

Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil

Niños, cultura y participación: una mirada hacia la educación para los medios en Brasil

Children, culture and participation: a look at media education in Brazil

*Gilka Girardello*¹

*Isabel Orofino*²

Resumo O artigo apresenta uma reflexão sobre a trajetória de constituição do campo da comunicação e educação no Brasil. Sem a pretensão de se caracterizar como uma leitura exaustiva sobre o tema, o artigo busca identificar os principais aportes teóricos que fundamentam o campo lançando um olhar retrospectivo sobre algumas das principais práticas realizadas no Brasil e quais as influências que provocaram em outros países da América Latina. O texto reserva uma especial atenção aos novos paradigmas nas teorias da comunicação-educação que apontam para uma outra compreensão dos usos educacionais e culturais das mídias e de iniciativas de produção midiática com as crianças a partir das demandas que emergem de seus contextos particulares de recepção, consumo e apropriação.

Palavras-chave: Crianças Mídia-educação. Educomunicação. Participação. Produção cultural.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenadora do Núcleo Infância, Comunicação e Arte da UFSC (gilka@floripa.com.br).

² Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo – PPGCOM/ESPM – São Paulo (iorofino@espm.br).

Resumen *El artículo presenta una reflexión sobre la trayectoria de la constitución del campo de la comunicación y de la educación en Brasil. Sin la pretensión de convertirse en una lectura exhaustiva sobre el tema, el trabajo pretende identificar las principales aportaciones teóricas que fundamentan este campo, arrojando una mirada retrospectiva sobre algunas de las principales prácticas llevadas a cabo en Brasil y sobre las influencias que han provocado en otros países de América Latina. El texto reserva una especial atención a los nuevos paradigmas en las teorías de la comunicación-educación, que apuntan a otro tipo de comprensión de los usos educativos y culturales de los medios de comunicación y de las iniciativas de la producción mediática con niños a partir de las necesidades que surgen de sus contextos particulares de recepción, consumo y apropiación.*

Palabras-clave: Niños. Educación para los medios. Educomunicación. Participación. Producción cultural.

Abstract *This study presents a discussion about the trajectory of the field of communication and education in Brazil. While not an exhaustive analysis of the subject, it identifies the main theoretical contributions that underlie this field providing a retrospective of some of the main practices in Brazil and their influence on other Latin American countries. The text highlights new paradigms in communication education theories that offer a different understanding of educational and cultural uses of the media, and of initiatives for media production with children, which are responses to demands that emerge from their particular contexts of reception, consumption and appropriation.*

Keywords: Children. Media education. Educommunication. Participation. Cultural production.

Data de submissão: 02/05/2012

Data de aceite: 25/06/2012

Introdução

Este trabalho procura destacar algumas das características, possíveis singularidades e alguns desafios do pensamento e do trabalho sobre mídia-educação no Brasil, esperando trazer contribuições à discussão mais geral do tema. Não é nosso objetivo traçar um painel exaustivo sobre a constituição do campo educação-comunicação no país, e sim apenas esboçar minimamente o cenário atual, trazendo o foco para a produção cultural infantil dentro e fora das escolas. Entendemos que a maior parte da criação cultural realizada pelas crianças, hoje, no mínimo dialoga com as referências midiáticas, mesmo quando não é exercitada por meio delas. Nosso comentário se dá a partir de alguns diferentes pontos de observação pessoal – muitas vezes trincheiras – em que temos nos situado há vários anos.

Situando o campo no Brasil

A relação entre comunicação e educação no Brasil se constituiu bem antes que termos como “mídia-educação”, “educomunicação” ou mesmo “educação para as mídias” entrassem em circulação geral entre nós. Uma influência seminal a partir dos anos 1960 foi a obra de Paulo Freire, precursor na construção de uma teoria da educação como prática social em diálogo com a comunicação e a cultura. Sua defesa era a de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e de que a dimensão crítica no estudo envolve uma recepção ativa dos textos, em que o estudante assume o papel de sujeito: “É impossível um estudo sério se o que estuda se põe em face do texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, à qual emprestasse uma força mágica. Se se comporta passivamente, ‘domesticadamente’, (...) se se deixa invadir pelo que afirma o autor” (FREIRE, 1981, p. 8-9). A dimensão dialógica da comunicação – a de que ela implica reciprocidade – e a dimensão comunicativa da educação são outros pilares do pensamento freireano.

As ideias de Freire influenciaram um grande número de iniciativas voltadas à educação popular no Brasil, bem como, mais tarde, em muitos outros países da América Latina e do mundo. Nesse contexto, “a prática social do que hoje chamamos mídia-educação era considerada como uma importante forma de resistência”, como observa Monica Fantin (2006, p. 65). Com particular atenção à ação ideológica dos meios de comunicação, na década de 1960 surgiu o projeto *Leitura Crítica dos Meios de Comunicação*, da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), dirigido a educadores, grupos de jovens e comunidades populares. Sua ênfase estava na formação para a análise crítica das mídias, inclusive dando atenção à recepção infantil e sugerindo que as famílias usassem o que as crianças viam na TV como oportunidades “para discussões mais amplas sobre as relações familiares, políticas, econômicas e sociais” (MORAN, 1991, p. 28). Sugeriu-se que estratégias de análise da televisão com crianças fossem mais lúdicas e criativas do que meras discussões em grupo, e embora as experiências de produção de vídeos por crianças não fossem frequentes nas escolas, já eram consideradas desejáveis.

Em meados dos anos 1970 teve influência significativa no contexto brasileiro a *pedagogia da linguagem total* proposta pelo educador costarriquenho Francisco Gutierrez, que de modo precursor defendeu a necessidade de a escola se abrir para as novas formas de produção da cultura, diante da crescente emergência de novos meios de comunicação social. Sua proposta metodológica dialogava com a epistemologia de Paulo Freire, propondo uma alfabetização que envolvesse leitura de mundo e expressividade sobre o mundo. Percebe-se aí um embrião das metodologias da mídia-educação e da educomunicação, com sua ênfase na produção de comunicação por parte dos sujeitos envolvidos nas práticas de mediação escolar.

A partir do final da década de 1980, a pesquisa em comunicação na América Latina viveu uma virada sociocultural, com a proliferação das pesquisas de recepção. Em todo o continente a pesquisa no campo transferiu a atenção das estratégias de manipulação e massificação atribuídas à indústria cultural para os modos como as camadas populares

percebem e se apropriam das mensagens midiáticas, inaugurando um diálogo com os estudos culturais em outros países. Na América Latina este debate ganhou visibilidade e solidez teórico-metodológica a partir da obra de autores como Néstor García Canclini, Guillermo Orozco e, sobretudo, Jesús Martín-Barbero.

Esses dois aportes – a proposta de encorajar a produção criativa com as mídias na escola e a ênfase na atividade das audiências verificada empiricamente pelos estudos de recepção – foram fundamentais para a atual configuração da relação comunicação-educação no Brasil. Tinham-se aí os ingredientes para se alcançar o que Paulo Freire já havia destacado muitos anos antes: “que a importância do ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘reescrita’ do lido”(FREIRE, 1981, p.13).

Todo este acervo veio a fundamentar, por exemplo, os estudos da relação comunicação-educação realizados a partir da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde foi adotado o termo *educomunicação* (para incluir a gestão da comunicação nos espaços educativos às abordagens de leitura crítica e produção midiática pelos jovens) e criada a *Revista Comunicação e Educação*, que há mais de 15 anos difunde um pensamento crítico sobre o tema. A partir de 1991, com a criação do Grupo de Trabalho *Educação e Comunicação*, as discussões sobre o tema em geral, sob diferentes enfoques teórico-metodológicos, ganharam espaço na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Outras influências exteriores à América Latina ajudaram a constituir o campo no Brasil. Verificam-se, sobretudo a partir dos anos 1990, influências de pesquisas feitas em países como França, EUA, Inglaterra e Itália. Um exemplo de trabalho em diálogo com teóricos europeus da mídia-educação é o de Maria Luíza Belloni, que em fins dos anos 1980 e início dos 1990 elaborou o *Programa de Formação do Telespectador*, um material de orientação docente com a proposta de leitura crítica das mídias, e publicou o livro *O que é Mídia-Educação* (2001). Uma ênfase maior na leitura, apropriação e produção criativa por parte dos receptores ganhou força com a circulação da obra de autores britânicos como

David Buckingham e Cary Bazalgette. A teoria crítica de norte-americanos como Henry Giroux, Peter McLaren e Douglas Kellner foi referência para trabalhos atentos aos modos de ressignificação e resistência construídos pelos consumidores de produtos midiáticos.

Na última década intensificou-se o intercâmbio com a discussão internacional no campo da mídia-educação, destacando-se encontros como a *IV Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes*, promovida pela prefeitura do Rio de Janeiro com apoio da UNESCO em 2004, e programas de pesquisa conjunta, como as parcerias entre grupos de pesquisa da PUC-Rio e da UFSC com Pier Cesare Rivoltella (UCSC/Milano), dentre outras. A política de fomento à pesquisa do Ministério da Educação brasileiro favoreceu a realização de diversas missões de estudiosos brasileiros especialmente para a França, Portugal, Itália, Espanha e Inglaterra, bem como a visita ao Brasil de acadêmicos do campo da mídia-educação desses países e da América Latina, para participação em eventos e cursos de curta duração.

Desafios

Se por um lado esse maior intercâmbio é absolutamente fundamental, especialmente em tempos de convergência midiática e em um campo tão intensamente marcado pela globalização, ele não deixa de oferecer desafios. É o que aponta, por exemplo, Juvenal Zanchetta Jr., para quem muitas vezes as propostas europeias em educação para a mídia “tendem a dificultar o tratamento de questões essenciais a um programa de trabalho sobre mídia na escola brasileira” (ZANCHETTA JR., 2009). Ele observa as diferenças contextuais entre os países da União Europeia onde existem diversas agências, programas e articulações de regulamentação no campo da mídia-educação – e a situação brasileira, onde isso está ainda longe de ocorrer.

Na leitura que faz de documentos europeus sobre tendências em mídia-educação, o autor vê que um papel menor parece ser dado ali à escola,

sendo os governos, organismos e articulações responsabilizados prioritariamente pelas tarefas a desempenhar nesse campo. Já no Brasil, diz ele: “prevalece o ‘autodidatismo’ por parte de mestres e estudantes, e o voluntarismo das ações escolares, num estágio anterior ao que acontece em diversos países europeus, que dispõem de diferentes organismos públicos e privados de preparação e acompanhamento do processo de apropriação da mídia” (ZANCHETTA JR., 2009, p. 13). Como exemplo da gravidade do cenário brasileiro, ele cita as ações do Conselho de Auto-Regulamentação da Publicidade, que considera muito mais voltadas à defesa dos interesses empresariais do que de fato à coibição dos abusos da publicidade.

Por isso, é de fato importante que não se recaia em perspectivas de transposição automática das ênfases sugeridas pelos documentos internacionais para a mídia-educação, quando estes emergem de contextos com maior consolidação institucional no campo e que dispõem de mecanismos mais estabelecidos de controle social das mídias. Isto, especialmente se considerarmos, como faz Zanchetta, a grande concentração na propriedade dos meios de comunicação no país, sua organização em grandes conglomerados multimídia e a homogeneização discursiva daí decorrente. Um exemplo é o argumento neoliberal de que “o melhor controle da mídia é o controle remoto”, alardeado por representantes das empresas de comunicação a cada vez que surge uma iniciativa de debate social organizado, por exemplo sobre os critérios da programação exibida nas redes abertas de televisão. Parece-nos importante, assim, na linha do que discute o autor, fortalecer as iniciativas de formação de professores para a mídia-educação rumo a uma “repolitização da escola” e num sentido de revalorização das culturas de grupos hoje silenciados (ZANCHETTA, 2009, p. 16).

Esse traço militante está presente em inúmeros outros trabalhos de mídia-educação no Brasil, tanto no âmbito das práticas quanto no da pesquisa. Um mapeamento acadêmico recente do campo assume explicitamente essa postura ativista, defendendo a ideia de que “não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da

sociedade” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 2). Segundo as mesmas autoras, o Brasil estava, já em 1999, na Conferência da UNESCO em Viena (*Educação para as Mídias e para a Era Digital*) entre os países que reafirmaram a importância da mídia-educação para a cidadania, a democratização e a justiça social, em contraste com a ênfase de países mais ricos na “formação de indivíduos críticos, independentes e participativos” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 13). No quadro que traçam da situação brasileira, elas apontam como dificuldades para a consolidação da mídia-educação sua pouca importância na formação inicial e continuada dos professores, a indefinição das políticas públicas para o setor, a falta de recursos para ações e pesquisas, o uso de “receitas prontas” para a sala de aula – no lugar da reflexão sobre o tema na formação de professores – e a presença meramente instrumental das tecnologias na escola.

A ênfase na dimensão da cidadania marca também, dentre outros trabalhos, o de Monica Fantin (2006), que observa que em países como o Brasil “fazemos muita mídia-educação, mas nem sempre lhe damos esse nome” (FANTIN, 2006, p. 66). Ao problematizar a noção corrente de que “a dimensão prática da mídia-educação na América Latina seja considerada mais forte do que a dimensão reflexiva”, ela comenta:

“No Brasil, e talvez na América Latina, as demandas sociais são tantas e a realidade urge, que as pessoas e diversas instituições vão desenvolvendo projetos, fazendo intervenções, criando e inventando experiências a esse respeito sem muito refletir e sem a necessária teorização”(FANTIN, 2006, p. 66).

Ainda assim, prossegue ela, o trabalho dos pesquisadores latino-americanos vai sendo reconhecido internacionalmente, o que se deve “tanto à riqueza de suas experiências no campo do fazer educativo-produtivo-criativo da prática social como às reflexões teóricas decorrentes.” (FANTIN, 2006, p. 67).

Uma maior presença da mídia-educação na formação de professores é reivindicada pela grande maioria dos estudiosos do tema no

Brasil, havendo muito que avançar no sentido de concretizá-la amplamente. Nos últimos três anos, houve um processo de reformulação curricular induzido pelo Ministério da Educação nos cursos de graduação em Pedagogia, e um grande esforço dos professores preocupados com esse tema em fazer com que ele constasse de algum modo das grades curriculares de seus cursos. Como resultado dessa luta por espaço, hoje boa parte dos currículos de Pedagogia nas principais universidades federais possui ao menos uma disciplina de “Mídia e Tecnologia”, “Comunicação e Educação”, “Educação e Cultura das Mídias” ou equivalente.

Sabemos que a presença de uma disciplina por si só não garante a transformação qualitativa necessária, e que os resultados dessa mudança curricular recente só serão percebidos na próxima geração de professores egressos desses cursos. Os educadores em nosso campo, portanto, precisam seguir investindo no processo de construção teórico-metodológica e pedagógica capaz de inspirar a formação de professores do país, num sentido que transcenda o tecnicismo e uma visão meramente operacional da presença das mídias na educação.

Outro desafio do processo de desenvolvimento da mídia-educação em nosso país é a inter-relação muitas vezes falha entre a pesquisa acadêmica e o cotidiano das redes de ensino. Em parte por isso, a presença da mídia-educação nos currículos das escolas de ensino fundamental ainda é muito insuficiente, e são poucas as que desenvolvem um trabalho sistemático nesse sentido, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais incluírem, dentre os objetivos gerais da escola, o de levar os estudantes a “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” e a “interpretar e usufruir das produções culturais (...) atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL/MEC/SEF, 1997, p. 6).

Ainda assim, há inúmeras experiências positivas nesse sentido, como a produção colaborativa da *Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação* (GIRARDELLO; FANTIN, 2009a, p. 161) num processo intensivo que em 2006 reuniu equipes de educadores da rede municipal de ensi-

no da cidade de Florianópolis e pesquisadores universitários. Dentre os objetivos da carta, estava a reivindicação da presença da mídia-educação na formação de professores e a importância da efetiva participação de crianças, jovens e adultos nos projetos de Mídia-Educação. Poderíamos citar muitas outras iniciativas semelhantes em todo o país, frutos de esforços que, diante das dificuldades nacionais e específicas de cada região, insistiríamos em chamar de militantes.

Uma outra característica do contexto brasileiro que diz respeito à mídia-educação é de ordem eminentemente cultural. O cenário cultural e educativo brasileiro é atravessado hoje por duas forças muitas vezes tidas como contrárias: de um lado, a reivindicação da inclusão digital; do outro, a valorização das culturas populares. Observamos que esta expressão em nosso continente designa não o universo do folclore, o do museu ou o da cultura de massa, mas sim um espaço de trocas e tensões simbólicas ainda muito vivas na sociedade brasileira, por exemplo, onde pulsa toda uma variedade de manifestações ligadas às diferentes tradições e etnias, como festas, rituais religiosos e repertórios musicais, plásticos, narrativos e cênicos representativos da grande diversidade cultural do país (Cf. GIRARDELLO; FANTIN, 2009b).

Uma abordagem integrada dessas duas tendências seria, pois, mais pertinente; como já disse Martín-Barbero, é a vitalidade das culturas populares que opera a possibilidade de resistência à diluição midiática, e é na cumplicidade entre a cultura oral e a visual “que passa a especificidade da experiência coletiva da modernidade na América Latina” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 351). Assim, tanto a plena participação na cultura das mídias quanto a valorização da diversidade e das especificidades de cada comunidade de sentido estão situadas no âmbito dos direitos culturais da sociedade. A relação entre a cultura das mídias e as culturas populares locais é, em países como o Brasil, um problema fundamental que as teorias e metodologias correntes no campo da mídia-educação não têm conseguido sequer abordar com consistência, muito menos equacionar satisfatoriamente.

Uma questão emerge, assim, desse quadro: *como podemos integrar as propostas de mídia-educação escolar no Brasil à valorização das culturas populares?* Um sem-número de experiências culturais extraescolares brasileiras vale-se hoje das tecnologias digitais para revitalizar a produção simbólica local, como se verifica, por exemplo, na rede de *Pontos de Cultura* – e *Pontinhos de Cultura*, voltados especificamente ao trabalho com crianças – apoiada pelo Ministério da Cultura no projeto *Cultura Viva*³. No entanto, a relação entre esse universo e o ensino escolar das crianças é ainda pontual ou incipiente.

Comunicação e educação com crianças

Até início da década de 1990 as propostas de trabalho criativo e crítico das crianças com as mídias na escola se situavam mais no plano dos horizontes a perseguir do que no das práticas. A partir de pesquisas pioneiras como as de Fischer (1984) e Fusari (1985) sobre a recepção infantil da televisão, em torno do final da década de 1990 foi aumentando o interesse dos pesquisadores pelo tema, “impulsionados talvez por pesquisas de audiência que apontavam as crianças como um dos segmentos mais assíduos do público de televisão no Brasil” (DUARTE; SANTIAGO, 2007, p. 26). A recepção infantil de televisão e cinema passou a ser tema de diversas pesquisas, com referenciais variados, como os estudos culturais e as teorias das mediações latino-americanas, o dialogismo sócio-histórico e os estudos da subjetividade de inspiração foucaultiana.

Em consequência de estudos como esses, hoje conhecemos melhor a importância da cultura midiática no cotidiano infantil das crianças brasileiras do que 20 anos atrás. A impossibilidade de se pensar o ensino fundamental desconsiderando o papel das mídias é reconhecida pelos principais documentos políticos nacionais, como, por exemplo, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, que em seu

³ Ver: <http://issuu.com/teia2010/docs/seminarioculturaviva>

artigo 5º destacam que os professores devem estar aptos a “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos” (MEC, 2006). Isso não significa, porém, que sempre saibamos como responder pedagogicamente aos desafios concretos e cotidianos desse novo contexto. Outro desafio geral para os educadores brasileiros, assim, é: *como ajudar a transformar o que já sabemos sobre a relação das crianças com a cultura das mídias em referências e inspirações para o trabalho de ensino em sala de aula com as crianças?*

Parece ser consenso entre os pesquisadores da área a noção de que toda recepção midiática envolve a produção de sentidos e uma construção negociada de significados que se dá através de *mediações* como a da família e a da escola, sendo o consumo e a leitura dos produtos culturais considerados instâncias produtivas, no sentido proposto por Martín-Barbero. Outra noção de produção importante nas discussões na área é a importância de que *a criança tenha a experiência de produzir* textos midiáticos (fotos, vídeos, roteiros, gravações orais etc.), para que ela possa ser uma leitora mais apta e crítica do que vê na televisão ou encontra na internet.

Esse tipo de produção tende a se tornar mais e mais presente em qualquer proposta consistente de mídia-educação, à medida que se amplia o acesso às tecnologias interativas. Nesse processo, como sabemos, o “ler” e o “escrever” se associam ainda mais do que nas literacias tradicionais, demandando dos educadores a preocupação com o *letramento digital* em um sentido amplo (SOARES, 2002), e com a participação e a visibilidade da produção midiática das crianças no espaço escolar (OROFINO, 2005). Atualmente, no Brasil, é possível afirmar que tanto as práticas que se autodefinem como educomunicação quanto as de mídia-educação envolvem propostas de produção ligadas à participação criativa das crianças, e ao uso de múltiplas linguagens em texto, imagem e som articulados aos conteúdos curriculares e extracurriculares.

Na última década no Brasil, sobretudo em virtude das novas políticas dirigidas às classes populares, houve um aumento muito significativo no

consumo de tecnologias de comunicação e informação, em especial a aquisição de telefones celulares e de computadores de uso pessoal. O número de escolas com acesso à internet aumentou (hoje são 60% do total), estando acima do da Argentina (42%) e o do México (31%), mas ainda bem abaixo do encontrado nos EUA, Canadá e também no Uruguai, onde 100% das escolas estão conectadas (ITU/UNESCO, 2010).

Segundo uma pesquisa ampla – *TIC Crianças e Internet* (BARBOSA, 2010) – realizada pelo Comitê Gestor da Internet com crianças de 5 a 9 anos de todas as classes sociais e regiões brasileiras, destaca-se que o fator inclusão digital, em especial o fator acesso à internet, mesmo que seja crescente, ainda preocupa. “Apesar de a escola não ser o principal local de acesso ao computador, cumpre papel importante na propagação de habilidades relacionadas ao seu uso” (p. 31). Nesse sentido, chama atenção o baixo índice de acesso à internet na escola citado pelas crianças (27%) se comparado ao uso do computador também na escola (40%). Os autores da pesquisa atribuem essa diferença a questões de infraestrutura ou restrições de uso na escola, assim como falta de preparo e familiaridade dos professores e da equipe escolar para o uso das tecnologias com os alunos.

Fica reiterada também aí a defasagem ainda existente entre as demandas críticas e expressivas das crianças e a atual possibilidade de seu atendimento pela escola, de modo geral.

A produção cultural das e com as crianças

Destacamos a seguir alguns exemplos de práticas bem-sucedidas que envolvem a reflexão teórico-metodológica tanto sobre educomunicação quanto mídia-educação (que aqui estamos entendendo como propostas semelhantes na medida em que promovem a participação das crianças na crítica e na criação). Temos verificado a integração de diversos métodos de pesquisa e prática cultural, desde a pesquisa de recepção para um mapeamento do consumo cultural dos estudantes, passando por metodologias de trabalho educativo que leva em conta os temas geradores apontados pe-

los próprios estudantes, até práticas de produção midiática mesma (como definição e realização de reportagens, campanhas educativas e produção de ficção em diversos formatos, com o uso de rádio, jornal, animação, livros eletrônicos, fotografia digital e *pin-hole*, edição de áudio e vídeo, frequentemente compartilhados via internet). Dentre os temas mais presentes nesses projetos encontram-se cidadania, memória, meio ambiente, identidade, arte e diversidade cultural, integrados direta ou indiretamente aos currículos.

Um exemplo dos mais importantes no Brasil é o projeto *Educom. radio*, desenvolvido na cidade de São Paulo entre 2001 e 2004, a partir do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. O projeto articulou uma rede de mais de 450 rádios escolares, oferecendo formação de educadores para trabalhar com as linguagens verbal, sonora e musical. Deste projeto resultou uma produção de conhecimento que levou o grupo da USP a criar o primeiro curso de graduação em educomunicação do país, em 2010. Outra organização de referência é a *Midiativa*, centrada na qualidade da produção audiovisual para crianças e jovens⁴. No Rio de Janeiro, fontes de referência para os trabalhos feitos com mídias há vários anos nas redes públicas de ensino são os arquivos do *Centro Internacional de Referência em Mídia para Crianças e Adolescentes*⁵, ligado ao governo municipal, e o *Projeto Planetapontocom*⁶, ligado à rede estadual.

Um modelo bastante comum de produção de comunicação nas escolas públicas nas grandes cidades brasileiras é exemplificado pela *Oficina de Imagens*⁷, no estado de Minas Gerais: ela é uma organização civil que atua com “a experimentação de linguagens da comunicação no espaço escolar e da reflexão sobre as relações estabelecidas entre mídia e sociedade”. Uma de suas ações, o Projeto *Latanet*, tornou-se referência pelo trabalho de formação de centenas de professores das redes municipais

⁴ Disponível em: <http://www.midiativa.tv/blog/>

⁵ Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portal/riomidia/>

⁶ Disponível em: www.planetapontocom.org.br

⁷ Disponível em: www.oficinadeimagens.org.br

para o trabalho com crianças, desde a produção de fotos *pin-hole* até a produção para internet, com ênfase para a promoção da cidadania e dos direitos da criança. Organizações semelhantes existem em todo o país, atuando em escolas, seja diretamente com crianças, seja com oficinas junto a professores. Na Bahia, uma referência é a *Rede Cipo*⁸, que atua junto às escolas públicas envolvendo crianças e professores na criação de *websites*, programas de rádio e impressos voltados à educação, à identidade cultural e à mobilização social. As oficinas de mídia-educação com professores e crianças da rede municipal de ensino promovidas pela *Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis* são uma tradição já em seu décimo ano consecutivo. E iniciativas como essas ocorrem em cidades de todo o país.

A demanda por mais espaço social e institucional para as propostas de Educação e Comunicação, especialmente nas escolas, é prioridade da maioria dos projetos. Uma das organizações mais veementes e organizadas nesse sentido é a ANDI – *Agência de Notícias dos Direitos da Infância*, que há quase 20 anos dedica-se ao monitoramento social das mídias da perspectiva das crianças. Em 2009, por ocasião da I Conferência Nacional de Comunicação, a ANDI lançou um documento produzido em conjunto com outras entidades representativas da sociedade civil e do governo, propondo a formulação de um marco regulatório para a relação Mídia e Infância no Brasil, que reivindica uma política integrada nacionalmente de inserção destes temas nos sistemas públicos de educação básica, a criação de um programa nacional de formação de professores para o uso da educação para a mídia, e destaca a participação das crianças na produção de conteúdos, entendida como “um importante instrumento para estimular uma leitura crítica dos meios de comunicação e estimular uma participação cidadã” (ANDI, 2009, p.11). O documento cobra maior atenção para o campo da relação Infância e Mídias, observando que, por todo o país:

⁸ www.cipo.org.br

“multiplicam-se iniciativas e projetos neste sentido – viabilizados principalmente por parte da sociedade civil e universidades. (...) No entanto, há uma absoluta carência de ações mais estruturais que digam respeito diretamente a este tema – o que dificulta que a prática se efetive como política pública” (ANDI, 2009, p.11).

Para concluir retomando as questões principais que tratamos, vamos usar como exemplo o premiado trabalho da *Fundação Casa Grande*, na cidadezinha de Nova Olinda no sertão nordestino, onde há mais de 10 anos crianças participam de oficinas de produção de mídia em complementação escolar. Os documentários que elas produzem semanalmente, sobre temas ligados a cultura e memória, são exibidos para a população no pequeno cinema da cidade antes do filme principal. Além disso, as crianças produzem e apresentam a programação da Rádio Casa Grande FM (“A rádio que educa”, é seu lema), que vai ao ar todos os dias das 7 às 22 horas. As crianças participam ainda de atividades artísticas e musicais, incluindo a produção de CDs, em que atuam não só na criação e performance quanto na gravação, mixagem e masterização. Elas participam também da Rede de Crianças e Jovens Comunicadores dos países de língua portuguesa, em intercâmbio com crianças de Angola e Moçambique. É evidente a desenvoltura e a alegria com que os meninos e meninas ligados ao projeto discutem o sentido de autoria, partilha e ludicidade presente em suas produções, enraizadas profundamente na riqueza cultural local e, graças às linguagens das mídias que as crianças dominam, em pleno diálogo com o mundo maior além dos horizontes do sertão.

As centenas de iniciativas semelhantes que pipocam nas comunidades de todo o Brasil colocam para os educadores o desafio de associar mais sistematicamente à escola as descobertas pedagógicas cotidianas que ali se fazem, e de contribuir criticamente com elas. Isso requer ainda maiores esforços e reflexão teórico-metodológica, em que se dialogue tanto com a pesquisa internacional, como com as tantas especificidades culturais de um país tão diverso. E ao mesmo tempo, sem deixar de lado

os *fronts* das demandas por políticas públicas que garantam condições e qualidade à relação mídia– infância, particularmente à formação de professores para lidar com o tema. A atenção dada a todos esses âmbitos parece vital para que sigamos construindo um caminho singular, rico e pertinente para a mídia-educação no Brasil.

Referências

- ANDI-AGÊNCIA de notícias dos direitos da infância. *Infância e Comunicação: uma agenda para o Brasil*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.andi.org.br/politicas-de-comunicacao/publicacao/infancia-e-comunicacao-uma-agenda-para-o-brasil>. Acesso em: 13 mar. 2011.
- BARBOSA, Alexandre F. (Org.). *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil – TIC Crianças 2009*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Apresentação dos Temas Transversais; Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia*. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2009.
- DUARTE, Rosália; SANTIAGO, Ilana E. Panorama mundial dos estudos em educação e comunicação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, PPGC – Universidade Estácio de Sá, v. 4, n. 7, jan./jun. 2007.
- FANTIN, Monica. *Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. 5ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FISCHER, Rosa M. B. *O mito na sala de jantar: discurso infante-juvenil sobre televisão*. Porto Alegre: Movimento, 1984.

FUSARI, Maria Felisminda de R. *O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão*. São Paulo: Loyola, 1985.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (Orgs.). *Práticas Culturais e Consumo de Mídias entre Crianças*. Florianópolis: Núcleo de Publicações/ CED/ UFSC, 2009a.

_____. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, Editora da UFSC/NUP/ CED, 2009b.

ITU – International Telecommunication Union / UNESCO. World Telecommunications/ ICT Report: Monitoring the WSIS Targets. Geneva, 2010. Disponível em: http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/wtdr_10/index.html Acesso em: 15 mar. 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.

MORAN, José Manuel. *Como Ver Televisão: Leitura Crítica dos Meios de Comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1991.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e Mediação Escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/ Cortez, 2005.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

ZANCHETTA Jr., Juvenal. Educação para a Mídia: propostas europeias e realidade brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009.