



**Onde os Caminhos se Cruzaram:  
A Interface Comunicação – Educação em Busca de Cidadania<sup>1</sup>**

Patrícia da Veiga BORGES<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Goiás (UFG)

**Resumo**

Marco para a interface Comunicação – Educação é a reunião da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) realizada no ano de 1985, que discutiu os “caminhos cruzados” entre os dois campos. Os tempos eram de reconstrução do cenário sócio-político brasileiro e de muito debate em torno das possibilidades de se estabelecer uma “democracia participativa”. Assim sendo, o diálogo firmado entre comunicadores e educadores encarou como propósito maior de suas áreas de estudo a preparação para a cidadania. De modo que uma programação integralmente “praxista” foi vislumbrada. Neste trabalho, a história é recuperada para que sejam lançados questionamentos.

**Palavras-chave:** Comunicação; Cidadania; Educação; Leitura Crítica.

**1. Introdução**

As mídias estão na escola. O que está contido nesta afirmação? Trata-se do reconhecimento de que há objetos tecnológicos sendo usados nos espaços formais de ensino? Ou, da percepção de que mercadorias como novelas, revistas, jornais, histórias em quadrinho, discos, filmes etc. têm sido incorporadas ao universo da sala de aula? Mais do que isso: há uma realidade social tecida no presente de educandos e educadores que traz as mídias para a escola, formal ou informalmente (JACQUINOT, 1998).

Essa realidade diz respeito a um fazer midiático (BRAGA & CALAZANS, 2001) que tem sido somado aos processos educativos. Fazer este que é característico de um campo profissional e de estudos, a Comunicação, mas que rompeu com seus limites. Tendo sido apropriado por outro campo, a Educação, passou a envolver preocupações e possibilidades de interação e mediação que não somente limitam-se à produção de entretenimento e informação<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Trabalho submetido para apresentação no DT 6 – Interfaces comunicacionais do XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste, realizado de 8 a 10 de junho de 2011 em Cuiabá (MT).

<sup>2</sup> Jornalista graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal de Goiás (UFG); especialista em Jornalismo Literário por Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas (Metrocamp) e Associação Brasileira de Jornalismo Literário (ABJL). Aluna do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (nível: mestrado) da UFG. e-mail: [patriciadaveiga@gmail.com](mailto:patriciadaveiga@gmail.com) Orientadora deste trabalho: Dra. Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues.

<sup>3</sup> Se as mídias, no campo da Comunicação Social, enquanto resultados de processos de produção, *grasso modo*, têm a preocupação de informar, debater, entreter e formar opiniões, em consonância com a Educação, tornam-se objetos e passam a ser usadas como ferramentas para a formação do ser humano diante do mundo. O que implica em novas responsabilidades, tais como a *práxis* política e o despertar da consciência crítica dos sujeitos. Assim conceberam



É desta forma que se pode pensar no conceito de interface como uma esfera de atuação e reflexão onde se resguarda as abrangências de cada campo, sem que haja a necessidade de se criar um novo. No caso da Educação e da Comunicação, é o que propõem Braga e Calazans (2001), diante de instâncias que podem dizer respeito a tantas temáticas.

## **2. Educação**

De 1987 a 2009, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) registrou em seu banco de dados a realização de 3.410 trabalhos (entre teses, dissertações e monografias de cursos profissionalizantes), distribuídos nas mais diversas áreas acadêmicas<sup>4</sup>, dedicados ao tema geral “Comunicação e Educação”. Desse total, 217 pesquisas foram relativas a mediação pedagógica e/ou formação de professores; 891 dedicaram-se à inserção das mídias nos processos pedagógicos; e 272 tiveram como ponto de partida a leitura crítica de produtos como jornais, revistas, histórias em quadrinhos e novelas. Entre o primeiro e o último ano computados pela Capes, a diferença foi, respectivamente, de 12 para 446 produções. O que revela um crescente interesse pela convergência entre os dois campos de estudos.

O Portal de Livre Acesso à Produção em Ciências da Comunicação (PortCom)<sup>5</sup>, que reúne as memórias da Intercom, desde o ano de sua criação, em 1977, indica que dialogam com a Educação 161 artigos, 184 livros, 312 trabalhos apresentados em eventos e 115 teses e dissertações.

Vermelho e Areu (2005 *apud* Kensky, 2008), ao estudarem duas décadas de produção entre Comunicação e Educação (de 1982 a 2002), quantificaram 1599 artigos publicados em 58 periódicos nacionais pertencentes às duas áreas (KENSKY, 2008, p. 648). Neste diagnóstico, foi revelado que a temática da interface ganhou corpo e volume, sobretudo, a partir da década de 1990. Mais da metade dos textos, 953, foram escritos depois de 1995 (KENSKY, 2008).

Isto, segundo Kensky, não teria relação direta com o desenvolvimento e a popularização de novas (e cada vez mais acessíveis) tecnologias como computadores, jogos eletrônicos, telefones móveis, aparelhos de som etc.. A televisão, as revistas e os

---

pioneiros deste diálogo entre campos como Paulo Freire (2006) e Mário Kaplún (1998).

<sup>4</sup> Envolvendo programas de pós-graduação em Letras, Linguística, Educação Física, Física, Biologia, História, Arte-Educação, Tecnologias, Comunicação, Educação, História e Geografia.

<sup>5</sup> Disponível em: [www.portcom.intercom.org.br/novosite/pesquisa.php](http://www.portcom.intercom.org.br/novosite/pesquisa.php) Acesso em: 16 de abril de 2011.



jornais impressos, considerados meios de comunicação de massa “tradicionais” (KENSKY, 2008, p.648), seriam o alvo de interesse entre os pesquisadores brasileiros<sup>6</sup>.

A investigação de Vermelho e Areu demonstrou, para Kensky, que os estudos em Comunicação e Educação foram, em grande parte, realizados no contexto formal da escola, “tendo como foco questões relativas às relações do sujeito com esses meios de comunicação; análises dos conteúdos veiculados e sobre o emprego de metodologias diferenciadas para uso desses suportes midiáticos em sala de aula” (KENSKY, 2008, p.p. 648-649).

Kensky ressalta que, nessas aproximadas duas décadas de interface, houve uma tendência em se confundir ou até mesmo em se reduzir os sentidos de Comunicação e Educação, como se esta conexão fosse estabelecida somente no âmbito do consumo de produtos e do manuseio de objetos oriundos de um complexo industrial, trazidos mecanicamente para a instituição escolar.

Conforme a autora, o que precisaria ser mais e melhor observado, no entanto, seriam “os sentidos do aprender” refletidos em relações dialógicas que “levam as pessoas a aprender não apenas conteúdos, mas valores, sensibilidades, comportamentos e práticas em múltiplos e diferenciados caminhos” (KENSKY, 2008, p. 649).

Enquanto a preocupação do campo da Educação foi com a sobrevivência da instituição escolar mediante novas realidades (SETTON, 2005; JACQUINOT, 1998), no campo da Comunicação, a interface sempre foi vista como necessária para a “preparação da cidadania” (LUCKESI, 1986, p. 30) e orientar para a consolidação da democracia brasileira.

### **3. “Caminhos Cruzados”**

Ponto de partida para o interesse de comunicadores pela Educação foram as ideias de Paulo Freire<sup>7</sup>. Ao final da década de 1960, o professor conceituou o processo educativo como parte de uma relação dialógica entre sujeitos que, em posição de igualdade e livres das situações de dominação, não mais transmitiriam conhecimento e,

---

<sup>6</sup> Apesar de o consumo de tecnologia ter aumentado nas últimas décadas, é necessário destacar que o “investimento na infraestrutura da informação e do lazer” (SETTON, 2005, p. 420) há mais tempo faz parte da política nacional. Desde a era Vargas, e coincidentemente a era “de ouro” do rádio, o incentivo à compra de aparelhos, bem como ao uso dos produtos da “cultura de massa”, caminha *pari passu* com a proposta de modernização do país (SETTON, 2005).

<sup>7</sup> Que, vale lembrar, propôs sua pedagogia libertadora em consonância com os movimentos sociais e em luta pela soberania popular, contra governos autoritários que assolavam boa parte da América Latina. A escrita de Freire vislumbra a ruptura com o modelo funcionalista e difusionista de transmissão de conhecimento (FREIRE, 2006) e com instituições que reproduzem, por meio deste modelo, o autoritarismo e a dominação (FREIRE, 2005). Entre elas, a escola. O que não seria o mesmo, contudo, que desejar o fim da instituição escolar formal, mas sim reconhecer sua dinâmica em outros espaços e possibilidades. Paulo Freire é apontado entre comunicadores como o quinto autor mais influente em toda a América Latina (BERGER, 2007).



sim, trocariam saberes, consolidando uma *práxis* de construção coletiva da cultura, “no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2000; 2003; 2006; 2007).

Em consonância com o pensamento de Freire, o uruguaio Mário Kaplún, outro pioneiro entre campos, desenvolveu sua “pedagogia da comunicação” a partir dos “*casete-foros*” (KAPLUN, 1998, p.p. 67-75) e de outras dinâmicas que tiveram como objetivo maior formar comunidades para a participação política, para o costume do pronunciamento e da autogestão. Tal como Freire, Kaplún, entre as décadas de 1960 e 1980, recuperou a concepção filosófica de trabalho em Marx<sup>8</sup>, para valorizar o aprendizado em grupo. Desta feita, a mediação teria como protagonistas as próprias situações de debate. E o conteúdo desse debate, por sua vez, seria retirado das experiências vividas pelo grupo. De modo que um corriqueiro momento da realização de um trabalho na fábrica, na lavoura ou em casa seria propício para a troca de informações, para a elaboração cultural, para o diálogo e a formação.

A Educação, assim, em um processo de experimentação com a tecnologia e as mídias populares<sup>9</sup>, teria ênfase no seu próprio processo, não se preocupando “tanto com os conteúdos a serem comunicados nem com os efeitos em termos de comportamento, mas sim com a interação dialética entre as pessoas e sua realidade; o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua consciência social” (KAPLUN, 1998, p. 19)<sup>10</sup>.

Motivados pelas experimentações populares que ocorriam em toda a América Latina<sup>11</sup>, bem como pela possibilidade de contribuir para a independência cultural do sujeito, os integrantes do recente campo da Comunicação, em 1985, realizaram um debate sobre os “caminhos cruzados” da interface, por ocasião da oitava reunião anual da Intercom (KUNSCH, 1986). Neste evento, foram apresentados trabalhos contemplados em sete eixos: 1) meios de comunicação dentro e fora da escola; 2) o processo comunicativo nas faculdades de Educação; 3) o processo educativo nas escolas

<sup>8</sup> No primeiro *Manuscrito Econômico-Filosófico*, o jovem Karl Marx descreve as formas de alienação às quais se submetem os trabalhadores (em relação a si mesmos, à mercadoria, à produção e aos outros) como contraponto a uma concepção filosófica de trabalho, inspirada em Hegel, que deveria ultrapassar as relações produtivas. Para ele, a consciência plena do sujeito advém do trabalho, mas não do trabalho da fábrica, pura e simplesmente, e sim da consciência de exploração e limitação no cotidiano da fábrica. De acordo com essa visão ampla do que venha a ser o trabalho, os sujeitos elaboram ideias sobre o mundo na medida em que se relacionam com este mundo; ou seja, na medida em que, ao interagirem e manusearem objetos, percebem seu próprio trabalho alienado. “Pois o que não é a vida senão atividade?” (MARX, s/d. p. 7). Por mais que a categoria mediação, tal como a categoria trabalho e outras tantas oriundas das Ciências Humanas, venha sendo paulatinamente esvaziada de sentido (MARCUSE, 1967), essa é a concepção primeira que, ainda atualmente, reverbera na interface Comunicação – Educação.

<sup>9</sup> Marcadas, mais precisamente, pelo uso do rádio.

<sup>10</sup> Tradução livre.

<sup>11</sup> Tais como o já comentado trabalho de Mário Kaplún; os radio-sociodramas produzidos pela rádio comunitária Santa Maria, da República Dominicana (KAPLUN, 1998); os jornais sindicais, de bairro ou de partidos clandestinos que mimeografaram o discurso de movimentos sociais e políticos organizados, antes mesmo do despertar dos diálogos oficiais entre Comunicação e Educação – caso de *A classe operária* (FESTA, 1986; REBELO, 2003), um jornal que nasceu como voz oficial do Partido Comunista no início do século XX – etc.



de Comunicação; 4) TICs no ensino; 5) Democratização da cultura e a universidade aberta como possibilidade de ensino superior aos excluídos; 6) mobilização comunitária; e 7) projetos de leitura crítica para a recepção midiática<sup>12</sup>.

Consenso entre os comunicadores, na época, era a ideia de que o uso das mídias pelas audiências e pelos movimentos populares poderia provocar situações emancipadoras. O exemplo dos jornais clandestinos do movimento sindical, dos bairros, dos partidos de esquerda (também clandestinos) era tido como sinônimo de luta contra as ditaduras, sobretudo, do pensamento.

A referência aos textos de Antonio Gramsci, que entraram com intensidade no país após a década de 1970 (COUTINHO, 1988)<sup>13</sup>, conduziu boa parte dos intelectuais desse campo à ideia de que havia uma luta simbólica sendo travada no espaço público, onde circulavam as opiniões. E essa luta não se fazia somente a partir do combate direto à força e à repressão física, mas sim com a linguagem e o convencimento<sup>14</sup>.

Para tanto, a comunicação deveria ser pensada em todos os âmbitos da sociedade, da mesma forma como a educação. Escola e mídia seriam espaços privilegiados de transmissão de conhecimento, informação e cultura, mas, sobretudo, de conformação de valores.

A escola, enquanto transmissora da cultura e geradora de conhecimentos, deve interpretar os fatos numa perspectiva da dinâmica do dia-a-dia, estampada nos meios de comunicação, devendo, portanto, a educação e a comunicação andar juntas na construção de uma sociedade mais crítica, participando mais ativamente dos destinos da nação, na construção de uma democracia plena (KUNSCH, 1986a, p.6)

Ao assumirem essa disputa, os comunicadores confiaram fazer frente ao elitismo, ao descaso com os direitos sociais, às condições precárias de cidadania, aos

---

<sup>12</sup> Neste grupo de trabalho foi apresentado o projeto Leitura Crítica da Comunicação, por Pedro Sérgio Gomes e Ismar de Oliveira Soares. O teor desta iniciativa será abordado no item 4 deste trabalho.

<sup>13</sup> Narra Carlos Nelson Coutinho que as primeiras obras de Gramsci traduzidas no Brasil foram publicadas entre 1966 e 1968. No entanto, foram nas décadas de 1970 e 1980 que uma busca por alternativas dentro do pensamento marxista que superassem a proposta leninista do socialismo real é que fizeram com que os estudiosos das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas se debruçassem em seu pensamento. Até a década de 1990 muitos de seus escritos chegaram a ser apropriados, inclusive, por uma variedade de “autores comunistas, social-democratas, cristão-progressistas e até mesmo liberais” (COUTINHO, 1988, p. 105)

<sup>14</sup> Coerção + consenso seria a “fórmula” do Estado ampliado (sociedade política + sociedade civil) para não somente ameaçar os que tentam romper com a ordem (no caso, fala-se de uma ordem condizente ao modo de produção capitalista – a base das forças produtivas é a referência), mas também negociar (e não simplesmente impor ou manipular) com a maioria da população – seja no atendimento parcial de necessidades individuais e coletivas ou mesmo na garantia de pequenos favorecimentos. É justamente da conquista da maioria por meio desta “fórmula” que se afirma o modo de pensar da classe dirigente (GRAMSCI, 1989b). Para combatê-lo seria necessário que as classes subalternas tornassem-se intelectuais e dirigentes, podendo criar sua própria visão de mundo, seus próprios valores e, assim, guiar-se a si próprias. A esse movimento de tomada de poder que ultrapassaria os limites da força Gramsci denominou “disputa por hegemonia” ou “domínio por consentimento”.



conchavos e privilégios do setor de comunicações<sup>15</sup> e ao governo autoritário em ruínas (KUNSCH, 1986).

Tanto que, de 1978 a 1984, a reunião da Intercom teve como temas centrais, respectivamente: as “injunções” (KUNSCH, 1986a, p. 5) do Estado no desenvolvimento da estrutura curricular dos cursos de Comunicação Social; a marginalização e discriminação das classes subalternas no conteúdo produzido pelas empresas de comunicação no Brasil; o populismo do Estado e sua relação com as mídias, bem como sua forma de manter-se no poder; a resistência popular diante da hegemonia burguesa impregnada nas empresas de comunicação, bem como as formas de “manipulação” (KUNSCH, 1986a, p. 5) de conteúdos por parte desses “aparelhos privados de hegemonia”; o papel do comunicador como mediador do conhecimento produzido na academia científica; as novas tecnologias e as políticas de regulação da comunicação no país; as “Diretas Já” e a reabertura política brasileira.

Nos anais da reunião de 1985, o tema da cidadania foi tangente aos 50 trabalhos apresentados pelos sócios da Intercom, mas especialmente enfatizado por Margarida Maria Krohling Kunsch e Aluísio Pimenta<sup>16</sup>, na abertura do evento (KUNSCH, 1986, p.p. 5 – 26), e por Cipriano Carlos Luckesi, no grupo de trabalho dedicado ao debate sobre a presença da comunicação no cotidiano das pessoas (KUNSCH, 1986, p.p. 29 – 52).

Tal como o espírito progressista da época, esses escritos confiavam na potência da intervenção para o logro de garantias normativas e práticas tanto dos direitos sociais como da participação popular na política. “Trata-se de incorporar à sociedade o cidadão alijado dos mecanismos de decisão e controle, a fim de que as classes subalternas possam também participar dos bens produzidos pelo desenvolvimento” (PIMENTA, 1986, p. 23).

Uma das sugestões do grupo, nesse encontro, por exemplo, foi propor aos cursos de Pedagogia uma disciplina voltada para as mídias. Outra, direcionar o trabalho do pesquisador, nos dois campos, rumo a um diálogo com a extensão, visando popularizar também o conhecimento científico. Uma terceira sugestão foi dada tendo em vista a busca teórica, que não mais poderia se restringir às análises “moralistas” e/ou de

---

<sup>15</sup> Representados pelo favorecimento a políticos e a determinadas empresas na distribuição de concessões de emissoras de rádio e televisão ou mesmo na manutenção dos parques gráficos de jornais, revistas e editoras.

<sup>16</sup> Ministro da Cultura do governo de José Sarney.



denúncia da “alienação” (KUNSCH, 1986, p.p. 12-20). Esses foram alguns dos parâmetros para a consolidação da interface Comunicação – Educação<sup>17</sup>.

Luckesi destacou, na ocasião, que a escola preocupada com a formação cidadã dos sujeitos deveria ser também a instituição dedicada a uma “apropriação compreensiva da realidade” e dos conteúdos (LUCKESI, 1986, p. 47). Esta seria a mesma proposta dos projetos de leitura crítica das mídias e dos iniciais estudos de recepção.

#### **4. Leitura Crítica da Comunicação (LCC)**

Leitura Crítica da Comunicação (LCC), com as iniciais maiúsculas, formando uma sigla, foi um projeto inaugurado em meados de 1970 pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC) com o propósito de orientar o trabalho de educadores para a interpretação de conteúdos exibidos na televisão brasileira (GOMES, 1986). Sua trajetória, posta em diálogo com pesquisadores e militantes, deu origem a um conceito e a um método de trabalho ainda em tempos atuais bastante caros aos estudos de Comunicação. Nesta seção, será traçado seu breve histórico.

Nas raízes do LCC estão cursos ministrados pelo professor Marcelo Azevedo, em Porto Alegre, e pelos então jornalistas Ismar de Oliveira Soares, José Marques de Melo e José Manoel Moran em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. A princípio, narra Gomes (1986), também pioneiro do processo, a preocupação do LCC era com o sensacionalismo e com os “riscos” que seu cultivo poderia oferecer à conduta do público. “Este projeto possuía uma concepção identificada como extremamente moralista, pois preocupava-se em combater os excessos da TV (violência, sexo, estereotipagem, exploração da capacidade infantil de entender a realidade etc.)” (GOMES, 1986, p. 478).

As aulas eram ministradas a professores de escolas públicas ou escolas privadas vinculadas à Igreja e contavam com a tarefa de “destrinchar” o formato e a linguagem dos programas de televisão, para alcançar as “entrelinhas” de seu conteúdo e seu discurso (SOARES, 1986). As Edições Paulinas fomentaram a proposta, de modo a publicar, na década de 1980, cartilhas específicas de leitura crítica da televisão, dos jornais, da publicidade e das histórias em quadrinhos.

Os objetivos do LCC, justificados por documentos do Vaticano que orientavam a instituição a observar e a formar os seus fiéis (SOARES, 1986), sofreram duras

---

<sup>17</sup> Considerando, sempre, a perspectiva do campo da Comunicação. É possível que no campo da Educação tenha havido e ainda haja atualmente outras leituras e outras propostas sobre a interface.



críticas dentro e fora da UCBC, pois diziam respeito mais ao exercício de certa catequese midiática do que da postura crítica<sup>18</sup>, de fato. Somente depois de uma segunda reformulação, já na década de 1980, é que houve uma virada política dentro do projeto, que passou a seguir o exemplo consolidado dos movimentos eclesiais de base.

Em verdade, quando as igrejas tomaram para si esta tarefa de “alfabetizar para os meios”, muito da imprensa alternativa do país e dos movimentos de resistência política, no campo e nas cidades, inclusive a Teologia da Libertação (negada dentro da própria instituição religiosa), já haviam sido severamente repreendidos pelo governo militar e pela sociedade de modo geral (FESTA, 1986). O que restou à UCBC foi orientar educadores sobre como lidar com o conteúdo oficial das mídias; ou seja, com o que as empresas concessionárias dos canais de TV se propunham a exibir.

Isso implicou em um paradoxo: enquanto o nome do projeto exibia a palavra “crítica”, sua postura, de fato, era acrítica diante da história brasileira, da política de comunicação emergente e do atrelamento da “modernização” do país à consolidação desses “impérios” midiáticos que, na América Latina, foram favorecidos pelo Estado, em conluio com o capital estrangeiro (SCHENKEL & ORDÓÑEZ, 1975).

Foi então que, no Brasil, em contato com pesquisadores do Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS), o LCC passou a realizar seus cursos em forma de conferências e debates, abordando temas como “a indústria cultural, as contradições do desempenho dos meios de comunicação de massa, os excessos cometidos por esses veículos, enquanto informadores da opinião pública etc.” (GOMES, 1986).

Para realizar essa discussão, o LCC e seus aliados intelectuais passaram a apropriar-se, aos poucos, da literatura que vinha de Chile, Equador, Venezuela e México. Herança do que pensou o ocidente depois da Revolução Cubana, de 1959, e da revolta estudantil de maio de 1968, na França, as publicações oriundas dos grupos de estudos desses países “giravam à esquerda” (BERGER, 2007, p. 247) e reivindicavam um olhar teórico-prático fincado nas condições de sobrevivência dos países latino-americanos e na luta contra a colonização e a “invasão cultural” (FREIRE, 2006).

---

<sup>18</sup>Vale recorrer ao que escreveu Herbert Marcuse, na introdução da obra *Ideologia da Sociedade Industrial* (1967), para delimitar o que se entende por crítica: negação da realidade exposta; questionamento das ideias inquestionáveis; indagação do que é dado como natural entre o todo social: “O fato de a grande maioria da população aceitar e ser levada a aceitar essa sociedade não a torna menos irracional e menos repreensível” (MARCUSE, 1967, p. 17).





Desde um seminário realizado em São José, Costa Rica, no ano de 1972<sup>19</sup>, cientistas sociais e pesquisadores do próprio campo da Comunicação pactuaram uma postura “crítica”, porém esperançosa, com relação à situação de jornais, revistas, emissoras de televisão e rádio, produtoras de filmes, gravadoras, etc. Foi proposto, no âmbito da investigação científica, “diagnosticar situações de comunicação e trabalhar em uma linha especulativa” que permitisse “a formulação de teorias que pudessem definir a própria realidade da América Latina” (SCHENKEL & ORDÓÑEZ, 1975, p.11).

A tendência da contestação, contudo, logo dividiu-se entre intelectuais e escolas. Antônio Pasquali, por exemplo, venezuelano do Ininco, considerava os escritos da Escola de Frankfurt pouco explorados, enquanto que os estudiosos vinculados ao Ciespal<sup>20</sup>, do Equador, ainda que usassem com frequência o termo indústria cultural, aos poucos, passaram a encarar os frankfurtianos como “pessimistas”, “elitistas” e, portanto, insuficientes para compreender a realidade das camadas subalternas (BERGER, 2007).

De um lado, estavam os estudos sobre estrutura dos meios e conteúdos das mensagens, de caráter denunciativo; de outro, eram localizados os estudos de intervenção social, as pesquisas empíricas e a observação da práxis, fortemente inspirados, principalmente depois dos anos 80, na ideia de “revolução passiva” gramsciana e nos estudos culturais ingleses (MAZETTI, 2008).

Tendo em vista que a parceria da UCBC foi com o grupo de pesquisadores do IMS e este mantinha (e ainda mantém) relação direta com o Ciespal, a tendência do LCC, com o passar dos anos, também foi de abandonar as abordagens teórico-críticas e a denúncia ideológica. Os esforços do olhar acadêmico foram concentrados no universo dos sujeitos e no modo como estes observam o mundo apresentado pelos produtos de mídia.

“Contaminada” pelo ar de militância, a UCBC abriu-se de vez aos movimentos sociais em 1983, passando a discutir as relações de poder entre Estado, meios de comunicação e sociedade, mas, também, a se questionar quanto ao seu propósito, ao seu método de “esclarecimento” e ao que vinha julgando ser a “formação da consciência crítica” (GOMES, 1986, p. 479).

---

<sup>19</sup>“El papel sociopolítico de los medios de comunicación para La sociedad de cambio em América Latina” foi o título dado ao evento organizado por: Instituto Latino-americano de Investigações Sociais (ILDIS), Centro de Estudos de America Latina (CEDAL), ambos filiais da Fundação Friedrich da República Federal da Alemanha, Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina (Ciespal) e Nações Unidas para Educação e Cultura (Unesco) (SCHENKEL & ORDÓÑEZ, 1975, p.8).

<sup>20</sup> Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina.



O LCC passou a dialogar com grupos e não mais com indivíduos. Os trabalhadores do campo e da cidade, as mulheres, os estudantes, entre outros coletivos, reunidos em seus movimentos ou sindicatos, passaram a ser considerados o real público-alvo do LCC.

(...) agora se pretende trabalhar com grupos que tenham interesses de classes mais definidos, partindo do modo como as pessoas subjetivamente percebem os programas e matérias dos meios de comunicação de massa, a fim de tomar consciência da contradição entre seus valores e os valores propostos pela classe dominante (GOMES, 1986, p. 480).

A análise objetiva do conteúdo e da linguagem dos programas passou a ser acompanhada do debate das questões de classe. Aos poucos, um novo elemento foi incluído no LCC: o protagonismo dos cursistas. Estes passaram a ser ouvidos em uma etapa “subjetiva” das leituras críticas, sendo levados a comparar a mensagem explícita e implícita às suas realidades vividas. A meta era lançar dúvidas e fazer com que, dentro da própria cultura, os grupos se reavaliassem.

O LCC deixou de realizar palestras e debates com intelectuais para assumir “a postura indutivo-dialético-popular” (GABBAY & PAIVA, 2009, p.12), recriando dinâmica similar aos círculos de cultura. Destaca Gomes que essa forma de desenvolver a leitura crítica foi baseada na “explicitação de valores” e na valorização da recepção. De modo que, sempre que em contato com um vídeo, uma notícia, uma novela ou qualquer outro produto da indústria cultural, os sujeitos responderiam a perguntas como: “Do que gostou? Do que não gostou? O que mudaria? Como faria um produto diferente?” (GOMES, 1986, p. 482).

Toda essa guinada ocorreu, curiosamente, depois do que Festa (1986) classificou como “crise” da comunicação alternativa (considerada de resistência social) diante da dificuldade de organizar ou reorganizar os grupos de contestação à indústria cultural. Os tempos de redemocratização despertaram no brasileiro um tímido e fugaz espírito de luta, ao passo que muito do debate pela liberdade e pela cidadania tomou também os espaços mais agendados. Assim sendo, os jornais de bairro, sindicais, as rádios piratas, entre outros veículos “clandestinos” perderam, pouco a pouco, a razão de existir (FESTA, 1986).

Junto com a “onda positiva” da opinião pública e da otimista visão do futuro do país, a repressão policial seguiu forte nas periferias, fechando rádios livres ao longo de 1980 e 1990, punindo ferrenhamente os comunicadores populares e pobres. Houve, também, o elemento da crise econômica da “década perdida” (uma providência do



mercado internacional), que serviu para enfraquecer os setores populares organizados. “Aparentemente, as conquistas democráticas do período anterior pareciam ter caído num vazio sem precedentes” (FESTA, 1986, p. 28). O LCC voltava sua fruição para o que vinha da indústria cultural, no entanto, o que se supunha estar de fora desse *rol*, era encarado apenas como inspiração.

### **5. Crítica na prática?**

No Brasil da década de 1980, entre os estudiosos da Comunicação, muitas foram as publicações que questionaram o conceito de indústria cultural, considerando que a totalidade do conceito “engessou” o olhar sobre as práticas sociais, a vida nos guetos, nas ruas, nas casas e nas periferias, bem como as relações entre os sujeitos, inclusive entre trabalhadores, dentro das empresas de comunicação de massa (MAZETTI, 2008; BERGER, 2007; SILVA, 1982).

Silva, por exemplo, foi um dos militantes que buscou combater a indústria cultural, confundindo-a ao próprio conceito. “O conteúdo dos meios de comunicação muda na medida em que muda o panorama da luta de classes na sociedade e nos seu próprio interior”, escreveu, considerando que a resistência viesse do método, do fazer, porém, da busca por novas mensagens (SILVA, 1982, p.p. 31-32). Para ele, o ato de discordar do conteúdo exibido pela mídia já habilitava as pessoas a serem críticas e, mais do que isso, a não se sentirem cooptadas pela indústria cultural.

Mazetti relata o que a Comunicação considerou como “dificuldade” da teoria crítica seguir sendo referência para os estudos cujo objeto seria a própria indústria cultural (sua estrutura, seus produtos ou seu público):

Por mais complexas e abrangentes que as críticas tenham se desenvolvido, suas limitações tornaram-se aparentes, principalmente no que concerne à sua incapacidade de enxergar ou oferecer alternativas políticas concretas às mazelas que denunciavam (MAZETTI, 2008, p. 259).

A dificuldade de encarar a negação e a crítica, a tentativa de resumir o conceito de indústria cultural à batalha de ideias presente nas mídias e os anseios fortes pela intervenção social retiraram o entendimento do que seria a indústria cultural, de fato. E provocou, no campo da Comunicação, a (in)comunicação, redução de discursos e a dificuldade de os pesquisadores da área olharem para seu objeto com menos desejo e deslumbramento (ENTEL, 1999).

Até porque duvidar do conteúdo exibido em jornais, televisão, rádio, cinema etc. é apenas uma parte do processo de negação. Discernir e duvidar são atitudes distintas da



crítica, que não se esgotam em um primeiro olhar e devem voltar ao próprio sujeito (no caso, os pesquisadores da Comunicação).

Quando dizemos crítica não nos referimos à atitude de denunciar somente, se não àquele modo que permite historicizar – ou devolver a história – ao que foi naturalizado, pensar o pensamento e ter capacidade de prospectiva, ou seja, de imaginar o futuro (ENTEL, 2007, p. 273).

Se denunciar não basta, o campo da Comunicação optou pela realização de projetos. E, para tanto, buscou parcerias cada vez mais estritas com o campo da Educação, aprofundando nas práticas de formação popular (MAZETTI, 2008).

A consideração de que os objetos técnicos podem também ser ferramentas de resistência ou de produção de sentido revelou aos comunicadores o universo das “hibridizações”, dos experimentos e da possibilidade de novos resultados para o confronto direto entre indústria cultural e sociedade.

Acontece que produzir conteúdo, por mais que se considere construção histórica da cultura como uma forma de trabalho, também não significa estar acima ou imune a essa mesma cultura e ao modelo paradoxal que a sociedade capitalista construiu para si. Não se nega a sociedade apenas refutando o consumo deste ou daquele produto da cultura ou fabricando outros artifícios.

A valorização do método nos processos estudados pela Comunicação parece reluzir mais do que as teorias (e as críticas feitas às teorias) que a sustentam. Essa, sem dúvida, é uma escolha dos intelectuais desse campo, que partiram para a revolução, mesmo que no século XXI as editoras ainda sejam controladas pelas fábricas de mísseis (MATTELART, 2000).

Conforme lembra Adorno em *Notas marginais sobre teoria e práxis*, dispor-se à ação não significa, necessariamente, agir. E fazer a *práxis* se sobrepôr à reflexão teórica pode representar um falso exercício da atividade humana, sem sentido e sem motivos. A ação orientada a fins do pensamento burguês desencantado está, também, entre os mais revolucionários. E não há contestadores que fujam desse risco: “Quem imaginar que, enquanto produto desta sociedade, está livre da gelidez burguesa, nutre ilusões sobre o mundo bem como sobre si mesmo” (ADORNO, 1995c, p. 224).

Em vários espaços que não somente o da UCBC ou o da academia, mas, sobretudo, nas escolas, a leitura crítica pode ter se convertido em mito e pode estar militando contra suas próprias causas, na medida em que revê seus modelos de aplicação, mas não sua *práxis* como um todo. Estas são as suspeitas. “Diretamente,



Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação  
XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Cuiabá – MT - 8 a 10 de  
junho de 2011

impõe-se a supremacia burguesa dos meios sobre os fins, cujo espírito, segundo o programa, se pretendia combater” (ADORNO, 1995c, p. 223).

Há crítica na prática? O método é também mito?

### Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **Sobre sujeito e objeto**. IN: ADORNO, T. *Palavras e sinais - modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Observações sobre o pensamento filosófico**. IN: ADORNO, T. *Palavras e sinais - modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. IN: ADORNO, T. *Palavras e sinais - modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995c.

BRAGA, José Luiz & CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação: questões delicadas da interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

BERGER, Christa. **A pesquisa em comunicação na América Latina**. In: HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz C. & FRANÇA, Vera Veiga (org.). *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. **As categorias de Gramsci e a realidade brasileira**. In: COUTINHO, Carlos Nelson & NOGUEIRA, Marco Antônio. *Gramsci e a América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

ENTEL, Alicia *et ali*. La escuela de Frankfurt en América Latina. In. ENTEL, Alicia y otros (org.). **Escuela de Frankfurt: razón, arte y libertad**. Buenos Aires: Endeuba, 1999.

FESTA, Regina. **Movimentos sociais, comunicação popular e alternativa**. IN: FESTA, Regina e SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Comunicação popular e alternativa no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 24ª. Ed.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 11ª. Edição.



\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 13ª. Ed.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade** – e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 12ª. Ed.

GABBAY, Marcelo M. & PAIVA, Raquel. **Leitura crítica e cidadania**: novas perspectivas. Trabalho apresentado no GP Comunicação para a Cidadania do IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom). Curitiba – PR, setembro de 2009. Disponível em: [http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista\\_area\\_DT7-CC.htm](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_DT7-CC.htm) Último acesso: 23/09/2010.

GOMES, Pedro Gilberto. **O projeto de leitura crítica da comunicação da UCBC**. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação* – caminhos cruzados. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989a. Introdução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989b.

JACQUINOT, Geniviéve. **O que é um educador?** Texto apresentado no I Congresso Internacional de Educação e Comunicação. 1998. Disponível em: [www.nce.usp.br](http://www.nce.usp.br) Último acesso em 10/03/2011.

KENSKY, Vani Moreira. **Educação e comunicação**: interconexões e convergências. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, nº 104 – Especial, p.p. 647 – 665, out. 2008.

KAPLUN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Presença dos meios de comunicação na escola**: utilização pedagógica e preparação para a cidadania. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação* – caminhos cruzados. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Comunicação e Educação**: caminhos cruzados. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. **Introdução**. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação*: caminhos cruzados. São Paulo: Edições Loyola, 1986a.



Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação  
XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Cuiabá – MT - 8 a 10 de junho de 2011

MARCUSE, Herbert. **Introdução**. In: *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p.p. 15-20.

MATTELART, Armand. **A globalização da comunicação**. Bauru – SP: Edusc, 2000.

MAZETTI, Henrique. **Mídia e questionamento de poder**: três abordagens teóricas. In: COUTINHO, Eduardo Granja; FREIRE FILHO, João; PAIVA, Raquel (orgs.). *Mídia e poder: ideologia, discurso e subjetividade*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

ORDOÑEZ, Marco e SCHENKEL, Peter. **Prólogo**. In: *Comunicación y cambio social*. Quito, Equador: Editorial Frey Jodoco Ricke – Ciespal/Ildis, 1975. p.p. 7-11.

PIMENTA, Aluísio. **Cultura, comunicação e educação na Nova República**. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Edições Loyola, 1986a.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A educação popular no Brasil**: a cultura de massa. Atas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO – Volume IV. 2005. p.p. 419 – 426.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. **As brechas da indústria cultural brasileira**. IN: IN: FESTA, Regina e SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Comunicação popular e alternativa no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1986.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Recepção crítica dos MCM**: Projetos em desenvolvimento nas escolas. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação – caminhos cruzados*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.