



A dimensão comunicativa em práxis de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária¹

*The communicative dimension in praxis of media-education
in the perspective of community communication*

Luzia Mitsue Yamashita Deliberador^[a]

Mariana Ferreira Lopes^[b]

^[a]Doutora, UEL, e-mail: adeli@sercomtel.com.br.

^[b]Doutoranda, Unesp, e-mail: f Lopes.mariana@gmail.com.

1 Trabalho apresentado no DT 6 – Interfaces Comunicacionais do XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, realizado de 26 a 28 de maio de 2016.

Resumo

O presente ensaio tem como objetivo apresentar as apropriações sobre a comunicação que justificam e embasam as experiências de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária. O trajeto percorrido parte do entendimento de que o sentido dado à dimensão comunicativa determina a finalidade das práticas mídia-educativas. Buscamos dialogar com autores que tratam da comunicação enquanto parte estruturante da sociedade contemporânea, como Jesús Martín-Barbero (2011; 2014), José Luiz Braga (2012) e Guillermo Orozco Gómez (2014), cujas análises justificam a educação para comunicação. Por fim, chegamos à concepção da comunicação dialógica de Paulo Freire, que sustenta todo o processo de articulação entre mídia-educação e comunicação comunitária na formação de sujeitos receptores/produtores comunicativos sobre a realidade.

Palavras-chave: Mídia-educação. Comunicação comunitária. Comunicação dialógica. Miatização. Ecossistema comunicativo.

Abstract

This paper aims to present the appropriations of communication that justify and underpin the media education experiences from the perspective of community communication. This discussion starts with how understanding the meaning of the communicative dimension determines the purpose of media education practices. We seek dialogue with authors who treat communication as a structural part of modern society, as Martin Barbero (2011; 2014), José Luiz Braga (2012) and Guillermo Orozco Gómez (2014), whose analysis justify the education for communication. Finally, we come to the concept of dialogic communication of Paulo Freire, which supports the entire process of articulation between community media education and communication in the formation of subject receptors/producers communicative about reality.

Keywords: *Media education. Communication community. Dialogic communication. Mediatization. Communication ecosystem.*

Introdução

Em seu texto “De Medios y Fines em Comunicación Educativa”, Mario Kaplún (1997) nos explica que os sentidos atribuídos à comunicação e educação acabam por refletir nas finalidades de sua interface. O autor defende que dentre a pluralidade de significados que tais áreas podem assumir, duas se destacam no universo da comunicação educativa. A primeira as compreende enquanto processo unidirecional

de caráter depositário. Neste modelo, a prática educativa é vista “[...] como transmissão de conhecimentos para serem memorizados e aprendidos pelos educandos”² (KAPLÚN, 1997, p. 04), na qual a educação para a comunicação se concretiza quando os educadores ministram aulas sobre a mídia em que prescrevem a seus alunos “[...] o que têm ou não que ver. Assim, em suma, substituem uma imposição por outra imposição”³ (KAPLÚN, 1997, p. 05).

Por outro lado, quando a comunicação e a educação são assumidas pelo seu caráter dialógico, entende-se o educando não como receptáculo, mas sim como interlocutor na construção do conhecimento. Neste caso, os contornos da educação para a comunicação levam a um uso crítico e criativo da mídia “a partir de uma racionalidade pedagógica e não meramente tecnológica, como meios de comunicação e não de transmissão, como geradores de fluxos de interlocução”⁴ (KAPLÚN, 1997, p. 06). Trata-se, portanto, de dois processos com objetivos distintos: a perpetuação de alunos-depósitos, que se somam a uma população de receptores emudecidos, ou a geração e potencialização de novos emissores a partir de educandos-interlocutores.

Seguindo o caminho apontado pelo pesquisador argentino-uruguaio há quase duas décadas, propomos neste ensaio retomar as concepções em torno do campo da comunicação das quais nos apropriamos e que justificam e constroem as finalidades das práxis de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária. São reflexões de cunho teórico que embasam as experiências que viemos desenvolvendo há quase uma década nos cursos de especialização em Comunicação Popular e Comunitária na Universidade Estadual de Londrina e nos cursos de Jornalismo da Faculdade Maringá e Universidade Norte do Paraná. Buscamos, portanto, o que Ismar de Oliveira Soares (2011) apresenta como uma das áreas de materialização da relação entre comunicação/educação, que se define pela reflexão epistemológica deste fenômeno cultural emergente e que, em sua concepção, além de garantir uma unicidade às práticas realizadas nesta interface, permite que o campo evolua e construa sua legitimidade.

Primeiramente, cabe aqui apresentar a definição que assumimos da mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária, considerando-a “[...] uma educação através dos meios de comunicação que prepare receptores críticos, conscientes e capazes de produzir uma comunicação comprometida com a sua realidade

2 Tradução livre das autoras do original: “[...] como transmisión de conocimientos para ser memorizados y "aprendidos" por los educandos”.

3 Tradução livre das autoras do original: “[...] lo que tienen que ver y lo que no deben ver. Com lo cual, em suma, substituyen una imposición por otra imposición”

4 “[...] desde una racionalidade pedagógica y no meramente tecnológica, como medios de comunicación y no de transmisión, como generadores de flujos de interlocución”

e a de sua comunidade e, por conseguinte, que tenha como objetivo principal a formação cidadã” (DELIBERADOR, 2012, p. 284). Neste contexto, a mídia-educação, a partir de sua atuação/reflexão na perspectiva produtiva estabelecida por Rivoltella (*apud* FANTIN, 2006) – na qual a educação para a comunicação é realizada dentro das mídias e contribui para a potencialização de uma audiência crítica, criativa e ativa –, alia-se aos pressupostos da comunicação comunitária, que buscam o fomento do sentimento de pertença, da visão crítica de mundo e da transformação social.

As experiências desenvolvidas no arrolamento entre mídia-educação e comunicação comunitária assumem a dinâmica de oficinas que contemplam os temas: identidade, cidadania, relacionamento com a comunidade, leitura crítica da mídia, alfabetização na linguagem midiática e produção de conteúdos comunicacionais que dialogam e problematizam a relação entre educandos e sua comunidade, seja ela a escola, os projetos sociais, seu bairro e sua cidade. Tais práticas, frutos de uma demanda social, ocorrem, em sua maioria, no âmbito da educação não formal em projetos sociais, igrejas e nas escolas em horário de contraturno escolar, com crianças e adolescentes normalmente em situação de vulnerabilidade social.

Estabelece-se, em certos pontos, um diálogo com as práticas de educação para a comunicação realizadas na América Latina que, segundo Ismar de Oliveira Soares (2014b), se filiam ao recém-sistematizado protocolo midiático. Em suas palavras (2014b, p.18), “o foco desta vertente não é a mídia, em si, mas o processo comunicativo” e que tem como base “a luta do Movimento Social pela universalização do direito à comunicação trabalhando para garantir a todos os sujeitos sociais, pela educação o ‘acesso a palavra’ tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos”.

Tomamos como ponto de partida que a mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária se alinha com o caráter de dialogicidade da educação e comunicação colocados por Mario Kaplún e apresentados no início desta introdução. O trajeto que percorremos a partir de então nos leva a dois pontos explorados ao longo deste ensaio no que tange as nossas apropriações de comunicação no universo das práxis que desenvolvemos.

O primeiro reflete sobre o papel ocupado pela comunicação na tessitura social contemporânea a partir do diálogo entre os conceitos de midiaticização trazidos por José Luiz Braga (2012) e Muniz Sodré (2006); o ecossistema comunicativo de Jesús Martín-Barbero (2011; 2014) e da mediação comunicacional contemporânea trabalhada por Guillermo Orozco Gómez (2014). Tal reflexão nos serve de justificativa para a importância da educação para a comunicação na formação e potencialização de sujeitos receptores e produtores comunicacionais. O segundo ponto abordado trata da concepção de comunicação proposta por Paulo Freire e que alimenta

todo o entendimento do processo comunicativo quando trabalhamos a mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária.

Midiatização, ecossistema comunicativo e a mediação comunicacional contemporânea

A comunicação desempenha na sociedade atual um papel estruturante. Em sua relação com a educação, Laan Mendes de Barros (2011) nos convida a pensá-la para além da forma e do conteúdo informativo que a vê apenas enquanto instrumento pedagógico. Precisamos compreendê-la como espaço de educação informal em que as experiências cotidianas com as manifestações comunicativas contribuem para a formação dos sujeitos e, conseqüentemente, lança ao espaço formal algumas provocações.

Em seu livro “A comunicação na Educação”, Jesús Martín-Barbero (2014) discorre sobre tais desafios. Se antes o conhecimento era centralizado territorialmente, controlado por dispositivos técnicos e políticos, bem como relacionado a indivíduos de uma classe especial, o que vivemos agora é sua descentralização. Segundo o autor, esta nova circulação do saber, que se desarticula das instâncias tradicionais de produção/reprodução/legitimação, consiste em uma das mais profundas mudanças a serem vivenciadas. Passamos da construção de um saber linear a partir da figura do professor e do livro, para outro, de caráter fragmentado e disperso, no qual os meios de comunicação, as novas tecnologias da comunicação e informação e, sobretudo, a comunicação em si passam a exercer um importante papel.

As novas formas de circulação de conhecimento ocorrem no ecossistema comunicativo, problematizado por Martín-Barbero (2011) com base no entendimento da comunicação enquanto tessitura da cultura contemporânea, que se manifesta e se materializa em duas dinâmicas. A primeira se dá a partir da relação dos sujeitos com as novas tecnologias da comunicação e informação, que nos lança a uma experiência cultural diferenciada, dotada de uma nova sensibilidade e que marca uma ruptura geracional entre as crianças, os jovens e seus pais. A segunda ocorre no âmbito da comunicação, mas não se restringe a uma perspectiva que a define meramente como sinônimo de suporte midiático. Indo além deste reducionismo,

Ela se concretiza com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, no qual estamos imersos. Um ambiente de informação e de conhecimento múltiplos, não centrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros dois centros: a escola e o livro (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126).

Tais dinâmicas, “a de uma comunicação que se converte em ecossistema e a de uma forte diversificação e descentralização do saber” (IDEM, p. 137), em confronto com os modos arraigados de educação, acabam por gerar uma “esquizofrenia cultural”, uma vez que os cidadãos se dividem entre um saber que lhes serve para uma ascensão social tradicional e outro que lhes prepara para a introdução na sociedade midiaticizada, ou seja, “que coincide com aquilo de que a sociedade necessita para formar um cidadão capaz de autodeterminação e, por consequência, apto a respeitar, a conviver, harmonizar” (IDEM, p. 137).

O autor sustenta que o movimento do processo de deslocalização acaba por gerar a destemporalização, um fenômeno no qual o tempo comum da aprendizagem também se modifica. Já não são mais suficientes – ou necessárias – as demarcações de idade e os marcos temporais que contribuem para a alocação do processo educativo em apenas um lugar. Martín-Barbero, no entanto, argumenta que este cenário, no qual os novos modos de produção de conhecimento e de experiência exigem muito mais uma aprendizagem ao longo da vida, não significa o desaparecimento do espaço-tempo escolar.

Mas as condições de existência nesse tempo, e de sua particular *situação* na vida, se veem transformadas radicalmente não só porque agora a escola tem que conviver com *saberes-sem-lugar-próprio*, mas porque inclusive os saberes que nela se ensinam encontram-se atravessados por *saberes do ambiente* tecnocomunicativo regidos por outras modalidades e ritmos de aprendizagem que os distanciam do modelo de comunicação escolar. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 83-84)

Portanto, neste novo cenário de circulação de saber, a educação para a comunicação se institui como práxis essencial na contribuição para formar receptores críticos e também produtores ativos/criativos, bem como para diminuir as desigualdades sobre o consumo midiático, tendo em vista que

O cidadão de hoje pede ao sistema educativo que o capacite a ter acesso à multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões que o afetam, seja no campo de trabalho, seja no âmbito familiar, político e econômico. Isso significa que o cidadão deveria poder distinguir entre um telejornal independente e confiável e um outro que seja mero porta-voz de um partido ou de um grupo econômico na linguagem e nos temas, e uma telenovela repetitiva e simplória. Para tanto, necessitamos de uma escola na qual aprender a ler signifique aprender a distinguir, a tornar evidente, a ponderar, a escolher onde e como se fortalecem os preconceitos ou se renovam as concepções que temos sobre política, família, cultura e sexualidade (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 130).

A reconfiguração da lógica das mediações – das mediações culturais da comunicação para as mediações comunicacionais da cultura – proposta por Martín-Barbero e abordada em seu ecossistema comunicativo, reflexo de “uma maior densidade epistemológica ao momento de conhecer o que vem da comunicação” (MARTÍN-BARBERO, 2009b, p. 150), complementa os pressupostos de midiatização, ainda que inicialmente estes dois conceitos – mediações e midiatização – pudessem ser vistos como antagonicos. Ao traçar um paralelo entre tais noções, Laan Mendes de Barros (2012, p. 88) afirma que

As “mediações comunicativas da cultura” poderiam ser entendidas como midiatização da cultura. Vale lembrar que os dois termos não são conflitantes, já que eles sugerem conotações bem próximas. Enquanto “midiatização” vem sendo pensada como uma nova forma de sociabilidade, decorrente de uma lógica midiática, mediação traz já de algum tempo o sentido das interações sociais, que nos dias de hoje se dão essencialmente – mas não exclusivamente – por intermédio da mídia.

O conceito de midiatização – ainda em construção – delineado por José Luiz Braga (2012) traz em seu cerne sua não circunscrição em torno da “ampliação ou predomínio da indústria cultural sobre a sociedade” (BRAGA, 2012, p. 35), bem como da penetração tecnológica, uma vez que, na visão do autor, “os processos comunicacionais associados não decorrem simplesmente da invenção tecnológica. É preciso um componente diretamente social no processo” (*Idem*, p. 36).

A midiatização deve ser entendida como um processo interacional de referência, que se debruça na “[...] na teoria de que a sociedade constrói a realidade social através de processos interacionais pelos quais os indivíduos e grupos e setores da sociedade se relacionam” (BRAGA, 2012, p. 39). O autor se ampara em Fausto Neto (2008 *apud* BRAGA 2012, p. 34-35) para afirmar que “a cultura midiática se converte na referência sobre a qual a estrutura sociotécnica discursiva se estabelece, produzindo zonas de afetação em vários níveis da organização e da dinâmica da própria sociedade”. Para Muniz Sodré, a midiatização consiste em

[...] uma ordem de mediações socialmente realizadas – um tipo particular de interação, portanto a que poderíamos chamar de tecnomediações – caracterizadas por uma espécie de prótese tecnológica e mercadológica da realidade sensível, denominada médium. Trata-se de dispositivo cultural socialmente emergente no momento em que o processo da comunicação é técnica e mercadologicamente redefinido pela informação, isto é, por um produto a serviço da lei estrutural do valor, também conhecida como capital (SODRÉ, 2006, p. 20-21).

A midiaticização pode ser comparada, segundo o autor, a uma quarta esfera existencial dotada de uma qualificação cultural característica, chamada de tecnocultura, que provoca uma nova forma de presença do homem no mundo. Enquanto instâncias para produção, veiculação e recepção de formas, as diversas mídias, ao determinarem comportamentos e juízos de valor, reestruturam as experiências do sujeito e rearticulam o espaço humano de realização (SODRÉ, 2006). Assim, os meios de comunicação se colocam como lócus de apropriação do cotidiano pelo qual os indivíduos passam a se relacionar e compreender o mundo que os cerca, gerando novas formas de socialização.

Ao tratar da midiaticização, Braga (2012) explora os conceitos de circulação e fluxo adiante, enquanto modificações da ênfase dos estudos de comunicação que antes entendiam a circulação como trânsito entre emissor e receptor com total correspondência entre o que era emitido e recebido, e que passaram a assumir a atividade do receptor no processo comunicativo. Assim, o conceito de circulação se amplia tanto como espaço no qual se reconhecem a produção de sentido e, também, os desvios que se produzem pela apropriação dos significados. Esse passo adiante se reflete na concepção das relações diretas entre a emissão e a recepção e nos encaminham à ideia de que o a produção de sentido atribuída vai além do contato entre o receptor e o meio de comunicação, mas se caracteriza como o fluxo adiante que

[...] acontece em variadíssimas formas – desde a reposição do próprio produto para outros usuários (modificados ou não) à elaboração de comentários – que podem resultar em textos publicados ou em simples “conversa de bar” sobre um filme recém visto; a uma retomada de ideias para gerar outros produtos (em sintonia ou contraposição); a uma estimulação de debates, análises, polêmicas – em processo agnóstico; a esforços de sistematização analítica ou estudos sobre o tipo de questão inicialmente exposta; passando ainda por outras e outras possibilidades, incluindo aí, naturalmente, a circulação que se manifesta nas redes sociais (BRAGA, 2012, p. 40).

Tal concepção, conforme apresentado em trabalhos anteriores (BARROS; LOPES, 2015), dialoga diretamente com a prerrogativa defendida por Orozco Gómez, para quem a recepção é um processo anterior e posterior à relação direta estabelecida entre audiência e mídia. Tal ampliação da circulação de significados construídos socialmente, na qual a escola e os espaços de educação não formais se apresentam, assim como outras instâncias, enquanto lócus de atribuição de novos sentidos pelas crianças e jovens, se coloca como uma das justificativas das ações e reflexões da educação para a comunicação e, em nosso caso, as experiências de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária.

A questão da recepção se reconfigura, então, para este novo cenário, ao qual Orozco Gómez (2014, p. 58) denomina de mediação comunicacional contemporânea “[...], então, entendida sinteticamente como essa passagem de ser audiências caracterizadas por atividades de recepção a fim de tornar-se audiências definidas pelas características de criação, produção e emissão”. O autor retoma as diferentes concepções que buscaram caracterizar a centralidade da comunicação na contemporaneidade, partindo da ideia de sociedade de conhecimento apresentada por Manuel Castells até chegar à explicação de que a comunicação “emoldura nosso estar e ser como sujeitos sociais” (2014, p. 55).

O pesquisador mexicano nos caracteriza como sociedades da comunicação nas quais a alteração do *status* da audiência não se desvela a todos da mesma forma, pois “segundo uma série de circunstâncias e oportunidades, técnicas e econômicas, culturais e políticas, de gênero e de idade, alguns setores da audiência se situam mais em uma dimensão do que outras, enquanto outros se localizam em todas” (*Idem*, p. 55-56). Segundo Martín-Barbero, é exatamente a superação da desigualdade pela não apropriação da maioria às condições que os leva a interagir neste cenário um dos maiores desafios que o ecossistema comunicativo gera à educação,

Pois, enquanto os filhos das classes menos favorecidas entram em interação com o ecossistema informacional e comunicativo a partir de seu próprio lar, os filhos das classes populares – cujas escolas públicas não têm, em sua imensa maioria, a menor interação com o ambiente informático; as escolas que são para eles o espaço decisivo de acesso às novas formas de conhecimento – estão ficando excluídos do novo espaço laboral e profissional que a cultura tecnológica propõe. Vemos, portanto, que há uma carência de demandas de comunicação no espaço educativo e que o acesso a elas não é democrático (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 133).

A condição comunicacional na atualidade, segundo o Orozco Gómez, se coloca como um dos pontos centrais a serem entendidos pelos educadores diante das mudanças trazidas pelo século XXI, ao compreenderem que as crianças e os jovens assumem um papel cada vez mais ativo e criativo na emissão comunicativa. Assim,

Se antes era fundamental formar para a recepção, agora é imprescindível formar para a emissão e produção criativas. [...]. Os novos participantes na comunicação têm de aprender a ser comunicadores. E isso é um desafio complexo, político, cultural e socioeconômico, mas que começa com a comunicação e a educação (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 33)

Desta forma, o papel da comunicação na contemporaneidade embasa nossos trabalhos para a formação de sujeitos consumidores/produtores que refletem e interagem, a partir da emissão comunicacional também de sua comunidade. Assim, ao assumirmos a condição dos estudantes tanto como emissores quanto como receptores na construção de seu conhecimento sobre o universo comunicativo e sobre a sua realidade, remontamos diretamente a uma concepção dialógica de comunicação defendida por Paulo Freire. Pois, segundo Martín-Barbero (2014, p. 29), ao tratar da estrutura dialógica da comunicação freireana, “há comunicação quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência de conviver, quando se constitui em *horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo*”. Essa perspectiva é o que abordaremos a seguir.

Comunicação dialógica

No Brasil, as experiências em mídia educação emergem entre as décadas de 1960 e 1980 e se concretizam longe das escolas, em iniciativas de educação popular, amparadas no ideal da educação e da comunicação libertadora de Paulo Freire e cujo objetivo era

problematizar a presença dos meios de comunicação na vida diária das comunidades, buscando uma “visão crítica”, e a utilização dos dispositivos comunicacionais como recursos expressivos, dialógicos, de um conhecimento que parte do cotidiano do educando. Essas concepções foram exploradas pelos movimentos sociais, pela Igreja e pela Universidade (FONSECA, 2004, p. 35).

Assim, assumimos a definição de Comunicação definida por Paulo Freire, que está entre os estudiosos latino-americanos que contribuíram para um novo conceito de comunicação. Para ele, a comunicação é :

a coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer [...], [ela] implica numa reciprocidade que não pode ser rompida [...], comunicação é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de Sujeitos interlocutores que buscam significação dos significados (LIMA, 2011, p. 81).

Ele trata a comunicação como uma interação no mesmo nível entre os sujeitos interlocutores e sem o determinismo entre emissor e receptor. Para ele, o ho-

mem é um ser de relações e isso é importante para compreender o conceito de comunicação. Freire sustenta que apenas o diálogo comunica. Dialogar não é invadir ou manipular, e sim, ao nível do ato de conhecer e realizado no plano social, é sempre um ato de engajamento. A comunicação deve ser vivida em sua dimensão política, conhecer e transformar a realidade (LIMA, 2011, p. 90).

Segundo Venício Artur de Lima (2011, p. 106), o conceito de comunicação em Paulo Freire foi apresentado em quatro etapas: 1. O homem em sua relação com o mundo enquanto sujeito e em sua relação com os outros homens em comunicação: “O ser humano é uma criatura essencialmente comunicativa”; 2. A forma pela qual Freire vincula o princípio filosófico de diálogo, a comunicação é definida como uma relação social; 3. Dimensão política do conceito comunicação/diálogo, considerado na perspectiva mais ampla da ação cultural para a liberdade e/ou revolução de Freire; 4. O conceito freiriano de comunicação face a face, a comunicação como diálogo.

Freire, em sua obra “Extensão ou comunicação”, define a comunicação como reciprocidade. Nas palavras do autor (1977, p. 67), “Comunicar é comunicar-se em torno do significado signifiante, desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. [...] O que caracteriza a comunicação é o diálogo com sujeitos interlocutores que se expressam através de um mesmo sistema de signos linguísticos”.

As atividades desenvolvidas com jovens e crianças em vários projetos de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária permitiram uma valorosa troca de experiências com os nossos acadêmicos. Uma via de mão dupla na qual se instrui e também se aprende, assumindo o papel do outro, para então atingir o “sentido de suas ações”. O resultado dessa interação possibilita aos jovens e às crianças despertar para uma visão crítica da mídia e para um produtor criativo e ativo de conteúdo comunicacional, pois, além do reconhecimento do “eu” e de seu papel na comunidade, os educandos conhecem as ferramentas de comunicação e, havendo interesse, criam um veículo para dar voz à comunidade.

Paulo Freire é referência para muitos estudiosos brasileiros e latino-americanos. Venício Artur Lima, na introdução à nova edição do livro “Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire” (2011, p. 19), cita a pesquisa elaborada por Christa Berger, “A pesquisa em comunicação na América Latina”, na qual a autora menciona o levantamento realizado entre 50 pesquisadores, em 1992, que aponta Paulo Freire como uma das cinco principais influências teóricas desse campo de estudo na região.

Freire é lembrado por seu ensaio *Extensão ou comunicação?*, escrito no Chile, no qual está contida a crítica principal aos meios de comunicação de massa:

de consistirem em meros instrumentos de transmissão, de tratarem os destinatários como receptores passivos e de impossibilitarem relações dialógicas (LIMA, 2011, p 19).

Autores amplamente reconhecidos na área de comunicação na América Latina, como Armand Mattelart, Guillermo Orozco Gómez, Nestor García Canlini e Jesús Martín-Barbero reconhecem a contribuição de Freire na construção de suas perspectivas teóricas. No Brasil, Lima (2011) cita Denise Cogo, que fala da contribuição de Freire em três áreas: os estudos e a prática da comunicação rural; da comunicação alternativa e/ou popular e dos estudos culturais, nas vertentes de pesquisa sobre o receptor ativo e a leitura crítica da mídia.

Roberto Aparici (2014) apresenta os fundamentos de Paulo Freire na estruturação dos princípios pedagógicos do campo que emerge da relação interdisciplinar entre a comunicação e a educação. O autor nos explica que, na educomunicação, tanto o aspecto educativo como o comunicativo possuem sua filosofia baseada na participação e no diálogo, sobretudo no conceito de comunicação dialógica freireana. Aparici sustenta que

[...] Freire entendia o diálogo como um elemento crucial para problematizar o conhecimento. Não era um diálogo complacente, um diálogo para o nada, e sim uma modalidade que indagava os saberes mútuos e questionava o conhecimento preestabelecido. O diálogo não é mera conversação nem conversa inconsciente, o diálogo é uma metodologia e uma filosofia. (APARICI, 2014, p. 32-33)

O autor discute que na perspectiva freireana não há comunicação nos modelos de transmissão da relação entre os indivíduos, condição ainda existente em grande parte das escolas e dos meios de comunicação. Aparici ainda sugere que a releitura dos pressupostos da comunicação dialógica de Paulo Freire nos permite refletir sobre o papel dos sujeitos na educação e comunicação no contexto digital, tendo em vista que, para o pedagogo brasileiro, não há divisão entre emissor e receptor no ato comunicativo.

Considerações finais

O presente ensaio teve como objetivo apresentar as apropriações do universo da comunicação que sustentam, justificam e legitimam as experiências de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária. Optamos por percorrer

um trajeto teórico que partiu da problematização de que o sentido atribuído à comunicação acaba por determinar as finalidades da educação para a comunicação, perpassou pela condição que a comunicação ocupa na sociedade atual como prerrogativa para tais práxis e terminou com as contribuições da concepção dialógica da comunicação de Paulo Freire, que permeia todas os nossos projetos.

Em mais de três dezenas de trabalhos desenvolvidos na região de Londrina e Maringá, temos tido resultados positivos que mostram a importância de atrelar a mídia-educação à comunicação comunitária, uma vez que as crianças e os jovens não só levantam os problemas do seu entorno, mas se identificam e se comprometem a melhorar esta realidade. Eles se tornam protagonistas e, através dos vários veículos escolhidos para assumirem o papel de emissores, são porta-vozes e identificam em suas comunidades lideranças que apontam soluções para os problemas identificados. Neste processo, os receptores/produtores envolvidos conseguem, através dos trabalhos, criar no grupo e na comunidade o sentimento de pertença e que leva a um maior comprometimento de todos os envolvidos. A oportunidade criada faz aflorar nos jovens e crianças a criticidade, criatividade, cidadania e a valorização da cultura local.

Referências

- APARICI, R (org). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.
- BARROS, L. M.; LOPES, M. F. Mediações, midiatização e estética da recepção nos debates sobre educomunicação. *In: Vozes & Diálogo*. Itajaí, v. 14, n. 02, jul. /dez. 2015, p. 229-241.
- _____. Recepção, mediação e midiatização. *In: JANOTTI JUNIOR, J.; MATTOS, M.; JACKS, N. (orgs). **Mediação & midiatização***. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2012, p. 79-105.
- _____. Comunicação e educação: além de forma e conteúdo. **Revista Ação Midiática**: Estudos em comunicação, sociedade e cultura. Curitiba: v. 1, n. 1, p. 1-17, 2011.
- BRAGA, J. Circuito *versus* campos sociais. *In: JANOTTI JUNIOR, J.; MATTOS, M.; JACKS, N. (orgs). **Mediação & midiatização***. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2012, p. 31-52.
- DELIBERADOR, L. M. Y. **A comunicação comunitária, mídia-educação e cidadania**. *In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. (org)*. Cultura digital e escola, pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012. p. 283-308.

FANTIN, M. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FONSECA, C. C. **Os meios de comunicação vão à escola?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 13 ed. 1977.

KAPLÚN, M. De médios y fines em comunicación educativa. **Chasqui**, R. L. C (58). Quito: Ciespal, p. 5-8, junho de 1997.

LIMA, V. A. de. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. 2. ed. rev. Brasília: UNB: Perseu Abramo, 2011.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 121-134.

_____. Uma aventura epistemológica. Entrevistador: Maria Immacolata Vassalo de Lopes. **MATRIZES**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 143-162, 2009.

OROZCO GÓMEZ, G. **Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, I. O. Introdução à edição brasileira. In: APARICI, R. **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 7-28.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011 p. 13-29.

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

SODRE, M. Eticidade, campo comunicacional e midiaticização. In: MORAES, D. (org). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 19-31.

Recebido: 15/08/2016

Aprovado: 01/09/2016

Received: 15/08/2016

Approved: 01/09/2016