



## ÉTICA E EDUCOMUNICAÇÃO PELO FORTALECIMENTO DO QUINTO PODER

**Ana Paula de Moraes Teixeira**

Centro Universitário de Votuporanga – UNIFEV

**Resumo:** A necessidade de reflexão frente às difusões da mídia brasileira preconiza uma possível intervenção da sociedade na tentativa de resgatar os conceitos de ética – por vezes postos de lado quando o assunto é a guerra pela audiência. Tais modelos de intervenção, elaborados a partir de uma leitura educ comunicativa, têm como viés o choque das culturas que compõem o conhecimento e indicam, sobremaneira, alguns apontamentos sobre um fazer pedagógico que transpõe o receptor passivo à condição de sujeito crítico: o fortalecimento do quinto poder, concebido também como alfabetização midiática ou media literacy.

**Palavras-chave:** Educomunicação, Ética, Alfabetização Midiática.

O início da era digital e o atual perfil de profissional exigido pelas relações de mercado vêm estimulando a sociedade pós-moderna a uma redefinição dos conceitos tradicionais de educação. Se na década de 90 intensificou-se a onda de discussões em torno da crise dos paradigmas (arrolada desde os anos 70), a entrada do século XXI presencia a construção de um arsenal de incertezas, provocadas principalmente pelo avanço irreversível das tecnologias e pelo imperativo severo da globalização.

Tanto o cenário de incertezas que envolve a integração planetária quanto a obsolescência dos padrões de formação educacional institucionalizada conclamam novas instâncias sociais a participarem da chamada reconfiguração do *modus educandi*. Trata-se, na verdade, de uma acepção consensual que navega em todas as áreas do conhecimento, e que compreende a necessidade da Educação de estar buscando alternativas que facilitem o encontro do educando com a circulação avassaladora e não sistematizada dos componentes culturais e históricos.

O problema é que, enquanto o ensino formal tenta emergir de um sistema educacional arcaico, tradicionalmente centrado na cultura livresca, as tecnologias da informação desencadeiam múltiplas formas de interagir o sujeito com a mundialização da



cultura, contribuindo até mesmo com alguns subsídios necessários à instrumentalização desse novo profissional exigido pelo mercado. Ambos os casos, apesar de não estarem disputando os mesmos espaços – até porque possuem áreas de atuação distintamente demarcadas – acabam atuando como escolas paralelas no contexto da formação do sujeito. É exatamente pela tentativa de intersecção entre essas instâncias que os profissionais desses pólos têm procurado, cada vez mais, canalizar seus esforços em torno da união de duas grandes áreas do saber, a Educação e a Comunicação; formando assim um novo campo de investigação e intervenção social: a Educomunicação.

Com o surgimento de novos arranjos epistemológicos sobre o conceito de educação, o sistema tradicional de ensino passou a sediar constantes reflexões a respeito de seu isolamento físico e organizacional. De forma que, pensar a educação como sendo restrita apenas ao aparato institucional é como reduzir a concepção do fazer educativo a uma visão simplista daquilo que é, na verdade, um processo. Um processo em que não há educadores ou educados, mas sim indivíduos que estão se educando o tempo todo. O que resulta num engano deliberar, à educação formal, a total responsabilidade pela capacitação do indivíduo já que o momento premedita a instauração de um processo de educação constante, permanente e inacabada; e principalmente porque a pluralidade de conexões para aquisição de conhecimentos praticamente cria um universo de confronto entre as várias linguagens.

Nesse contexto, a educação formal recebe concorrências cada vez mais fortes no espaço de formação, construção e veiculação de saberes. Os meios tecnológicos, aliados a um mercado competitivo, sugerem que o educando encontre uma sintonia de conhecimentos que dêem conta, ao mesmo tempo, de um tecnicismo funcional e de um culturalismo pragmático. Ou seja, os imperativos do mercado exigem um perfil de trabalhador com um grau cada mais maior de escolarização, concomitante às exigências instrumentais relativas a uma formação mais técnica centrada em habilidades práticas (com destaque para o domínio de línguas estrangeiras e conhecimentos de informática). Esse novo perfil de formação impõe ainda mais limites à escola enquanto guardiã exclusiva dos saberes sistematizados.

Por outro lado, a construção das informações veiculadas por um universo midiático complexo, regido por estratégias mercantilistas que busquem a manutenção da ordem vigente, são propriedades que “naturalmente” pertencem ao processo de edificação do discurso “fabricado” pelos meios.



Esta reorganização (ou reconstrução) de fatos transpostos para signos lingüísticos, em geral estabelecem um sentido autoritário no momento de sua difusão, uma vez que os receptores ficam impedidos de esboçarem qualquer tipo questionamento sobre o que está sendo veiculado. Com efeito, o mar de críticas que recaem sobre a estruturação dos meios de comunicação, vem sendo arrolado extensivamente pelas pesquisas na área de Comunicação, especialmente a partir dos anos 60.

O mundo que nos é trazido, que conhecemos e a partir do qual refletimos, é um mundo que nos chega editado, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares de filtros até que “apareça” no rádio, na televisão, no jornal. [Desta forma], a construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes é tarefa complexa, que exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola. (BACCEGA, 1999, p.177-8)

De fato, este reconhecimento que BACCEGA propõe só pode enriquecer as trilhas de um projeto educ comunicativo, já que a Comunicação pela e para Educação é uma preocupação crescente em resposta aos desafios e disparates da pós-modernidade.

O problema que devemos refletir a priori – é que os pouquíssimos fins educativos de que dispúnhamos nos meios audiovisuais de difusão aberta, não só saíram do palco midiático como também puderam presenciar a exploração do grotesco como alternativa à guerra pela audiência.

Além disso, conforme destaca OROZCO,

Os programas educativos, lamentavelmente, constituem uma minoria, e dadas as condições de financiamento e propriedade das emissoras, não têm sido e nem é factível que aumentem consideravelmente. (Rowland, 1985) Assim, a liberdade de explorar o potencial educativo da TV a partir do emissor é bastante limitada. (OROZCO, 1994, p. 13)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Texto original em espanhol



Otávio Ianni, em uma palestra<sup>1</sup> intitulada “Mídia e Globalização”, denomina esses meios como o “Príncipe Eletrônico”<sup>2</sup>, defendendo como contraponto que é função da mídia estar comprometida com o rol de valores da sociedade. A questão então é analisar se há um desencontro no posicionamento ético dos meios, e, havendo, indagar por que as referências sobre os valores, os bons valores, estão sendo perdidas.

O exacerbado interesse pelo domínio particular<sup>3</sup>, a exploração da violência enquanto entretenimento infantil, a sexomania, a vampiromania e todas as demais manias que intentam cooptar audiência, banalizando as potencialidades do homem “racional”, demonstram o quanto ainda é necessário progredir para que as produções dos *massmedia* passem a ocupar algum *status* de educadora eletrônica.

Esta lacuna deve ser uma preocupação social, uma vez que não podemos esquecer, conforme assinala BELLONI (1991), que a televisão é o único veículo para as crianças sem acesso a outros meios de informação, ou seja, para as camadas desfavorecidas da população. “Ela funciona (...) como uma janela para o mundo, enriquecendo o universo infantil com imagens de outros povos, de outras culturas”. (BELLONI, 1991, p. 36-7)

Apropriar-se deste inerente potencial em favor de uma Comunicação pela Educação seria talvez o mais importante avanço para a Educomunicação. Enfrentar as barreiras sobre como evoluir na reflexão ética sobre os atuais conteúdos é, entretanto, um desafio que envolve todas as esferas de envolvidos com a Comunicação Social, pois passa das ações dos encarregados pelo observatório da imprensa (os famosos vigilantes de mídia) e vai até as verdadeiras necessidades empresariais da mídia; da responsabilidade social do profissional à discussão nos cursos de formação superior do que vem a ser ética; do repertório globalizado dos produtores às carências circunscritas na infância brasileira.

Não cabe a nós, profissionais da Educação e da Comunicação, simplesmente postular a crítica frankfurtiana – de que os meios, ao invés de formar, deformam – sem trazer ao menos um argumento de contrapartida que subsidie a edificação do quinto poder. Mas este discurso não deverá ser travado sem a reflexão de um novo fazer ético dos profissionais e dos próprios meios de comunicação.

---

<sup>1</sup> Proferida na abertura do Fórum dos Cursos de Jornalismo, realizada entre 29 e 31 de março de 2002 na Faculdade Cásper Líbero.

<sup>2</sup> Fazendo um paralelo com “O príncipe”, de Maquiavel.

<sup>3</sup> Representado pelos altos índices de audiência dos *Reality Shows*.



## O quinto poder como alternativa às lacunas deontológicas

De acordo com uma análise do professor Francisco Karam<sup>4</sup> (2003), o debate sobre ética jornalística e sobre as temáticas e procedimentos profissionais deontológicos em jornalismo vêm crescendo nos últimos anos. Mas, paradoxalmente, no Brasil há ainda poucos estudos específicos sobre esses códigos.

A realidade é que por mais que haja regulamentação e sistematização de procedimentos que tentem preservar a ética, esses códigos<sup>5</sup> são subscritos por entidades empresariais e profissionais, cujo marco que define fronteiras e limites é justamente o da audiência.

Por outro lado, o movimento designado de quinto poder<sup>6</sup>, propõe uma alfabetização midiática, um estado de prevenção quando da “leitura” dos meios.

A matéria de capa da Revista *Carta Capital*<sup>7</sup> traz uma entrevista com o inglês Roger Silverstone, professor da London School of Economics, que propõe a criação do quinto poder para alfabetizar a sociedade em matéria de mídia.

Soares (2000), num estudo realizado nos Estados Unidos, admite que lá a denominada Media Literacy (alfabetização midiática) conta com iniciativas governamentais, de assessorias, universidades e empresas de comunicação (entre outros) conglomerando dezenas de projetos institucionais, dos quais 117 foram constatados pelo referido levantamento.

A exemplo de ilustração pode-se destacar o *Just Think Foundation*, de San Francisco, CA, um projeto coordenado por Elana Yonah Rosen que...

---

<sup>4</sup> Docente do curso de jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>5</sup> A saber: Código de Ética da Federação Nacional dos Jornalistas (Brasil), Código de Ética da Associação Nacional dos Jornais (Brasil), Código de Ética da Radiodifusão Brasileira, Código de Ética da Associação Nacional de Editores de Revistas (Brasil), Código de Ética da Federação Latino-Americana de Jornalistas, Declaração de Princípios da Sociedade Interamericana de Imprensa (Declaração de Chapultepec), Código Internacional de Ética Jornalística da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), Declaração de Princípios de Conduta da Federação Internacional dos Jornalistas, entre outros.

<sup>6</sup> Os conceitos de quinto poder ainda estão por se solidificarem. A partir de uma outra leitura, Chuck Martin (MARTIN, Chuck. *The Digital Estate - Strategies for Competing, Surviving and Thriving in an Internetworked World*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1997 - ISBN: 0070410453) concebe o quinto poder como o Estado Digital, em que a pessoa tem acesso pessoal direto à informação e uma enorme capacidade de conexão interativa. <http://www.janelanaweb.com/gurus/chuck.html>, obtido em 13/03/2003.

<sup>7</sup> n° 227, de 12/2/2003.



Foi desenvolvido a partir de um velho ônibus escola (ano de 1978), todo reformado e equipado com os recursos necessários para a produção audiovisual (cinco salas de produção com computadores, câmeras de tv e câmaras fotográficas digitais), apresentando-se como um “mobile classroom of media”. Destina-se a oferecer atividades para crianças em toda a denominada Bay Area, em San Francisco. Mantém um programa didático educativo Developing Minds, ensinando as crianças da periferia da cidade a visitas guiadas ao Museu de Arte Moderna e da Exploração de São Francisco e ao “San Jose Technology Museum”. Ganhou notoriedade ao ter coordenado a participação americana no international Children’s Summit, realizada em 1998, em Paris, França, sob o patrocínio da UNESCO e da Walt Disney Company (Soares, 2000, p.197)

Avançar as discussões sobre a inter-relação Comunicação e Educação é, antes de mais nada, entender que o campo é uma arena de intervenção social. No momento em que as primeiras luzes começaram a iluminar e a reconhecer a Educomunicação como um novo campo de intervenção – por volta dos anos 90 – as práticas educacionais já vinham demonstrando suas manifestações desde o início do século, ainda que de forma bem tímida. O experimentalismo pedagógico de Freinét, a partir da técnica da expressão livre, já vivenciava, nos anos 20, a utilização dos meios de comunicação como metodologia de renovação da escola nova na França, que depois surtiu ao mundo todo.

Paulo Freire (1975), um dos educadores mais referenciados nas pesquisas educacionais, foi quem iniciou, no campo educacional, a valorização do processo dialógico e de intercomunicação, como alternativa ao que ele chamou de educação bancária (a qual o aluno em sua condição passiva é tomado como alvo de depósitos de conhecimentos indiscutíveis e irrevogáveis). Não só Paulo Freire, mas muitos outros pensadores entenderam que a dialética comunicar/educar necessitava de um campo específico de reflexão.

### **Educomunicação e o viés cultural na formação do quinto poder**

No trabalho do Congresso anterior, esbocei (Teixeira, 2002) algumas investidas de como conceber uma Educação para a recepção e sob que sinalizações esta concepção poderia vir à luz. A idéia-chave sobre a questão era a de que, com uma educação midiática...

... o educando certamente poderá elaborar referências e estabelecer análises sobre possíveis “interpretações” que as várias linguagens midiáticas centram unidirecionalmente, podendo, assim, alinhar controvérsias e entender a partir das entrelinhas, de forma que seu aprendizado deixe de ser apenas utilitarista<sup>8</sup> em função da ordem global (utilitarismo reverso, na essência) para tomar formas mais complexas de desvendar o conhecimento a ponto de firmar (e até mesmo fortalecer) uma identidade cultural como efetivamente cultural. (TEIXEIRA, 2002)

Cabe-nos agora, entender sob que modelos de intervenção esta formação pode conceber-se como uma via possível. E é justamente pelo tocante da cultura que os pesquisadores vêm trilhando esses modelos.

HUERGO (1999, p. 48), por exemplo, relembra-nos a noção de que a cultura escolar e a cultura midiática atuam como escolas paralelas na percepção do mundo, na distribuição dos saberes, na aquisição dos valores e nos processos de socialização; sendo esta uma das questões mais salientes para o pensamento da educação contemporânea, haja vista a real necessidade de uma escola que ofereça possibilidades para a formação cultural do sujeito compatíveis com a ampla circulação dos saberes.

CARLI (1998), elucidando sobre o processo de transmissão das gerações adultas para as jovens (cujo objetivo básico é prolongar sua tradição) reconhece que o processo de educação para a continuidade da cultura acaba configurando-se como um dilema; pois, segundo seus argumentos, se até a primeira metade do século XX a escola ocupou um lugar privilegiado e quase exclusivo na constituição de uma sociedade marcada por uma grande diversidade cultural e por profundas desigualdades sociais, modulando uma linguagem e uma cultura comum; a partir da segunda metade do século a emergência dos meios massivos de comunicação questiona esse trabalho cultural operado pela escola pública.

Tal percepção, associada aos embates suscitados a partir da formação e perpetuação desse horizonte cultural enriqueceu ainda mais o sentido de recuperar as articulações entre comunicar e educar. A tessitura de um viés comum que viesse a superar as posições rígidas que divorciam a cultura livresca da cultura midiática começa a se mostrar, portanto, como uma alternativa inusitada sob o ponto de vista de uma pedagogia crítica. Entretanto, como o

---

<sup>8</sup> Assim como o simplismo da alfabetização tão orgulhosamente exibido pelas políticas públicas



delineamento a respeito da proximidade de suas fronteiras é um processo de constantes reflexões, é cada vez mais presente o desenvolvimento de estudos refletindo preocupações que tentem distinguir as funções, intervenções e linhas de investigação abrangendo a fusão educação e comunicação.

Uma das tentativas de sistematizar ou diferenciar alguns aspectos dessas linhas foi contemplada por SIERRA (2000a), que procurou classificar as ações realizadas neste campo sob duas perspectivas: 1) a cultural, de base interpretativa, que se propõe a uma integração contextualizada a partir das necessidades, características e hábitos culturais dos grupos destinados à nova educação tecnológica; e a 2) informacionista, baseada na racionalidade instrumental, orientada, por um lado, pelo pensamento tecnocrático de promoção do indivíduo e intensificação do trabalho socialmente produzido com os modernos sistemas tecnológicos de informação, e por outro, pelo pensamento tradicional, o qual define o sistema educativo como um refúgio dos valores humanistas frente à atual cultura do espetáculo.

Antecipando as perspectivas de SIERRA, KAPLÚN<sup>9</sup> já incluía, para a linha cultural, que educação, neste aspecto, deve ser dialógica, e que, por conseqüência, tende a ser transformadora e produtora do conhecimento cooperativo. Esse mesmo autor subdivide a linha informacionista em duas vertentes: a) o modelo de educação bancária – de paradigma hegemônico, estagnado nos processos de acumulação quantitativa de informação, definindo o aprendizado como uma atividade mecânica e de memória (em oposição ao aprendizado significativo, baseado na compreensão e leitura crítica dos fatos); e b) o modelo dos efeitos – (justificado geralmente por razões de eficácia), inspirado na cibernética de primeira geração, integrando as ciências da informação e as disciplinas de aprendizagem num processo de modernização do sistema de ensino, mas com esquemas igualmente unidirecionais, centrados nos moldes binários (e fechados) de relação: pergunta/resposta, aberto/fechado, emissor/receptor, etc.

Na verdade, apesar do modelo dos efeitos já estar um passo à frente em termos de utilização dos meios pela educação, esta forma é bastante criticada, principalmente porque quando a comunicação e a tecnologia são utilizadas no mesmo sentido da pedagogia clássica, a forma unidirecional de educação extrapola todos os limites (combinando verticalização

---

<sup>9</sup> A descrição dos modelos defendidos por Mário Kaplun é parte argumentativa exemplificada por Sierra em seu próprio ensaio: “Paradigmas y modelos teóricos de la Comunicación educativa”.





partindo dos mestres e dos meios), e o que é pior, têm-se a impressão de que a simples modernização dos recursos metodológicos pode resolver todos os problemas educacionais existentes.

Concluindo as perspectivas definidas por SIERRA, há por fim uma terceira forma de prática coletiva, considerada por ele como uma comunicação educativa verdadeiramente transformadora, aberta à reflexão, à movimentação e à criação de redes sociais de interconexão na comunidade, que participa de uma visão mais ampla da educação como práxis política. Trata-se da perspectiva socioprática, na qual a educação é um processo permanente de comunicação e ação pedagógica ao tempo em que as tecnologias são espaços e meios para reflexão e para intervenção transformadora da realidade social.

Não fossem tantas implicações em torno dos processos sociais que permeiam as atividades de educação e comunicação, a perspectiva socioprática certamente viria de encontro, na prática, com aquela ideologia de educação libertadora de FREIRE (1975), tão necessária à evolução de uma educação para a cidadania. Pela dificuldade na superação dessas implicações é que se faz necessário buscar uma pedagogia mergulhada num ideal socioprático como uma alternativa de resgate cultural e até social desse sujeito em construção; porque

...quando se aspira a uma sociedade global humanizante, não avassalada pelo mercado, pela competitividade e pela homogeneização cultural e sim edificada sobre o diálogo, a cooperação solidária e a reafirmação das identidades culturais, o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos atuantes aparece como um fator altamente necessário, e em torno do qual gravitam os outros aspectos; como acontece, aliás, com a participação política e social. (KAPLUN, 1999, p. 75).

O desafio desta redefinição de educação – a partir do uso construtivo e interacional dos meios, e em que o desenvolvimento de competências possibilite o educando a diluir e até se integrar às novas configurações da cultura simbólica – faz da comunicação educativa um campo estratégico e marco de referência à socialização educativa, já que, conforme sugere



SIERRA, o espaço de encontro e convergência da comunicação com a educação é precisamente o da cultura:

La educación no es sino sobre todo socialización, producción y reproducción de los saberes y el conocimiento respecto al entorno global. La comunicación, por otra parte, es una forma de construcción de la comunidad: la información codifica y da forma, ordena la realidad. Si la educación forma, la comunicación in-forma. Ahora bien, la comunicación puede formar , y la educación, a su vez, puede transformar. Esto es, la comunicación y la educación participan, en cierto modo, de una misma lógica cultural. (SIERRA, 2000b, p.22-3).

Ainda que sustentando o encontro desta construção cultural, SIERRA (2000b, p.34-6) confere aos meios e tecnologias de informação o papel de principal aparato hegemônico de reprodução cultural, enquanto que à escola e à família, este papel está mais ligado à estruturação e construção negociada do sistema de valores. Daí que a admissão por uma Comunicação educativa exige uma maior consciência teórico-metodológica do sentido e da prática deste (relativamente) novo campo de investigação.

Desde la pionera tematización a cargo de Freire en torno a las dimensiones comunicativas implícitas en una pedagogía libertadora hasta las más recientes propuestas de lectura e recepción activa de los medios, la enseñanza “de” y “con” los medios de comunicación social ha estado hegemonizada por concepciones instrumentales de las nuevas tecnologías y por las tradiciones ideas “ilustradas” sobre el sentido y la práctica educativas, poco proclives a un replanteamiento radical sobre la concepción del proceso de aprendizaje y la “cultura del saber”. (SIERRA, 2000c, p.92).

Ter em conta, portanto, uma consciência crítica a partir dos modelos de intervenção anteriormente descritos deve ser uma atividade necessária a uma proposta de luta pela formas arbitrárias e eticamente questionáveis com que os meios vêm trabalhando.

O levante por uma força que se autodenomine de o quinto poder nada mais será do que construir para as gerações futuras uma percepção mais crítica dos meios, em que o processo de construção do conhecimento ultrapasse a atual concepção de educação, para que ela possa significar mais do que uma mera escolarização.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação & Educação: do mundo editado à construção de mundo. In: *Comunicação & Informação*, Goiânia, v.2, n.2, jul/dez/1999.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação para a mídia: missão urgente da escola. In: *Comunicação & Sociedade*. São Bernardo do Campo/SP, Ano X, n.17 ago/1991 p.33-46
- CARLI, Sandra. Comunicación, educación y cultura: el desafío educativo contemporáneo. In: *Producción de medios em la escuela, reflexiones des de la práctica*. Secretaria de Educación. Gobierno de Buenos Aires/UNESCO, Buenos Aires, 1998, p.20-27.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. (1ª. Ed. 1970)
- HUERGO, Jorge & FERNANDES, Maria Belén. Tradiciones, representaciones y prácticas: una topografía de comunicación/educación IN: *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1999, p.35-88.
- KAPLUN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo (14), jan/abr, p. 68-75, 1999.
- KARAM, Francisco. *Formação e ética jornalística*. Obtido em 13/03/2003.  
<http://www.deontologiajornalistica.hpg.ig.com.br/texto7.htm>
- OROZCO, Guillermo. Televidencia, perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva. México: Universidad Iberoamericana, *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales 6*, 1994.
- SIERRA, Francisco. Paradigmas y modelos teóricos de la comunicación educativa. In: *Introducción a la Teoría de la Comunicación Educativa*. Sevilla, MAD, 2000. (p.49-68)
- SIERRA, Francisco. El campo de la comunicación educativa modelos teóricos de la comunicación educativa. In: *Introducción a la Teoría de la Comunicación Educativa*. Sevilla, MAD, 2000. (p.19-48)
- SIERRA, Francisco. La Galaxia de McLuhan. In: *Introducción a la Teoría de la Comunicación Educativa*. Sevilla, MAD, 2000. (p.91-114)
- SOARES, Ismar de Oliveira. A mobilização da sociedade: iniciativas do governo, da universidade e dos centros de pesquisa. In: *Comunicação e Educação: a experiência americana*. Relatório FAPESP, 2000, p.191-215.
- TEIXEIRA, Ana Paula de M. Identidade cultural para e na cidadania – mídia e escola na direção de um utilitarismo reverso. In: *XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. GT: Comunicação Educativa. Salvador: INTERCOM, 2002. CD-Rom. Arquivo em PDF. 14 p.