

Sobre a ‘educação’ da audiência.

L. Graciela Natansohn
Doutoranda Facom/UFBa
Av. Sete de Setembro 761/502
Cep 40060-001 Salvador-Ba

Resumo

Este artigo aborda criticamente os projetos e pesquisas denominados genericamente “Leitura Crítica de Mensagens e Meios” ou de “Educação para a Recepção”, desenvolvidos a partir da década de 60 na América Latina. Tentamos analisar seus pressupostos teóricos e seu contexto histórico e ainda, refletimos sobre os aportes da teoria das Multimeiações na elaboração de uma pedagogia da comunicação que encare os meios massivos como objeto de estudo escolar, superando as visões dominantes que enfatizam unicamente os aspectos ligados à transmissão de conteúdos.

Palavras chave: recepção; leitura crítica; multimeiações

Na trilha dos encontros e desencontros entre os âmbitos da educação e a comunicação, uma das linhas mais interessantes em termos de produção teórica e de compromisso com a prática, é a que nós denominamos genericamente como “Leitura crítica dos meios”. Embora seja, na verdade, uma variedade muito grande de programas de pesquisa e de intervenção, pouco articulados entre si, mas baseados num conjunto de pressupostos que os unificam. Para podermos explicar a importância e desenvolvimento da relação entre as pesquisas de recepção e a educação, pretendemos abordar a reflexão sobre esta linha de trabalho tanto quanto refletir sobre as implicações teóricas e metodológicas da análise do consumo de meios no jogo da produção e reprodução social.

1. O projeto de “Leitura crítica dos meios”.

Os anos 60-70 se caracterizaram pela crise de hegemonia que alterou as relações entre o “*Estado do Bem-estar*” ou *Welfare State* nos países do continente e as classes subalternas, e que culminou com os golpes militares na América Latina para expulsar as massas das posições que tinham conquistado no sistema político.

Esse Estado, benfeitor e assistencialista, foi o agente principal de redistribuição baseado num compromisso nacional-popular, no qual as classes subalternas (em primeiro lugar a classe operária industrial) tinham logrado já níveis variáveis de efetiva

presença estatal (Portantiero:1987). Nessa conjuntura, que no Brasil estendeu-se até 64, no Chile até 73, no Uruguai até 74 e na Argentina até 76, nasceram textos paradigmáticos, tais como *Para ler o Pato Donald* de Armand Mattelart e Ariel Dorfman e outros tantos textos de Antonio Pasquali e Eliseo Verón (este último, tradutor de Levi-Strauss e o melhor representante da semiologia estruturalista no cone sul); textos que eram mais expressivos da efervescência política do momento e do engajamento dos intelectuais com os processos nacionais, que produtos da minuciosa pesquisa acadêmica. Ou melhor, representaram o discurso acadêmico atravessado e nutrido pelas tensões políticas.

Essas décadas (60-70) se caracterizam pelo surgimento dos estudos críticos em Comunicação e Educação inspirados, principalmente, na Escola de Frankfurt, a qual denunciara a mídia como parte dessa indústria cultural que estende a lógica da mercadoria para todos os âmbitos da vida social. Barbero denominou a produção teórica dessa época de ideologista, cujo alvo central era o desvendamento do componente ideológico das mensagens dos meios.

Como diz Barbero, a onipotência que a teoria dos efeitos atribuía aos meios, passou a ser atribuída, então, à ideologia, e o texto-mensagem se transformou em instrumento de manipulação, dando origem a uma versão “funcionalista de esquerda”. Essa versão foi denominada por Barbero (1987), como a “*convergência*” entre o modelo condutista norte-americano da comunicação e o paradigma da semiótica estruturalista: a ênfase nos efeitos dos meios (originária do modelo condutista) passou para o texto, como veículo de dominação.

A unidade de marcos conceituais tão díspares foi facilitada pelas condições políticas de produção do discurso acadêmico, contexto no qual tinham plena hegemonia as “*Teorias da dependência*” e, conseqüentemente, a ênfase na denúncia da ideologia dominante e da penetração desta no emaranhado social. A noção de *imperialismo*, (como hoje, a de *globalização*), foi central na conceitualização das relações entre os atores sociais e o poder da mídia.

Esta concepção instrumental e verticalista do processo comunicativo reduzia os meios a meras ferramentas de transmissão e reprodução de mensagens ideológicas, perdendo de vista a complexidade cultural do processo comunicativo e social. “*Entre emissores-dominantes e receptores-dominados não haveria nenhuma sedução nem resistência, só a passividade do consumo e a alienação decifrada na imanência de uma mensagem-texto pela qual não passavam os conflitos, nem as contradições e, menos ainda, as lutas*” (Barbero, 1987:222). Como consequência lógica desta caracterização, a recepção é pensada como um momento de desapropriação, ao qual é preciso resistir, denunciar e desmitificar.

Neste contexto nascem os primeiros estudos de “Educação (dos receptores) para os Meios” ou de “Leitura Crítica de Meios”, voltados mais para a denúncia do que para a educação (Vassallo:1996). Seus esforços se concentraram na análise do sentido *ideológico* das mensagens (conteúdos que, supostamente, nada tinham a ver com aqueles da *cultura popular* dos públicos receptores).

Essa perspectiva combinava, por uma parte, a rejeição à cultura de massas como indústria cultural, reprodutora de ideologia e, por outra, uma concepção essencialista da cultura; neste caso, da cultura popular como um conjunto de manifestações a ser preservado e protegido dos efeitos nocivos dos meios.

“Essa visão teórica dicotômica levou o esforço pedagógico dos programas de Educação para os meios a se concentrarem na desmistificação do sentido ideológico das mensagens pelos receptores, tentando vaciná-los contra os conteúdos veiculados. Os meios de comunicação foram assumidos quase sempre como malefícios que deviam ser combatidos (...) mediante a construção de meios alternativos e paralelos” (Vassallo,1996:42).

Daí desenvolveram-se as correntes chamadas de *comunicação alternativa*, *popular* ou *comunitária*, tendentes à criação de canais alternativos, vinculados às práticas da *educação popular e libertadora* emergentes da pedagogia freireana. Dessa forma procuravam contrapor-se aos efeitos “perniciosos” da mídia e da lógica capitalista

Na América Latina a *Leitura crítica de meios* foi impulsionada, principalmente, por organizações educacionais cristãs ou vinculadas a programas de educação de adultos e educação informal. Apenas nos últimos anos tem-se tentado aproximar à educação escolar formal.

Já em 1968 se cria no Equador o Plano DENI, considerada a primeira experiência sistemática em educação para os meios na América Latina¹. Coordenado por Luis Campos Martinez, o DENI preparou professores da rede de educação formal para a análise de filmes e produção de vídeos. Em 1969, a Oficina Católica Internacional de Cine-OCIC assume o projeto e o multiplica para Uruguai, Brasil, Paraguai e República Dominicana. Em Uruguai, o trabalho nessas escolas se baseava na projeção e análise de vídeos e filmes, estudando-os do ponto de vista do conteúdo transmitido; a partir daí, se realizavam atividades criativas (desenhos, expressão corporal, etc.); exercícios com a linguagem audiovisual (criação de slides, fotos, etc.); realização de vídeos e análise da TV. Na República Dominicana, o Plano DENI começa em 1972 coordenado pelo jesuíta José Luiz Sáez.

No Brasil, esse plano foi denominado CINEDUC e implantado em 70. Coordenado por Marialva Monteiro, se desenvolveu principalmente no Rio de Janeiro, com análise e produção de vídeos, filmes e audiovisuais em colégios católicos e bairros da periferia.

No Chile, se destaca o Centro de Indagação e Expressão Cultural e Artística-Ceneca que, desde 1981 impulsionou o Programa de Educação para a Televisão em Santiago. Nesse contexto Valerio Fuenzalida publica em 1986 uma série de trabalhos sobre *recepção ativa* da TV². Também no Chile o “Centro Bellarmino de los Padres Jesuítas”, da Capital, autores do plano de Educação para a Televisão tem elaborado ‘manuais’ para análise da TV dentro das escolas, oferecendo algumas ferramentas de análise. Segundo Morán,

¹ Nesta leitura rápida da história nos baseamos em Morán (1994)

² Ver, p.e. Fuenzalida, Valerio e Hermosilla, M. *Visiones y ambiciones del televidente. Estudios de recepción televisiva*. Chile, Ceneca, 1989.

“ainda que o programa seja interessante porque oferece ao professor técnicas concretas, esteja inserido na escola e desse modo possa ter continuidade e reconhecimento pela instituição, isso não é suficiente, pois isola a TV de outros meios, não a vincula com outros meios nem com outras matérias e mostra uma visão simplista dos conflitos e condutas dos personagens televisivos, visão que não corresponde ao estado atual das pesquisas em recepção” (Morán, 1994)

Na Costa Rica, funciona o “Instituto Latinoamericano de Pedagogia de la Comunicación”-ILPEC, coordenado por Francisco Gutiérrez, onde desenvolve-se um trabalho de leitura crítica denominado “Família e Televisão”.

No Brasil destaca-se a União Cristã Brasileira de Comunicação Social-UCBC, responsável do Projeto de Leitura Crítica da Comunicação. O projeto propõe:

- “1. oportunizar a criação da consciência de grupo, a fim de que todos os participantes do projeto se sintam sujeitos do processo a ser desenvolvido;*
- 2. analisar com o grupo a mensagem veiculada através dos meios de comunicação de massa;*
- 3. reforçar a consciência de grupo, objetivando um compromisso de comunicação através de sinais proféticos. Insere-se neste conceito a criação de canais alternativos de comunicação, como jornais comunitários, boletins, teatro popular, vídeo-militante, murais, volantes, etc.”* (Gomes,P.,1986:481)

Associada à UCBC, as Edições Paulinas lançaram várias publicações através do Serviço da Pastoral da Comunicação-SEPAC³

É verdade que os melhores trabalhos pioneiros na prática pedagógica levados a efeito por professores em diferentes níveis do sistema escolar, se realizam sem deixar nenhum registro, se transmitem através da comunicação pessoal e não são sistematizados através de pesquisas. No entanto, não se pode deixar de revisar alguns dos pressupostos dessas inúmeras iniciativas, especialmente frente ao novo cenário social

³ SOARES, Osmar de O. (1988) *Para uma leitura crítica da publicidade* e (1989) *Para uma leitura crítica dos jornais* . TILBURG, Johannes (1984) *Para uma leitura crítica da televisão* . MORAN, José M. (1991) *Como ver televisão, leitura crítica dos meios de Comunicação*.

perpassado pelas novas tecnologias e novos atores sociais que redefiniram muitos dos termos utilizados há uma década.

A relação entre a escola e os meios, no projeto de “Leitura Crítica dos Meios” é uma relação de *exterioridade*. Nenhum objeto da cultura e da sociedade contemporânea foi tratado com tanta “*criticidade*” como a mídia. Vale pois, questionar os pressupostos dessa “*criticidade*”.

Na sua dissertação de mestrado, Gomes (1995) fez um inventário de textos acadêmicos sobre a recepção de TV na infância. Resumidamente, citamos as críticas mais importantes realizadas pela autora, aos textos sobre análise da recepção baseados na perspectiva do projeto de “Leitura crítica dos Meios”:

- O processo comunicacional é tido como linear, vertical e bipolar (por uma parte, emissores dominadores; pela outra, receptores dominados)
- Sobrevive o modelo causa-efeito, com sentido negativo (produzindo alienação e ideologia)
- A efetividade do modelo se sustenta, fundamentalmente, nas mensagens, seja pelas linguagens codificadas (pelos signos utilizados) ou pelos conteúdos.
- No tocante às linguagens, a *armadilha* estaria nos códigos típicos do audiovisual, pois estes seriam os responsáveis por criar uma “*irrealidade*” (a da tela), pondo fora de questão a relação entre *realidade* e *signo*⁴;
- No tocante aos conteúdos, seriam veículos de penetração ideológica e narcotizantes do *sentido crítico*.
- No caso das crianças, opera por *sedução* e *persuasão*, produz *passividade* e afeta o raciocínio delas.
- É preciso resistir aos efeitos, através do *alternativismo* (criando redes de comunicação comunitária ou alternativa) (Gomes: 1995).

⁴ Essa concepção parte do pressuposto de que há uma *realidade verdadeira*, externa aos signos; uma realidade *positiva*, cognoscível *verdadeiramente* só através da compreensão de como operam determinados signos. Assim, pensa-se que os “signos” (neste caso, os que compõem o código audiovisual) ofuscam a realidade, e que esta pode ser conhecida *objetivamente*, ou seja, *sem a intervenção do trabalho de interpretação necessário para conhecê-la*.

A missão da pedagogia em face aos meios seria, então, *ensinar a ser um receptor crítico e não um receptor passivo*. Se, como bem afirma Gomes, tais características não se sustentam em provas empíricas, nem por isso deixam de prevalecer na maioria dos trabalhos. Se bem pode-se concordar com a autora que as pesquisas mais avançadas (em termos de tempo e de aparelhos metodológicos e conceituais) têm demonstrado que o receptor sempre é ativo e que o trabalho pedagógico não pode limitar-se ao trabalho de doutrinação (típico dos projetos analisados) entendemos que ainda pode existir uma vinculação extremamente produtiva entre a pesquisa de recepção e a pedagogia, e destes campos com o que chamamos a “crítica”. Tratamos, em definitivo, de não confundir *raciocínio crítico* com *raciocínio formal*, como o fez Penteadó (1983), autora de um texto chamado “A televisão e os adolescentes. A sedução dos inocentes”.

No texto, ela afirma que

“consumir um programa de forma crítica assume aqui o significado de assistir a um programa de TV exercendo sobre ele um raciocínio crítico”(p. 82) e “definimos raciocínio crítico, como sendo o raciocínio formal utilizado por Piaget” (Penteadó, 1983:136).

O termo *crítico*, para Penteadó (a partir de Piaget), está vinculado a uma das noções de *inteligência* elaborada pela psicologia, a partir da qual pode-se inferir que as pessoas inteligentes (críticas) são as únicas que estariam a salvo da “*possível generalização distorcida da realidade representada*” pela TV (Penteadó,1983:20). E elas são as que poderiam perceber a diferença entre a realidade em si e a realidade representada pela televisão.

O que é ser crítico, então? Nós preferimos adotar uma perspectiva *crítica*, interpretando a pesquisa em Comunicação, tanto quanto a prática educativa, como a definiu Ang (1994):

“certa orientação político-intelectual para a prática acadêmica: qualquer que seja o tema pesquisado ou o método de análise, é essencial para a pesquisa crítica, a adoção de uma perspectiva auto-reflexiva que implica, primeiro, ter consciência da natureza social e discursiva de qualquer prática de pesquisa e

segundo, considerar seriamente o alerta de Foucault de que a produção de conhecimento está sempre limitada numa rede de relações de poder”.

Inserida no contexto dos Estudos Culturais, Ang caracteriza a crítica mais como uma orientação que como um paradigma fixo. Ela classifica a produção teórica como *crítica* ou *não crítica*, em relação a outros referenciais no seio do campo discursivo.

Crítico ou *não crítico*, não seriam qualidades fixas e sim posições no vasto campo do pensamento científico acerca do nosso objeto de estudo. E essas relações podem mudar (o que antes era crítico, agora pode não sê-lo e vice-versa)

E Ang se pergunta ainda: por que estamos tão interessados em saber acerca das audiências? Além do mais, a pesquisa não é uma prática inocente. Não se leva a cabo num vácuo social e político. Historicamente, a pesquisa em comunicação sempre teve um objetivo: comercial ou político.

“Não é a busca do conhecimento (objetivo, científico) aquilo com que se compromete o pesquisador; é com a construção de interpretações, de modos de entender o mundo, modos sempre historicamente situados, subjetivos e relativos. Aqui está a natureza política de toda pesquisa. O que está em questão é uma política da interpretação, pois avançar numa interpretação é inseri-la numa rede de relações de poder” (Ang, 1994)⁵.

No campo da pedagogia, a herança *crítica* foi aprimorada pelos Estudos Culturais em Educação, os quais têm contribuído a esclarecer as relações entre o conhecimento, o poder e a identidade social. A pedagogia é entendida como

“um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização do conhecimento, desejos, valores. A pedagogia, neste sentido não está reduzida ao domínio de habilidades ou técnicas.

⁵ Isto nos remete a dois dos pensamentos de Marx, nas suas teses sobre Feuerbach: “O problema de se é possível atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, é um problema prático. É na prática onde o homem deve demonstrar a verdade, é dizer, a realidade e o poder, a terrenalidade do seu pensamento. A disputa a respeito da realidade ou irrealidade do pensamento - isolado da prática- é um problema puramente escolástico”. (MARX,1985:666) E também: “Os filósofos se têm limitado a interpretar o mundo de distintos modos; mas o que é preciso é transformá-lo”(MARX: 1985:668)

Em vez disso, ela é definida como uma prática cultural que deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas histórias que produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas” (Giroux: 1995)

Uma pedagogia crítica é definida como o esforço intencional, por parte dos trabalhadores da cultura, para influenciar a forma como a subjetividade e o conhecimento são produzidos no interior das relações sociais. Mais que pôr ênfase na eficiência educativa, procura-se afirmar mediante as perguntas: *“qual conhecimento é mais válido, o que devemos desejar e o que significa saber alguma coisa”* (Simon 1988:2, apud Giroux:1995:139)

Neste contexto, a aproximação entre a pedagogia e os estudos de recepção de meios, visa colocar no centro do debate escolar não aos meios de comunicação, ou seus textos ou ainda, suas audiências, como instâncias separadas, senão as práticas sociais e culturais nas quais os meios se inserem e se tornam vivos produtores de sentidos e a análise do lugar (econômico, político e social) que eles ocupam na vida cotidiana. Neste sentido resgatamos a proposta de Orozco Gomez (1994) de quem tomamos algumas premissas básicas para entender a relação entre a educação e a recepção, desenvolvidas no contexto da Teoria da Mediação Múltipla.

Uma proposta teórica para vincular a educação em face aos meios

Para o autor, a recepção é interação, seja com o meio, com a família, com as instituições; por isso a recepção é um processo que não se esgota no momento de assistir televisão. As crianças e adolescentes comentam os programas preferidos, brincam sobre eles, e nesse processo a televisão circula por outros cenários que não são só os da família ou os da sala de aula. O sentido do que se assiste é re-significado e revalorizado, em função dessas interações.

Por outro lado, o fato de assistir televisão não esgota todas as possibilidades de relação que vinculam as pessoas com a TV, pois a televisão é também *“o televisor, um tipo de aparelho que (...) precisa estar ligado para existir. Da mesma forma que as pessoas*

acendem as luzes quando chegam em casa, também ligam o televisor” (Lozano,1991:23) . Ele é um “pano de fundo” no lar. As pessoas não só assistem, mas também observam, lêem, ouvem, discutem, antes, durante e depois de assistirem TV. E essa atividade concomitante, não é mental senão também, as vezes, física. Isto é particularmente pertinente no caso das crianças: elas brincam, comem e falam enquanto assistem televisão. O olhar fixo na tela não é norma de conduta, mas exceção. Dá-se uma relação afetiva e de lazer.

Neste sentido é um equívoco supor que a relação entre o meio e as pessoas é uma relação puramente racional. Daí, seria ingenuidade pensar que apenas analisando conteúdos dos programas ou suas linguagens na escola, seria possível mudar ou transformar a natureza do vínculo dos alunos com o aparelho. Afirmar isto significa reproduzir a proposta da educação tradicional, que separar os mecanismos espontâneos ou afetivos, da atitude cognoscitiva.

(...) Se a relação do telespectador com a TV é fundamentalmente afetiva, é importante indagar (...) não só sobre o que transmite a TV, mas por que gosta, porque a TV consegue êxito e audiência (...) para explicar quanto do que o espectador vê tem relação com o que ele se imagina, deseja e quer”. (Quiroz, 1989:119)

Orozco Gomez (1991b) utiliza o termo “*comunidade de apropriação*” para explicar a situação na qual as pessoas tomam contato com a televisão. A família é uma comunidade de apropriação, pois nela a prática de ver TV é parte da rotina familiar de convivência. Depende da relação de cada família com seus membros e com o fato de assistir TV, será diferente a influência e a legitimidade que esta terá frente a outras instituições ou discursos.

Na escola, a apropriação está ligada à relação da instituição com o meio, através do currículo. O currículo escolar propõe um modo particular de vincular-se com a televisão, como com outros temas.

“As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da

sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Eles dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são” (Silva,1995:195)

A atitude do professor com a TV, o estilo comunicativo dele, o ambiente escolar, o método pedagógico, as conversas entre alunos, entre outras muitas variáveis, constituem mediações que, explicita ou implicitamente definem o currículo, e portanto, o tipo de legitimidade do discurso da TV.

A referência ao explícito ou implícito no currículo, nos remete à conceituação de Rodríguez Illeras (1988) sobre a conveniência ou não de adotar o conceito de currículo “*oculto*”. Ele põe em questão esse conceito e assinala o confuso da sua definição: *currículo oculto* refere-se a aquilo que “*não se transmite*” ou “*o que se transmite, sem sabê-lo nem querê-lo por parte do docente*”? É aquilo que “*se quer transmitir sem explicar*” ou é “*ideologia*” o que está oculto? Rodríguez Illeras recorre ao aparelho conceptual da lingüística e considera o currículo como uma língua (em sentido saussureano, ou seja, como um sistema) que, como tal, tem uma dimensão *metalingüística*, uma dimensão de *conotação* e *denotação* e uma dimensão *explícita* e *implícita*. Brincando com os jogos de oposições da lingüística estrutural (mas sem amarrar-se a ela) explica que, assim como *conotação/denotação* são aspectos inseparáveis do processo de significação, currículo e currículo oculto não seriam opostos e sim, extremos de um *continuum*, pois a dimensão *oculta, conotativa, metalingüística, implícita* do currículo (e da significação) é *inerente* ao processo da comunicação humana e logo, ao de ensino.

O currículo nos põe em relação com a cultura e o conhecimento mas também com o poder, com os temas e sujeitos incluídos e excluídos do currículo, com os modos de socialização⁶ exercido pela escola. O conceito de hegemonia elaborado por

⁶ Se analisarmos a origem dos conceitos “*socialização*” e “*hegemonia*”, devemos admitir que são, em verdade, opostos. O primeiro, originário das teorias *não críticas* (Weber e Durkheim) explica e reclama a

Williams⁷ a partir das re-leituras de Gramsci, nos permite analisar a dimensão ideológica dos processos constitutivos da socialização, processos onde há luta, confrontação e alianças entre os diferentes setores sociais pela apropriação do produzido (material e simbólico). Nesse contexto se realiza a continuidade histórica e, nesse jogo social, a escola pública, como aparelho estatal, constitui um dos lugares privilegiados do encontro entre o Estado e os grupos sociais subalternos (Ezpeleta e Rockwell,1983). Cada sociedade, em cada momento histórico, constrói um vínculo particular entre o Estado e suas instituições. Mas também entendemos que as instituições escolares existem como um concreto real, *“onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes mas não determinam a trama de interações entre sujeitos ou o sentido das práticas observáveis”* (Ezpeleta e Rockwell,1983:198), pois cada escola é produto de uma permanente construção social, de uma permanente negociação entre todos os sujeitos atuantes.

É nesta dimensão do cotidiano que olhamos para a escola para compreender a sua singularidade e seu vínculo com outras instituições num nível mais ‘macro’. Cada instituição é história acumulada, rearticulada, é produto de todos os atores sociais, é síntese de concepções antigas e presentes, heterogêneas e contraditórias. *“Se bem está imersa num movimento histórico de amplo alcance, a construção (social) de cada escola é sempre uma versão local e particular desse movimento. (...) É uma trama em permanente construção que articula histórias locais - pessoais e coletivas - frente às quais a abstrata vontade estatal pode ser absorvida ou ignorada, aceita ou rejeitada, dando margens variáveis para uma maior ou menor possibilidade hegemônica”* (Ezpeleta,J. e Rockwell, 1983:4).

Esta concepção da escola nos permite analisá-la como algo a mais que um “aparelho ideológico”, reprodutor da vontade estatal. A visão marxista da educação exposta

harmonia, no entanto o segundo, hegemonia, explica e denuncia o conflito. Nós temos tomado aqui o termo “socialização” no sentido de “incorporação”, mais perto de Gramsci e Williams que de Durkheim.

⁷ ‘... todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor- que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso de realidade para a maioria das pessoas da sociedade (...). Em outras palavras, é no sentido mais forte uma ‘cultura’, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinadas classes”. In: WILLIAMS, R. (1979:113)

nos paradigmas da *correspondência*, da *reprodução* e da *hegemonia* representadas, entre outros, e respectivamente, por Bowles e Gintis; Bourdieu, Passeron e Althusser, e Gramsci (Yamamoto,1997) colocaram a educação e o sistema educativo em relação estreita com processos sociais mais amplos e com outras instituições. A crítica posterior assinalou a visão mecanicista e determinista da análise: a escola e só ela reproduziria a classe social do aluno; tampouco perceberam as resistências que têm lugar nas instituições escolares (tema do qual se ocupariam os ‘radicals’ americanos, como Giroux, Apple e os trabalhos orientados pelos ‘Estudos Culturais’); outra dificuldade é que falta dinamismo à análise: não explicam como se produz a mudança do sistema, mistificando as relações de poder e as funções das escolas (Carnoy:1981). Embora existam essas críticas, eles apontaram para categorias de análise muito produtivas para entender a relação entre a instituição escolar e a sociedade.

Tanto o consumo de mídia como a vida escolar devem ser compreendidos no contexto da vida cotidiana, porque é lá onde se produz e reproduz, de maneira singular, a existência social. “*Só na dinâmica do particular poderemos discernir (porém, dificilmente, de maneira completa) as forças da estrutura social: as forças de dominação e as forças de resistência*” (Silverstone,1996:271).

No contexto atual, a relação entre a *pesquisa de recepção* e a *educação escolar* está começando a transformar-se, desenvolvendo estratégias para vincular a pesquisa em meios, (especialmente o processo de recepção de meios) à educação (formal e informal), considerada esta uma tarefa eminentemente pedagógica e militante. Para Orozco Gomez (1991a) “*se trata, em síntese, de indagar a situação dos receptores frente aos meios, explorando as múltiplas mediações de que são objeto na sua complexa interação com os conteúdos, para depois desvendar as regras da sua articulação*”.

As mídias devem ser estudadas enquanto estimulam processos que afetam a vida cotidiana das pessoas e as coletividades e modificam as características da aprendizagem, do trabalho e do lazer. Porém, uma concepção meramente *instrumental* da tecnologia nos faria pensar, com otimismo, que podem utilizar-se com *bons fins* técnicas e tecnologias - por

mais restritas que estas sejam - para além dos objetivos com que foram criadas, como se as tecnologias fossem *neutras*, alheias às relações de poder entre grupos e classes. Como se os usos não estivessem pre-condicionados pelas necessidades e os interesses das forças que imprimem uma direção à sociedade.

Digamos que se pensarmos os meios de comunicação como umas tecnologias desvinculadas das condições sociais, políticas e culturais que a originaram, pouco avançaremos. Se pensarmos a influência educativa dos meios unicamente em termos dos efeitos cognoscitivos e das habilidades mentais promovidas pelas formas ou conteúdos das mensagens, estaremos esquecendo outras dimensões presentes no ato educativo.

Nesse sentido, os meios de comunicação social merecem ser levados em conta na escola como algo a mais além de meras *tecnologias educativas*. Eles podem ser *instrumentos* úteis, mas devem ser *objeto de estudo em todas as suas dimensões*; devem deixar de ser *meios* para passar a ser estudados como *objetos* com *fins sociais*.

Pretende-se integrar, deste modo, os resultados alcançados pelas pesquisas sobre recepção à “Educação em Meios”. Neste sentido, Orozco Gomez afirma que o modelo da “Mediação Múltipla” visa oferecer uma operacionalização das diferentes mediações para que, tanto pesquisadores como educadores, possam identificar aqueles elementos que conformam de forma específica a recepção e a posterior produção comunicativa da audiência. Achamos que este é um caminho teórico interessante por onde encarar nossas pesquisas empírica sobre os usos dos médios por parte da jovem audiência e também, a nossa tarefa de capacitação com os docentes.

Bibliografia

ANG, Ien. “Cultura y Comunicación: por una crítica etnográfica del consumo de medios en el sistema mediático trasnacional”. In: *Causas y Azares*, n. 1, Buenos Aires: Ed. El Cielo por Asalto, Primavera 1994a, pp.52-66.

BARBERO, Jesus M. De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía. G.Gili: Barcelona, 1987.

CARNOY, Martin. *Enfoques marxistas de la educación*. México: Centro de Estudios Educativos, 1981.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. “Escuela y clases subalternas”. In: *Cuadernos Políticos*, n. 37, México: Julho-Setembro 1983, pp.195-215.

GIROUX, Henry A. “Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação”. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, pp. 85-103.

GOMES, Itania Maria. *Ingenuidade e Televisão. Investigação sobre o conceito de recepção e o processo comunicativo*. Salvador, 1995. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea, Facom/UFBA.

GOMES, Pedro Gilberto. “O projeto de Leitura Crítica da Comunicação da UCBC” in: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org.). *Comunicação e Educação. Caminhos cruzados*. São Paulo: Loyola, 1986, pp.477-483.

LOZANO, Elizabeth. “Del sujeto cautivo a los consumidores nomádicos”. In: *Diálogos de la Comunicación*, n. 30. Colombia: Felafacs, Junho 1991, pp.19-25.

MARX, Carlos. *La ideología alemana*. Buenos Aires: Ed. Pueblos Unidos, 1985.

MORAN, G. “La lectura crítica de los medios en Latinoamérica”. Revista da INTERCOM, Vol.XVII, n.2, São Paulo, Julho-Dez. 1994. (Capturado na Internet, in [Http://www.eca.usp.br/eca/prof/moran/mor.htm](http://www.eca.usp.br/eca/prof/moran/mor.htm) em 20-06-98).

OROZCO GOMEZ, G. “El comunicador frente a la recepción”. In: ____ *Al rescate de los medios. Desafío Democrático para los Comunicadores*. México: Universidad Iberoamericana, 1994, pp.105-120.

____ “La investigación de la recepción y la educación para los medios: hacia una articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso comunicativo”. Santiago, Chile: CENECA/UNESCO, 11-13 de Octubre 1991a. (Comunicação apresentada no Seminário “La educación para los medios de cara al 2000”) 18 pp.

____ “El papel mediador de la familia y la escuela como comunidades de legitimación del aprendizaje en los niños. Una aproximación teórica”. In: ____ *Recepción televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio*. México: Universidad Iberoamericana, 1991b, pp. 41-52(Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, n.2).

PENTEADO, Heloísa Dupas. *A televisão e os adolescentes: a sedução dos inocentes*. Dissertação de mestrado apresentada à FFLCH/USP, São Paulo, 1983, 176 pp.

PORTANTIERO, Juan Carlos. “Notas sobre crisis y producción de acción hegemónica”. In: ____ *Los usos de Gramsci*, Buenos Aires: Folios, 1987, pp. 147-171.

QUIROZ, Teresa. “Es posible hablar de una recepción crítica de Television? Logros y dificultades en la experiencia de recepción crítica con escolares y maestros peruanos” In: *Diálogos de la Comunicación*, n. 24, Cali, Felafacs: Junho 1989, pp.117-125.

RODRIGUEZ ILLERAS, José Luis “Hacia un análisis semiótico del currículum”. In: _____ (Org.) *Educación y Comunicación*. Barcelona, Paidós, 1988, pp. 69-90.

SILVA, Tomaz T. da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”.In: _____ (Org.) *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 1995, pp.190-207.

SILVERSTONE, Roger *Televisión y Vida Cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

VASSALLO de LOPEZ, María Inmacolata . “Pesquisas de recepção e educação para os meios” . In: *Comunicação & Educação* n. 6, São Paulo, ECA-USP/ Ed.Moderna, Maio-Ag. 1996, pp. 41-46.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Ed. J.Zahar, RJ, 1979.