

Políticas de mídia-educação como ferramentas de empoderamento e construção de cidadania¹

Deborah CARVALHO²
Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

Resumo

Na busca de políticas e estratégias de comunicação, e em sua relação com a educação, mais atentas quanto a sua responsabilidade social e inclusiva, analisaremos como a mídia-educação pode ser uma importante ferramenta de empoderamento para além da “proibição”, especialmente no campo da publicidade infantil. Isso porque, na perspectiva dos Estudos Culturais, a mídia-educação implica a adoção de uma postura crítica e ao mesmo tempo criadora para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir conteúdos e educar para a cidadania.

Palavras-chave: mídia-educação; publicidade; infantil; políticas; cidadania

Introdução

A concepção ocidental e contemporânea de democracia está fortemente ligada ao advento da comunicação de massa e, mais recentemente, das mídias digitais. Os meios de comunicação passaram a ser reconhecidos como atores fundamentais no processo de informação a respeito de temas de interesse público, seja na consolidação ou na reforma de aspectos centrais como políticas de desenvolvimento, proteção e promoção dos direitos humanos e estruturação de políticas públicas como um todo.

No Brasil, essas funções tão relevantes desempenhadas pelos meios de comunicação acabam por ser impactadas negativamente pela ausência de um marco regulatório democrático e consolidado. Ainda assim, regulação da mídia e proibição da publicidade destinada ao público infantil, esta última foco deste trabalho, são temas que recentemente

¹ Trabalho apresentado no GP Políticas e Estratégias de Comunicação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, email: deborah.carvalho@usp.br.

têm conseguido algum espaço na agenda midiática e, principalmente, nas redes sociais. Entretanto, autores apontam que o caminho da regulação é importante, mas, se único, pode não surtir o efeito desejado.

Com base no contexto descrito, e a partir de uma revisão bibliográfica, este artigo pretende discutir as relações entre meios de comunicação, consumo e cidadania à luz dos Estudos Culturais. Tratando especificamente do público infantil, aqui questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar o primeiro plano.

Na busca de políticas e estratégias de comunicação, e em sua relação com a educação, mais atentas quanto a sua responsabilidade social e inclusiva, analisaremos como a mídia educação pode ser uma importante ferramenta de empoderamento para além da “proibição”. Isso porque, na perspectiva dos Estudos Culturais, a mídia educação implica a adoção de uma postura crítica e ao mesmo tempo criadora para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir conteúdos e educar para a cidadania.

Estudos Culturais: dialogando consumo e cultura

Em seu trabalho *Apocalípticos e Integrados*, Eco (1993) faz uma análise sobre os críticos e os entusiastas da *cultura de massa*. Mesmo que com a popularização da internet e das redes sociais possa ter havido um deslocamento dialético deste conceito, para este estudo é interessante a provocação do autor de que, na verdade, o impasse entre apocalípticos e integrados está no fato de que o problema vem sendo formulado de forma equivocada - “é bom ou mau que exista a cultura de massa?” (ECO, 1993, p.49). Desta forma, a pergunta tanto subentende a desconfiança na ascensão das massas quanto põe em questionamento a validade do progresso tecnológico, fazendo com que o impasse se torne um círculo vicioso. Na verdade o problema é:

[..] do momento em que a presente situação de uma sociedade industrial torna ineliminável aquele tipo de relação comunicativa conhecido como conjunto dos meios de massa, qual a ação cultural possível a fim de permitir que esses meios de massa possam veicular valores culturais? (ECO, 1993, p.50)

O autor afirma que, na verdade, o problema da cultura de massa está no fato de ela ser manobrada por grupos econômicos objetivando o lucro e executada por pessoas especializadas em fornecer ao cliente o produto mais rentável. Para ele, não é utópico pensar que uma intervenção de ordem cultural possa mudar a fisionomia da sociedade atual. Para isso, há a necessidade de uma intervenção ativa das comunidades culturais no campo das comunicações. “O silêncio não é protesto, é cumplicidade; o mesmo ocorrendo com a recusa ao compromisso.” (ECO, 1993, p. 52)

“A tendência, então, é deixar de lado as contradições, que não são consideradas como expressão de conflitos, e sim como resíduos de ambiguidade” (MARTÍN-BARBERO, 1997, pg. 281). As limitações dos modelos comunicacionais, descritos por Umberto Eco como “apocalípticos e integrados”, levou a um deslocamento do objeto de estudo dos investigadores de comunicação. Quando a contextualização dos processos passa a ser através da “pós-modernidade” ou da “modernidade tardia”³, o modelo emissor/mensagem/receptor tornou-se incapaz de abranger questões como transnacionalização, democracia, cultura e movimentos populares. Há um deslocamento em torno da imposição de um modelo econômico para a imposição de um modelo político e, conseqüentemente, da luta contra a “dependência” para a luta por “identidade”.

E é este o paradigma dominante dos chamados Estudos Culturais. Entende-se por Estudos Culturais a movimentação intelectual que surge na Inglaterra, em meados do século XX, em um cenário de pós-guerra, a partir dos trabalhos de Raymond Williams e Richard Hoggart no final dos anos 50. Suas principais publicações giram em torno da problematização de conceitos complexos *como cultura, popular e identidade*.

Imbricando-se com o popular, a cultura deixa de representar exclusivamente a erudição, a tradição literária e artística, para contemplar, também, o gosto das multidões. Contrapondo-se à visão elitista, para os Estudos Culturais a cultura se estende às atividades e representações das pessoas comuns.

Pensar os processos de comunicação neste sentido, a partir da cultura, significa deixar de pensá-los a partir das disciplinas e dos meios. Significa romper com a segurança proporcionada pela redução da problemática da comunicação à das tecnologias. (MARTÍN-BARBERO, 1997, pg. 285).

³ Segundo Stuart Hall (2006) Pós Modernidade ou Modernidade Tardia são sociedades de mudança constante, rápida e permanente principalmente no que tange ao conceito de tempo e espaço. O nível de fragmentação, de rapidez das mudanças, da transitoriedade e da multiplicidade de aspectos decorrentes das transformações tecnológicas também são características da modernidade tardia.

Em verdade, com essa nova problematização do cultural, o que se traz ao centro das discussões é a questão do poder. Para os Estudos Culturais, ela deve ser discutida na linguagem, no simbólico, no inconsciente. Pois, “é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos.” (HALL, 1997 apud COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, pg. 38)

E nesta redefinição de cultura, segundo Martín-Barbero (1997), é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Ou seja, do caráter produtor de significações e não meramente de circulação de informações. O “receptor”, desta forma, não é um simples decodificador da mensagem do emissor, mas assume também o papel de produtor.

A ênfase central, nos Estudos Culturais, não está nos efeitos da mídia sobre comportamentos e atitudes, mas na construção de significações. Mais que transmissão de mensagens, buscam considerar usos e interpretações dos meios de comunicação e seus conteúdos como processos inerentemente sociais, caracterizados por formas de poder e diferença. (BUCKINGHAM, 2012).

A relação criança e consumo e as novas formas de socialização

É dentro desse pensamento sistêmico que este trabalho se propõe a discutir, especialmente, a questão do consumo. Pois, para os Estudos Culturais, a “cultura do consumo” refere-se menos aos artefatos culturais em si do que aos processos sociais de produção, distribuição e recepção destes artefatos. Aqui, questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar o primeiro plano. Não se trata apenas de analisar as mensagens e seus efeitos, mas de construir uma análise do consumo de forma integral, que, para Canclini, pode ser entendido como “o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos”. (CANCLINI, 2010, p. 60)

Segundo Martín-Barbero (1997), o espaço de reflexão sobre o consumo é o espaço das práticas cotidianas. Nem toda forma de consumo é interiorização de valores de outras classes, da mesma forma que o consumo pode representar junto aos setores populares suas aspirações a uma vida mais digna; a busca pela ascensão social pode ser também forma de protesto a direitos elementares.

O consumo não é apenas reprodução de forças, mas também reprodução de sentidos: lugar de uma luta que não se restringe à posse dos objetos, pois passa ainda mais decisivamente pelos usos que lhes dão forma social e nos quais se inscrevem demandas e dispositivos de ação provenientes de diversas competências culturais. (MARTÍN-BARBERO, 1997, pg. 290).

Desta forma, é necessário desconstruir as concepções que julgam esse conceito como um cenário de gastos inúteis e impulsos irracionais. Mais do que isso, as relações de consumo que nos propomos a analisar são aquelas estabelecidas em processos sociais de produção, distribuição e recepção de artefatos culturais. Analisar, ainda, de que forma estas relações são responsáveis por construções de identidades e de discursos, o quanto são relações de poder e como as mudanças na maneira de consumir alteraram as possibilidades e as formas de exercer a cidadania. E aqui cabe a ressalva de que, ao falar de cidadania, não estamos falando apenas dos direitos reconhecidos pelo Estado para aqueles que nasceram em determinado território, mas também das práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento. Portanto, repensar o consumo a partir do exercício da cidadania é reivindicar o direito de participar na reelaboração do sistema, definindo aquilo de que queremos fazer parte. (CANCLINI, 2010)

As respostas para muitas perguntas próprias de cidadãos – a que lugar pertencem, que direitos isso me dá, quem representa meus interesses - são atualmente obtidas através do consumo de bens e dos meios de comunicação. E, diante disso, identidades são definidas a partir daquilo que se possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir. As transformações constantes nas tecnologias de produção, novos designs de objetos, novas marcas, novos modelos, novos desejos, criam um sentimento de insatisfação constante com o que se tem e a necessidade de se ter mais. O descontentamento contemporâneo provocado pela globalização vai além do sentimento de falta, mas de que o que se possui torna-se obsoleto e fugaz a cada instante.

Canclini segue suas proposições com base em questões de nacionalismo, território e etnia. A partir daqui, seguimos nossa análise no que tange o papel da criança no contexto citado, bem como repensar as identidades, as representações, os discursos e as relações de poder que vem sendo repassadas às novas gerações por esta sociedade.

As mídias eletrônicas, especialmente a televisão, são peças fundamentais do cotidiano, seja como simples pano de fundo para as atividades do dia-a-dia, seja como meio de entretenimento e informação, seja como “babá eletrônica”. Com a retirada das crianças

dos espaços de interação social e cultural fora de casa, e isto devido a questões modernas como tempo e segurança - Castro (1999) usa o termo “condição urbana de enclausuramento doméstico” - o lazer central de seu cotidiano está no contato com meios eletrônicos. Impossibilitadas de fazer contato com o real, passam de atividades de criação para atividades de recepção do produto cultural.

Segundo Linn (2006), devido ao encontro da tecnologia da mídia eletrônica e a glorificação do consumismo que ocorre nos dias de hoje, no qual as crianças são expostas constantemente ao barulho da publicidade e às coisas que ela vende, tem se tornado cada vez mais difícil propiciar um ambiente que estimule a criatividade e o pensamento original nas crianças, bem como tempo e espaço para suas próprias ideias e imagens.

A longo prazo, essa imersão de nossos filhos na cultura comercial traz consequências que vão muito além do que eles compram ou não. O marketing é formulado para influenciar mais do que preferências por comida ou escolha de roupas. Ele procura afetar os valores essenciais como as escolhas de vida: como definimos a felicidade e como medimos nosso valor próprio. Nesse meio tempo, essas mesmas características que o marketing atual encoraja – materialismo, impulsividade, autonomia e lealdade desmedida à marca – são antitéticas àquelas qualidades necessárias a uma cidadania democrática saudável. (LINN, 2006, p. 29)

O fato é que atualmente as crianças, de uma maneira geral, já nascem imersas num mundo midiático, vivendo com extrema naturalidade as mais diversas relações com a tecnologia - apesar do desigual acesso a essa realidade, que acabou criando uma nova maneira de exclusão. De qualquer modo, outras formas de socialização e transmissão simbólica estão sendo possibilitadas. Ainda, as mídias participam como elementos importantes de práticas socioculturais na construção de significados da nossa maneira de enxergar o mundo. É preciso entender as mídias como uma “questão de mediações mais do que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos, senão de reconhecimento.” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 10)

Assim, na relação da criança com a tecnologia, a atenção que deve ser dada não é à tecnologia em si, mas à criança, seu vínculo com as formas de cultura e as mediações possíveis. A ideia de infância é um processo sociocultural que está mudando em decorrência de inúmeros fatores: o contato com diversas manifestações da cultura, as transformações que vem ocorrendo em relação às cidades, às famílias, e às formas de interação com as tecnologias. Transformações estas que modificam modos de vida, bem

como o lugar que a criança ocupa em um cenário em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam.

A sociedade em busca de alternativas e regulamentação

Susan Linn (2006) apresenta alguns dados que embasam as reivindicações que vem tomando força junto à sociedade civil e aos Estados na busca de alternativas e regulamentações no que tange a comunicação que atinge direta ou indiretamente o público infanto-juvenil.

Segundo a autora, imagens neurais demonstram hoje graficamente o que vinha sendo defendido por psicólogos desenvolvimentistas: a capacidade das crianças de pensar, de ver além das próprias necessidades e de administrar suas emoções desenvolve-se com o tempo. Assim como afirma Vygotsky (2009), seus valores e comportamentos são influenciados por suas experiências. As crianças em idade pré-escolar, por exemplo, são mais suscetíveis à influência do que as crianças mais velhas ou os adultos (GOODMAN e AMAN, 1991 apud LINN, 2006)⁴. Os adolescentes, embora possam raciocinar de modo mais eficaz que as crianças de oito anos, estão em meio a uma grande quantidade de mudanças hormonais e o córtex frontal, que governa os processos cognitivos complexos, inclusive o julgamento, irá desenvolver-se totalmente apenas por volta dos 20 anos.

Isso levou outros estudos a concluírem que crianças em idade pré-escolar, por exemplo, têm dificuldade em diferenciar comerciais de programas normais de televisão. As crianças um pouco mais velhas, embora saibam fazer tal distinção, pensam concretamente e tendem, assim, a acreditar no que veem nos comerciais. Até a idade de cerca de oito anos, elas não conseguem compreender o conceito de intenção persuasiva e o fato de que cada detalhe de uma propaganda foi escolhido no intuito de tornar o produto mais atraente e de convencer as pessoas a comprá-lo. (LINN, 2006).

Segundo Linn, as crianças têm recebido muitas proteções especiais da lei em outros campos. E no que tange aos meios de comunicação e em especial a publicidade, completa,

⁴ GOODMAN, Gail e AMAN, Christine. **Children's Use of Anatomically Detailed Dolls to Recount an Event**. Child Development 61. 1991, 1859-1871.

“Os pais têm um papel a desempenhar. Os profissionais de saúde, os educadores, os homens de negócios, os legisladores e os cidadãos conscientes também tem.” (LINN, 2006, p. 270)

A concepção ocidental e contemporânea de cidadania está fortemente ligada ao advento da comunicação de massa. Os meios de comunicação passaram a ser reconhecidos como atores cada vez mais fundamentais no processo de informação do eleitorado a respeito dos temas de interesse público. Entretanto, as empresas de mídia foram aos poucos adquirindo poderem adicionais, tornando-se peças muito importantes, seja na consolidação ou na reforma, de aspectos tão centrais como as políticas de desenvolvimento, a proteção e promoção dos direitos humanos e a estruturação das políticas públicas como um todo.

No Brasil, essas funções tão relevantes acabam por ser impactadas negativamente pela ausência de um marco regulatório democrático e consolidado, que leva à lógica da concentração da propriedade no setor e a destinação de concessões *públicas* de radiodifusão para grupos políticos locais. Com isso, medidas que possam alterar a atividade dessas empresas não fazem parte de sua *agenda*, o que dificulta o debate público. (ANDI e Justiça, 2006)

Uma das saídas que vêm sendo pensadas por pesquisadores e ativistas sociais é a criação de uma regulamentação que possa ao menos desacelerar esse processo de assédio mercadológico a crianças e adolescentes.

No Brasil, as crianças e adolescentes são protegidos perante a lei através da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, postulando que é dever da família, da sociedade e do Estado, todos igualmente responsáveis, tratar a criança e o adolescente com absoluta prioridade em questões como o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária

No que se refere especificamente à legislação sobre a publicidade para crianças, no Brasil, ela não é regulada na Constituição Federal, mas no Código de Defesa do Consumidor (CDC) e no Código Brasileiro de Auto-Regulamentação Publicitária (CBARP)⁵ (MOMBERGER, 2002).

⁵ “O Código Brasileiro de Auto-Regulamentação Publicitária (CBARP) foi instituído em 05 de maio de 1980, por entidades representativas do mercado brasileiro de publicidade. É um código de conduta ética dirigido aos anunciantes e serve de parâmetro para a elaboração de comerciais para que sejam evitados abusos contra consumidores. O Código foi instituído pelas seguintes entidades: ABAP – Associação Brasileira das Agências de propaganda; ABA – Associação Brasileira de Anunciantes; ANJ – Associação nacional de Jornais; ABERT – Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão; ANER – Associação Nacional de Editores de Revista; Central de Outdoor” (MOMBERGER, 2002, p. 70)

O texto da Constituição diz:

Art. 220, § 3º - Compete à lei federal:

II – estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem de programas ou programações de rádio e televisão que contrariem o disposto no art. 221⁶, bem como da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente.

E no CDC:

Art. 37. É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.

§ 1º É enganosa qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falsa, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor a respeito da natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços.

§ 2º É abusiva, dentre outras a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, *se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança*, desrespeita valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança. (grifo nosso)

Desta forma, segundo diversos especialistas, de acordo com os artigos citados, a publicidade para crianças no Brasil vem na ilegalidade há duas décadas. Além disso, o que é previsto na legislação brasileira é considerado muito pouco; a falta de uma regulamentação específica na Constituição Federal e a incumbência de fiscalização dada ao CONAR (Conselho Nacional de *Auto-Regulamentação* Publicitária, grifo nosso), revelam a realidade de que não há um exame ou classificação dos anúncios antes de serem veiculados; o CONAR ocupa-se somente com o que foi ou está sendo exibido. Isso significa que, mesmo que determinado anúncio receba uma denúncia e, após análise, sofra modificações ou saia de circulação, de qualquer forma ele já foi veiculado por determinado período.

Há mais de dez anos transita pelo Congresso Nacional o Projeto de Lei 5.291/01 que proíbe a publicidade dirigida à criança e regulamenta a publicidade dirigida a adolescentes. E em março de 2014, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) publicou uma Resolução que considera abusiva a publicidade e comunicação

⁶ “Art. 221 - A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:

I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;

II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;

III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;

IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.”

mercadológica quando direcionada a esse público. Apesar do documento ser considerado um grande avanço quanto à conceituação e abrangência da problemática, e especialmente por ter dado visibilidade à questão perante a mídia e a sociedade, ele não tem *status* de lei. Segundo Horn e Maia (2015), “O ganho (...) é inegável, mas a Resolução em tela precisa servir de catalisador para algo maior, a resultar numa positividade protetiva à criança e ao adolescente combinada a um controle estatal efetivo.” (HORN; MAIA, 2015, p. 131)

Para Jacquinet; Carlsson, Tayie; Tornero (2008), as abordagens no que tange a proteção quanto à comunicação que atinge direta ou indiretamente o público infanto-juvenil resumem-se, em grande parte, a três tipos: regulação, autoregulação e coregulação dos meios de comunicação. Ao mesmo tempo, defendem que nenhum desses instrumentos, isoladamente, é suficiente. Ou seja, é com a interação entre a regulação do governo, dos próprios meios e da sociedade civil que serão alcançados resultados satisfatórios.

Entretanto, como ressaltam os autores, incluir o público nessa discussão é fundamental. Crianças, jovens, pais, professores, profissionais de mídia, sociedade em geral, todos são igualmente importantes nesse processo. E a mídia-educação torna-se crucial para o desenvolvimento da participação social, de uma cidadania ativa e de uma sociedade democrática.

A mídia-educação como perspectiva

Com as mudanças das características de produção, que promoveram avanços na conquista da mulher no mercado de trabalho, a família ainda não encontrou uma maneira de resolver satisfatoriamente como deve educar os filhos. Por sua vez, segundo Paiva (2009), a escola contemporânea também não conseguiu ajustar-se ou dizer não às novas demandas, esquivando-se em reconhecer a extensão do seu papel na problemática do ensino e da educação. Como se não bastasse, houve no Brasil uma separação de educação, cultura e comunicação nas esferas públicas e, com ministérios, secretarias estaduais e municipais de distintos correndo atrás de suas próprias verbas, a desintegração nesses setores foi inevitável. Políticas públicas de cultura associadas à educação, bem como um debate em torno da inclusão da comunicação nesse processo, de maneira definitiva, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é fundamental no atual cenário brasileiro. Mesmo uma regulamentação da publicidade seria mais eficaz se as escolas fossem, ao lado de outras

instâncias, formadoras de cidadãos mais críticos em relação ao contexto dos meios de comunicação e do consumo.

Nas palavras de Fantin, “o desconhecimento imobiliza, a simples condenação é insuficiente, e a negligência é ineficaz”. (FANTIN, 2008, p. 150).

Nessa visão, o espaço escolar pode e deve intensificar a reflexão crítica sobre os conteúdos da mídia ao mesmo tempo em que amplia os espaços de produção e difusão de novos modos de significar o mundo com o auxílio das tecnologias.

Recentemente, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos e aplicados baseados nos potenciais educativos dos meios de comunicação e dos meios eletrônicos de uma maneira geral. O problema para a educação na atualidade não é onde encontrar a informação, mas aprender a ensinar a selecioná-la, avaliá-la, interpretá-la, classificá-la e usá-la, habilidades indispensáveis num meio saturado de informação (TEDESCO, 2004)

Segundo Fantin (2008) o campo educação-comunicação (nas suas palavras, mas aqui usaremos o termo *educomunicação*⁷) vem preocupando-se há algum tempo com as mediações escolares e configurando-se como um campo teórico-prático muito fértil. “Pensar em uma mediação significativa, crítica, sensível e informada em relação à cultura das mídias implica pensar em outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos ‘usos da cultura’ nos espaços educativos.” (FANTIN, 2008, p. 156) E é no contexto da educomunicação que se situa a mídia-educação.

Para este estudo, definimos como mídia-educação a “possibilidade de educar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias, por meio de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva.” (FANTIN, 2008, p. 153). A mídia-educação, e aqui trabalhamos a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, implica a adoção de uma postura crítica e ao mesmo tempo criadora para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir conteúdos e educar para a cidadania.

Reconhecer a centralidade das mediações e das linguagens no processo educativo implica discutir a função cognitiva da linguagem, sobretudo admitindo que outras linguagens – além da oral e da escrita – são legítimas e fundamentais para a produção, a socialização e a apropriação de conhecimentos. E educar para as linguagens envolve uma

⁷ Segundo Soares, “a educação para a comunicação, o uso das tecnologias na educação e a gestão comunicativa transformam-se em objeto de políticas educacionais, sob a denominação comum de Educomunicação.” (SOARES, 2002, p. 16)

concepção pedagógica que leve à capacidade de questionar, de elaborar metáforas, de interpretar e de produzir definições.

A linguagem representa um dos quatro “conceitos-chave” em mídia educação, modelo teórico já amplamente difundido. A produção, audiência e representação integram um quadro de “perguntas-satélites” que devem ser levantadas (MASTERMAN, 2010).

No conceito de representação, por exemplo, o objetivo é o questionamento da forma como somos representados e como representamos nós mesmos. É analisar a forma como a mídia apresenta-se como uma janela para o mundo, mesmo tratando-se de imagens (e sons e palavras) realmente produzidas, selecionadas, editadas e embaladas. Ou seja, dar-se conta de que se está lidando com um sistema simbólico. Neste ponto, já entramos no campo da produção e da linguagem novamente. A ideia é analisar imagens da forma denotativa até os níveis conotativos de significado. Quando se vê TV, um filme ou uma fotografia há um ponto de vista, literalmente. Denotativamente, só se pode ter aquele ponto de vista, o da câmera. Cabe, então, percebê-lo e, conotativamente, analisar o seu papel na produção de significados.

Segundo Masterman (2010), o papel do professor não é incentivar os alunos a assumirem posições ideológicas, mas sim levantar estas questões, “elevar a consciência”. Por exemplo, no caso das representações novamente, então quem as estão criando? Quem está nos dizendo sob qual ponto de vista enxergar o mundo? Quem está me dizendo que o mundo é desta forma? Há ainda outras questões a serem levantadas, agora no campo dos estudos da linguagem e do discurso: como estas representações são elaboradas de forma a serem tão autênticas e verdadeiras? Como aceitamos isso com a própria realidade? O que nos leva a apreender o significado da representação criada dentro do campo da linguagem midiática? Outras que envolvem estudos de recepção, ou de audiência: como o público é afetado por essas representações? Como são lidas e compreendidas?

Apesar da atualidade dessas questões, muitas delas remetem aos princípios dos estudos de mídia-educação, quando seu objetivo era proteger as crianças daqueles que são considerados problemas morais, culturais ou políticos das mídias. Nos últimos anos, a partir do crescimento dos Estudos Culturais e da visão de que a *audiência* não é uma massa uniforme e passiva, aliou-se a esse desenvolvimento de senso crítico a possibilidade de apropriação dos meios, como forma de empoderamento e de produção cultural por direito próprio. (BUCKINGHAM, 2007)

Desta forma, David Buckingham (2006⁸ apud RIVOLTELLA, 2008) coloca o desafio de repensar o sistema conceitual da mídia-educação em face das novas mídias e das suas colocações no mundo digital. Isso não significa que a base sobre a qual a mídia-educação foi construída (representação, linguagem, produção, audiência) seja rejeitada, mas sim, a partir dela, repensar novas estratégias e novos conceitos. Entre as possibilidades de transformações da escola baseadas nas dimensões tecnológicas e simbólicas, alguns estudiosos tem avaliado que o modelo ideal se aproximaria de uma “pedagogia dos bens culturais” (LANEVE⁹, 2000 apud FANTIN, 2008) e de uma “abordagem culturalista” (“mídias-culturas” de JACQUINOT¹⁰, 2006 apud RIVOLTELLA, 2008). Em síntese, esta nova pedagogia indica a direção de uma redefinição conceitual da mídia-educação no sentido da mídia-cultura e dos Estudos Culturais.

Desta forma, refletindo sobre o significado da alfabetização no século XXI, Fantin (2008) lista três eixos que enfatizam a abordagem da mídia-educação: “*cultura* (ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais), *crítica* (capacidade de análise, reflexão e avaliação) e *criação* (capacidade criativa de expressão, de comunicação e de construção do conhecimento)” (FANTIN, 2008, p. 157). Aos três “Cs”, a autora acrescenta um quarto: *cidadania*. A mídia-educação pode e deve contribuir para fazer da escola um ponto de virada importante na transformação sociocultural, a partir da convergência dos conceitos de apropriação e de construção de “mundos possíveis”.

Considerações finais

As evoluções tecnológicas, especialmente com o advento das mídias digitais e a expansão dos campos de informação que vêm com ela, vêm provocando profundas redefinições de questões como identidade, cultura, poder e cidadania.

Nesse contexto, a escola não pode deixar de pensar a relação da criança com as tecnologias justamente pela possibilidade que há em refletir, desconstruir, descondicionar e potencializar essa relação. Os usos dos meios de comunicação podem ser redimensionados

⁸ BUCKINGHAM, David. *La media education nell'era della tecnologia digitale*. Paper apresentado no congresso “La sapienza del comunicare”, Roma, 2006.

⁹ LANEVE, Cosimo. *La didattica dei beni culturali*. In: LANEVE, C. (a cura di). **Pedagogia e didattica dei beni culturali: Viaggio nella memória e nell'arte**. Bréscia: La Scuola, 2000.

¹⁰ JACQUINOT, Geneviève. **Dall'educazione ai media alle 'mediaculture': Ci vogliono sempre degli inventori!** Paper apresentado no congresso “La sapienza del comunicare”, Roma, 2006.

e suas apropriações podem ser mais ativas, interativas e reflexivas. É necessário caracterizar o objeto, o contexto, o papel do adulto, os programas utilizados, bem como problematizar os processos de “metacognição” envolvidos nessa relação.

Se as mídias são parte vital da nossa cultura e propiciam experiências únicas e importantes, é preciso pensar em um novo conceito de alfabetização a partir das interações que essa cultura possibilita por meio de suas qualidades, de suas possíveis intencionalidades e de suas formas de mediação.

Porém, ao transferir essas ideias para o cenário latino-americano, em que a desigualdade social muitas vezes faz com que conceitos como inclusão digital, mídia-educação e acesso à tecnologia se confundam. Tedesco (2004) faz a ressalva de que é muito mais rápido comprar e distribuir equipamentos que mudar atitudes e padrões culturais. Portanto, deve-se ter cuidado em não cometer o erro de pressupor que o papel da de uma política de mídia-educação perante a revolução educacional que ocorre com o advindo das tecnologias da informação baseia-se somente em distribuir aparelhos modernos às escolas. Ações que apostam na renovação, na inovação tecnológica e na incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na escola só fazem sentido se significarem uma transformação sob uma perspectiva cultural, articulada a uma perspectiva política, econômica e social.

Estamos passando por uma ruptura de modelos e repensar as políticas públicas de comunicação e de educação no Brasil torna-se urgente. Provavelmente, serão as crianças de hoje as responsáveis por essa ruptura. De que forma, então, conduzi-las, ensiná-las, empoderá-las para que as redefinições de poder e cidadania que estão em suas mãos possam trazer à tona uma sociedade mais justa, inclusiva, social e ambientalmente responsável e verdadeiramente democrática.

Referências Bibliográficas

ANDI; SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA. **Classificação indicativa: construindo cidadania na tela da tevê**. Brasília, 2006.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. **Matrizes**, São Paulo, a. 5, nº 2, jan/jun, p. 93-121, 2012.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

CARLSSON, U.; TAYIE, S.; JACQUINOT, G.; TORNERO, J. M. P. **Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue**. Suécia: Unesco, 2008.

CARVALHO, D. F. A criança-adulto e o adulto-criança: a Pedagogia Waldorf e a *media literacy* como perspectivas, 2008, 67 p., monografia apresentada como trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Comunicação Social, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **Meios de comunicação, publicidade e infância: explorando os paradigmas do proibir e do ensinar**. Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação, São Paulo, 2012.

CASTRO, L. R. (org.). **Infância e Adolescência na Cultura do Consumo**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

COSTA, M.; SILVEIRA, R.; SOMMER, L. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p.36-61, 2003.

ECO, U. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FANTIN, M. Do mito de sísifo ao voo de pégaso: as crianças, a formação de professores e as escola estação cultura. In: _____; GIRARDELLO, G (org). **Liga, Roda, Clica: Estudos em mídia, cultura e infância**. São Paulo: Papirus, 2008. p. 145-171.

FISCHER, R. M. B. Imagens da mídia, educação e experiência. In: FANTIN, M; GIRARDELLO, G (org). **Liga, Roda, Clica: Estudos em mídia, cultura e infância**. São Paulo: Papirus, 2008. p. 25-41.

HALL, S. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORN, L. F.; MAIA, S. J.; A hipervulnerabilidade da criança e do adolescente na publicidade de massa e a formulação de políticas pública protetivas. In: PEREIRA, A. K.; HORNI, L. F. **Relações de Consumo e Políticas Públicas**. Caxias do Sul: Plenum, 2015, p. 115-134;

LINN, S. **Crianças do Consumo**: a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LIVINGSTONE, S. Internet Literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes**, São Paulo, ano 4, nº 2, jan/jun, p. 11-42, 2011

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: **comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997

MASTERMAN, L. **Voices of Media Literacy**. 2011. Media Education Association, 2011. Disponível em: <<http://www.medialit.org/reading-room/voices-media-literacy-interview-len-masterman>>. Acesso em 10 jul 2011.

MOMBERGER, N. F. **A publicidade dirigida às crianças e adolescentes**: regulamentações e restrições. Porto Alegre: Memória Jurídica Editora, 2002.

PAIVA, F. **Eu era assim**: infância, cultura e consumismo. São Paulo: Cortez, 2009.

RIVOLTELLA, P. C. A formação da consciência civil entre o "real" e o "virtual". In: FANTIN, M; GIRARDELLO, G (org). **Liga, Roda, Clica**: Estudos em mídia, cultura e infância. São Paulo: Papyrus, 2008. p. 41-57.

SOARES, I. O. Educação para os meios nos Estados Unidos: 1970 – 2000. **Revista Fronteiras Estudos Midiáticos**, v. 2, ano1, p. 71-93, 2000.

TEDESCO, J. C. (org.). **Educação e novas tecnologias**: Esperanças ou incertezas? São Paulo: Cortez, 2004.

UNESCO. **Media Education**. Paris: L'expressieur, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONT'EV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.