

## EDUCOMUNICAÇÃO: UMA FORMA DE INTERAÇÃO SOCIAL

VALADÃO, Priscila Lorena

### RESUMO

Na atualidade, o estudo da construção do conhecimento por meio das interações sociais tem obtido destaque em diferentes campos da Educação. Esse movimento não é por acaso, é fruto da influência dos meios de comunicação de massa na construção das narrativas cotidianas e das grandes transformações promovidas pelas Novas Tecnologias. Nesse sentido, este artigo busca apresentar como caminho para a investigação científica o uso da análise do discurso, vindo essa a contribuir de forma contundente com a Educomunicação – entendida aqui como um campo emergente de intervenção social, que promove o planejamento, a implementação e a avaliação de processos e produtos, criando e fortalecendo ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos em espaços educativos, presenciais ou mesmo virtuais, tendo como consequência a melhoria do coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo nesse contexto, as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem.

### PALAVRAS-CHAVE

Educomunicação. Alfabetização para a mídia. Pesquisa em Comunicação. Análise do Discurso. Interação Social.

A contemporaneidade nos traz inúmeras e constantes mudanças, que nos levam a resignificar o conceito de conhecimento. Vivemos o devir de uma revolução cognitiva, um processo que tem nas novas tecnologias de informação seu fio condutor. Essas transformações tecnológicas provocam desdobramentos que podem ser percebidos através da aceleração e da instantaneidade com que as novas tecnologias transformam a nossa percepção do tempo e do espaço e tecem, no âmbito social, novas formas de deslocamento e apreensão das informações. Elas desconstróem paradigmas anteriores, que se baseavam na idéia de verdade-realidade sobre a qual se estruturavam, conferindo autoridade às instituições de saber. Precisamos repensá-las, pois com a velocidade com que essas mudanças sociais se processam, as instituições de saber como estão ou estavam estruturadas não conseguem acompanhá-las.

Mas infelizmente, apesar de todas as mudanças que acontecem na sociedade, a escola propõe a uniformidade. A mídia também, só que ao contrário, pois a escola preocupa-se em manter padrões e a mídia investe maciçamente em diferenças superficiais. A escola ainda está presa à linguagem verbal escrita, enquanto a mídia articula diversas linguagens. No espaço da escola a voz a ser ouvida é a do professor, as vozes dos

alunos só devem ser ouvidas quando o professor lhes ceder a vez – numa configuração autoritária onde reside a “violência da negação do outro, do corpo do outro, da fala do outro” (OLIVEIRA, 1999, p. 61), onde a imagem do aluno é pensada a partir do que ele não sabe e está ali para aprender. A escola ainda é o espaço onde os alunos são enfileirados e o processo de ensinar-aprender ainda é mediado pelo uso de “velhas tecnologias”: quadro-de-giz, ou alguma superfície onde se possa escrever aquilo que o aluno deva anotar.

Apesar de a escola assumir o papel de tornar acessível um conhecimento para que possa ser transmitido, ela não pode tornar-se uma instância meramente reprodutora ou apenas um receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Precisamos resgatar o papel da escola como socializadora e produtora de conhecimentos. Para isso, faz-se necessário ampliar o nosso olhar sobre a escola considerando a sua multiplicidade. Pois nesse espaço há misturas dos saberes trazidos pelos alunos e professores, com saberes propedêuticos do “conteúdo curricular”, que se modificam mutuamente criando novos saberes.

Émile Durkheim, sociólogo francês, afirmava que a função da educação é fundamentalmente a de adaptar, de treinar as crianças e jovens ao tipo de vida em vigor numa

determinada sociedade. Ela deve servir para a reprodução social da sociedade, através da reprodução dos valores, normas, legitimações e ideologias que sustentem essa sociedade do jeito que ela é.

Mas seria somente essa a função da educação? Adaptar as pessoas? Não poderia a educação ter outra função? A quem interessa esse tipo de educação? Pois esta, defendida por Durkheim, apenas legitima e reproduz os modelos preestabelecidos. Se pensarmos em uma educação para o século XXI, esta deverá possibilitar a existência de seres humanos conscientes, livres e responsáveis, pois são esses os valores que norteiam a dignidade humana, nos diferenciando de outros seres vivos e nos constituindo como seres pensantes, que entendem a consciência não como um mecanismo existente no cérebro, mas como um processo contínuo e infinito de busca por respostas. E é essa consciência que pode nos levar à liberdade, pois ela é indispensável para o processo evolutivo que nos desprende das amarras que dificultam nossa percepção globalizada dos fenômenos e das coisas. Apesar da consciência não ser a garantia de liberdade, ela é imprescindível no processo de libertação. Essa mesma consciência que nos dá a possibilidade de liberdade também nos torna responsáveis. Segundo Guareschi, “responsabilidade tem a ver com ‘resposta’, com colocação de uma ação, um ato” (GUARESCHI, 2005). Em suma: sou responsável porque sou livre, e livre, porque tenho consciência.

Infelizmente a maioria das instituições sociais não emprega como prática o exercício da liberdade, mas sim, o uso de castigos, punições e multas. O ser humano é tratado como um animal a ser treinado, acostumado e, se não se adequar às regras preestabelecidas, punido. Não é nessa educação que acreditamos, pois cremos que a tarefa essencial e indispensável da educação é promover o exercício da liberdade, levando o ser humano a crescer em consciência e, conseqüentemente, a ser mais livre e responsável.

Liberdade leva ao desenvolvimento humano. Segundo o economista indiano laureado com o Prêmio Nobel de Economia em 1998, *Amarthya Sen*, o desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercerem ponderadamente sua condição de

cidadão. E uma das formas de garantir essa liberdade é a educação.

Mas que papel tem ocupado a educação no século XXI? Pois estamos construindo a era da instabilidade e do possível, e nessa nova realidade a única certeza que temos é a da possibilidade, incorporada pela instabilidade das constantes mudanças. É nesse âmbito que se coloca o problema da educação. Mas como toda essa instabilidade pode ser acompanhada pela “antiga instituição normativa do saber”? De que ferramentas o educador pode dispor? Que métodos podem ser utilizados para mediar a construção do saber para o século XXI? Essa nova sociedade midiática, ao contrário de ampliar essa liberdade, não estaria reificando o controle de uma nova forma de poder?

## A RELAÇÃO MÍDIA X EDUCAÇÃO

A sociedade de nosso tempo tem passado por grandes transformações, que nos obrigam – principalmente a nós educadores – a repensar a escola e sua temporalidade. Nesse contexto, o professor é cobrado para que mude continuamente suas posturas tradicionais, substituindo-as por posturas “modernas”, “inovadoras”. Afinal, essa é uma exigência da sociedade atual, onde o que sabemos hoje pode não ser mais válido amanhã e precisamos “aprender a aprender” a todo instante.

Faz-se necessário então repensar a educação e seu papel na sociedade, bem como na pertinência da promoção do desenvolvimento de atitudes, habilidades e talentos que auxiliem os alunos a se tornarem aprendizes constantes, capazes de se adaptarem a cada nova mudança, conhecedores de onde e como buscar novas informações e instruções de que precisarem, seja através da educação formal, informal ou não formal. A Educação deve propor novos rumos, que venham ao encontro das novas exigências sociais e promova o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e criativos, que solucionem problemas, que questionem e transformem sua própria sociedade, protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Guareschi (2005, pp. 30-31) define educar como “trazer algo que já está dentro das pessoas para fora, fazer emergir o que lá se encontra”. Citando Sócrates: “o educador é um parteiro, que tira o humano do humano”. E esse processo se dá

por meio da reflexão, pois segundo o autor “educar-se é a própria ação de conseguir respostas a perguntas fundamentais que desafiam o ser humano”. Nesse processo, cabe ao educador fazer as perguntas que libertem, que levem à reflexão, ao crescimento da consciência e ao estabelecimento da verdadeira responsabilidade, tornando os educandos sujeitos de seu saber, pois são eles que procuram, investigam, refletem, buscam e vão tomando posse desse conhecimento por meio da reflexão e do diálogo.

Para oferecermos ao aluno uma “educação libertadora”, precisamos possibilitar práticas que o levem a desenvolver o pensamento crítico e a cidadania. Compreendendo cidadania como “*a participação no planejamento, isto é, no dizer a palavra, expressar a opinião, manifestar o pensamento*” (GUARESCHI, 2005, p.34). Tornando a comunicação um instrumento importante nesse processo de construção da cidadania. Porque na atualidade a mídia nos possibilita o acesso à informação de forma cada vez mais rápida. Por isso não basta saber o que se passa, precisamos refletir, pensar, entender, saber analisar o que nos é repassado.

O linguísta norte americano Noam Chomsky, ao comentar sobre a penetração e as artimanhas empregadas pelos meios de comunicação, conclui que “a população não sabe o que está acontecendo e nem ao menos tem consciência disso, o que os leva a alienação, principalmente em relação à própria mídia”.

A solução para esse problema passa pela educação, não apenas aquela que se faz na escola, mas a que acontece em todas as instâncias da sociedade. Pois hoje, há uma relação profunda entre a mídia e todas as instâncias sociais. Ela é o coração da sociedade da informação. E a informação é o novo modo de desenvolvimento, responsável pela produtividade do sistema capitalista nos dias de hoje. Quem detém a informação, de modo geral, e dentro dela a mídia (notícias, divertimento, novelas, filmes, shows...), detém o fator central de desenvolvimento. Ela modifica a forma como as pessoas se relacionam e exige, cada vez mais, que os sujeitos saibam lidar com uma imensa gama de informações às quais tem acesso cotidianamente, que é um fenômeno desconhecido para as gerações antigas.

Em entrevista concedida à edição da *Folha de São Paulo* de 15 de novembro de 1988 –

época da promulgação da Constituição Brasileira – o Senador Antônio Carlos Magalhães (PFL), que foi um dos maiores concessionários de emissoras de rádio-difusão da Bahia, afirma, sem nenhum pudor, que “quem tem rádio, televisão e jornal, está sempre no poder”. Comprovando essa tese, tornou-se Ministro das Comunicações nos governos de José Sarney e de Fernando Collor. O que denuncia um fato muito importante que fere ao conceito popular de Democracia – “Governo do povo, pelo povo e para o povo” – o que muitos estudiosos chamam de *Coronelismo Eletrônico*, ou seja, a tentativa de políticos exercerem, através da mídia impressa e eletrônica, o controle político do eleitorado nas regiões. Em algumas delas a mídia “fecha o cerco” e apenas uma voz, ou uma opinião, é veiculada. Exemplo<sup>51</sup> disso são os estados do Rio Grande do Norte, onde a família Alves detém 29% das concessões de TV; Alagoas, onde a família Collor detém 20% das concessões de TV; Sergipe, Albano Franco detém 50% das concessões de TV; na Bahia a família de Antônio Carlos Magalhães detém 50% das concessões de TV, no Pará Jader Barbalho detém 10% das concessões de TV e no Maranhão a Família Sarney detém 27% das concessões de TV.

Os meios de comunicação – mídias – são eficazes no dia a dia das pessoas para formar o senso comum e a opinião pública. É como se estivéssemos, como diz o autor, “*fechados num círculo de ferro, sem possibilidade de ver para fora*”. Mas será que a maioria da população consegue perceber isso? Há milhares de coisas no Brasil e no mundo que jamais saberemos se a mídia decidir não contar. É nesse sentido que a mídia nos cerca: numa situação em que a mídia, contra a própria Constituição, passa a ter “donos”, pois ficamos sabendo e comentamos apenas o que ela quer, criando ou fazendo desaparecer a realidade social. E a mídia não critica a si mesma.

Guareschi (2005, p. 9) propõe discutir a necessidade da constituição de grupos de cidadãos membros de um *Quinto Poder*, capazes de controlar o *Quarto poder* que é a mídia, visto que a mídia já controla os outros três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). Para o autor, o papel de *Quinto Poder* é *desafiar, criticar, enfrentar e responder ao quarto poder*. E aponta a necessidade de termos uma mídia alternativa,

<sup>51</sup> Estudo realizado por Santos e Capelli (2005, p. 85, apud GUARESCHI, 2005, pp. 86-91), sobre a concentração da TV aberta.

diferenciada, através da qual poderemos mostrar nossa capacidade de novas reflexões e elaborações, superando a função de sermos apenas vassallos e reprodutores do atual sistema. O autor tem convicção de que a formação de cidadão do quinto poder só é possível através da educação, com destaque para a escola. Ressalta também que o ideal seria que a própria mídia desempenhasse esse papel, pois ser cidadão do século XXI exige um conhecimento amplo e crítico sobre a mídia, sobre sua importância e papel – conhecimento esse que se restringe a poucos.

O potencial de serviço de utilidade pública que a mídia detém no Brasil – com destaque especial à TV – é o de se tornar uma política pública das políticas públicas. Pois ela tem o poder de otimizar e ampliar a eficácia dos investimentos do Estado em qualquer área social. Podendo promover também, não apenas o acesso à cultura, mas permitir a manifestação da multiplicidade de falas, pensamentos, sons e imagens que povoam esse país, mas que infelizmente a grande mídia insiste em reduzir a subcultura urbana do Sudeste.

Santos (1998, p. 8) nos adverte que

Um dos paradoxos da sociedade de informação é que, quanto mais vasta é a informação potencialmente disponível, mais seletiva é a informação posta à disposição dos cidadãos. E, como nesse tipo de sociedade o exercício ativo da cidadania depende mais do que nunca da informação que o sustenta, a luta democrática mais importante é a luta pela democratização dos critérios da seleção da informação.

Lidar com o impacto deste fluxo acelerado de informações e, principalmente, dar-lhes um significado, ou seja, interpretá-las, integrando-as em sua visão de mundo, é hoje uma tarefa inevitável dos sujeitos modernos. Os pensadores da educação, diante da possibilidade de acesso quase infinito às informações, concordam que a grande tarefa da educação é preparar os jovens para que consigam selecionar, fazer a pergunta, conseguir discernir o que querem. Pois numa sociedade totalmente permeada pela mídia, a exclusão digital representa uma das exclusões mais sérias. Dentre as várias maneiras de inclusão, salientamos duas que julgamos central: a primeira é a que se poderia chamar de *alfabetização para a mídia* e o segundo aspecto da inclusão digital refere-se à necessidade

de *oferecer possibilidades* para que as pessoas possam participar dos benefícios que as novas tecnologias estão trazendo. Do mesmo modo como aprender a ler e escrever, na situação atual, a alfabetização digital também é componente necessário à cidadania, a poder estar incluído na sociedade, pois através dela é mais fácil ter acesso às leis, conhecer seus direitos e deveres como cidadão e tornar-se presente no mundo virtual do fluxo das informações.

Infelizmente, quando falamos dessa *alfabetização* – que promova uma educação para a comunicação e ofereça condições à comunidade para descobrir a natureza dos processos de comunicação em que está inserida, desvendando os mecanismos de manipulação utilizados pelos meios de comunicação, por meio prática comunicacionais democrática e libertadora – a escola que existe hoje está pelo menos 10 anos atrasada. Ao analisarmos os currículos presentes na Educação Básica ou no Ensino Médio, a “disciplina” que ocupa maior espaço nessa “grade curricular” é a disciplina de “português” ou “linguagem”. Mas ao analisarmos os conteúdos por ela ministrados, o que encontramos: leitura e escrita da linguagem verbal. O que nos leva a questionar: como os nossos jovens vão saber *ler imagens* ou *escrever imagem* se a escola, local supostamente destinado ao processo de aprender, não destina um tempo maior para essa alfabetização imagética, além do pequeno tempo destinado à disciplina Arte?

Todas as vezes que se fala do papel e o poder da imagem na sociedade atual, pontua-se a idéia que hoje tanto o conhecimento quanto muitas formas de entretenimento são visualmente construídos. O que vemos influencia diretamente em nossa capacidade de opinar, e desperta a subjetividade e a nossa possibilidade de inferir sobre o conhecimento de forma mais eficaz, que o que lemos e ouvimos. Muitos autores, inclusive, utilizam-se de metáforas bélicas do tipo “somos bombardeados a todo instante por imagens”, “uma explosão de mensagens” dentre outras, no sentido em que prefigura a dualidade de que uns produzem e outros recebem de forma passiva, sem capacidade de ação ou resistência a este bombardeio, que os tornam prisioneiros desse processo de consumir mensagens prontas, recortadas, massificadas e massificadoras. Por isso essa grande preocupação com o analfabetismo visual. A educação hoje deve incorporar a perspectiva de múltiplos

alfabetismos. Pois as pessoas analfabetas do século XXI não são mais aquelas que não sabem ler e escrever textos, mas sim aquelas que não saibam construir narrativas com imagens. A noção de múltiplos alfabetismos é referente em um sentido mais amplo, ao impacto da nova economia e das atuais condições culturais que nos levam a dar sentido ao mundo, a nós próprios e aos outros. Considerando-se que a comunicação se constitui por meio de novos textos e meios, e que o “alfabetismo” se dá, não só através da escrita, mais através dos meios visuais, sonoros, mímicos e por multimídias, faz-se necessário repensar o que quer dizer alfabetismo e repensar as práticas que o promovem.

Se pretendermos uma educação como prática libertária, precisamos acima de tudo, oferecer por meio dela possibilidades para exercer essa liberdade. A educação ao longo da vida preserva a responsabilidade de propiciar condições para sustentar a liberdade. Ela objetiva ser:

[...] encarada como uma construção contínua da pessoa humana, de seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar a cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 2004. p.18).

O processo educativo conduz ao progresso individual da criança e do adulto e, ao mesmo tempo, conduz a sua interação com seus pares, em um processo contínuo de maturação da personalidade que é, simultaneamente, um processo individualizado e uma construção coletiva.

Mas resta-nos saber: em que lugar se dá essa “maturação da personalidade”? Essa construção coletiva? E a resposta é simples: nas comunidades. Bauman (2003) vê a idéia de comunidade transformada através do tempo, sendo esvaziada de seu sentido original. Pois no passado elas se distinguiam, dentre outros agrupamentos humanos, por sua auto-suficiência e por suas pequenas dimensões que possibilitavam o conhecimento mútuo de seus membros. Eram lugares de entendimento naturalmente compartilhado. Dentro dessa nova realidade social onde as distâncias foram rompidas, as fronteiras territoriais foram apagadas e as informações se

propagam velozmente, acabaram por apagar também, ou tornaram muito tênues, os traços que configuravam as comunidades. Hoje esse chamado “modo de vida urbana” impõe o individualismo e as urgências da vida cotidiana podem ser vistas também como um dos fatores responsáveis pela dissolução da comunidade. Pois essa nova realidade leva os indivíduos a se enclausurarem, roubando-lhes o tempo e a disposição para a convivência com os outros.

Mas o conceito de comunidade hoje assume novas configurações. Nos grupos sociais identifica-se com uma perspectiva de despossuídos que, ao contrário das elites econômicas, vêm na união uma forma de superar problemas cotidianos. Nesse contexto, comunidade traduz-se em direitos e compromissos compartilhados fraternalmente, o que lhe confere um caráter ético. Compreendida nesse molde, uma comunidade ética, usando os termos de Bauman, exigiria entendimentos compartilhados, levando à construção de processos comunicativos capazes de transformar seus membros em sujeitos interlocutores, apropriando-se de tecnologias e linguagens necessárias para dar visibilidade a tais processos. Essas apropriações indicam novas formas de estar no mundo com o outro, produzindo novas configurações da sociabilidade e alterando a maneira de estabelecer relacionamentos. As redes proporcionam espaços de expressão jamais experimentados, nos quais os conteúdos e a formas daquilo que se manifesta na composição das mensagens podem traduzir variadas visões de mundo.

Se queremos estabelecer uma condição de equidade social e o exercício da cidadania – e porque não dizermos da liberdade – é necessários que todos possam participar efetivamente desse espaço de circulação de informações e de comunicação.

Na busca de propiciar condições para exercer a liberdade, constrói-se hoje um novo conceito de educação. Não mais aquela onde o currículo coloca-se dentro de seus “nichos” disciplinares de segregação de saberes, mas uma nova educação que tem consciência da necessidade de redefinir sua cosmovisão: do tempo-espço, da educação-comunicação, do conhecimento-informação, do trabalho-estudo. Essas modificações oriundas da interconexão ser humano/tecnologia produzem movimentos de desterritorialização inspirados no ciberespço e na

cibercultura. É nesse contexto que se propõe a inter-relação educação-comunicação originária de um novo campo de intervenção social: a Educomunicação.

A Educomunicação é uma nova área de saber, que “tem filosofia própria, história e reconhecimento da sociedade, não comungando dos mesmos princípios do campo da comunicação”. Ela se desenvolveu a partir da necessidade de um processo educativo que orientasse essa educação para o século XXI. Esse processo deve incluir o lado político, que envolva a produção do conhecimento voltado para o pensar crítico, para melhor agir, aprofundando a consciência da dignidade do ser humano, aberto ao diálogo.

Mas para que se compreenda esse novo campo do saber, faz-se necessário conhecer um pouco mais de sua história e filosofia:

A educomunicação é um termo criado e recriado pelo professor Ismar de Oliveira Soares, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Recriado porque se suspeita que foi Mário Kaplún, comunicador uruguaio, quem pela primeira vez pronunciou o termo ‘educador’. Segundo registros, foi Kaplún quem denominou de educador o comunicador que trabalhava com educação para os meios. Contudo foi Soares quem batizou de ‘Educomunicação’ esse ‘campo emergente de intervenção social’. Assim, pode-se dizer que trabalhos em Comunicação e Educação não são novos. Inovadora é a discussão da ‘Educomunicação’.

(SALVATIERRA, 2006, p. 237).  
A tentativa é de apreender o inapreensível pois, sendo a Educomunicação um campo emergente, ela se caracteriza pela vivacidade, fertilidade e constante transformação. (Idem, p. 238).

Segundo Salvatierra (2006, p. 243), as reflexões sobre Educomunicação começam para Soares em 1970, quando o pesquisador iniciou uma série de palestras pelo interior de São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo para atender a convites de escolas no intuito de discutir a relação entre mídia e educação. A trajetória de construção desse novo campo foi longa e repleta de discussões e questionamentos. Em 1996, surgiu o NCE (Núcleo de comunicação e Educação da USP) “responsável pela pesquisa fundante do conceito de educomunicação, realizada junto a

176 especialistas de 12 países da América Latina”. Ao término da pesquisa financiada pela FAPESP, entre 1997 e 1999, Soares concluiu que um novo ofício já vinha sendo exercido por um profissional diferenciado, denominado educador, e que reconhecido esse novo profissional, se evidenciaria a emergência de um novo campo: a Educomunicação. No caso, foi a prática social, e não a mera especulação teórica, que apontou para a emergência do novo campo:

O conceito refere-se a um campo emergente de intervenção social, ou seja, ao conjunto das ações próprias de programas que promovem o planejamento, a implementação e a avaliação de processos e produtos, criando e fortalecendo ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos em espaços educativos, presenciais ou mesmo virtuais, tendo como consequência a melhoria do coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo nesse contexto, as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem. No caso, tais ações tem como fundamento a realidade das mediações culturais protagonizadas historicamente pelos sujeitos sociais, pressupondo a intencionalidade educativa do uso das tecnologias, a metodologia da ação colaborativa e a meta do pleno exercício da liberdade de expressão dos atores sociais (SOARES, 2002).

O termo Educomunicação ganha então uma nova dimensão, pois ele vem para diferenciar e garantir o reconhecimento de um novo campo de intervenção social, e não apenas nomear trabalhos isolados e profissionais que atuam nas áreas de Comunicação e Educação.

Salvatierra (2006, p. 246) esclarece que o conceito de Educomunicação sugere que o *ecossistema comunicativo*, uma vez implantado ou proposto nos espaços educativos, melhora a relação dos agentes que atuam na escola. O aluno passa a participar de forma crítica, discutindo e refletindo sobre as inquietações. O professor, por sua vez, passa a ter uma relação menos hierarquizada com o aluno e também começa a conhecer e respeitar suas idéias e valores. O avanço, para o ambiente escolar, estaria na capacidade do educador de promover *práticas comunicativas*.

Como forma de reforçar essa idéia, Guareschi (2005, pp. 41-43) nos adverte que

A comunicação, hoje, constrói a realidade. É difícil definir o que seja realidade. [...] aqui, significa o que existe, o que tem valor, aquilo que nos propicia as respostas, o que legitima e dá densidade significativa ao nosso cotidiano. [...] Algo passa a existir hoje ou deixa de existir, se é ou não, midiado. [...] alguma realidade, algum fato, nos dias de hoje, existe ou deixa de existir, se é, ou não veiculado pelos meios de comunicação. A mídia tem, na contemporaneidade, o poder de instituir o que é, ou não, real, existente. A mídia não só diz o que existe e, conseqüentemente, o que não existe, por não ser veiculado, mas dá uma conotação valorativa de que algo é bom e verdadeiro, à realidade existente. É nessa instância que são criados e legitimados determinados valores. E são eles que nos impulsionam a agir[...]. As coisas veiculadas pela mídia, pelo simples fato de estarem na mídia, são boas e verdadeiras, a não ser que seja dito expressamente o contrário. O que está na mídia não é só o existente. Ela cria e reproduz, de igual modo, crenças e valores que levam à ação. Os pressupostos dos ouvintes ou telespectadores são de que as pessoas que “aparecem” na mídia são as que “existem” e são “importantes, dignas de respeito.

Para França (2006. pp. 13-14), desde seu surgimento, a televisão vem sendo exaustivamente tratada – mas seus estudos se caracterizam por abordagens distintas e pouco confluentes, dificultando a construção de uma “teoria da televisão”. Ela é um *meio* que vem se recriando continuamente enquanto linguagem, passível de diferentes usos, alojando práticas distintas, acolhendo múltiplos discursos.

Mas que discursos são esses? O reino absoluto e independente das palavras? O discurso organizaria a si mesmo, inclusive as práticas sociais? Segundo a perspectiva de Foucault, todo discurso é prática social e sempre se produz em razão de relações de poder. Em sua obra *A Arqueologia do saber*, faz a seguinte reflexão:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de

signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p.56).

Ao analisarmos suas obras, podemos perceber que tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver, constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Pensando a mídia como *prática discursiva*, produto de linguagem e processo histórico, para poder apreender o seu funcionamento é necessário analisar a circulação dos enunciados, as posições de sujeito aí assinaladas, as materialidades que dão corpo aos sentidos e as articulações que esses enunciados estabelecem com a história e a memória. Trata-se, portanto, de procurar acompanhar trajetórias históricas de sentidos materializados nas formas discursivas da mídia.

Vera França (2006) em *A TV, a janela e a rua* fala da função ideológica e identitária da televisão. Segundo a autora, mais do que qualquer outro meio, a presença da TV, é responsável pela disseminação e partilhamento de códigos, referências, representações e pelo estabelecimento de uma pauta ou roteiro de atenção. Ela sintoniza todos numa agenda coletiva: Copa do mundo, Olimpíadas, catástrofes, casamentos e nascimentos no mundo dos *Olimpianos*<sup>52</sup>. Para

<sup>52</sup> A primeira característica do Olimpiano é sua aparição freqüente nos meios de comunicação. Ele está em todo lugar: em todos os canais, em todos os tipos de programas. Sua onipresença é reafirmada por todos os meios de comunicação. Ele se alimenta da exposição midiática ao mesmo tempo em que alimenta a mídia, agregando maior valor à programação, emprestando sua força simbólica aos vários programas. Além do mais, o Olimpiano é um ser especial, possui traços que o distinguem dos demais mortais. Essa marca distintiva que o coloca num outro patamar, pode ser originária da beleza física, de um grande feito esportivo, de uma ação heróica, ou mesmo de um grande carisma, empatia junto ao público. Ao ser tornar um Olimpiano, uma celebridade, a pessoa passa a ocupar outro lugar no mundo: o lugar do ser adorado, idolatrado,

Morin *Olimpianos* são essas pessoas famosas que ocupam centralidade do conteúdo da mídia. O termo é uma referência aos deuses do Olimpo presentes na mitologia grega, cujas características primordiais são a onipresença e a distinção em relação aos homens “comuns”, por quem são admirados. São essas características que Morin quer resgatar, na sua definição dos olímpicos midiáticos. A TV e, de forma geral, a mídia, coloca a agenda de discussão. Isto é, ao redor de 80% dos temas e assuntos que são falados no trânsito, no trabalho, em casa, nos encontros sociais são colocados à discussão pela mídia. Dessa forma, se a mídia decidir que algum assunto, ou algum tema, não deva ser discutido pela população, ela tem o poder de excluí-lo da pauta. Uma população inteira fica impossibilitada de saber e conhecer que tal problema ou tal assunto existe na sociedade. Essa é a força de quem detém o poder: de decidir sobre o conteúdo da pauta, podendo incluir apenas temas que lhe interessam e excluir os que podem vir a contestá-la.

Dentro dessa realidade, para se fazer presente a TV se coloca muitas vezes silenciosa e invisível, mas permanente; o que só reforça a idéia da onipresença. Mas a TV precisou aprender a falar para um público pouco atento e dividido. Para isso precisou desenvolver o seu poder de interpelar, de chamar a atenção, de tirar partido de sua onipresença. Mas se a TV se comunica com o telespectador, pressupõe-se que se utiliza uma forma de linguagem. Mas que linguagem é essa? A TV teria uma forma de linguagem específica?

Quando falamos de “linguagem da TV”, é importante esclarecer que, geralmente, alguns conceitos são usados, quase como sinônimos, para

---

vangloriado, que não pede, mas concede autógrafos ou fotos. O Olímpico, além disso, se torna um modelo, isto é, um exemplo a ser seguido: seja de perfeição física, de sucesso profissional, de conduta esportiva. Além de idolatrados, ou seja, objeto de admiração, os Olímpicos são, ainda, objeto de identificação. Criando um mundo de sonhos e fantasias para o resto da humanidade, eles tanto abrem possibilidades de realização (o fã se realiza com o sucesso do ídolo, como num processo de projeção) como interferem no comportamento, ditando modas e regras. ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Dramas do cotidiano na programação popular da TV brasileira. In: FRANÇA, Vera (Org.). Narrativas televisivas: programas populares na TV. Belo horizonte: Autêntica, 2006. p. 50-51.

se referir ao que seria uma “linguagem” da TV. Na perspectiva usada por Bakhtin, falamos de discurso enquanto *fala social* – conformação de falas específicas de grupos sociais. Discursos traduzem um posicionamento social: as relações com o outro, as estratégias, a ideologia, enfim, de um determinado grupo ou classe social. Os discursos não nos pertencem: *[a palavra] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto a interação do locutor e do ouvinte.* Isso quer dizer que esses discursos não estão prontos, eles são construídos nas relações sociais, nas nossas relações de co-presença (entre o um e o outro). Nessa perspectiva, não é de todo apropriado falar de um discurso da TV, mas entender antes que esta é permeada ou acolhe múltiplos discursos: tanto os discursos de práticas comunicativas estratégicas ou bem conformadas (o discurso publicitário, o discurso jornalístico), como discursos políticos (o discurso do governo, o discurso da direita), sociais (o discurso de minorias, o discurso ecologista), culturais (o discurso mineiro) e religiosos (estes, aliás, em intensa disputa no cenário midiático nos últimos tempos).

É necessário fazermos esta distinção ou constatação para que possamos entender um pouco mais da natureza polimorfa ou eclética da televisão, ou seu lugar de espaço público, lugar de acolhimento e caixa de ressonância de diferentes falas sociais. Gêneros são enunciados regulares, facilmente reconhecíveis; Bakhtin falou de gênero enquanto “um padrão relativamente estável de estruturação de um todo”, ou “formas típicas de dirigir-se a alguém”. Martín-Barbero aponta os gêneros como “estratégia de comunicabilidade”, lugar privilegiado de mediação, espaço de negociação entre objetivos do produtor e expectativas do receptor (FRANÇA 2006, p. 28).

Os gêneros, assim, devem ser buscados e definidos tanto do ponto de vista da construção de sentido (regras semânticas), quanto do estabelecimento de um contrato de interlocução com o outro (regras pragmáticas); eles dizem respeito à regulação entre o enunciado e o mundo e à comunicabilidade com o outro a propósito do sentido de mundo que se quer construir: “Todo gênero, de fato, repousa sobre uma promessa de uma relação a um mundo cujo modo ou grau de existência condiciona a adesão ou a participação



do receptor” (JOST, 2003, p. 19 apud FRANÇA, 2006, p. 29).

O estudo dos gêneros televisivos tem sido marcado pela tipologia dos gêneros literários, o que provoca evidentes desencaixes e distorções. A novidade, diferença e mobilidade dos produtos televisivos nem sempre se deixam apreender bem pela classificação emprestada da literatura, ou mesmo pela noção de gênero, dada a mistura e movimento de formas que marca a produção televisiva.

A TV é um meio que acolhe diferentes discursos, que oferece diferentes e variados gêneros ou formatos de produtos, construídos através da utilização de um vasto repertório de dispositivos. Ela é uma prática comunicativa, e nomeá-la assim tem implicações epistemológicas (expressa uma forma de ver, de compreender a televisão). Primeiramente, entendemos que ela é uma *prática*, uma ação humana e social – e práticas são criadoras, são lugar do fazer: é por meio de suas intervenções, reciprocamente referenciada, que os sujeitos sociais se constituem enquanto tal, e constituem o mundo à sua volta. E televisão é uma prática *comunicativa*; uma relação mediada simbolicamente, que se efetiva através da criação e partilhamento de discursos, de sentido. A produção televisiva não acontece imune ou à revelia da presença de sua audiência (intervenções, interesses), mas é permanentemente modificada por ela, pela dinâmica viva das intervenções dos diferentes sujeitos envolvidos na interlocução. Portanto, é uma linguagem em processo, que se faz/se refaz continuamente – donde a mobilidade de suas formas e gêneros. Como toda linguagem, orienta tanto quanto é constituída pelas falas que a efetivam.

França (2006, pp. 33-36) nos adverte porém que

[...] o conceito de linguagem é bastante complexo e controverso; partimos inicialmente da idéia de um sistema estruturado de signos, uma estrutura geral que ordena formas de dizer. Se entendemos linguagem como uma estrutura definida, fixa e determinante (conforme trabalhada pela perspectiva estruturalista), estaremos já de início fadados ao insucesso. Mas se pensarmos em linguagem como processo de estruturação, conformado tanto quanto conforma as diferentes práticas languageiras (discursivas), podemos, sim, falar de uma linguagem geral

da TV, enquanto um quadro amplo de referências e determinações que orientam a maneira como se constroem os diferentes produtos televisivos. “Estar na” ou “ser” televisão traz implicações para um produto, e é isto que queremos dizer ao falar de linguagem televisiva. [...] Prática comunicativa, a TV se constrói a cada dia, em interação com seu público e com a dinâmica da vida social; daí a diversidade de gêneros, temáticas e o permanente movimento e hibridação de suas formas.

Quando buscamos entender a realidade contemporânea percebemos que um dos fatos mais marcantes dessa época é a invasão de imagens que nos cercam em todas as direções e tentam a todo custo apreenderem o nosso olhar. Bernard Paillard (1999), em seu texto “*sociologia do presente*” nos recorda a necessidade de interrogar-nos em relação aos fenômenos ocorridos na atualidade. Pode tratar-se de um evento ou de um fato novo – aquilo que ele denominou *Espírito do tempo*, pejorativamente conhecido como cultura de massa. Nesse universo de dominação da imagem é essencial que compreendamos como essas imagens se articulam com o mundo da realidade material. Na perspectiva dessa articulação das dimensões simbólica e material, a linguagem é vista como lugar de muitas contradições. Nas palavras de Bakhtin (1990), é “a arena onde se desenvolve a luta de classes”.

Para Fairclough (2001, p. 90) a concepção da linguagem como forma de prática social, e então como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais, tem duas implicações básicas: o discurso como modo de ação; e uma relação dialética entre o discurso e estrutura social. A partir delas é possível trabalhar as relações entre discurso e mudança social, no movimento de investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia.

O discurso é o lugar da constituição mútua de sujeitos e sentidos. O reconhecimento da pluralidade dos sentidos, aqui tomada a partir do seu horizonte histórico, é uma parte da questão: dá conta da polissemia constitutiva da linguagem. A outra parte, indissociável desta, é o reconhecimento da tensão que caracteriza a própria linguagem como contradição fundadora: para que as palavras façam sentido, é preciso que já tenham sentido. Em outras palavras, a questão dos sentidos implica enfrentamento do par

paráfrase-polissemia, na base das reflexões acerca da linguagem.

Mas pensemos uma questão muito séria: se o texto escrito exclusivamente com a linguagem verbal possibilita muitas leituras, o que dizer de um texto produzido pela linguagem multimidiática?

Para tentarmos responder essa questão, faz-se necessário compreendermos primeiro o que é multimídia. Segundo Barreto (2006, p. 24-25), tecnicamente falando, é a tecnologia caracterizada por permitir a combinação, em um mesmo programa e sob a forma digital, de mídias diversas: textos impressos, imagens, sons etc., em movimento. Discursivamente, é a tecnologia que permite a coexistência de distintas ordens de materialidade em um mesmo espaço, implicando, portanto, condições de realização de certo tipo de leitura: novos gestos de leitura de textos novos, tecidos por múltiplas linguagens. A autora ressalta que “pedagogicamente falando, a apropriação dos textos multimidiáticos aponta para além da coexistência das matérias significantes, remetendo a um desafio: superar a concepção de linguagens alternativas, que faz com que a decantada multiplicidade acabe sendo “lida” na/pela língua e com que seja obliterada a consistência significativa das matérias significantes”. E cita Orlandi (1994):

O sentido tem uma materialidade própria, ou melhor, ele precisa de uma materialidade específica para significar. Ele não significa de qualquer maneira. Entre determinações – as condições de produção de qualquer discurso – está a da própria matéria simbólica: o signo verbal, o traço, a sonoridade, a imagem etc. e sua consistência comunicativa. Não são transparentes em sua matéria, não são redutíveis ao verbal, embora sejam intercambiáveis sob certas condições.

Bakhtin afirma que “a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for”. E o que compreendemos como ideologia? Para Guareschi (2005, pp. 143-144) “*ideologia é o uso de formas simbólicas para criar, ou reproduzir, relações de dominação*”. Uma forma simbólica é tudo o que representa alguma coisa e tudo o que produz sentido. Podem ser imagens, textos, pinturas, desenhos, fotografias, falas, discursos. Poderíamos enumerar cinco características das formas simbólicas:

1. As ideologias são intencionais, isto é, são expressões de um sujeito para um sujeito, ou sujeitos;
2. são *convencionais*, isto é, sua construção emprego e interpretação são processos que envolvem regras, códigos, convenções de vários tipos;
3. são *estruturais*, isto é, exibem uma estrutura articulada;
4. são *referenciais*, isto é, são construções que representam algo, que se refere e dizem algo a alguma coisa;
5. as ideologias são *contextuais*, isto é, estão inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais são produzidas, transmitidas e recebidas. (Thompson, 1995, p. 182-212, apud GUARESCHI, 2005, pp. 143-144)

Pêcheux (apud ORLANDI, p. 17), propunha o estudo da linguagem a partir de sua materialidade presente na ideologia “*partindo da idéia de que a materialidade específica da linguagem é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua*”. Outra noção importante da teoria de Pêcheux era o *assujeitamento*, este se caracteriza pela existência de um sujeito, apresentado de modo contraditório, uma vez que, por um lado, era livre e, por outro, submisso: “submetendo o sujeito mais ao mesmo tempo apresentando-o como livre e responsável, o assujeitamento se faz de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e reflexo (justo) da realidade” (ORLANDI, 2001, p. 51). Esse sujeito era condicionado, em seu discurso, por formações imaginárias, traduzidas sob forma de relações de força [...] o lugar a partir do qual fala o sujeito e constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2001, p. 39), de sentidos “[...]os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para outros dizeres futuros” (ORLANDI, 2001, p.39), e de antecipação “[...] todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras” (ORLANDI, p.39). Além das formações imaginárias citadas, vale ressaltar na constituição do discurso e dos sentidos, as formações discursivas, determinadas também pela ideologia e pela história. Pêcheux nos faz lembrar que o sujeito não é somente assujeitado, mas que suas palavras ressignificam sempre. O sujeito não é

jamais passivo, uma vez que seu discurso está sempre se construindo, se resignificando, mas esse mesmo sujeito perde o controle do seu dizer, sendo obrigado a reconfigurá-lo, num trabalho contínuo intermediado pelo simbólico e pelas condições históricas.

Para Bakhtin (Brait, 1994) a linguagem é um reflexo da ideologia e das estruturas sociais. Nesse contexto, a língua era por ele concebida como expressão das lutas de classe e refletia a ideologia e os resultados desses conflitos. Enxergando a palavra como veículo da ideologia, porque o signo era essencialmente ideológico. Sendo assim, qualquer mudança na ideologia era refletida na palavra e na língua. O homem, sujeito desse discurso, não era inerte, mas interagiu na estrutura social, no cenário de lutas de classe, tornando-se um agente modificador da língua, uma vez que por meio de sua palavra, veiculavam as mudanças ocorridas na ideologia.

A discussão da ideologia, por sua vez, tem de objetivar os movimentos que permitem a identificação de sentidos supostamente únicos, apesar da pluralidade inevitável. Tem de lidar com a interpretação, no sentido de buscar compreender os mecanismos que sustentam a ação do intérprete, caracterizada por Bakhtin como o *porta-voz que orchestra o apagamento das vozes dissonantes*.

Nas palavras de Orlandi (1990), a ideologia não é a dissimulação, mas interpretação do sentido. Não se relaciona à falta, mas ao contrário, ao excesso: é o preenchimento, a saturação, a completude que produz o efeito de evidência, porque se assenta sobre o mesmo, o “já-lá”.

É importante compreendermos o funcionamento ideológico do discurso, com os atravessamentos que lhe constituem, desmistificando a idéia de que possuem um único sentido e que por isso são verdadeiros. Nesse processo de busca por compreensão, é válido ressaltar que uma das estratégias fundamentais da ideologia é fazer com que os “fatos falem” por meio de uma rede de mecanismos discursivos. Como afirma Orlandi (1987): “Os fatos não se narram a si mesmos, são narrados por um certo autor, de uma certa perspectiva, de uma certa maneira, para um certo público. Não são opiniões diferentes sobre os mesmos objetos: os autores se interessam por objetos diferentes”.

A Educação para o século XXI tem como uma de suas funções conduzir à maior democracia na mídia e na sociedade. É urgente que a escola propicie discussões com os estudantes que os levem a perceber as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação, desenvolvendo um currículo multicultural, fomentando o diálogo, a interpretação, o debate, a expressão de opiniões e trabalhando a formação da cidadania por meio da transformação desses meios de comunicação em fonte de análise, de pesquisa e de crítica. Pois somente após nos posicionarmos criticamente frente a essa mídia oligopolizada, massificadora e dissimulada, é que poderemos nos instituir como um “Quinto Poder” que controlará o processo de dominação e alienação promovido pelo aparelho ideológico que chamamos de mídia. Para isso, a Educação precisa dar às pessoas conhecimentos necessários para ler de forma adequada as mensagens e desenvolver no educando a capacidade de se posicionar criticamente. E é nesse contexto que compreendemos a importância da Educomunicação como forma de interação social.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990, p. 46.
- BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologia e linguagens: mapeado velhos e novos (des) encontros**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BRAIT, B. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. R. (Orgs); BARONAS, Roberto. **A análise do discurso: as materialidades dos sentidos**. [s. l.]: Clara Luz, [s.d.]
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2004.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FRANÇA, V. A TV, a janela e a rua. In: FRANÇA, V. (Org.). **Narrativas televisivas: programas populares na TV**. Belo horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-53.

GUARESCHI, P. A. BIZ, O. **Mídia, educação e cidadania**: tudo o que você precisa saber sobre mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 215p.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Efeitos do verbal sobre o não-verbal**. Campinas: Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

PAILLARD, B. “Sociologia do presente”. In: .PENA-VEJA, A; NASCIMENTO, E. P. **O Pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: GARAMOND, 1999.

ROBINS, R. H. **Pequena história da lingüística**. Rio de janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 2004.

SALVATIERRA, E. Educomunicação e experiência estética. In: LIMA, Rafaela Pereira (Org.). **Mídias comunitárias, juventude e cidadania**. 2. ed. Revista e atualizada. Belo Horizonte: Autêntica/Associação Imagem Comunitária, 2006.

SANTOS, B. S. **Economia de cassino**. Folha de São Paulo. São Paulo, 15 de março de 1998, Folha Dinheiro, p.8.

SOARES, I. 2002. Contra a violência: experiências sensoriais envolvendo luz e visão. Educação para a mídia e Tecnologia Educacional de um ponto de vista Latino-americano. In: U., CARLSSON ; C. V. FEILITZEN. **A criança e a mídia**. São Paulo, Cortez.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

**Informações da autora**: graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Especialista (Lato-Sensu) em Artes Visuais Aplicada ao Ensino Fundamental e Ensino Médio pelo Centro de Artes – CAR/UFES e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES