

## **Movimentos de Perspectiva Midiática no Campo da Comunicação e Educação: Enfoques Teóricos, Pedagógicos e Epistemológicos<sup>1</sup>**

Felipe Saldanha<sup>2</sup>  
Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

### **RESUMO**

Este texto, baseado na tese de doutorado de Saldanha (2023), busca conceituar a natureza dos movimentos que compõem o campo da Comunicação e Educação (C&E), em especial aqueles com olhar direcionado para as mídias. Para isso, identifica o que os movimentos têm em comum e como os diferentes olhares se constituíram historicamente. Na sequência, apresenta as principais tendências da perspectiva midiática. Por fim, aborda as especificidades geográficas desses movimentos e esforços para consolidá-los.

**PALAVRAS-CHAVE:** alfabetização midiática; educação midiática; Educomunicação; literacia midiática; mídia-educação.

Em 1999, o NCE/USP, em parceria com a UNIFACS, publicou o relatório de uma pesquisa conduzida junto a pesquisadores e profissionais ibero-americanos da Comunicação e da Educação. O texto conclui que “um novo *campo do saber* mostra indícios de sua existência” (Soares, 1999, p. 20). As tensões e distensões nesse campo da Comunicação e Educação (C&E) deram origem a distintos movimentos sociais marcados pela influência de diferentes concepções que refletem, cada uma em seu lugar e época, os esforços para entender as relações dos públicos com os mutáveis meios e tecnologias de comunicação, inclusive relações de poder, conforme aponta Orozco-Gómez (2014).

Mateus, Andrada e Quiroz (2020) compreendem que, embora cada um desses movimentos adote uma abordagem particular que disputa espaço nas agendas educacionais, eles têm em comum a caracterização como sistemas que desenvolvem habilidades críticas e criativas de interação entre cidadãos e as mídias e tecnologias da comunicação. Pinto (2019, p. 106) vê essa diversidade de movimentos “com bastante otimismo, respeitando a diversidade de tradições, apostando no encontro entre as diferenças e aprofundando também epistemologicamente suas preocupações, os grandes objetivos que estão subjacentes nestas várias tradições”.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho Comunicação e Educação, evento integrante da programação do 28º Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, realizado de 15 a 17 de maio de 2025.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Centro de Comunicação e Letras (CCL) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Membro do Conselho Consultivo Deliberativo da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). E-mail: fgsaldanha@gmail.com

No relatório supramencionado do NCE, Soares (1999) refere-se a “ações comunicativas” realizadas dentro da inter-relação Comunicação/Educação – nesse sentido, aproxima-se do conceito de agir comunicativo de Habermas (1989). Posteriormente, Soares (2013) falaria em paradigmas orientadores, no sentido proposto por Morin (2005). Esses movimentos também compõem práticas sociais de leitura e escrita que podem ser chamadas de *literacy*, letramento, literacia ou alfabetização (Soares, 2002). A possibilidade de se referir assim aos movimentos de C&E ecoa a visão de Freire (1989, p. 13), para quem os movimentos do mundo à palavra e da palavra ao mundo são indissociáveis, de modo que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

O “C” da C&E refere-se à Comunicação *lato sensu*, isto é, o macrocampo que abarca os campos da Comunicação *stricto sensu* e da Informação, com origens compartilhadas. O desenvolvimento desse macrocampo remete aos avanços tecnológicos alcançados a partir do início do século XX e às diferentes reações a eles no âmbito da pesquisa científica, que marcaram as abordagens orientadoras fundantes das Ciências da Comunicação (*stricto sensu*), oscilantes entre uma “escola americana” de pesquisa administrativa e uma “escola europeia” de pesquisa crítica (Wolf, 1999). Mais tarde, como alternativa a essas escolas, surgiriam correntes como os estudos culturais britânicos e a teoria das mediações culturais, esta na América Latina.

Em paralelo a essa dicotomia, a transposição de métodos próprios das ciências exatas, na busca por converter os processos comunicacionais em símbolos quantificáveis, levou ao desenvolvimento das Ciências da Informação, amparadas sobretudo na teoria matemática e na cibernética. Enquanto os movimentos assentados na Comunicação *stricto sensu* inclinaram seu olhar para as mídias, aqueles fundamentados na Informação enfocaram as tecnologias da comunicação – ainda que todos levem em conta, também, os processos socioculturais a elas relacionados. Os movimentos da C&E identificados com essa perspectiva abrigam-se sob denominações como alfabetização informacional, alfabetização digital, alfabetização em TICs ou informática na educação. Quanto aos identificados com a perspectiva comunicacional midiática, isto é, tributários do campo da Comunicação *stricto sensu*, vários autores procuram sintetizar suas principais tendências conforme seus enfoques teóricos, pedagógicos e epistemológicos.

A vertente dominante até os anos 1960 encara os meios de comunicação de massa como uma espécie de doença contra as quais as crianças deveriam ser protegidas, conforme explica Masterman (1993). Essa tendência surge como uma reação, ainda na era pré-televisiva, ao processo de mercantilização da notícia que difundiu o sensacionalismo nos jornais impressos como forma de atrair maior audiência e aumentar as vendas. Soares (1990) chama essa vertente de moralista, caracterizada por seus referenciais filosóficos, morais ou religiosos. O autor aponta a influência da Igreja Católica, desde os anos 1930, na promoção de políticas de classificação moral de espetáculos e de programas de controle de recepção da mídia. Essa vertente persiste até hoje, insuflada por uma lógica baseada em direitos autorais corporativos, censura e pânico moral que tenta conter formas emergentes de participação (Jenkins, 2009).

Trata-se de uma posição próxima da teoria da comunicação conhecida como teoria hipodérmica (Wolf, 1999). Já do ponto de vista pedagógico, a vertente moralista segue a concepção que Freire (1987) chamou de educação bancária e Kaplún (1998), de educação com ênfase nos conteúdos, que parte de uma concepção de comunicação monológica e unidirecional, reduzindo-a à transmissão de informação, em que um emissor (o educador) transmite uma mensagem (seu próprio saber) a um receptor (o aluno).

A partir do início dos anos 1960, de acordo com Masterman (1993), professores que já reconheciam a mídia de massa como sendo tão importante quanto a literatura para a formação do indivíduo começaram a ensinar os alunos a diferenciar entre a cultura “boa” (autêntica e íntegra) e “ruim” (comercial e exploradora). Segundo Soares (1990, p. 79), os programas dessa vertente, que ele chama de culturalista, objetivam “transferir ao aluno do ensino formal os conteúdos indispensáveis para que compreenda os fenômenos da comunicação tais como são dados a conhecer pelas Ciências Sociais”.

Tal vertente representa mais uma continuidade que uma ruptura com a anterior. Dentre as teorias da comunicação, se aproxima da teoria dos efeitos limitados (Wolf, 1999). Nos termos de Kaplún (1998), ela equivaleria à educação voltada para os efeitos da mídia, de inspiração behaviorista, com um modelo de comunicação que prevê *feedback* do receptor, mas sem participação real, e orientada ao “aprender a fazer” – o que renunciava o enfoque no desenvolvimento de competências, ainda em voga na educação formal. Para Orozco-Gómez (2005), o que muda é o questionamento norteador, que passa de “o que a mídia faz com a audiência” para “o que a audiência faz com os meios”.

Em meados da década de 1970, a vertente culturalista entra em declínio e começam a surgir movimentos na C&E que rompem com o funcionalismo. A partir de um ponto de vista sobretudo europeu, Masterman (1993) defende o surgimento de uma vertente representacional, marcada pela substituição de questões de valor estético por questões de política e poder. Ela se firma dentro de uma matriz epistemológica dialética devido à influência do estruturalismo, com destaque para as noções de ideologia e naturalização. Soares (2013) também aponta a influência, nesses movimentos, da pedagogia construtivista, centrada no aluno, e dos estudos culturais britânicos.

Na América Latina, devido a um contexto histórico, político e geográfico distinto, essas influências iriam resultar em movimentos da C&E com abordagens distintas. Em um primeiro momento, sob governos autoritários, a noção de ideologia passaria pelo prisma da teoria da dependência e da Escola de Frankfurt, que deram a tônica para uma visão denunciante “dedicada a alertar os usuários dos meios sobre a necessidade de organizarem-se para enfrentar o processo de manipulação engendrada pelo sistema capitalista” (Soares, 1999, p. 21). Essa abordagem ainda era de natureza funcionalista.

A partir do início dos anos 1980, porém, avança-se rumo a uma perspectiva dialética, mantendo-se a raiz com a cultura popular e o compromisso com uma educação política. O enfoque teórico é fortemente direcionado pela teoria das mediações e seu esquema comunicativo que considera as interações e negociações de sentido entre produção e recepção. Essa vertente, chamada de mediática por Soares (2014, p. 18), parte “da luta do Movimento Social pela universalização do direito à comunicação, trabalhando para garantir a todos os sujeitos sociais, pela educação, o ‘acesso à palavra’, tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos”.

Tal corrente observa o modelo de educação com ênfase no processo no qual, segundo Kaplún (1998), o educando passa a ser sujeito e não objeto da educação. Nesse modelo, grupal e autogestionário, o objetivo é que o aluno “aprenda a pensar”. Já o modelo de comunicação, ainda segundo o autor, deixa de ser o unidirecional, com ou sem *feedback*, para dar lugar a um verdadeiramente bidirecional, fundamentado na figura do emirec, amálgama de emissor e receptor, para enfatizar como todo ser humano tem direito e está habilitado a atuar nos dois papéis. O principal referencial pedagógico da vertente mediática reside na concepção sistematizada por Freire (1987), em reação à educação

bancária, como educação dialógica, problematizadora ou libertadora, na qual o mundo passa a ser entendido como mediatizador dos sujeitos.

Os movimentos sob a perspectiva midiática da C&E também apresentam diferenças nomenclaturas e especificidades conforme seu contexto local, como *media literacy* na Europa e no Reino Unido, *medialukutaito* na Finlândia, *media education* nos Estados Unidos, *éducation aux médias* na França, educação para os media em Portugal e *competencias mediáticas* na Espanha.

Na América Latina, a C&E tem sido progressivamente construída com distintas variações nacionais e conceituais, contemplando movimentos como Educomunicação, mídia-educação e educação midiática. Mais recentemente, como apontam Mateus, Andrada e Quiroz (2020), os fenômenos das mídias sociais e da desinformação têm reavivado o interesse de fundos de pesquisa na área, ainda que a estruturação do campo seja marcada por uma série de desafios, dentre eles a concentração do setor midiático e o acesso desigual às tecnologias, enquadrados por uma instabilidade econômica e política.

Em âmbito mundial, a UNESCO tem atuado, nas últimas décadas, para consolidar as tendências da C&E tanto em torno do polo midiático quanto tecnológico. Em 1980, publicou o documento “Um Mundo e Muitas Vozes” (Relatório MacBride), que dedicou uma seção específica para dissertar sobre o potencial educacional da comunicação. Desde então, passou a conduzir uma série de eventos internacionais destinados a debater a interface, sediados em Grünwald (Alemanha Ocidental, 1982), Toulouse (França, 1990), Alexandria (Egito, 2005) e Paris (França, 2007). Em 2011, publica um currículo para professores em que adota o conceito *Media and Information Literacy* (MIL) ou Alfabetização Midiática e Informacional (AMI).

Em que pese o caráter polissêmico do campo da C&E, as semelhanças entre os movimentos de perspectiva midiática – principalmente aqueles associados às tendências mais recentes – parecem superar as diferenças, de modo que é possível vislumbrar o crescente alinhamento ou, no mínimo, estabelecimento de parcerias estratégias entre eles.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- MASTERMAN, Len. The Media Education Revolution. **Canadian Journal of Educational Communication**, v. 22, n. 1, p. 5-14, spring 1993.
- MATEUS, Julio-César; ANDRADA, Pablo; QUIROZ, María-Teresa. The state of media education in Latin America. *In*: MATEUS, Julio-César; ANDRADA, Pablo; QUIROZ, María-Teresa. **Media Education in Latin America**. Londres: Routledge, 2020.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação**: Recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014. *E-book*.
- OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. O telespectador frente à televisão. Uma exploração do processo de recepção televisiva. **Communicare**, São Paulo, v. 5, n. 1, 1º sem. 2005, p. 27-42.
- PINTO, Manuel. Educação para a Comunicação Social: experiências educativas com o jornalismo em Portugal. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 95-107, jan./jun. 2019. Entrevista a Maria Rehder e Felipe Saldanha.
- SALDANHA, Felipe Gustavo Guimarães. **Jornalismo escolar educ comunicativo**: uso de linguagens e procedimentos midiáticos pelo Programa Imprensa Jovem da rede municipal de educação de São Paulo. 2023. 233 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, n. 2, p. 19-74, jan./mar. 1999.
- SOARES, Ismar Oliveira de. **Contribuição das ciências sociais para a avaliação dos programas de educação para a comunicação**. 1990. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. *In*: MELO, José Marques de; LIMA, João Cláudio Garcia R. (orgs.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil**: 2012/2013. Brasília: Ipea, 2013.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Presença, 1999.