores do CCA da ECA-USP que, desde as passagens dos anos 1980/1990, iniciou discussões visando instituir uma área de trabalho voltada ao entendimento dos vínculos comunicativo-educativos, sobretudo naquela quadra histórica de luta pela retomada das liberdades democráticas no Brasil.

Junto com as ricas discussões travadas nesse período e das iniciativas delas decorrentes, haja vista a criação da revista *Comunicação & Educação*², em 1994, sob liderança da professora Maria Aparecida Baccega, impôs-se uma melhor definição do próprio objeto que estava a centralizar o interesse acadêmico do CCA. Daí a convergência em torno da expressão neológica “educomunicação”. Tal escolha não ocorreu aleatoriamente, mas foi resultante de ao menos três incitações: a retomada e ressignificação do citado termo na práxis social latino-americana, na luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento do direito universal à comunicação; o resultado de pesquisa feita com comunicadores-educadores de vários países latino-americanos, sob coordenação do professor Ismar de Oliveira Soares, que indicava existir um âmbito de reflexões e práticas ensejadas no termo; e o reconhecimento de se estar diante de um problema teórico cujos contornos não podiam estar limitados à educação para os meios – *media education*, conforme terminologia adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em documentos mais recentes –, ou para a leitura crítica da comunicação.

O que localizamos é um fenômeno amplo, de natureza cultural e socio-técnica, a pedir novos aportes para a compreensão do lugar da comunicação no interior de um ecossistema complexo, certamente solicitando outro tipo de tratamento dos fenômenos educativos, mesmo os formais. Assim, trata-se de promover, por meio de estratégias multi-inter-transdisciplinares,

2. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO: revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: CCA-ECA-USP, 1994-. ISSN 0104-6829. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/>. Acesso em: 6 jan. 2020.

- Adilson Citelli, Ismar de Oliveira Soares e Maria Immacolata Vassallo de Lopes

diálogos e encontros (e possíveis desencontros) da comunicação, uma dimensão social estratégica no mundo hodierno, com a educação. O trânsito entre as áreas, como se percebe, é mais difícil do que a execução de programas localizados (e necessários) voltados à educação para os *media*.

Em função desse arranjo particular, há estudiosos que afirmam ser a educação um campo emergente – como defendem, no espaço da própria ECA-USP, os pesquisadores do Núcleo de Comunicação e Educação³, especialmente quando analisam o tema sob a perspectiva da gestão dos processos comunicacionais. Sobre tal propositura, contudo, não pretendemos avançar, deixando-a como tema para futuros debates, pois isso pede um espaço de que não se dispõe aqui. Na verdade, admitimos que o conceito de campo e os aportes sistemáticos de natureza epistemológica, metodológica e de procedimentos de pesquisa necessários para argumentar sobre a existência/consistência de tal assertiva carecem de um espaço que é insuficiente em um artigo como este. Entretanto, registramos essa observação e alguns indicadores para tornar mais evidente o âmbito em que a educação está presente.

O fato é que o termo sobre o qual nos debruçamos tem, hoje, diretamente ou em formas aproximadas, larga utilização institucional dentro e fora do Brasil⁴. Apenas a título ilustrativo, arrolamos uns poucos exemplos: Licenciatura em Educação, na ECA-USP; bacharelado em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande; Coleção Educação, da editora Paulinas; Série Comunicação e Educação, da editora Editus; revista *Comunicação & Educação*⁵; Grupo de Pesquisa em Educação, da Associação Ibero-Americana de Comunicação (Assibercom/Ibercom); Lei nº 13.941, de 29 de dezembro de 2004⁶, instituidora, no município de São Paulo, do programa Educom: educação pelas ondas do rádio; Programa Mais Educação, que abre espaço, entre as suas dez áreas de atividades opcionais, para as escolas desejosas de participar do programa Ensino Médio Inovador, introduzindo o “macrocampo educação”; e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷, que proclama a necessidade de se pensar as relações entre comunicação e educação. Há, igualmente, o trabalho de organizações não governamentais como a Viração e a Cidade Escola Aprendiz, em São Paulo, e a Comunicação e Cultura, no Ceará – todas, de alguma maneira, utilizando e praticando ideias que animam a educação em seus propósitos básicos de promover processos comunicativo-educativos apoiados em relações dialógicas e colaborativas, voltados à formação cidadã.

3. A PESQUISA DE INTERVENÇÃO SOCIAL NO ENSINO DE METODOLOGIA NOS CURSOS DE EDUCOMUNICAÇÃO

No âmbito do ensino de metodologia em educação, cabem algumas reflexões sobre a metodologia voltada para os projetos de pesquisa dos alunos, estimulando repensá-los e aperfeiçoá-los diante dos problemas comunicativos neles envolvidos.

3. SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 23, p. 16-25, 2002; SOARES, Ismar de Oliveira. Educação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014.

4. SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

5. *COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO*, op. cit.

6. SÃO PAULO (Cidade). Lei nº 13.941, de 29 de dezembro de 2004. Institui o Programa Educom – Educação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, São Paulo, ano 49, n. 243, p. 1, 29 dez. 2004. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13941-de-28-de-dezembro-de-2004/detalhe>. Acesso em: 6 jan. 2020.

7. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 jan. 2020.

Em primeiro lugar, são necessárias outras concepções de metodologia, afora as usuais, para ampliar sua abrangência para além dos projetos de caráter acadêmico. Os procedimentos da pesquisa empírica são de caráter científico, mas aplicados a objetos eminentemente práticos, como usos, produção e práticas de comunicação, o que permite contribuir para o estado de conhecimento do objeto educacional e, ao mesmo tempo, dar ênfase à sua transformação⁸. Em decorrência disso, um determinado conceito de práxis emerge e acompanha todo o processo de investigação científica, uma vez que, ao longo da execução das pesquisas, se vão gestando novas e variadas formas de articular reflexão e ação. Sem entrarmos na complexidade das diversas metodologias conhecidas, como a pesquisa participante⁹ e a pesquisa-ação¹⁰, o conceito de *pesquisa de intervenção*, aqui introduzido, delas se aproxima porque se presta ao encontro da perspectiva da pesquisa crítica com a ação de caráter racional e estratégico (objetivo de eficácia e de êxito da intervenção nos problemas de pesquisa educacionais).

Os seguintes vínculos entre reflexão epistemológica e intervenção merecem ser enfatizados: (1) enquanto pesquisa *sobre* os sujeitos sociais – suas ações, transações e interações –, seu objetivo é a *explicação*; e (2) enquanto pesquisa para dotar de uma prática reflexiva as práticas espontâneas dos sujeitos, seu objetivo é a *aplicação*. Por ser a pesquisa aplicada, o caráter construtivista e criativo da metodologia necessariamente deve ser pensado como um vai e vem entre teoria e prática, e não como aplicação de mão única. Isso implica participação e envolvimento nos objetos de estudo educacionais, isto é, requer efetividade ou reciprocidade do relacionamento entre o aluno pesquisador e os sujeitos sociais da pesquisa, e clareza do posicionamento implicado. É resultado, pois, da dialética entre participação e distanciamento.

Enfim, enfatizamos o desafio estimulante que a prática da pesquisa de intervenção tem trazido aos alunos por levá-los a refletir e a incorporar a necessária preocupação com a função social da ciência e com a formação do pesquisador diante dos problemas educacionais investigados.

4. LINGUAGENS E DIÁLOGO

O esforço no sentido de qualificar o termo educação não pode passar ao largo das questões envolvendo as linguagens, ao menos naqueles vetores que interessam de forma mais direta ao nosso conceito, sobretudo quanto ao diálogo. Ainda que o conceito de diálogo seja, obviamente, pertinente a diversos âmbitos da vida, do conhecimento, das disciplinas etc., sem ele a educação não passaria de quimera. Feita a ressalva, passemos ao problema.

Uma das questões trazidas à luz pelos educadores nos últimos anos diz respeito ao fato de a palavra estar centralizada no professor, ficando o aluno na condição de expectante. Caso típico de monólogo que, muitas vezes, insinua promover diálogo. Para muitos, as tecnologias digitais permitiriam romper tal ciclo,

8. Ver: VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Proposta de um modelo metodológico para o ensino da pesquisa em comunicação. In: MOURA, Cláudia Peixoto de; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de Lopes (org.). **Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 99-107.

9. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

10. THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985; THIOLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

pois são vocacionadas à dispersão discursiva e à viabilidade de muitos pronunciamentos se cruzarem, permitindo ampliação democrática e rompendo com o circuito monólogo.

Ou seja, não é difícil colocar sob suspeição o próprio conceito de diálogo, conforme tendente a ser utilizado, sob várias circunstâncias, em registro de lugar comum. Conquanto não nos alonguemos no assunto, para reforçar a assertiva geral de que os termos educação e diálogo devem estar associados, consideremos o primeiro rapidamente. É ele uma instância fundante da linguagem (paráfrases, paródias, apropriações, citações etc.), mas também procedimento, estratégia operacional – a exemplo do que os linguistas chamam de turnos dialógicos: alguém fala para outrem que responde dando início às sequências de enunciados¹¹. Dessa sorte há o risco de estarmos diante de manifestação à qual podem conectar-se expressões paradoxais como monofonia, polifonia, unidirecional. Equivale dizer que o *logos* a dois nem sempre é o que parece ser, pois, mesmo quando acontece o deslocamento do lugar de fala, o controle enunciativo corre o sério risco de permanecer preso ao território do unívoco, sendo a verdade do outro eliminada ou reduzida, dela restando ecos inaudíveis. Aqui se esclarece um exercício da linguagem que nada possui de educacional.

Por esta vereda, que vincula diálogo e abertura, caminharíamos tanto no território da educação como no da comunicação. O que levaria, em ambos os casos, a experiências capazes de permitir a emergência dos acontecimentos, aquilo de fato fundamental na vida dos interagentes discursivos, algo de cuja interação derivasse a possibilidade de avanços dos sujeitos, tanto no âmbito do conhecimento científico como no afeito aos planos subjetivos, afetivos.

Dada a centralidade do diálogo quando se perscruta sobre uma possível gnose educacional, tentaremos verificar até onde os andamentos monológicos da linguagem, normalmente associados ao mundo da escola, têm ou não continuidade quando os dispositivos comunicacionais adentram as salas de aula, seja na forma de aparatos voltados ao fazer didático-pedagógico, a exemplo de televisores e celulares, seja por registrarem presença no cotidiano de professores e alunos, usuários que são de computadores e meios locativos, portanto, a criarem linha direta entre o dentro e o fora dos espaços escolares. Em outras palavras: cabe reconhecer se o possível exercício do diálogo é um problema concernente a estratégias mediadoras discursivas ou a entendimentos do próprio conceito de comunicação.

4.1. Escutas

Como ocorre na sala de aula, o ensino formal faculta tipo singular de fluxo comunicacional: aquele ancorado, em larga monta, na palavra, na proximidade entre falantes e ouvintes, nos mecanismos interpessoais (conquanto nem sempre intersubjetivos), nas mixagens entre jogos enunciativos e estratégias

11. Para acompanhar o debate sobre a questão do diálogo, ver: CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Editora Senac, 2002.

de poder. Neste caso, não é difícil localizar certas preocupações de Paulo Freire afeitas aos vínculos comunicativo-educativos. O livro sempre avocado para caracterizar tal interface é *Extensão ou comunicação?*¹², referência importante para pensar o problema do diálogo como suporte decisivo no interior da educomunicação. O referido trabalho nasceu sob circunstâncias particulares, pois diz respeito ao modo como a atividade de agrônomos era implementada na zona rural de Pernambuco, no período precedente ao golpe de 1964. A crítica de Paulo Freire dirigia-se ao método utilizado pelos técnicos agrícolas para ensinar determinadas práticas que deveriam ser postas em movimento pelos camponeses no labor com a terra, desconsiderando, porém, os entornos políticos, culturais e mesmo comportamentais aí implicados.

Os resultados pouco alvissareiros da ação “educadora” dos técnicos decorriam da relação assimétrica que mantinham com os agricultores; segundo a qual o especialista, o senhor do discurso competente, acionava o nível monológico da linguagem, ouvindo e interagindo pouco com a experiência do outro. Segundo Paulo Freire¹³, ao se priorizar a informação unidirecional, o discurso de outrem restava entregue à zona do silêncio, ao apagamento da “consciência responsiva”¹⁴: em última análise, o fluxo comunicacional desaparecia.

Ou ainda, o lugar centralizado e exclusivo do enunciador rompe o processo de comunicação – ao menos sob a ótica educacional – abandonando o princípio da alteridade, dos mecanismos intersubjetivos, da valorização da experiência enunciatória. Postos diante de signos monovalentes que perdem a força significativa, aos camponeses expectantes (poderiam ser as audiências de rádio, televisão etc.) não ocorresse a dimensão do acontecimento¹⁵ capaz de instigar as pretendidas mudanças suscitadas pelos técnicos agrícolas no interior de Pernambuco. De certa maneira, nos encontramos diante do mesmo tipo de dificuldade que acompanha, em monta razoável, as relações entre docentes e discentes no ensino formal. Ou entre o público em geral e o relacionamento com *os media*.

É oportuno notar que não estava o autor da *Pedagogia da autonomia*¹⁶ tratando dos mediadores técnicos da comunicação, mas dos vínculos diretos, face a face, entre interlocutores. É nesta ambiência que a conhecida passagem freireana deve ser lida:

Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável. Esta é a razão pela qual, enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados¹⁷.

Está em jogo, portanto, a compreensão do fenômeno comunicativo em amplitude maior, envolvendo a dimensão ontológica – no caso da escola, anterior ao debate sobre a entrada das tecnologias na sala de aula – cuja expressão evidente está colocada na órbita do acontecimento, aqui a ser lido no sintagma “sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”¹⁸. A ancoragem capaz de garantir os sentidos buscados pede por trocas dialógicas – os deslocamentos

12. FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2013.

13. Ibidem.

14. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

15. ŽIŽEK, Slavoj. *Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

16. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

17. Idem, 2013, p. 46.

18. Ibidem.

- Adilson Citelli, Ismar de Oliveira Soares e Maria Immacolata Vassallo de Lopes

dos polos enunciativos –, sem a qual a educação, em qualquer dos seus planos, formais ou não formais, se fragiliza. Tal assertiva, voltada ao reconhecimento das alteridades, ilumina o elemento heterógeno (inclusive discursivo), diverso, dos valores ético-morais postos em circulação social.

É neste contorno que Paulo Freire repõe o debate acerca da comunicação (e, poderíamos acrescentar, do próprio entendimento das práticas de extensão que devem acompanhar os educadores em suas tarefas junto às organizações não governamentais, às instituições públicas, aos projetos desenvolvidos no âmbito da sociedade civil etc.) enquanto fenômeno integrado, a despeito de carrear registro tensivo, no mais, próprio do diálogo, enlaçado à formação emancipadora.

5. DISPOSITIVOS E LINGUAGENS

Um problema desafiador da educomunicação é o fato de ao plano dos discursos em exercício, a exemplo dos praticados na sala de aula, serem acrescentados novos elementos decorrentes em particular de uma circunstância histórica marcada pela forte presença dos meios técnicos digitalizados nos circuitos comunicacionais. E, conseqüentemente, na vida de discentes, docentes, enfim, dos cidadãos e cidadãs. Bastaria lembrar, ainda na esteira do ensino formal, o uso para fins didático-pedagógicos de vídeos, campanhas publicitárias, textos jornalísticos, leitura e produção de *memes*, montagem de *blogs*, elaboração de roteiros para programas de televisão ou rádio, criação de histórias postadas em redes sociais etc.

Considerando o problema por esse ângulo, verificamos que as práticas educativas estão, de forma direta ou indireta, fortemente marcadas pelas linguagens e pelos dispositivos comunicacionais. É por meio deles ou junto com eles que se torna viável executar os trânsitos discursivos multidimensionais – mecanismo decisivo regente dos vínculos comunicativo-educativos –, ou seja, promover deslocamentos entre os variados sistemas de signos e seus suportes¹⁹. Colocado de outra maneira: a palavra e os nexos interpessoais que ocupam lugar destacado nas práticas didático-pedagógicas evidenciam alternativas que não esgotam, tampouco limitam (ao menos *a priori*), o espectro mais amplo da comunicação, haja vista a capacidade que esta possui de acionar a pluridimensionalidade referida anteriormente. A experiência da sala de aula, contudo, nem sempre está atenta a tais passagens, pois tende a restringir a circulação das linguagens à modalidade verbal (cuja importância é inequívoca), deixando escapar as ricas sugestões permitidas pelos planos icônicos, cromáticos, sonoros etc. Daí decorre, por exemplo, o tom dominante da aula expositiva, do livro didático, enfim, das estratégias que ao enfraquecerem o caráter multidimensional da linguagem e das próprias intermediações franqueadas pelos dispositivos da comunicação contribuem para aumentar certas fraturas entre as expectativas dos jovens e os imperativos canônicos da instituição escolar. É imperioso perceber que o vasto aparato da comunicação, do qual evidenciamos duas dimensões integradas, uma que enseja o discurso pedagógico – centrado no *verbum* –, e outra concernente aos mecanismos

19. CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: lineamentos culturais e marcas discursivas. In: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (org.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do futuro**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 151-166.

de mediação técnica, ou melhor, de mediação da tecnicidade²⁰ já fazem parte da vida dos docentes e discentes: todavia tal reconhecimento não registra maiores continuidades quando está em jogo o cotidiano das salas de aula.

Estamos tratando, portanto, de uma evidência: parte importante da ancoragem verbal alimentadora dos discursos exercitados nas salas de aula ganha efetividade nos contornos de um ecossistema comunicativo alimentado por dispositivos como *smartphone*, *tablet*, internet etc. Constata-se, portanto, menos um fato e mais a extensão pragmática vigente dentro e fora das salas de aula que conduz uma perspectiva instrumental dos dispositivos mediáticos. Equivale dizer: os indivíduos se veem diante de circunstâncias que estreitam as técnicas e obscurecem a dimensão histórica das tecnologias²¹.

É imperioso lembrar que os objetos envelhecem, e não localizar o lugar deles na ordem dos mecanismos que promoverão a inevitável obsolescência é perenizar o estado de semiformação²². Os usuários, quando assujeitados aos dispositivos, correm o risco de entregar os seus destinos aos objetos. Daí a utilização da mídia na escola requisitar sincronias entre os planos do fazer e do saber, maneira através da qual os utentes podem reconhecer a historicidade, as possibilidades e limites dos suportes técnicos. Para ilustrar tal problema, bastaria lembrar o acionamento muitas vezes ingênuo que os indivíduos fazem das redes sociais, dando sequência a notícias falsas, *nudes*, *memes*, cujo espalhamento termina por comprometer fatos, acontecimentos, corpos e reputações.

À inflexão educacional cabe, certamente, trabalhar com a educação para os *media*, dispensando olhar especioso acerca das mudanças tecnológicas e suas implicações sociais e culturais; entretanto é necessário fazê-lo em abertura crítico-reflexiva. Isto porque a eventual deificação das redes e fluxos produzidos e reproduzidos em cenários aparentemente abertos, desregulados, que prometem a plenitude da aventura democrática, do acesso livre às informações, do próprio devir libertário, trazem consigo conhecidas armadilhas. Uma delas é a miragem da “desintermediação” dos signos: estariam eles aptos a fluírem sem obstáculos pelos sistemas digitais, cujos acessos ficariam dependentes, no fundamental, da potência dos equipamentos e das habilidades e competências dos usuários para receberem ou colocarem em marcha as mensagens? Tal sonho sofreu mais um duro abalo com a recente revelação de que o Facebook, agregador de 2,1 bilhões de usuários, teve os seus dados vazados para a consultoria política inglesa Cambridge Analytica, cujos financiadores, filiados a uma concepção conservadora, alinha ou alinhava gente como o bilionário Robert Mercer (um dos financiadores da *alt-right* – a direita alternativa norte-americana) e de Steve Bannon²³.

Em função da complexidade desse quadro, ele deve receber visagem privilegiada em projeto calcado na educomunicação – seja atuando na sala de aula, nas organizações não governamentais ou nas atividades junto aos diversos tipos de instituições, afinal nessa tessitura voltada aos processos formativos vigem as inúmeras dimensões da vida social, na convergência dos seus fatores históricos, políticos, ideológicos, de jogos de poder. Talvez resida nesse horizonte um dos aspectos para se compor eventual gnose educacional.

20. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

21. Ver: CITELLI, Adilson. Ensino a distância na perspectiva dos diálogos com a comunicação. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 187-209, 2011.

22. ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

23. Para acompanhamento mais detido deste caso, ler: GRASSEGGGER, Hannes; KROGERUS, Mikael. The data that turned the world upside down. *Motherboard*, Brooklyn, 28 jan. 2017. Disponível em: https://motherboard.vice.com/en_us/article/mg-9vvn/how-our-likes-helped-trump-win. Acesso em: 6 jan. 2020.

- Adilson Citelli, Ismar de Oliveira Soares e Maria Immacolata Vassallo de Lopes

O fato de estarmos na presença de gerações (sempre respeitados os limites socioeconômicos envolvidos na generalização) cuja primeira infância está circundada por *tablets*, *smartphones* – logo, dotada de habilidades e sensores ajustados às tecnologias –, nem sempre será traduzida em concentração para os estudos atitude especulativa diante do próprio equipamento; consciência acerca do que se lê, vê ou escreve; capacidade para distinguir ou escolher informações; procedência na ativação das redes sociais. Trata-se de ponderar que professores e alunos possuem limites no uso dos dispositivos, sendo importante não trocar, liminarmente, os sinais a fim de atribuir apenas a vetores etários, de “facilidade em trabalhar com os *media*”, os problemas mais gerais que rondam a escola. Em um termo: cabe ponderar que o desafio posto pelas técnicas e tecnologias não diz respeito a um problema de maior ou menor habilidade no manuseio dos dispositivos, mas, sobretudo, à capacidade de aguçar a consciência que se elabora e se alarga diante de uma realidade em mutação e no interior da qual são constituídas as significações e os sentidos plasmados pelas linguagens. Daí porque o ato de ligar a televisão, acessar o computador, entrar na internet, por exemplo, precisa ser visto e compreendido como abertura a dada ordem social que está sendo “comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada”²⁴.

6. CIDADANIA (EDU)COMUNICACIONAL

A midiaticização que atravessa as classes, grupos, gêneros, idades, etnias, a despeito das particularidades de cada segmento e as eventuais divergências entre eles, assim como a maneira de os meios de comunicação representá-los carrega consigo discursos, mensagens, arranjos de signos dos quais fica difícil manter equidistância, conforme procuramos mostrar nos itens anteriores. Alguns autores chegam mesmo a falar que, pela importância dos processos de midiaticização, é imperioso ter em vista a construção das bases de uma cidadania comunicativa:

Las regulaciones comunicativas vigentes en una sociedad determinada, las lógicas informativas predominantes, los recursos tecnológicos disponibles para diferentes sectores sociales, las modalidades de organización social y política deben ser tenidas en cuenta como condiciones objetivas para el ejercicio de la ciudadanía comunicativa. Pero existen múltiples condiciones subjetivas que deberemos interrogar a fin de no simplificar nuestros análisis. Los modos de imaginarse como sujetos de derecho propios de diferentes individuos y colectivos sociales, sus maneras de vincularse con quienes detentan la legalidad y legitimidad social para expresarse y producir normas al respecto, las representaciones hegemónicas y contrahegemónicas acerca de lo que significa comunicarse y comunicar hoy, en sociedades mediatizadas, las expectativas depositadas en las instituciones, los medios, las propias fuerzas expresivas, son dimensiones ineludibles para comprender hasta dónde y en qué condiciones la indefensión o la impotencia de los públicos es una condición irreversible o no para reivindicar el derecho a informarse, a expresarse, a ampliar el espacio público con múltiples palabras²⁵.

24. WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 13.

25. MATA, Maria Cristina. *Comunicación y ciudadanía: problemas teórico-políticos de su articulación*. *Revista Fronteiras: estudos midiáticos*, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 5-11, 2006. p. 146.

É relevante observar que o problema geral da cidadania comunicativa ocorre por estarmos mergulhados em determinado cenário histórico-cultural. E nele os componentes sociotécnicos são incorporados às dinâmicas de vida dos sujeitos, podendo traduzir-se, por exemplo, em ambiências comunicacionais capazes de redefinir as funções e os lugares ocupados pela recepção. As mudanças advindas na esteira das tecnologias digitais abriram possibilidades de os sujeitos atuarem nos territórios da produção dos signos, das elaborações simbólicas e representacionais, assim como da própria circulação das mensagens – ficou muito fácil manter um *blog*, criar canais de interlocução, atuar como “influenciador/a” digital etc. Destacar a facilidade não significa aumento na consciência dos sujeitos diante dos *media*, tampouco que tenha havido efetiva democratização nos processos comunicacionais.

Enfim, retomamos a ideia-chave que nos acompanha e segundo a qual a comunicação passou a desempenhar papel central em nosso tempo, abrangendo desde o cotidiano da vida associada, entrando na elaboração das narrativas, seguindo por trocas discursivas, indo às influências sobre as sociabilidades, percorrendo camadas de significados que velam, revelam ou desvelam – conforme cada caso e situação – as artimanhas do real. E mais, no regime de midiaticização fica o desafio de expandir a cidadania comunicativa pondo-a em estreito contato com o mundo da educação, destacadamente aquela manifesta nas salas de aula. Neste reenquadramento é oportuno mirar para as reflexões e práticas que estão sendo levadas a termo pela educomunicação e assinaladas em tópico anterior.

Certamente nem tudo é resolvido por meio da educação escolar, entretanto sua contribuição é fundamental quer na formação propedêutica dos discentes quer para o âmbito mais geral dos vínculos entre o cidadão e a sociedade: exercício da tolerância, reconhecimento das formas democráticas, valorização da ciência e das artes, capacidade de dialogar e intervir. Tais condições, entre outras a elas análogas, representam cada vez mais ativos para levar a cabo princípios civilizatórios que estão sendo postos à prova em nossos dias. O que se revela nos noticiários, nos programas sensacionalistas do rádio e da televisão, nas ofensas via redes (in)sociais é o insulto, o preconceito, o andamento do discurso único acertado com a retórica neoliberal, ficando à margem a transigência, o diálogo, o bem comum. Do que se cuida, portanto, é entender o papel da educomunicação no encaminhamento de um projeto de trabalho que possa afirmar os princípios da cidadania no interior de uma sociedade profundamente atravessada pelos processos de comunicação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educomunicação requisita esforços no sentido de melhor caracterizá-la sob o ponto de vista teórico, metodológico, de procedimentos no terreno da pesquisa. Parece estar mais clara a sua proposta de intervenção social

e mesmo de articulação de projetos para efetivar um tipo de programa comunicativo-educativo que possa atender aos desafios do século XXI. Neste texto, intentamos sinalizar alguns percursos capazes de contribuir para o aprofundamento da corrente assertiva de que a educomunicação está ou pode estar constituindo uma nova área de conhecimento.

Tendo em mira os limites de um artigo a ser publicado em periódico acadêmico, nos dedicamos a avocar alguns vetores: o imperativo de reconhecer o contexto no qual o mister educacional ganha efetividade; intervenção social, verificação dos fenômenos da linguagem, da pluralidade de signos e discursos abrangentes dos processos educativos (nomeadamente os de natureza formal) e comunicativos – o caráter multidimensional da linguagem funciona como nexos a serem acompanhados em seus deslocamentos das salas de aula (ou outras instâncias educadoras) para os veículos de comunicação e vice-versa –; a indagação sobre o lugar das tecnologias, dos *media*, dos processos comunicacionais nos quadros da sociedade atual; e, finalmente, o olhar especioso sobre a formação da cidadania, baixo os influxos sociotécnicos.

Certamente tais parâmetros metodológicos, em suas articulações internas, precisam ser aprofundados, mas constituem-se em passos iniciais no sentido de melhor localizar o espaço acadêmico da educomunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. cap. 4, p. 122-155.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 jan. 2020.

C&E, vinte anos: uma trajetória para consolidar a educomunicação no Brasil. **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA-ECA-USP, v. 19, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/issue/view/6002>. Acesso em: 6 jan. 2020.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

CITELLI, Adilson. Ensino a distância na perspectiva dos diálogos com a comunicação. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 187-209, 2011.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: lineamentos culturais e marcas discursivas. *In*: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (org.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do futuro**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 151-166.

COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO: revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: CCA-ECA-USP, 1994- . ISSN 0104-6829. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/>. Acesso em: 6 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GRASSEGGER, Hannes; KROGERUS, Mikael. The data that turned the world upside down. **Motherboard**, Brooklyn, 28 jan. 2017. Disponível em: https://motherboard.vice.com/en_us/article/mg9vvn/how-our-likes-helped-trump-win. Acesso em: 6 jan. 2020.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Proposta de um modelo metodológico para o ensino da pesquisa em comunicação. *In*: MOURA, Cláudia Peixoto de; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). **Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 99-107.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

MATA, Maria Cristina. Comunicación y ciudadanía: problemas teórico-políticos de su articulación. **Revista Fronteiras: estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 5-11, 2006.

SÃO PAULO (Cidade). Lei nº 13.941, de 29 de dezembro de 2004. Institui o Programa Educom – Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, ano 49, n. 243, p. 1, 29 dez. 2004. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13941-de-28-de-dezembro-de-2004/detalhe>. Acesso em: 6 jan. 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

- Adilson Citelli, Ismar de Oliveira Soares e Maria Immacolata Vassallo de Lopes

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ŽIŽEK, Slavoj. **Acontecimento**: uma viagem filosófica através de um conceito. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.