

Mediações, mediatização e estética da recepção nos debates sobre educomunicação

Laan Mendes de Barros¹
Mariana Ferreira Lopes²

Resumo:

Com o objetivo de fomentar os debates sobre o universo da comunicação e o público infanto-juvenil, o presente artigo analisa a contribuição dos estudos de recepção e seus desdobramentos em torno da teoria das mediações no panorama epistemológico educacional. As discussões propostas perpassam um alargamento das leituras tradicionais da área, tais como a Mediatização, Experiência Estética e Estética da Recepção, assim como por abordagens mais tradicionais como o mapa de mediações de Jesús Martín-Barbero e as Mediações Múltiplas de Guillermo Orozco Gómez. Adicionalmente, ainda, leituras sobre interdiscursividade e produção e reconhecimento de Eliseo Verón. Busca-se, assim, contribuir para a evolução e legitimação do campo da educomunicação.

Palavras-chave: Educomunicação; Mediações; Estética da Recepção.

Abstract:

In order to foment discussions on the relationship between the universe of communication and the children and youth, this article analyzes the contribution of reception studies and its development around the theory of mediations in media education's epistemological field. Discussions proposals permeates by an extension of the traditional readings of the area, such as mediatization, aesthetic experience and aesthetics of reception, as well as more traditional approaches such as the map of mediations by Martín Barbero and mediations multiple by Guillermo Orozco Gómez. It also includes readings on production and recognition of Eliseo Verón. The goal is to contribute to the development and legitimization of the field of media education.

Key words: Media education; Mediations; Aesthetics of Reception.

Artigo recebido em: 18/10/2015

Aceito em: 22/01/2016

1 Doutor em Ciências da Comunicação, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), com pós-doutorado em Comunicação e Cultura pela Université Stendhal Grenoble 3. Docente da Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FAAC-UNESP, com atuação na Graduação e na Pós-Graduação em Comunicação. E-mail: laan.mb@uol.com.br.

2 Doutoranda em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Professora do curso de Jornalismo da Universidade Norte do Paraná e do curso de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina - PR. E-mail: fopes.mariana@gmail.com.

Introdução

As novas gerações têm suas vidas estruturadas pelos aparatos de comunicação interconectados em rede. As relações com os outros, as afirmações de identidade e as próprias relações de tempo e espaço estão balizados por práticas midiáticas. As formas do sujeito ser, estar e experienciar o mundo contemporâneo têm se reconfigurado devido à midiatização da sociedade, definida por Braga (2012, p.39) 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”.

Para além de uma visão midiacentrista, traduzida na expressão “cultura midiática” – uma cultura presente na mídia, ou por ela transmitida –, na sociedade contemporânea é necessário pensarmos em “cultura midiatizada”, pois a mídia se entranha e se espalha nas dinâmicas culturais e acaba por elas sendo retroalimentada.

Um importante conceito que deriva da midiatização consiste na ideia de um “sistema de interações sociais sobre a mídia”, que Braga (2006, p.26) apresenta como um “sistema de resposta social”, resultante da circulação “diferida e difusa” das informações no tecido social, em processos de apropriação e ressignificação constantes. Um processo de fluxo constante. Braga nos explica que no período em que os estudos de comunicação enfatizavam os meios, a circulação era entendida como o trânsito de algo entre emissor e receptor e cuja principal preocupação consistia em identificar a correspondência entre o que havia sido emitido e o que havia sido recebido. A premissa de que o receptor é um sujeito ativo no processo de comunicação modificou este sentido de circulação, que passou a ser vista como “o espaço de reconhecimento e dos desvios produzidos pela apropriação” (BRAGA, 2012, p.38). O autor propõe que levemos esta noção de circulação um passo adiante das relações diretas que se configuram entre emissão e recepção. Braga nos convida a pensarmos sobre os encaminhamentos que o receptor dá às dinâmicas de produção de sentido em diferentes espaços, que vão além do seu contato direto com o meio de comunicação. Trata-se do fluxo adiante que, segundo Braga (2012), pode ocorrer de diversas formas: de comentários à geração de outros produtos midiáticos.

A circulação e o fluxo adiante se articulam diretamente com o entendimento de Orozco Gómez (2014) sobre a recepção midiática enquanto processo que não se finda na interação entre indivíduo e mídia, mas se estende para outros cenários onde os conteúdos transmitidos são rearticulados nas experiências concretas do receptor. Ao trazer esta questão para o universo da infância a adolescência o pesquisador mexicano explica que as crianças comentam sobre os conteúdos midiáticos com seus colegas de escola e professores, sendo que “em cada um desses momentos, se trocam impressões e significados provisionais daquilo que foi visto na tela e se vão afinando as maneiras de compreender as mensagens” (OROZCO GÓMEZ, 1997, p.67).

Orozco Gómez (2014) defende que o reconhecimento dos múltiplos cenários e contatos pelo qual o processo de recepção circula estabelece possibilidades de intervenções pedagógicas antes e após o contato direto com o objeto comunicativo, que podem ser exercidas no âmbito e nos diferentes espaços educativos junto às crianças e aos jovens. Ao refletir sobre o papel da escola na circulação da produção de sentido sobre a comunicação, Orofino (2008) reforça a necessidade de pensarmos a escola e os âmbitos da educação não-formal como locais de intensificação da reflexão crítica sobre os meios de comunicação, bem como possibilitar e ampliar as formas de produção e de difusão de novos modos de significar o mundo, utilizando as mesmas tecnologias. Tal papel é assumido pela articulação entre a Comunicação e Educação, nomeada neste trabalho tanto por *mídia-educação* como por *educomunicação*.

E essa articulação não deve ser pensada de maneira pluridisciplinar, com a mera justaposição de dois campos de conhecimento, numa separação entre forma e conteúdo. É preciso Comunicação e Educação como práxis, em uma perspectiva interdisciplinar, ou mesmo transdisciplinar. A comunicação é para a educação mais que técnica ou tecnologia de transmissão de conhecimentos. Ela é aqui pensada em sua dimensão pedagógica, como esfera de compartilhamento e interação entre pessoas que colaboram e aprendem juntas. Entre pessoas e grupos sociais que se apropriam das dinâmicas de comunicação e construção de cultura. Por sua vez, a educação é mais que um campo de atuação da comunicação, ela é mais que transferência linear e unidirecional de conhecimentos. Deve ser pensada como ação comunicativa, na qual conhecimentos são compartilhados, de forma dialógica.

A fluidez das fronteiras entre esses campos do saber tem possibilitado, segundo Baccega (2009), o intercâmbio de conhecimento uma vez que os pressupostos teóricos de uma única disciplina já não são capazes de analisar e esgotar o objeto como um todo. Tal convergência é o lugar onde se situa o campo da mídia-educação enquanto espaço que permite a aglutinação de saberes. Soares (2011) ratifica a importância de pensarmos a relação entre Comunicação e Educação na ótica da interação e da interdiscursividade, uma vez que é o diálogo com outros discursos que garante a sua sobrevivência e a sua especificidade. Sua materialização é apresentada pelo autor em quatro áreas de intervenção social: a educação para a comunicação, a mediação tecnológica na educação, a área da gestão da comunicação no espaço educativo e a área da reflexão epistemológica sobre este campo.

Este artigo volta-se a esta última esfera, entendida como “reflexão acadêmica, metodologicamente conduzida, que vem garantindo unicidade às práticas da Educomunicação, permitindo que o campo seja reconhecido, evolua e se legitime” (SOARES, 2011, p. 27). Apresentamos aqui alguns dos aportes teóricos que sustentam a reflexão e atuação dentro deste campo buscando tanto a sedimentação de conceitos como o alargamento de discussões a partir de outros olhares. Além das questões em torno da cultura midiaticizada, já apresentadas nesta introdução, propomos a incor-

poração das leituras sobre produção e reconhecimento de Eliseo Verón, das discussões sobre a Estética da Recepção elaboradas pela Escola de Konstanz, bem como as contribuições já tradicionais em torno das mediações de Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco Gómez.

Estética da recepção e a formação da audiência infanto-juvenil

A epistemologia da educomunicação encontra nos estudos de recepção uma de suas grandes referências, principalmente no contexto da educação para os meios (LOPES, 2011), que segundo Soares (2011) recai sobre a relação entre os polos do processo de comunicação e em projetos educativos de formação de receptores. Segundo a definição alocada no manual latino-americano de educação para a comunicação, esta prática deve propor a formação de um sujeito crítico, criativo e ativo frente aos meios de comunicação. Tal busca pressupõe o entendimento do receptor enquanto ser historicamente e culturalmente inserido em um grupo social, que participa de diversos processos comunicativos e é dotado de uma visão de mundo. Sua posição é ativa na sua relação com as mensagens midiáticas, podendo inclusive reelaborá-las e confrontá-las. Dessa forma, o manual apresenta que

A Educação para os Meios de Comunicação representa um processo que tende a problematizar tanto o conteúdo quanto a relação estabelecida pelo sujeito receptor com os meios de comunicação, confrontando a proposta cultural dos meios (como parte da sociedade) com a sua própria, esclarecendo as suas divergências e convergências (CENECA, 1992, p.20).

Tal formação se coloca como de suma importância em um contexto no qual a comunicação ganha o status de “escola paralela”, por meio da qual as crianças e os jovens adquirem diversos tipos de conhecimento sobre a realidade. Segundo pesquisa do Painel Nacional da Televisão realizada pelo Ibope Media, o tempo de consumo televisivo pelo público infanto-juvenil passou de 4h43 em 2004 para 5h35 em 2014³ (TEMPO, 2015). De acordo com os dados obtidos, o período de exposição aos conteúdos televisivos de crianças e adolescentes entre quatro e 17 anos é superior do que aquele passado nos bancos escolares, cuja média em nosso país é de 3h15. A educação para a comunicação, portanto, tem a tarefa tanto de problematizar esta relação entre jovens, infância e mídia quanto para buscar a ressignificação dos conteúdos midiáticos, como produzindo uma resposta social a esses meios. Nesta práxis, os estudos de recepção colocam-se como um percurso teórico-metodológico essencial para os educadores.

Dentre os referenciais teóricos presentes nos estudos de recepção no Brasil,

³ A pesquisa foi realizada em 15 regiões metropolitanas do Brasil e o consumo televisivo de crianças e adolescentes de todas as classes sociais foi contabilizado diariamente via people meter. Os dados se referem à televisão tanto à televisão aberta como a fechada e não inclui a programação por demanda (TEMPO, 2015).

pouca atenção se tem dado à “estética da recepção”, expressão criada pelos pensadores da Escola de Konstanz, na Alemanha, em meados do século XX. Nela, as relações entre o leitor e a literatura são pensadas em um contexto dialético, no qual *poiesis* e *aisthesis* são postas frente a frente. Wolfgang Iser estabelece uma relação lúdica entre autor e leitor, como que num jogo no qual “o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo” (ISER apud LIMA, 2002, p.107). Iser fala dessa dupla operação de imaginar e interpretar, que leva o leitor a construir novas formas e sentidos, a partir de seu contexto, “transgredindo” as referências propostas no texto. Para ele, “não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgredem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto” (idem, p.107).

É, por certo, na perspectiva da compreensão que os autores da Escola de Konstanz formulam sua “estética da recepção”, que também pode ser pensada como “poética da recepção”. E essa articulação que coloca em interação autor e leitor, no campo dos estudos da literatura, pode ser aplicada também à interação dos sujeitos do processo comunicacional, vistos não mais como emissor e público alvo a ser atingido, mas como interlocutores, que colocam em jogo suas representações. Assim como nos estudos de recepção difundidos na América Latina, aquela concepção teórica nos permite o estudo da produção de sentidos no tempo-espço social em que vivem os receptores, para além dos discursos da mídia, em um deslocamento das poéticas da mídia às estéticas da recepção.

Ao reler os textos do grupo de Konstanz, em 1986, a pesquisadora portuguesa Maria Teresa Cruz já observava a superação do isolamento da obra na crítica literária, então estudada a partir do encontro da obra com o leitor. Ela sugere uma passagem da *poiesis* para a *aisthesis*, quando se pretende compreender a produção de sentidos. E explica esse deslocamento teórico-metodológico como uma “passagem de uma problemática da produção (...) para uma problemática da recepção e do confronto com a obra, em consonância com o sentido original da ‘*aisthesis*’ grega e, mais tarde, da estética kantiana” (CRUZ, 1986, p. 57). Neste caso, a recepção se configura como algo mais complexo que a mera decodificação da mensagem. Trata-se de uma reelaboração dos sentidos propostos no texto.

Poderíamos, então, propor um desdobramento da experiência estética em experiência poética. Nela teriam lugar não só os movimentos interpretativos realizados na fruição mas, também, a transformação dos sentidos ali produzidos em novos discursos, que se oferecem a novas interpretações, em um processo dialógico e dialético, vivenciadas por “comunidades interpretativas”, para adotarmos a denominação de Stanley Fish. Este conceito, que recupera a condição do ser humano como “ser social” e lembra que a cultura é resultado da ação da coletividade, é central na estética da recepção, juntamente com o de “horizonte de expectativas”, proposto por Jauss, para explicar a produção de sentidos na relação entre o leitor e a obra. Este segundo con-

ceito projeta uma relação de interação entre os dois, ao lembrar que a obra pauta o processo sógnico, propondo um campo temático para o processo interpretativo. Já o leitor, o “fruidor”, projeta na obra as suas expectativas e interesses, em uma relação especular, no sentido de espelhamento. O que se tem, portanto, é uma relação de interação, na qual a mídia assume uma condição mediadora entre emissor e receptor, inseridos em seus contextos socioculturais. A comunicação assume, assim, seu sentido original de “tornar comum”, de “compartilhar”, extrapolando em muito os limites da “transmissão”.

Trata-se, então, de uma relação de autoconhecimento, na qual a compreensão dos sentidos da obra se desdobra em compreensão de si mesmo. A esse respeito, ao confrontar as três dimensões da fruição estética – *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* – Jauss sustenta que a experiência da *aisthesis* pode “se incluir no processo de uma formação estética da identidade, quando o leitor faz a sua atividade estética ser acompanhada pela reflexão sobre o seu próprio devir” (JAUSS, apud LIMA, 2002, p.103). Ele cita, então, Zimmermann, para quem “a importância do texto não advém da autoridade de seu autor, não importa como ela se legitime, mas sim da confrontação com a nossa biografia. O autor somos nós, pois cada um é o autor de sua biografia” (idem, p. 103).

Trata-se de uma relação entre “produção e reconhecimento”, como propõe Eli-seo Verón ao falar do processo de produção de sentidos. Para o autor argentino (VERÓN, 2004, p. 69), “os discursos sociais são sempre produzidos (e recebidos) dentro de uma rede extremamente complexa de interdeterminações”. Para ele (idem, p.70) a produção e o reconhecimento são como “pólos” do sistema produtivo e “implicam, ambos, redes de relações interdiscursivas”, o que nos leva a reconhecer a interdiscursividade “como uma das condições fundamentais de funcionamento dos discursos sociais”. Afinal, diz ele, “como um texto é o lugar de convergência de uma multiplicidade de sistemas de determinações, ele sempre admite uma pluralidade de leituras” (idem, p.70).

Por certo, não se trata de esvaziar a importância do emissor pura e simplesmente. Mas de valorizar a participação do receptor, como interlocutor do processo que se desenrola. Mais vale pensar em uma relação de interação, que tem na obra – na mensagem – um ponto de encontro. Dessa maneira, a poética da emissão se encontra com a estética da recepção, em processos dinâmicos de produção de sentidos. A experiência estética se desdobra em experiência poética.

As perspectivas das mediações na práxis educacional

Se os estudos de recepção são considerados um importante aporte teórico para a práxis da educação, o mesmo pode ser dito sobre as discussões realizadas pela teoria das mediações enquanto desdobramento das análises em torno das audi-

ências e dos processos comunicativos (LOPES, 2011), sobretudo quando pensamos na relação entre mídia e o público infanto-juvenil. Inserida na relação entre comunicação e cultura, a teoria das mediações propõe um redimensionamento do eixo de debate em torno dos estudos comunicacionais que “deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p.258).

Neste contexto, o autor propõe, na década de 1980, um mapa noturno para explorar o então novo campo composto por três mediações culturais da comunicação: a cotidianidade familiar, a temporalidade e a competência cultural, que remetem a dois eixos. O primeiro, sincrônico, trata das Lógicas de Produção (LP) em sua relação com as Competências de Recepção e de Consumo (CR). Já o segundo, diacrônico e de larga duração, das Matrizes Culturais (MC) e dos Formatos Industriais (FI). Desta forma, Martín-Barbero traz a inserção cultural do receptor como dimensão mediadora de sua relação com os meios de comunicação (BRAGA, 2012) e, neste primeiro mapa noturno, trata das mediações culturais e sócio-culturais da comunicação (MARTÍN-BARBERO, 1997).

Ao traçar um panorama dos itinerários de investigação do campo da comunicação na América Latina a partir dos anos 1990, o autor (2004) realiza uma reconfiguração acerca de seu pensamento sobre mediações. Ao assumir um novo olhar sobre as relações entre comunicação, cultura e sociedade, Martín-Barbero (2009, p.151) analisa a presença dos meios de comunicação na vida social não apenas em um viés ideológico, mas sim “como uma capacidade de ver além dos costumes, ajudando o país a se movimentar”. Movimento este que levou à inversão do seu primeiro mapa que, então, das tramas culturais da comunicação se desloca para as tramas comunicativas da cultura, ou seja, “reconhecer que a comunicação estava mediando todos os lados e as formas da vida cultural e social dos povos. Portanto, o olhar não se invertia no sentido de ir das mediações aos meios, senão da cultura à comunicação” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 153). Tal rearranjo faz o autor estabelecer um novo mapa, composto pelos dois eixos do mapa anterior, que se relacionam a partir das mediações comunicativas da cultura compostas, segundo Martín-Barbero (2004), pela tecnicidade, pela institucionalidade, pela socialidade e pelas ritualidades.

As discussões sobre mediações comunicativas da cultura foram desdobradas por Jesús Martín-Barbero em reflexões posteriores (2006, 2009), nas quais o autor reforça o papel central da comunicação no desenvolvimento e inserção da cultura no espaço-tempo da tecnologia e do mercado a partir do qual precisamos “[...] pensar o novo mapa que essas tensões desenham entre as mutações tecnológicas, as explosões e implosões das identidades e as reconfigurações políticas das heterogeneidades” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p.53). Neste contexto, são incorporados aos mapas anteriores os eixos da temporalidade/espaço e os fluxos/mobilidade, enquanto “mutações

culturais contemporâneas” (LOPES, 2014, p.72).

A perspectiva das mediações culturais da comunicação advém das discussões de hermenêutica de Paul Ricoeur, de quem Martín-Barbero foi aluno. O texto, definido por Ricoeur (1986) como discurso fixado pela escrita, ganha materialidade e autonomia assim que escrito e se desvincula de seu autor e de suas intenções. Em sua obra *Du texte à l' action*, Ricoeur nos convida a pensarmos sobre a convergência da teoria do texto com a teoria da ação humana. O autor propõe uma análise da dialética da interpretação nas teorias do texto, da ação e da história, em busca de conexões entre elas. Ao tratar da convergência entre a teoria do texto e a da ação, Ricoeur (1986) afirma que a noção de texto se constitui como bom paradigma para a ação humana, da mesma forma que esta se configura como bom referente a uma série de categorias de textos.

O deslocamento dialético “do texto à ação” proposto por Ricoeur encontra eco, por certo, com as formulações da “estética da recepção” do grupo de Konstanz, em seus estudos sobre a literatura e a leitura. Também, com as relações entre produção e reconhecimento identificadas por Verón, ao observar que o leitor se reconhece no texto lido. Ainda, com os ensinamentos de Mário Kaplún (1992 e 1998), que lembra que o verdadeiro aprendizado se dá quando o educando se apropria do discurso, fazendo dele um instrumento de leitura crítica da realidade. E isso tudo se dá em um contexto de mediações culturais que envolvem as práticas comunicacionais na sociedade contemporânea, marcada por intensa midiaticização.

As mediações encontram em Guillermo Orozco Gómez outro importante interlocutor, principalmente quando consideramos o seu trabalho acerca da relação entre a formação crianças e adolescentes no âmbito da mídia-educação e a questão das múltiplas mediações. Orozco Gómez nos propõe o modelo da Mediação Múltipla, de caráter epistemológico e metodológico, que se completa com as particularidades teóricas resultantes de cada pesquisa. Segundo o autor (2014), várias são as fontes de mediação – tanto a partir do emissor da mensagem e sua circulação quanto a partir dos processos de recepção e seus contextos –, pois

A mediação se origina em várias fontes: na cultura, na política, na economia, nas classes sociais, na identidade de gênero, na idade, na etnia, nos meios de comunicação, nas condições situacionais e contextuais, nas instituições e nos movimentos sociais. Origina-se também na mente do sujeito, nas suas emoções e em suas experiências. Cada uma dessas instâncias é fonte de mediação e também podem mediar outras fontes⁴ (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 34).

Orozco Gómez (2014) nos explica que a lógica do modelo da Mediação Múltipla possibilita que sejam articuladas as diferentes mediações, partindo de suas fontes,

⁴ La mediación se origina en varias fuentes: en la cultura, en la política, en la economía, en la clase social, en el género, en la edad, en la etnicidad, en los medios, en las condiciones situacionales y contextuales, en las instituciones y en los movimientos sociales. También se origina en la mente del sujeto, en sus emociones y en sus experiencias. Cada una de estas instancias es fuente de mediaciones y puede también mediar otras fuentes (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 34).

aos receptores. Ao tratar da relação entre televisão e audiências na ótica das mediações múltiplas, o pesquisador nos alerta para pensarmos a TV não apenas como um meio de comunicação, atribuindo-lhe cinco dimensões: a tecnológica, a discursivo-linguística, a midiática, a institucional e a estética. Tampouco podemos conceber as audiências enquanto apenas audiências, tendo em vista que sua interação com essa linguagem audiovisual, denominada por ele de assistência televisiva, são processos mediados. O autor agrupa as fontes mediadoras em duas vertentes: as micromediações e as macromediações e também incorpora as dimensões da televisão acima mencionadas como mediações.

No primeiro grupo estão situadas as medições advindas da individualidade dos sujeitos, que

[...] na qualidade de membros de uma audiência, concretizam “estratégias televisivas” inspiradas em primeiro lugar no que lhes é característico como indivíduos para, em seguida, concretizar também “contratos de recepção” (leitura ou escuta) a partir de onde se conectam com outros formando “comunidades de apropriação e interpretação” dos referentes televisivos (OROZCO GÓMEZ, 2014, p.37).

Assim, o autor caracteriza a recepção televisiva como um processo altamente culturalizado – a partir da existência de grupos de interlocução – e complexo – uma vez que se concretiza anteriormente ao contato do sujeito-audiência com a TV – aos microprocessos e atos televisivos e aos momentos que sucedem essa interação. Estas recepções que acontecem em cenários além do contato direto com o televisor são denominadas por Orozco Gómez como recepções secundárias e terciárias e remetem às noções aqui apresentadas de circulação e fluxo adiante (BRAGA, 2012). Já a recepção televisiva de primeira ordem corresponde à recepção direta, suscetível às mediações situacionais e às decisões prévias do receptor.

As macromediações estabelecidas por Orozco Gómez (2014) compreendem a identidade ou as identidades, que se referem tanto às individuais dos sujeitos como as das audiências enquanto condição coletiva e são definidas como uma das mediações resolutivas do processo de assistência televisiva e um dos principais desafios para a pesquisa e educação dos receptores. A percepção e as percepções são um segundo grupo de mediações que se estabelecem pelos sentidos atribuídos aos programas televisivos pela audiência. Segundo o autor, esta mediação impede a garantia de que as intenções dos emissores serão as mesmas captadas pelos receptores. O terceiro tipo de macromediações consiste na Instituição ou institucionalidades praticada pela televisão enquanto instituição social, bem como por outras instituições das quais os receptores participam e, por consequência, condicionam e contextualizam sua produção de sentido e interação com a TV. Nesse rol de instituições, Orozco Gómez (2014) inclui os espaços educativos e enfatiza a sua importância na educação para a comunicação junto à audiência infanto-juvenil e os desafios que cercam esta práxis.

As mediações, entendidas como um “[...] processo estruturante que configura e reconfigura tanto a interação dos membros da audiência com os Meios quanto a criação por parte deles do sentido da interação” (LOPES, 2011, p.47), se legitimam na práxis da mídia-educação enquanto mapa teórico-metodológico. Orofino (2008) corrobora tal pressuposto ao considerar que as mediações devem permear os debates e práticas envolvendo os estudos da relação entre crianças, jovens e meios de comunicação, pois

Nós precisamos levar em conta o fato de que os sentidos produzidos pelas crianças são construídos socialmente e que esse movimento (do consumo cultural) é um processo complexo e multifacetado, em que diferentes instâncias sociais competem entre si: as próprias crianças dotadas de suas subjetividades, a família, a cultura de bairrô, a religião, a escola e as próprias mídias entre si ou em seus discursos internos (OROFINO, 2008, p.124).

Orozco Gómez (2014) nos alerta para o fato de que pensar e praticar a educação na perspectiva das mediações no contexto da midiaticização significa não mais apenas formar receptores críticos, mas também usuários/produtores ativos e criativos. O alargamento da função do educador se deve ao que o autor denomina como “condição comunicacional” (OROZCO GÓMEZ, 2014), que dialoga, de certa maneira, com a interpretação do papel estruturante da comunicação em nossa cultura realizada por Jesús Martín-Barbero. O pesquisador mexicano explica que

Se antes era fundamental formar para a recepção, agora é imprescindível formar para a emissão e produção criativas. Isso visa tornar realidade essa cultura de participação que as redes sociais, pelos menos nos países ibero-americanos, ainda não assume plenamente. Os novos participantes na comunicação têm de aprender a ser comunicadores. E isso é um desafio complexo, político, cultural e sócio-econômico, mas que começa com a comunicação e a educação (OROZCO GÓMEZ, 2014, p.33)

Outro ponto que marca a contribuição da teoria das mediações para o campo da mídia-educação é a concepção de que nas tramas comunicativas da cultura surgem os ambientes de educação enquanto um novo meio educacional difuso e descentrado quando comparado ao sistema educativo moderno balizado nos livros e na escola (MARTÍN-BARBERO, 2006). A mediação tecnológica na sociedade atual contribui para que a escola perca a sua função de espaço legitimadora do conhecimento e, assim, “a diversificação e a difusão do saber, fora da escola, são dois dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação propõe ao sistema educativo” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 56).

Para Orozco Gómez (1997) o que é oferecido pelos meios de comunicação às crianças e adolescentes, para além de um juízo de valor sobre seu conteúdo, se constitui como um conhecimento mais adequado para localizar-se e mover-se em seu cotidiano e que tal característica não pode ser desconsiderada nos processos educativos formais e não-formais. Sobre esta questão é importante retomarmos um de-

bate realizado em trabalho anterior (BARROS, 2011), quando foi proposto que não limitemos a dimensão pedagógica da comunicação a um uso instrumental dos meios de comunicação pelo educador. Para além de uma visão de forma ou conteúdo em torno da relação entre Comunicação e Educação, precisamos recuperar a figura do receptor a fim de que pensemos o processo comunicativo no âmbito da recepção e da fruição.

Considerações finais

Buscamos com este artigo contribuir para os debates sobre a relação entre mídia, infância e juventude a partir da análise do aporte teórico da Miatização, da Estética da Recepção e das noções de Produção e Reconhecimento enquanto propostas de alargamento das bases conceituais da epistemologia da educomunicação, bem como da teoria das mediações, perspectiva cuja importância é reconhecida na práxis mídia-educativa. Problematizar a Comunicação e a Educação na chave da Estética da Recepção é apostar na capacidade do receptor-educando como sujeito da produção de sentidos, é investir no empoderamento desse receptor, então ativo e participativo. E essa valorização da recepção como lugar de reconhecimento e produção de sentidos se coloca no contexto social no qual estão inseridos os sujeitos sociais, em um tempo histórico e lugar social. O texto se converte em ação quando os sentidos são observados no plano da pragmática, para além dos planos sintático e semântico. E esse processo de interação, presente nas relações entre Comunicação e Educação, se dá no cotidiano das pessoas, marcados por uma diversidade de mediações culturais que atuam nas relações entre produção e reconhecimento dos indivíduos e comunidades.

Para pensar comunicação, infância e juventude na contemporaneidade precisamos de um novo arcabouço teórico, de novas escolhas epistemológicas para a melhor compreensão das dinâmicas sociais. Essas novas gerações já nasceram numa sociedade miatizada, intensificada pela proliferação de aparatos móveis de comunicação e informação interconectados em rede. Precisamos, então, pensar comunicação como interação, como experiência estética e sensível, que se dinamiza numa constante miatização.

Mais do que meio de passagem, que ferramenta ou instrumento, os meios de comunicação devem ser entendidos como elementos estruturantes da sociedade contemporânea. Nesse contexto, a práxis educomunicativa não deve mais limitar-se apenas em propostas de formação crítica de receptores, mas igualmente abranger o fomento de sua criatividade e de sua atividade, enquanto também produtores de comunicação. Assim, estaremos preparando as crianças e os adolescentes para as potencialidades e os desafios que a cultura miatizada lhes impõe.

Referências

BACCEGA, M. Campo. Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. In: BACCEGA, M. Campo; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Gestão da Comunicação: epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo: Paulus, 2009, p. 13-26.

BARROS, L. M. Comunicação e Educação: Além de forma e conteúdo. In: **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 & Mdiatização**. Salvador: EDUFBA; Brasília, Compós, 2012, p. 31-52.

_____. **A sociedade enfrenta a sua mídia: Dispositivos sociais de crítica midiática**. São Paulo: Paulus, 2006.

CENECA. **Manual Latinoamericano de Educación para la Comunicación**. Santiago: UNICEF, UNESCO, 1992.

CRUZ, M. A estética da recepção e a crítica da razão impura. In: **Revista Comunicação e Linguagens**, No. 3. Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagem, 1986.

KAPLÚN, M. **A la educación por la comunicación**. UNESCO: Chile, 1992.

_____. **Una pedagogía de la comunicación**. Madri: Ediciones de la Torre, 1998.

LIMA, L. **A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção**. 2. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LOPES, M. V. de. Pesquisa de recepção e Educação para os Meios. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 31-40.

_____. Mediação e recepção. Algumas conexões teóricas e metodológicas nos estudos latino-americanos de comunicação. In: **MATRIZES**, São Paulo, v.8, n.1, p.65-80,2014.

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

_____. **Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Loyola, 2004.

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

_____. **Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação**

no novo século. In: MORAES, D (org). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 51-79

OROFINO, M. Ciranda de sentidos: crianças, consumo cultural e mediações. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (orgs). **Liga, Roda e Clica: Estudos em mídia, infância e cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p.113-125.

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

_____. Professores e Meios de Comunicação: Desafios, Estereótipos. In **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, (10) set/dez, 1997.

_____. **Dialéctica de la mediación televisiva**: Estructuración de estrategias de recepción por los televidentes. Cuadernos de Comunicación y cultura. Barcelona, Facultad de Ciencias de la Comunicación, n 15, 1993.

RICOEUR, P. Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l' action et la théorie de l' histoire. In: RICOEUR, P. **Du texte a l' action**: Essais d' herméneutique II. Paris: Éditions du Seuil, 1986, p.161-182.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, p. 13-29.

TEMPO, d. Tempo de crianças e adolescentes assistindo TV aumenta em 10 anos. Empresa Brasileira de Comunicação, Brasília, 26.jun.2015. Disponível em < <http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/06/tempo-de-criancas-e-adolescentes-assistindo-tv-aumenta-em-10-anos>>. Acesso em: 07.out.2015.

VERÓN, E. **Fragmentos de um tecido**. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2004.