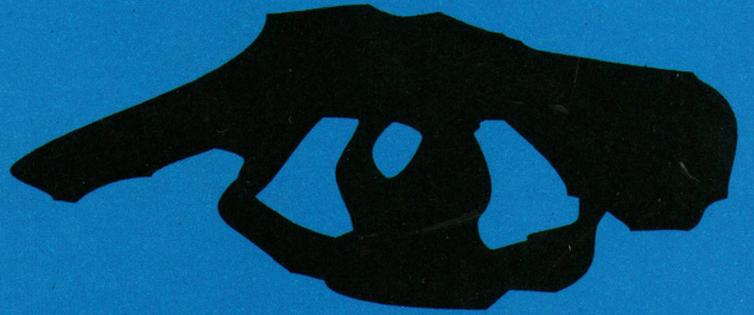


ISSN 1516-5981

revista de estudos sobre práticas de recepção  
a produtos mediáticos



ano 6 número 12 2º semestre de 2003

**novos**

**olhares**

# Expediente

## Novos Olhares

Revista de Estudos Sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos é uma publicação semestral do Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da ECA-USP.

**Ano VI - número 12 - 2º semestre de 2003**

Angelo Pedro Piovesan Neto  
Eduardo Peñuela Cañizal  
Ismail Xavier  
José Manuel Moran Costas  
Maria Tereza Fraga Rocco  
Mauro Wilton de Sousa  
Sérgio Adorno

## Conselho Editorial

Angelo Augusto Ravazi  
Marcelo Henrique Leite  
Mauro Wilton de Sousa

## Secretaria Editorial

Angelo Augusto Ravazi  
Marcelo Henrique Leite

## Editoração Eletrônica e Revisão

Rafael Luís Pompéia Gioielli  
Ricardo Castanho de Vasconcelos  
**Logomarca e Projeto Gráfico**

Cartas e colaborações para Novos Olhares devem ser dirigidas à Redação, no endereço abaixo, devidamente assinadas e com endereço e telefone para contato. A Redação reserva-se o direito de aceitar ou não as colaborações. As opiniões emitidas nessa publicação não expressam necessariamente a posição da revista.

Departamento de Cinema, Rádio e TV,  
Escola de Comunicações e Artes da USP.  
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443,  
Cidade Universitária, São Paulo-SP  
CEP: 05508-900  
Tel.: 3091-4484  
Fax:3031-2752  
e-mail: [olhares@usp.br](mailto:olhares@usp.br)

# Sumário

## Apresentação 3

## Estudo sobre o conceito de mediação e sua validade como categoria de análise para os estudos de Comunicação

*Luiz Signates*  
4

## Mediações Sociais e Práticas Escolares

*Marcelo Henrique Leite, Mauro Wilton de Sousa, Rafael Pompéia Gioielli, Ronaldo Mathias Castelano*

20

## Entrevista com Ismar de Oliveira Soares: A Educomunicação

35

## Cidade de Deus - Refrações contemporâneas do cinema brasileiro

*Wilton Garcia*

42

## Bibliografia Comentada: Comunicação e Educação ou Educomunicação?

*Eliany Salvatierra Machado*

51

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação - ECA/USP

Novos Olhares : revista de estudos sobre práticas de recepção a produtos midiáticos /  
publicação do Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos do  
Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicações e Artes [da]  
Universidade de São Paulo. — Vol.1, n. 12 (2. Semestre 2003)-. — São Paulo : O  
Departamento, 1999-  
v.; 28 cm

Semestral

ISSN 1516-5981

1. Comunicação - Periódicos 2. Televisão - Periódicos 3. Rádio - Periódicos I. Grupo de  
Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos

# Apresentação

A temática das mediações culturais perpassa hoje de uma forma intensa a produção reflexiva na área da comunicação. Essa perspectiva está intimamente ligada à análise contemporânea das práticas de recepção propiciando novos olhares sobre a significação da relação das pessoas e os media. Talvez se possa dizer que esta é uma tendência que vem se desenvolvendo também no Brasil e na América Latina. Na verdade, a amplitude dos Estudos Culturais Ingleses tem tido, entre nós, uma significação realmente especial.

O tema da mediação se insere exatamente nesse contexto. Tem sido o eixo de pesquisas e estudos que, de um lado revigora as perspectivas interpretativas das práticas de recepção, por outro lado mostra sinais de formas plurais em sua aceção nesses mesmos estudos. O texto de Luiz Signates sobre o conceito de mediação e de sua validade como categoria de análise para os estudos de comunicação é um longo esforço de imersão na análise crítica dessa pluralidade e ao mesmo tempo da sinalização das dificuldades que têm permeado o seu uso intenso.

O texto de Marcelo Henrique Leite e colegas pesquisadores igualmente se serve do conceito de mediações sociais e busca aplicá-lo criticamente no contexto de práticas escolares, identificando mediações contextuais fundamentais para seu estudo.

Essa temática continua presente de uma forma teórico-prática na entrevista que Ismar Soares concedeu a Novos Olhares, dentro da perspectiva mais ampla do que se denomina hoje de Educomunicação. Já pelo título, Educomunicação se coloca de uma forma ambiciosa, unindo os objetos da educação e da comunicação. As experiências empíricas sendo desenvolvidas pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA são objetos de uma análise crítica esclarecedora em referida entrevista.

A Bibliografia Comentada de Eliany Salvatierra reforça informações sobre experiências e práticas na área da Educomunicação, desenvolvidas pelo NCE-ECA-USP.

O texto de Wilton Garcia igualmente se insere dentro de um olhar específico das diferentes mediações técnicas que estão presentes no campo do cinema. Tendo como análise a leitura crítica do filme Cidade de Deus, o autor busca identificar marcas significativas na relação entre tecnologia e estética presentes na obra.

O presente número de Novos Olhares oferece condições de se aprofundar a concepção de mediações no campo da comunicação, exemplificando áreas e objetos que dele se servem de forma significativa na experiência brasileira de pesquisa em comunicação.

Luiz Signates

## Estudo sobre o conceito de mediação e sua validade como categoria de análise para os estudos de Comunicação<sup>1</sup>

---

---

### Resumo

O presente texto retoma estudos anteriores do autor buscando identificar os parâmetros conceituais e teóricos que vêm fundamentando a prática crescente no Brasil e na América Latina de utilização do termo e da significação das mediações culturais em comunicação.

categorizá-lo em seus múltiplos aspectos.

O objetivo deste trabalho é, pois, dentro das possibilidades de uma noção teórica tão complexa e, até certo ponto, obscura, contribuir para um entendimento mais claro de sua história, suas possibilidades e seus limites. Sem a ingênua pretensão de exaustividade, fundamos as considerações que o enfeixam em três autores fundamentais, todos vinculados ao campo dos estudos culturais: Raymond Williams, Martín-Barbero e Orozco-Gómez<sup>2</sup>. O primeiro, por ser a fonte comum onde foram beber os principais autores que hoje influenciam os estudos de recepção, pela linha da sociologia da cultura, na América Latina e, mais especificamente, no Brasil. E, os demais, por serem os que mais densa e copiosamente têm produzido trabalhos a respeito.

Em seguida, e como atualização do que publicamos anteriormente a este respeito (Signates, 1998C), efetuaremos uma rápida análise do que parece ser a contribuição contemporânea mais efetiva para a consolidação do conceito de mediação no Brasil: o trabalho, recentemente publicado, de Lopes, Borelli e Resende (2002), que, embora omitindo qualquer citação à nossa crítica, buscou, num esforço extraordinário de pesquisa, superar o problema de base que identificamos e, assim, converter o conceito de mediação numa categoria de análise metodologicamente viável, para os estudos de comunicação.

**Luiz Signates** é pesquisador e professor adjunto da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás, onde coordena o Núcleo de Pesquisas em Comunicação, Política e Sociedade - NPCPS. Especialista em Políticas Públicas pela UFG, mestre em Comunicação pela UNB e doutor em Ciências da Comunicação pela ECA/USP.

### 1. Introdução

Apenas a abundância de citações e usos do verbo “mediar” e dos termos “mediação” e “mediador” nos textos referentes aos estudos recentes de recepção na América Latina já seria suficiente para demonstrar a importância desse conceito na reflexão contemporânea sobre essa relevante área da pesquisa em comunicação. Devido a esse uso continuado, seria de se esperar que a palavra *mediação* remetesse a um significado claro, consensualizado entre os diversos autores e pesquisadores, e a operadores metodológicos cujas possibilidades e limites fossem minimamente conhecidos. Por incrível que possa parecer, não é isso o que acontece. O próprio Martín-Barbero, em sua obra principal, *De los medios a las mediaciones* (1987), apesar de utilizá-lo no próprio título, não o define claramente, nem o historia. As contribuições nesse sentido são esparsas, e, entre elas, é digno de menção o esforço de Orozco-Gómez em procurar não apenas definir o conceito, como avaliar suas possibilidades descritivas de forma a

(01) *Texto originalmente publicado na Revista Novos Olhares, Ano 1, N. 2, 2º Semestre de 1998, São Paulo: ECA-USP, pg. 37-49; apresentado ao GT Recepção da Com pós 1999, realizada em Belo Horizonte-MG; e ora revisado.*

(02) *Reconhecemos, no uso deste conceito pelos autores latino-americanos, a nítida presença da inspiração da visão sociológica de Manuel Martín Serrano (1986), que, por razões de espaço, não abordaremos neste trabalho.*



## 2. Esboço histórico do conceito

A palavra *mediação*, conforme Lalande (1993, 656), procede do adjetivo inglês *mediate* (embora se admita também vinculação com o francês *mediat* e, em seguida, *médiation*) do qual se originou o substantivo *mediation* e seus derivados, como *intermediation*. Em alemão, *Vermittlung*, se faz presente sobretudo na filosofia de Hegel.

O conceito de mediação procede principalmente de duas vertentes filosóficas: a idealista, de origem cristã, e a hegeliana, bem como a tradição marxista. Tais vertentes são, obviamente distintas, a primeira ligando-se sobretudo à herança teológica (mediação do Cristo entre Deus e o mundo; mediação dos santos entre os pecadores e Deus) e, em seguida, tornando-se corrente no existencialismo, e a segunda, numa preocupação específica de explicar os vínculos dialéticos entre categorias separadas. Ambas as orientações, contudo, às vezes se tocam, como parece ser o caso do quase insuperável problema do dualismo, que o conceito implica.

O significado mais corrente de *mediação* vincula-se à idéia do intermediário. Como tal é a noção utilizada num contexto da epistemologia behaviorista, como “elos intermediários” entre o estímulo inicial e a resposta, gerando “ao mesmo tempo, as respostas aos estímulos que os precedem e, por sua vez, estímulos para os elos que seguem” (Dubois, 1997, 405). Na verdade, a apropriação filosófica do conceito não se restringe a esse sentido, podendo, sem perder o sentido de intermediação, não se aplicar ao próprio elemento intermediador, mas “... “... àquele que se liga ao primeiro (ou dele deriva) por intermédio do segundo” (Lalande, idem, ibidem). Pode, também, adquirir uma feição mais processual ou ligada à idéia de movimento “... entre um termo ou um ser do qual se parte e um termo ou um ser ao qual se chega, sendo esta ação produtora do segundo, ou pelo menos

condição de sua produção” (Lalande, idem, ibidem), e nesse sentido aparece na dialética hegeliana, como todo e qualquer termo, exceto o primeiro e o último, que se preste a operador indispensável a uma proposição teórica que assuma a pretensão de oferecer uma descrição completa do mundo.

Na herança marxista, é Benjamin o pioneiro a teorizar a mediação fundamental que permite pensar a relação da transformação nas condições de produção com as mudanças no espaço da cultura (transformações do *sensorium* dos modos de percepção, da experiência social). Outra preocupação, no entanto, animava os estudiosos do marxismo, a da relação entre infraestrutura e superestrutura, dando origem a uma noção que antecede a de mediação: a noção de *reflexo*.

Segundo Raymond Williams (1979, 98), a consequência habitual da fórmula infraestrutura/superestrutura é conceber a arte e o pensamento como reflexos. A arte seria, pois, reflexo do mundo real ou da realidade por trás das aparências (natureza interior do mundo, ou formas constitutivas), ou, ainda, reflexo do mundo tal como é visto pela mente do artista. Tal noção pode levar ao conceito de falso reflexo ou reflexo deformado, no qual algo (metafísica, ideologia) impede o verdadeiro reflexo. Duas versões desse materialismo tornaram-se dominantes no pensamento marxista: a interpretação da consciência como “reflexos, ecos, fantasmas, sublimações” e como “verdade científica”, alternativa que deixou a arte relativamente negligenciada, pois embutida numa teoria positivista, para a qual a atividade artística deveria refletir a realidade (realismo ou naturalismo) e, se não o fizesse, seria falsa ou sem importância. Para essa concepção, a realidade é a produção e a reprodução da vida real, a infraestrutura, sendo a arte parte da “superestrutura”. Tanto naturalismo quanto realismo vinculam-se a uma redução da realização artística a uma doutrina estática, objetivista.



Raymond Williams (idem, 99) cita a distinção radical entre materialismo mecânico (ver o mundo como objetos e excluir a atividade) e materialismo histórico (ver o processo da vida material como atividade humana), para afirmar que as mais simples teorias do reflexo baseavam-se no materialismo mecânico. Mas, uma visão diferente seria a de ver o “mundo real”, em lugar de ser isolado como um objeto, ser um processo social material com certas qualidades e tendências inerentes. A arte seria, pois, reflexo não de objetos separados e eventos superficiais, mas como forças e movimentos essenciais a ele subjacentes. Houve ampliações precipitadas desse modo de pensar: artes progressista/reacionária; socialista/burguesa; não arte, mas cultura de massa; etc. Foi decisiva essa teoria da arte como reflexo não de objetos, mas de processos históricos.

Para Raymond Williams, o erro dessa abordagem foi não ser suficientemente materialista. Dessa necessidade surgiu a idéia de mediação, concebida como um processo ativo, um ato de intercessão, reconciliação ou interpretação entre adversários ou estranhos. Na filosofia idealista, o termo já se estabelecera como conciliação entre opostos, dentro de uma totalidade. Ou, num sentido mais neutro, interação entre forças separadas. Ou, ainda, conexão indireta, uma agência, entre tipos separados de ato. Williams percebe que o termo é atrativo para a compreensão do processo de relação entre “sociedade” e “arte”, ou entre “infra-estrutura” e “superestrutura”. Reformulado, indicaria não mais realidades refletidas, e sim realidades que passam por um processo de “mediação”, no qual o seu conteúdo original é modificado.

É, pois, conforme Raymond Williams, quando a análise social da arte se estende às relações sociais, que a noção de reflexo é substituída pela idéia de mediação. Segundo esse autor (1992, 21), nesse caso, “a mediação pode referir-se primordialmente aos processos de composição neces-

sários, em um determinado meio; como tal, indica as relações práticas entre formas sociais e artísticas. Em seus usos mais comuns, porém, refere-se a um modo indireto de relação entre a experiência e sua composição”. O problema subjacente é óbvio: se a realidade e o falar a realidade são tomados como categoricamente distintos, conceitos como “reflexo” e “mediação” são inevitáveis.

Raymond Williams, porém, abandona o conceito de mediação, por considerar quase insuperável o problema que, de forma menos sofisticada, já existia nas chamadas “teorias do reflexo”: uma subjacente e pressuposta visão dualista do mundo, em que a realidade e o falar a realidade são tomados como categoricamente distintos. O problema é diferente, porém, se se percebe a linguagem e a significação como elementos indissolúveis do próprio processo social. Entretanto, ainda assim Raymond Williams considera um estorvo descrever o processo geral de significação e comunicação como mediação, porquanto a metáfora “nos leva de volta ao conceito mesmo do ‘intermediário’, que, na melhor das hipóteses, esse sentido constitutivo e constituidor rejeita” (Williams, 1979, 103).

No esforço que este autor desenvolve para adequar ou superar o conceito de mediação, ele faz uma extensa análise das noções de *tipificação* e *homologia*, passando por categorias muito utilizadas pelos teóricos de Frankfurt, como *correspondência* e *imagem dialética*. Ao fim e ao cabo, Raymond Williams conclui que (1979, 110) “nenhuma das teorias dualistas, expressa como reflexo ou mediação, e nenhuma das teorias formalista e estruturalista, expressa em variantes de correspondência ou homologia, pode ser plenamente levada à prática contemporânea, já que de modos diferentes todas elas dependem de uma história conhecida, de uma estrutura conhecida, de produtos conhecidos” (grifos do autor citado). Uma



abordagem alternativa para Raymond Williams passa a ser o conceito *em evolução* de “hegemonia”.

Será, contudo, Martín-Barbero quem, na década de 1980, retomará a abordagem da hegemonia, aplicada à cultura, e recuperará com extraordinária ênfase a idéia de mediação, tomada de posição que terminará influenciando durante toda a década de 1990, na América Latina e, especialmente no Brasil, os ainda raros estudos de recepção em comunicação.

Que sentido, a partir de então, adquirirá o conceito de mediação? Terão as novas abordagens, nessa retomada, se libertado dos problemas que levaram o sociólogo inglês a abandoná-lo? Eis a indagação que passaremos a estudar.

### 3. Fronteiras de um mapa conceitual: o que *não* é mediação

Começemos a tentativa de um mapa conceitual pelas bordas, ou seja, pelos limites: definindo o que a mediação não é, em seu uso orientado à sociologia da cultura e em especial ao campo da comunicação. Claro que esse jogo de significados na verdade explicita posicionamentos teóricos nessas áreas do conhecimento, não se tratando de uma mera discussão semântica, daí a razão pela qual a abordagem negativa ao conceito procurará, senão desfazer, ao menos dispensar significados consagrados por dicionaristas e etimólogos.

Mediação não é intermediação. Mesmo que permaneçamos na hoje discutível “função” das instituições de comunicação como intermediários entre grupos e instituições sociais ou mesmo entre racionalidades distintas (uma abordagem weberiana poderia admiti-los fazendo a ponte discursiva entre as fissuras das autonomizadas racionalidades estético-expressiva, moral-prática e cognitivo-instrumental), chamar tais instituições de “meios de comunicação” não implica de forma alguma afirmá-las como “mediações”. Este talvez seja o mais caro preço que se paga pela tentativa de um uso consistente desse conceito, pois trata-

se de uma negação a um uso que, em português, seria comum, sem que se obtenha, em contrapartida, alguma afirmação que pareça suficientemente clara.

Mas, as críticas ao que seria talvez o seu uso óbvio são consistentes; referem-se sobretudo ao fato de que a idéia de intermediação é diretamente dependente de um modo positivista de ver a realidade, que separa as suas categorias em partes tidas por preexistentes e independentes entre si e que, por isso mesmo, necessitam de outras categorias, externas a cada uma delas, para cumprir o papel de intermediárias e garantir as ligações que as tornam interdependentes. A esse modo de pensar Raymond Williams denominou (1979, 102) “dualismo básico”, afirmando, no entanto, que “é quase impossível manter a metáfora da ‘mediação’

(*Vermittlung*) sem um certo senso de áreas separadas e preexistentes, ou ordens de realidade”, e denunciou sua presença tanto na filosofia idealista, quanto em importantes vertentes do marxismo.

Mediação não é tampouco “filtro”. O uso metafórico dos termos “filtro” e “filtragem” em estudos de comunicação pode ser encontrado em abordagens psicológico-experimentais, como a dos filtros de seletividade (exposição, percepção e memorização seletivas), e empírica de campo, como nos estudos de fluxo comunicativo que utilizou a metáfora da filtragem para descrever o papel dos *opinion leaders* (Wolf, 1987, 28 e seg. e 49). Como parece evidente, a idéia de filtragem remete especificamente à seleção de conteúdos e pressupõe um enfoque condutivista ou informacional de comunicação, dentro da linha das chamadas teorias “administrativas”, conforme a tipologia adotada por Mauro Wolf (1987). O conceito de mediação não cabe nesse reducionismo teórico.

Mediação também não é intervenção no processo comunicativo, o que significa que o termo deve ser usado com cuidado, ao se referir às diversas formas de controle social da



informação. Um ato de censura ou de modificação de um fragmento de informação não significa uma mediação, malgrado esteja havendo interferências no processo de significação e mesmo que haja mediações envolvidas na produção desses significados.

#### 4. Marcas e caminhos: o que pode ser mediação

##### 4.1 Martín-Barbero: dos meios às mediações

Parece sintomático que um dos principais autores responsáveis pela revivescência da figura das mediações na pesquisa latino-americana não haja trabalhado rigorosamente na sua delimitação conceitual. Essa crítica é tranqüilamente feita mesmo por estudiosos que se baseiam nele, como é o caso de Guillermo Orozco Gómez (1994, 74), que afirma, sem rodeios, que “sin embargo, Martín-Barbero no há elaborado el concepto de mediación en términos más concretos”.

A admissão dessa lacuna não implica reduzir a importância de Jesús Martín-Barbero para o pensamento latino-americano, razão pela qual a sua obra de maior repercussão, publicada originalmente em 1987 (e sobre a qual este trabalho se detém), deve ser entendida dentro do percurso intelectual desse autor. Segundo Desirée Rabelo (1998, 06), o livro *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia* “... faz a passagem da preocupação inicial com a análise do discurso dos meios para a investigação das culturas populares, os modos de comunicação desses setores e a relação entre o que se passa nos meios com o que se passa nos bairros, nas ruas. Estabelecendo uma nova relação entre culturas populares e cultura massiva, o autor faz uma análise das mediações acontecidas nos meios de literatura de cordel, no século XVI na Espanha, até os meios massivos, como rádio, cinema e televisão, na América Latina contemporânea”.

O conceito de mediação é citado 37 vezes, dentro da obra. Dessas citações,

em 21 oportunidades o autor o utiliza como categoria vinculante de dicotomias específicas e, em maioria, antinômicas (vide tabela ao lado). Nas demais, efetua simples citações, sem um comprometimento explícito com sua definição.

Reconhecemos, no uso deste conceito pelos autores latino-americanos, a nítida presença da inspiração da visão sociológica de Manuel Martín Serrano (1986), que, por razões de espaço, não abordaremos neste trabalho.

Dessa extração, avaliamos as seguintes possibilidades de definição para o conceito de mediação<sup>3</sup>:

a) *Como construto ou categoria teórica*: Categoria teórica explicativa de uma relação entre antinomias ou modo de apropriação que torna possível a relação com o possível ou o radicalmente outro. Temporalidade específica que torna possível a comunicação entre diferentes durações.

b) *Como discursividade específica*: Discursividade específica que absorve formas diversas de apresentação ou que vincula diferentes temporalidades ou socialidades.

c) *Como estruturas, formas e práticas vinculatórias*: Prática social vinculatória de estruturas categoricamente diferenciadas. Estruturas, formas ou práticas que vinculam diferentes racionalidades, ou que sustentam diferentes lógicas ou diferentes temporalidades, num mesmo processo. Processo ou estrutura que permite chegar a um ordenamento temporal sem sair completamente do anterior. Práticas de produção, distribuição e consumo (econômicas, portanto), possibilitando simultaneidade e acordo entre sentidos opostos, antinômicos, ou ainda um deslocamento de modos de produção e suportes, que resulta em formato discursivo específico (como, por exemplo, o folheto). Prática cultural que absorve diferentes discursividades. Relação institucional e/ou econômica, cujos modo e periodicidade reorientam a intencionalidade

(03) Onde não se citou o endereço bibliográfico, é que a conclusão foi livremente tirada pelo autor deste trabalho, a partir de menções diversas na obra em foco.

Pg	Categoria 1	Mediação/mediador	Categoria 2	Relação
113	- Linguagens - Linguagem "alta"	Cordel	- Religiosidades - Linguagem	Prática cultural que absorve diferentes discursividades
114	Tradição culta	Trabalhadores da imprensa	"baixa" Tradição oral	Seletores de conteúdos e formas de diferentes
131	Folclore das férias	Melodrama	Espectáculo popular-urbano (massivo)	procedências Discursividade específica que absorve formas diversas de
139	Livro	Técnicas de escrita jornalística e aparato tecnológico	Imprensa	apresentação Deslocamento de modos de produção e suportes, que
140	Escritor	Relação assalariada	Texto	resulta em formato específico (folhetim) Relação institucional e econômica, cujos modo e periodicidade reorientam a
141	Exigências do mercado (fórmula comercial)	- Estrutura tipográfica - Composição e fragmentação do relato - Ritmo da entrega semanal	Formas da cultura (demanda cultural)	intencionalidade artística do escritor Práticas de produção, distribuição e consumo, possibilitando acordo e
143	Estruturas da sociedade	- Forma de pagamento Leitura (como atividade constituinte)	Estruturas do texto	simultaneidade entre sentidos opostos, antinômicos
146	Tempo do ciclo	Periodicidade da narração popular e sua estrutura	Tempo linear do progresso	Prática social vinculatória de estruturas diferenciadas categoricamente Processo ou estrutura que
148	Mito (espaço do sobrenatural)	Herói do folhetim		permite chegar a um ordenamento temporal sem
160	Espectador	Indistinação entre ator e personagem (dispositivo específico: primeiro plano) Meios de comunicação de massa	Novela (espaço da descrição do real)	sair por inteiro do anterior Personagem de tipo híbrido, ligando sentidos
195	- Estado - Rural - Tradições		Mito  - Massas - Urbano - Modernidade	Categoria teórica explicativa de uma relação entre antinomias Instituição cuja prática relaciona sentidos, modos de vida e instituições
197	Racionalidade informativo-instrumental da modernidade	Especificidades tecno-discursivas do rádio	Mentalidade	(simulação e desativação dessas relações significa abandono da condição mediadora)
209	Memória	Objetos sagrados e ritos	expressivo-simbólica do mundo popular	Estruturas e práticas que vinculam diferentes racionalidades
214	Experiências de setores populares	Ativistas, quadros do partido socialista, pequenos comerciantes e profissionais	Utopia	Modo de apropriação que torna possível a relação com o radicalmente outro
217	Universo privado da casa	do bairro Bairro	Experiências do mundo intelectual e das esquerdas	Construtores de nexos em instituições dentro de um bairro
237	Tempo do capital	Série e gêneros	Mundo público da cidade Tempo da cotidianidade	Lugar de vivência de sentidos ambíguos ou sintetizadores Formas ou práticas
239	Lógicas do sistema produtivo	Gêneros		discursivas para sustentação de diferentes temporalidades
241	Lógicas do formato	Gêneros	Lógicas do sistema de consumo	
244	Tempo da história	Tempo familiar (a partir do qual o homem - como parente - se pensa social) Melodrama (por via de um sentido de anacronia, como transformação capitalista do trabalho e do ócio, abolindo a socialidade popular)	Lógicas dos modos de ler, dos usos Tempo da vida	Formas ou práticas discursivas para a sustentação de diferentes lógicas, em um processo Idem o anterior
245	Tempo da vida (socialidade negada, economicamente desvalorizada e politicamente desconhecida)		Tempo do relato (que afirma a	Temporalidade específica que viabiliza comunicação entre diferentes durações

artística de um tipo de produtor cultural (por exemplo, o escritor).

d) *Como instituição ou local geográfico*: Instituição cuja prática relaciona sentidos, modos de vida e instituições (simulação e desativação dessas relações significa abandono da condição mediadora). Lugar de vivência de sentidos ambíguos ou sintetizadores (como o bairro). Martín-Barbero (233) fala também em mediações como lugares dos quais provêm as constrictões que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da TV. Tais lugares são: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a “competencia” cultural.

e) *Como dispositivo de viabilização e legitimação da hegemonia ou resolução imaginária da luta de classes no âmbito da cultura*: Ofício da cultura, de cobrir diferenças e reconciliar gostos, cobrindo o conflito de classes pela produção de uma resolução no imaginário que assegure o consentimento ativo dos dominados, o que culminou na inversão da cultura popular em cultura de massa, evitando que se tomasse uma cultura *de classe* (135).

Dentro desse processo hegemônico, a mediação é também a mutação da materialidade técnica em potencialidade socialmente comunicativa, processo de transformação cultural que viabiliza as modalidades de comunicação, revelado pelas inovações tecnológicas. Tal é o sentido de situar os meios no âmbito das mediações (153-4). A mediação é, assim, definida como processo pelo qual os meios de comunicação adquirem materialidade institucional e espessura cultural, abordagem que supera os estudos sobre estrutura econômica e conteúdo ideológico (177).

A mediação é ainda situada (207) como dispositivo pelo qual a hegemonia transforma, de dentro, o sentido do trabalho e a vida da comunidade. Tal mediação é realizada por uma dupla operação: desconexão (separação do indivíduo de sua comunidade e dissolução do sentido social de seu

trabalho) e recomposição (integração dos fragmentos em tipicidades que revertem do nacional e do transnacional sobre as comunidades, em formas de condutas ou necessidades de objetos industriais sem os quais a vida já é praticamente impossível). Nesse deslocamento de relações entre objetos e usos, entre tempos e práticas, aquilo que as comunidades produzem e seus modos de produzir se convertem em veículos mediadores da desagregação.

Em duas circunstâncias (148 e 214), Martín-Barbero faz uso do termo “mediador” e do verbo “mediar” para indicar agentes que atuam como seletores de conteúdos e formas de diferentes procedências ou como construtores de nexos em instituições dentro de um lugar social específico (como um bairro), ou no caso específico da literatura folhetinesca, para compreender o herói, um personagem literário de tipo híbrido, ligando sentidos diversos.

Em diversos outros pontos da obra, a mediação é apenas citada, sem condições claras de análise conceitual. Deixamos de indicar tais menções, por desnecessárias.

#### 4.2 Orozco Gómez: as mediações múltiplas

A busca de Orozco Gómez<sup>4</sup> foi desenvolver um marco conceptual que não se sustentasse em dicotomias (macro-micro, emissores-receptores, etc.) e uma estrutura epistemológica que desse conta da intermediação de diversos elementos, níveis e regras que assumem os membros da audiência, ao interagir com as mensagens da TV. Para superar o primeiro problema e escapar de uma racionalidade dualista entre contextos sociais macro e micro, ele sugere adotá-los como *fontes de mediação*. E, por fim, sua busca epistemológica é por um enfoque integral da recepção, capaz de reunir em função da recepção televisiva a teoria da estruturação de Giddens, a teorização da mediação cultural de Martín-Barbero e sua própria conceitualização de recepção e mediações como processo.

(04) O trabalho em que esse pesquisador tenta situar e fazer avançar o conceito de mediação, e sobre o qual este texto se detém, é intitulado *Recepción televisiva y mediaciones: la construcción de estrategias por la audiencia*. Publicado originalmente em inglês em 1992, foi vertido para o espanhol e divulgado pela *Universidad Autónoma de Barcelona* em 1993.

Para isso, desenvolve a perspectiva da *múltipla mediação*, partindo do pressuposto de que a interação TV-audiência emerge de um processo complexo, multidimensional e multidirecional, que abarca vários momentos, cenários e negociações que transcendem a tela da TV. Orozco Gómez trabalha com diferentes categorias de mediação. Inicialmente, define as mediações como “processos de estruturação derivados de ações concretas ou intervenções no processo de recepção televisiva”, para, em seguida, distinguir entre *mediações* e *fontes de mediação*, sendo estes os lugares onde se originam esses processos estruturantes. Assim, a mediação se manifesta por meio de ações e do discurso, mas nenhuma ação singular ou significado particular a constitui enquanto tal. É, portanto, um processo complexo e difuso, diferente da soma de seus componentes, não devendo ser entendido como um objeto de observação, e sim como algo similar à classe social.

As fontes de mediação são várias: cultura, política, economia, classe social, gênero, idade, etnicidade, os meios, as condições situacionais e contextuais, as instituições e os movimentos sociais. Também se origina na mente do sujeito, em suas emoções e suas experiências. Cada uma dessas instâncias é fonte de mediações e pode também mediar outras fontes.

Para Orozco Gómez, as mediações, em seu caráter múltiplo, se dividem em quatro grupos: individual, situacional, institucional e vídeo-tecnológica.

A mediação individual é a que surge do sujeito, como indivíduo ou como sujeito social, membro de uma cultura. A “agência” do sujeito se desenvolve em diferentes cenários. A mediação cognoscitiva (resultado derivado da estrutura mental por meio da qual o sujeito conhece) é a principal mediação individual. Suas fontes são “esquemas mentais” (psicologia), repertórios ou textos (estudos culturais

e literários) ou *scripts* (recepção televisiva). Os *scripts* definem seqüências específicas de ações e discursos, proporcionando ao sujeito diretrizes para atuar de acordo com uma representação generalizada daquilo que se espera dele, ou ao que se pensa ser adequado que ele faça em um cenário específico. Determinados social e culturalmente, os *scripts* são aprendidos por meio da interação social, embora nem sempre requeiram um ensino explícito, e significam pela instituições sociais ou pela agência do sujeito, adquirindo sentido em significações específicas, bem como podem ser transformados pela agência do sujeito e pela mediação múltipla que os sujeitos enfrentam no processo da recepção. Outras fontes de mediação são o gênero, a idade e a etnia. Todas as mediações individuais devem ser entendidas dentro de meios culturais concretos.

A mediação situacional é a que tem como fonte a situação da interação, entendida como algo que transcende o simples momento do contato direto com a TV e se multiplica conforme os diferentes cenários nos quais a interação se desenrola. São cenários os lugares onde são produzidas as negociações e as apropriações da TV, razão pela qual fatores como o tamanho e o nível de diferenciação da habitação ou o estar só ou acompanhado constituem mediações situacionais, pois implicam possibilidades e limitações para o processo de recepção televisiva. As mediações situacionais procedem também dos cenários específicos onde os membros da audiência interatuam usualmente (escola, bairro, lugar de trabalho, etc.), sendo que alguns são mais relevantes do que outros como fontes de mediação.

A mediação institucional se faz presente quando as instituições sociais mediam a agência do sujeito. A audiência não é audiência só quando interatua com a TV. A audiência são muitas coisas ao mesmo tempo e participa de diversas instituições sociais, de forma que a identificação dos

sujeitos receptores não apaga as outras identidades. As instituições utilizam diversos recursos para implementar sua mediação, como o poder, as regras, os procedimentos de negociação, as condições materiais e espaciais, a autoridade moral e acadêmica, e, principalmente, a construção de identidades e o desenvolvimento de classificações que outorguem sentido ao mundo. As instituições se diferenciam entre si pelas diferenças em seu acúmulo de poder, autoridade, recursos e mecanismos de mediação, e podem mesmo competir entre si, podendo ser percebidas pelos sujeitos como contraditórias ou mutuamente neutralizantes. Por isso, não se deve entender a mediação institucional como um processo estruturador monolítico.

A mediação tecnológica é a que parte do pressuposto que a TV, como instituição social, não reproduz simplesmente as outras mediações institucionais. Ao contrário, produz sua própria mediação e utiliza recursos para impô-la sobre sua audiência. Como meio eletrônico, a TV tem especificidades, para incorporar “o que está fora”, dentre as quais uma muito importante é o gênero, definido como combinação específica de códigos que resultam em modos particulares tanto da estruturação do discurso quanto da televidência. Isso chama a atenção para o fato de que a abordagem múltipla da mediação não se refere apenas à existência de formas culturais da TV, e sim à circunscrição dessas formas culturais. Isto é, a mediação própria da TV não é um processo estruturador derivado somente das características video-tecnológicas gerais do meio, mas de um processo muito específico que se origina principalmente dos gêneros televisivos por meio dos quais a TV efetua uma vinculação concreta de sua audiência. Assim, gêneros, graus de verossimilhança e possibilidades de representação reforçam a eficácia da mediação tecnológica.

A noção de mediação múltipla implica supor que a interação TV-audiência compreende combinações específicas de mediações, num pro-

cesso altamente sociocultural que segue alguns padrões ou combinações preferenciais de mediação, as quais são sempre dinâmicas, nunca estáticas. Como afirmara Hall, “interatuamos criativamente com a TV sob condições que não são inteiramente de nosso domínio”. Esse dinamismo pode ser explicado pelas mudanças concretas nas relações de poder (“dialética de controle”, conforme Giddens, pela qual nem todos os sujeitos participam do contexto com os mesmos recursos e possibilidades de influenciar os demais).

A operacionalização sugerida para o jogo da mediação é a das “comunidades interpretativas”. O processo de recepção teria diferentes tipos de comunidades: comunidade televidente, de apropriação e de reapropriação, sendo que todas possuiriam em comum a função de dar significação à interação TV-audiência. Entretanto, só a “comunidade interpretativa”, compreendida como combinação particular de outras comunidades, define finalmente o sentido da interação. Por comunidade interpretativa, Orozco Gómez entende um grupo de sujeitos sociais unidos por um conjunto particular de práticas comunicativas. Por exemplo: a família é a comunidade televidente mais freqüente, mas não é necessariamente sua comunidade interpretativa.

Apesar do predomínio de algumas comunidades interpretativas, a audiência não é uma entidade monolítica, nem um sujeito passivo, nem uma categoria *a priori* (a audiência não nasce audiência, mas se faz e se vai transformando). A interação, pois, não deve ser tida como conjunto único de ações, e sim como uma *prática comunicativa*, na qual se dão combinações específicas de mediação e da qual derivam resultados particulares. A agência dos membros da audiência e suas práticas de recepção têm um propósito e são seletivas, desenvolvendo ao longo de cenários socioculturais específicos e se traduzindo por *estratégias de recepção televisiva*. Uma estratégia de recepção

é uma “concretização da agência” do sujeito em relação à TV. Nesse sentido, é ilustrativa a teorização de Martín-Barbero sobre a “prática de comunicação”, composta de socialidade (conjunto de interações estruturadas pelo auditório em sua luta por apropriar-se criativamente da ordem social, transcendendo a simples ordem de racionalidade institucional, o que inclui as negociações cotidianas entre os membros da audiência e o poder institucional), ritualidade (resultado das interações específicas repetidas na prática da audiência) e tecnicidade (o “organizador perceptivo”, pelo qual a inovação e o discurso se articulam de modo significativo e intencional, sendo que cada meio tem sua tecnicidade específica e que a percepção do sujeito media ao organizar sua negociação de significados com a TV).

##### 5. Lopes, Borelli e Resende: a contribuição brasileira

A mais recente e significativa contribuição para a elaboração do conceito de mediação procede dos estudos desenvolvidos por um conjunto de pesquisadores, coordenados pela professora Maria Immacolata Vassalo de Lopes, da Universidade de São Paulo, e recentemente publicados em livro (Lopes, Borelli e Resende, 2002). Trata-se de um enorme e copioso esforço de pesquisa, que reuniu diferentes metodologias, quantitativas e qualitativas, para deslindar as *mediações* estabelecidas na recepção da telenovela *A Indomada*, da Rede Globo.

Em vista dos objetivos deste trabalho, não analisaremos neste momento diretamente os resultados de pesquisa do grupo, e sim a trajetória do conceito de mediação, na abordagem e no embasamento teórico que dele fazem as autoras. Desse ponto de vista, não resta dúvida que é mantida a perspectiva dos estudos culturais, referenciando o trabalho fortemente em Martín-Barbero e Orozco-Gómez, no que tem se denominado a vertente

latino-americana dos estudos de mediação. Insere-se, pois, essa pesquisa, exatamente no campo dentro do qual este texto busca analisar, podendo, por tal razão, lançarmos à sua fundamentação teórica e à ambição metodológica que o inspira, os mesmos questionamentos que fizemos aos autores os quais lhe servem de base.

As autoras, nos capítulos iniciais, parecem atentas a buscar uma melhor definição para o conceito, para isso recorrendo, como é comum nas renovações conceituais em ciência e filosofia, ao emprego de metáforas<sup>5</sup>. É como metáfora que, no trabalho de Lopes, Borelli e Resende, a noção de mediação é vista e descrita como “lugar”, “perspectiva”, “estrutura” (Lopes *et alli*, 2002, 39). E, nestes termos, passa a assumir uma preocupação categorial muito maior do que a conceitual, de Martín-Barbero; em outras palavras, a busca fundamental passa a ser torná-la uma noção que se preste a ser um instrumento para a pesquisa empírica.

O problema do dualismo, denunciado aqui, aparece de forma específica e inusitada no texto. Há o reconhecimento de um dualismo fundamental nos estudos de comunicação: produção/recepção ou consumo (algumas vezes as autoras acrescentam o produto, o qual, de forma interessante, não aparece como mediador, pois a idéia de mediação está reservada *a priori* para certos elementos *simbólicos* que se *fazem presentes nos* movimentos de interpretação). Ante o dualismo produção/recepção, a noção de **mediação** comparece não como aquilo que simplesmente une os pólos, e sim como um elemento articulador, presente em “...*todo* o processo de comunicação” (Lopes *et alli*, 2002, 39). É possível entrever aqui uma tentativa de superação do dualismo revelado por este estudo. Nesse contexto, mediação seria aquilo que estaria presente em ambos os processos o que, portanto, resultaria numa perspectiva “integradora” e “compreensiva” do processo de comunicação, restando saber até que

(05) *Sobre a legitimidade do uso da metáfora na metodologia científica, no âmbito das ciências sociais, é muito interessante o trabalho de Nunes (2005).*

(06) *Distingue-se, nestes termos, o uso da metáfora “lugar” como as mediações e os “lugares de mediação”, que as autoras do trabalho em análise assumem a partir de Orozco-Gómez, em seu modelo de “mediações múltiplas” (Lopes et alli, 2002, 43).*

ponto isso se consolida na articulação teórico-metodológica do trabalho desenvolvido.

A fim de alcançar este desiderato, optam por uma estratégia de caráter multidisciplinar. A mediação, nesta visão, não articula um método específico e sim uma imbricação metodológica. Esse movimento revela sobretudo uma busca, originária da inconsistência metodológica da própria área da pesquisa em comunicação, cujos estudos continuam metodologicamente perplexos e profundamente usufruários das heranças metodológicas das ciências humanas e sociais em geral.

A pesquisa das autoras se efetua a partir de quatro “lugares” de mediação: a família, a subjetividade, o gênero e a videotécnica. É interessante notar que o conceito de mediação parece se alterar, conforme o “lugar” de onde é percebido, mas, senão o dualismo, uma apreensão genérica e intermediadora entre realidades conhecidas se mantém, no uso do conceito.

Dentro da análise da *mediação* “cotidiano familiar”, para as autoras, as identidades culturais básicas constituem as *mediações*, que são: posição familiar, sexo e idade (Lopes *et alli*, 2002, 137). Essa mediação assume, então, múltiplas dimensões, nas formas das comunidades de consumo, estética, afetiva, de poder e de interpretação (também chamada no texto de “hermenêutica”). Para avaliá-las, as pesquisadoras utilizaram três categorias de análise: espacialidade familiar, temporalidade familiar e competência cultural (Lopes *et alli*, 2002, 141). Nesse contexto, a noção de “mediação” comparece como todo e qualquer sinal de intermediação simbólica entre dois ou mais elementos ou dimensões. Não há, porém, uma forte repercussão da idéia de mediação na teorização referente ao que poderia ser uma sociologia da família, já que o texto passa a abranger os resultados percebidos ou as diferentes maneiras pelas quais a novela é interpretada, não

raro desaparecendo dos relatos o conceito de mediação — o que sugere ter sido ele uma categoria de justificação do uso das multi-metodologias, e não uma categoria explicativa dos processos de comunicação.

A análise de mediação e subjetividade é mais copiosa no tratamento teórico. Ali, as autoras buscam discutir a interface entre psicologia e estudos culturais, anunciando inclusive a possibilidade de construção de um novo arcabouço teórico com a conjunção entre a noção de mediação e as categorias psicológicas. É no item das “interfaces conceituais” que o conceito aparece com maior clareza e, também, onde revela sua característica dualística com maior limpidez. Mediação, ali, é assumida como interação entre as instâncias de produção e recepção e entre indivíduo e ambiente, como modo pelo qual o sujeito investe em um produto cultural e utiliza recursos afetivos, cognitivos e intelectuais, e, enfim, como forma de engendramento da subjetividade (Lopes *et alli*, 2002, 183). Mais adiante, quando as autoras introduzem uma discussão sobre conceitos da psicanálise, a idéia de mediação aparece novamente como “campo da ilusão”, isto é, como intermediário entre registro, imaginário e imagem, ou como forma de mediar a realidade (Lopes *et alli*, 2002, 192).

Nos estudos de gênero, essa característica de mediação como intermediação aparece da mesma forma. Os gêneros seriam, para as autoras, “mediação fundamental na relação entre produtores, produtos e receptores na cultura moderna” (245), ou “portadores de referencial comum de mediação entre produtores culturais, autores, produtos e receptores” (Lopes *et alli*, 2002, 247). Neste item, aparece a noção de “pacto de recepção”, correlata aos “pactos de leitura” de Lejeune, dentro da qual a noção de mediação vincula-se de novo a uma racionalidade dualista, isto é, como aquilo que possibilita o diálogo



entre leitores e receptores. As autoras parecem então assumir explicitamente o caráter dualista da noção de mediação, ao definirem gênero como elemento de articulação de duas lógicas: a dos produtos e a dos usos sociais (Lopes *et alli*, 2002, 254).

O uso dualista do conceito de mediação não se altera também no estudo do lugar da videotécnica. A *mediação* videotécnica efetua, para as autoras, os nexos entre produção e consumo, permitindo, assim, ao analista, não dissociar produto de produção. Dizem as autoras que “... a mediação videotécnica indaga sobre como se estabelece um contrato de recepção entre produção e consumo” (Lopes *et alli*, 2002, 331).

Interessante observar a utilização aqui da noção de “forma cultural”, de Raymond Williams, definida como “mediação entre texto cultural e tecido social” (Lopes *et alli*, 2002, 311 e seg.), numa interpretação que estranhamente ignora o abandono da noção de mediação, por este autor.

A análise deste trabalho se restringe ao uso da noção de mediação, seja como conceito, seja como categoria de pesquisa. Embora, aparentemente, haja, nos resultados dessa pesquisa, muita complexidade metodológica com pouca novidade - inclusive nos resultados atingidos após a pesquisa empírica, o que se pretende aqui não é uma discussão das teorias de televisão ou, muito menos, da telenovela.

Em toda a imbricação metodológica postulada, a proposta parece ser inovadora em alguns detalhes, como é o caso do procedimento denominado TVN-R (sigla para indicar “telenovela reeditada”, o que talvez seja uma denominação restritiva, já que o procedimento parece ser útil para outros formatos e gêneros em comunicação). A técnica pode ser bastante proveitosa para os estudos de recepção de televisão e caberia uma abordagem mais cuidadosa e específica, para a delimitação das possibilidades e limites de sua aplicação para os estudos empíricos na área.

Dois seriam os principais problemas deste trabalho de pesquisa. Primeiro, a carência ainda sentida de uma discussão conceitual mais aprofundada, capaz de dar conta do problema filosófico inscrito na idéia de mediação. Embora a análise deste trabalho leve a concluir isso com bastante clareza, as autoras não reconhecem a presença do dualismo em Martín-Barbero, assumindo acriticamente o deslocamento “dos meios às mediações”, sem abordar a questão filosófica aqui expressa, o que constitui, sem dúvida, a permanência de uma fragilidade teórica que, a nosso ver, carece ser enfrentada. Apesar disso, há o reconhecimento do dualismo presente no que chama “teorização atrasada” das pesquisas da área no Brasil. Para as autoras, a abordagem das “mediações” supera esse problema, o que, como demonstramos aqui, não corresponde à verdade.

Poderíamos, por fim, sintetizar, a partir da contribuição das autoras, algumas vantagens e desvantagens do uso do conceito de mediação como categoria de análise nos estudos de comunicação. A principal vantagem é, sem dúvida, dar visibilidade aos deslocamentos de sentido dos processos interpretativos, dentro de repertórios compartilhados.

Mas, há desvantagens. Primeiro, a condição totalizante, presente nessa categoria, não permite identificar o que não seja mediação. Todas as categorias adquirem o mesmo grau de importância e a “saturação de sentidos” não se constrói, ao final, como crítica teórica ou, menos ainda, como uma nova teoria da comunicação. O ganho teórico, enfim, deixa a desejar, embora as informações sejam curiosas, abundantes, excessivas até.

Ao final, a dimensão teórica aparece empregada a partir de conceitos de fundamentação consolidada, como “hegemonia” (Gramsci), “habitus” (Bourdieu), “modernidade tardia” e, quase sempre, retomando a perspectiva dualista, com que parece que o conceito não

consegue se desprender pelas razões elencadas neste trabalho.

É, por fim, uma perspectiva teórica que pode ser utilizada como categoria de análise, mas não elabora uma nova teoria da comunicação, nem articula uma metodologia própria. Antes desloca o olhar da comunicação para a condição oblíqua de abstrair-se das materialidades da comunicação - o que representa um ganho e, também, uma perda.

Trata-se, portanto, de uma abstração que ainda não produziu teoria nem método, mas que pode e deve ser vista como uma perspectiva válida, para a compreensão dos processos de recepção, na sua interligação com a produção.

Talvez venha a servir, no futuro, para fundamentar uma nova teoria do sentido em comunicação, entretanto, desde que não se tenha que dizer - como vem sendo afirmado, direta ou indiretamente - que tudo é mediação. Enfim, parece-nos ainda imprescindível, para a avaliação de suas possibilidades heurísticas, conhecer com nitidez os limites da noção de mediação, tanto em seu uso conceitual, como elemento de construção teórica, quanto em seu uso categorial, como ferramenta para o desenvolvimento metodológico em comunicação. E isso ainda não foi feito, embora se deva elogiar o esforço enorme da pesquisa que resultou na obra *Vivendo com a telenovela*.

## 6. Conclusão

Ao final deste estudo, ainda permanece de certa forma a dúvida inicial, sobre o grau de precisão teórica e de aplicabilidade empírica do conceito de *mediação*. Parece claro que a necessidade de uma discussão teórica mais profunda ainda é presente; as fissuras talvez ainda sejam mais aparentes do que as definições.

É que o campo de indefinições extrapola a simples reflexão conceitual. O próprio interesse pelo uso da noção de mediação sugere isso. A comunicação é uma área de estudos demasiadamente imprecisa, a ponto de

ser difícil afirmarmos com segurança a natureza específica de seu objeto teórico. Estudar comunicação é como fazer retrato do movimento: o que resulta é sempre uma figura estática cuja imagem em si já começa negando o que se propôs retratar, e talvez seja isso que nos obrigue a pensá-la a partir de categorias que lhe são externas.

O valor epistêmico do olhar sobre as mediações culturais parece repetir esse talvez insuperável deslocamento, que torna a comunicação um objeto oblíquo, apenas possível de ser vislumbrado - embora jamais visto - de um ponto de vista que parta de uma epistemologia mais consagrada, ora a das ciências matemáticas e físicas, quando a abordagem se prende às conexões da tecnologia, ora a das ciências sociais e da linguagem, sempre que se busca uma compreensão dos modos e processos como os homens se relacionam. Nesse sentido, a perspectiva das mediações desloca o olhar da comunicação para os sentidos que a transcendem, vinculados à cultura e suas matrizes de significação complexa e múltipla.

Certamente, esse é o traço de um tempo em que a comunicação se autonomizou em estruturas institucionais de discursividade específica (Ribeiro, 1996) e cujas redes se constituíram em materialidade tecnológica da própria circulação do capital (Bucci, 1997; Signates, 1998A), e que talvez até já possam ser caracterizadas pela construção de uma racionalidade específica (Signates e Lima, 1998B) mas que, como já afirmara Habermas (1996, 390) não são capazes de se autonomizar completamente porquanto seguem dependendo da linguagem para realizar a necessária conexão entre os subsistemas sociais e o mundo da vida.

É possível, no entanto, que a tão decantada fragilidade epistemológica da comunicação seja seu principal valor heurístico. Talvez não haja campo mais propício, pelas próprias possibilidades que suas indefinições deixam em aberto, para o desenho

possível da metáfora com que Martín-Barbero trabalha - a do *mapa noturno* (numa referência não explícita à fase noturna de Bachelard). E, nesse caso, a complexidade e a rede de possibilidades implicada nas indefinições do conceito de *mediação* seriam justamente os operadores teóricos da abertura, e o cerne deste texto seja uma lamentação de tipo diurno...

Alguma luz, contudo, é sempre necessária. Afinal, se a noção de mediação se tomar um conceito do tipo guarda-chuva, que permita levar até à mais simplória das totalizações - tudo é mediação (logo, nada o é) - todo o valor heurístico propiciado pela abertura de suas possibilidades pode redundar apenas em generalizações sem qualquer utilidade teórica. Daí porque uma abordagem consistente não precisa necessariamente implicar uma exigência de rigor positivista, mas deve ser estruturada conceitualmente dentro de certos limites epistemológicos traçados com um mínimo de clareza.

É nesse sentido que torna-se preciso admitir, após essa varredura conceitual, que o uso da noção de mediação tem sido problemático, denotando alguma razão de ser, na atitude de Raymond Williams em desistir dele. Assim, parece correto indagar, a esta altura, pelas prováveis razões que levaram teóricos do porte de Martín-Barbero e Orozco Gómez a insistirem em sua utilização, chegando a colocá-lo, como é o caso de Martín-Barbero, como um conceito central em sua importante obra.

A justificativa mais óbvia é, sem dúvida, a busca de saídas para o entendimento de um quadro complexo como o da recepção, sem cair nos velhos problemas das chamadas "teorias fundadoras", seja nas preocupações instrumentais das teorias administrativas, por um lado, seja, por outro, nas aporias da vertente crítica. Ou mesmo para evitar as novas armadilhas teóricas, como as que denunciou recentemente Martín-Barbero (1990), como o *comuni-*

*cacionismo* (tendência a ontologizar a comunicação, como o lugar de onde se desvelaria a secreta essência da humanidade), o *mediacentrismo* (identificação da comunicação com os "meios" ou instituições) e o *marginalismo alternativista* (crença metafísica em uma "autêntica" comunicação, fora da contaminação tecno-mercantil, ou também o populismo nostálgico da fórmula essencial e originária, horizontal e participativa da comunicação identificada com o mundo popular).

Para essa busca, a noção de *mediação* parece atrativa, pois insere a comunicação em sentidos sociais mais amplos, mantendo o viés altamente crítico, embora livre, graças à orientação típica dos *cultural studies*, de abordagens aporéticas ou economicistas. Além disso, o conceito é altamente permeável ao método dialético, favorecendo a manutenção de perspectivas socio-históricas e políticas, entranhadas na vivência cultural.

Há, entretanto, problemas que permanecem. A abordagem de Martín-Barbero, por exemplo, é claramente dualista, deixando de evitar a principal crítica feita por Raymond Williams ao uso do conceito. Orozco Gómez, contudo, ao propor a multiplicidade das mediações, desenvolve uma interessante linha de superação, embora sua categorização pareça um tanto restritiva, razão pela qual talvez mereça um tratamento mais sofisticado. E o copioso trabalho de pesquisa empírica de Lopes, Borelli e Resende não resolvem o problema teórico.

Porém, mesmo com o tratamento e a centralidade que todos estes autores dão ao conceito, a segunda dificuldade mencionada por Williams se mantém: a *mediação*, mesmo admitida sua multiplicidade, somente se estabelece como operador útil no tratamento de realidades ou estruturas conhecidas. Essa restrição, claro, não torna o conceito proibitivo, não invalida a sua utilização, até porque, frente a categorias de análise que possam ser

admitidas como pressupostas ao estudo que se quer fazer, tratá-las a partir das mediações pode significar um ganho metodológico relevante, porquanto permite fazê-lo de forma dialética. A mediação, nesse sentido, pode ser compreendida como aquilo que permite a presença simultânea ou processual de antinomias, como condição de emergência do novo nas mudanças sociais.

Enquanto, contudo, seus limites teóricos e metodológicos não ficarem suficientemente definidos, dificilmente o uso da noção de mediação dotará os

estudos de comunicação de um suporte teórico que possa ser admitido como uma superação das teorias e interpretações existentes. Enquanto esse trabalho conceitual não for realizado pelos seus teóricos, não haverá — mesmo que se diga haver — qualquer “teoria das mediações”, capaz de sustentar uma arquitetura conceitual própria ou, menos ainda, como pretenderam as autoras analisadas por último neste texto, indicar um instrumental metodológico capaz de produzir uma nova forma de conhecimento dos processos comunicacionais.

#### Bibliografia do Artigo

BUCCI, Eugênio. **Alguns amigos que eu tenho (e de como o capital aprendeu a falar)**. Praga, n. 3, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994.

DUBOIS, Jean *et alli*. **Dicionário de Lingüística**. São Paulo, Cultrix, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge, Polity Press, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action. Lifeworld and system: a critique of functionalist reason** (V. 2). Boston, Beacon Press, 1996.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

LOPES, Maria I. V. de; BORELLI, Sílvia H. S.; RESENDE, Vera da R. **Vivendo com a telenovela: mediações, recepção, teleficionalidade**. São Paulo, Summus, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Os termos-chave da Análise do Discurso**. Lisboa, Gradiva, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia**. Barcelona, Gustavo Gili, 1987.

\_\_\_\_\_. **De los medios a las praticas**. In: *comunicación de las praticas sociales. Cuadernos de Comunicacion y praticas sociales*. Univ. Ibero Americana, México, n.01, 1990.

- MARTÍN-SERRANO, Manuel. **La producción social de comunicación**. Madrid, Alianza, 1993.
- NUNES, Jordão H. **As metáforas nas ciências sociais**. São Paulo, Humanitas; Goiânia: Editora UFG, 2005
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Recepción televisiva y mediaciones: la construcción de estrategias por la audiencia**. In: Televidencia. Cuadernos de Comunicación, n. 6, Mexico, 1994.
- RABELO, Desirée C. **Jesús Martín-Barbero: da linguagem às mediações**. São Paulo, Umesp, 1998. (*paper*)
- RIBEIRO, Lavina. **Contribuições ao estudo institucional da comunicação**. Teresina-PI, EDUFPI, 1996.
- SANTOS, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto, Afrontamento, 1990.
- SIGNATES, Luiz. **O evento além das grades: um estudo socio-interacionista e fenomenológico da comunicação**. Brasília, UNB, 1998a (Dissertação de Mestrado)
- SIGNATES, Luiz; LIMA, Weber. **Um estudo sobre a racionalidade específica da comunicação**. São Paulo, Compós/GT Experiência e Compreensão, 1998b (*paper*)
- SIGNATES, Luiz. **Estudo sobre o conceito de mediação**. Revista Novos Olhares, ano 1, n.02, CTR-ECA-USP, 1998c
- WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa, Presença, 1987.

Marcelo Henrique Leite  
Mauro Wilton de Sousa  
Rafael Pompéia Gioielli  
Ronaldo Mathias Castelano

## Mediações sociais e práticas escolares

---

---

### Resumo

O presente texto busca dimensionar mediações contextuais presentes nas práticas escolares. Seus autores retomam a significação do conceito de mediação e o aplicam na identificação de pelo menos três perspectivas que se colocam como mediação nas práticas escolares: as mediações contextuais da modernidade e da pós-modernidade, as do desenvolvimento tecnológico e as da presença da imagem e do tempo.

### 1. Introdução:

#### As mediações como perspectiva interpretativa

A perspectiva de estudo de diferentes práticas sociais através do conhecimento das mediações que lhes são constitutivas, ou que de alguma forma atuam em seu interior, vem se constituindo em campo instigante e produtivo de pesquisa. O termo práticas sociais refere-se às atividades da ação humana dotadas de sentido. Entre elas estão as práticas comunicacionais, políticas, religiosas, entre uma infinidade de outras, que englobam também as práticas escolares, expressão imediata do ensino como forma de inclusão e reprodução do saber e da vida social. O termo mediação, se entendido em sua primeira expressão semântica, traduz o objetivo de intermediar. Nessa acepção, assim direta e imediata, sem uma problematização mais elaborada, é um termo ainda insuficiente, porque

demais amplo, para dar conta do papel conceitual que lhe tem sido atribuído na análise de diferentes práticas sociais na contemporaneidade.

Assim, vale a pena detalhar um pouco mais as dimensões teóricas com que ele é aqui proposto, não só porque é complexo, mas também porque tem tido diferentes acepções. Pretende-se, assim, facilitar e determinar seu entendimento teórico, fator importante para a compreensão de seu lugar frente a práticas escolares de ensino, como se propõe adiante.

Observe-se que como seres racionais nos acostumamos sempre a procurar as causas das coisas, como nos jargões populares que dizem que a todo efeito há uma causa, ou onde há fumaça, há fogo. Essa busca da causa, da determinação, da motivação e do sentido em última instância - a qual se confunde com a própria busca do ser e do saber -, é o que caracteriza o homem como um ser em permanente busca, marcado que é por um questionar e indagar incessantes que se voltam sobre si, sobre os outros e sobre tudo quanto o cerca, da natureza ao convívio social, do visível ao invisível, inclusive sobre a própria existência. E essa busca é o traço que o define desde sempre, desde que ele se percebeu enquanto ser humano. É a característica distintiva do homem em relação aos demais seres, de onde decorre aquilo que só é possível ao ser humano: a produção da cultura. A busca permanente pelo sentido é o que se evidencia nos caminhos que a humanidade tem

**Marcelo Henrique Leite**, Mestrando em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, Especialista junto ao Laboratório de Mídias Audiovisuais do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da ECA,

Membro do Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção Mediática do CTR -ECA-USP.

**Mauro Wilton de Sousa**, Doutor em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, onde é professor e pesquisador junto ao Departamento de Cinema, Rádio e Televisão. Membro do Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção Mediática do CTR - ECA - USP. Coordenador e autor de *Sujeito, O Lado Oculto do Receptor*, Editora Brasiliense e autor de *Novas Linguagens*, pela editora Salesiana.

**Rafael Gioielli**, Mestrando em Ciências da Comunicação e Bacharel em Comunicação Social pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Atualmente é docente no curso de Comunicação Social da UniSant'anna em São Paulo. Membro do Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção Mediática do CTR - ECA - USP.

**Ronaldo Mathias**, Doutorando em Ciências da Comunicação junto à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e professor do Curso de Comunicação Social da Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção Mediática do CTR -ECA-USP.

seguido ao longo dos tempos e nas explicações que tem criado para explicar a existência, ora através da fé, ora da filosofia, ora através da ciência.

O termo mediação pode, à primeira vista, parecer opor-se a essa busca de causalidade, como se significasse eventuais intermediações acentuando ou modificando a causa das coisas: um terceiro fator, um alguém, uma coisa que, como um terceiro, intercedesse ou atuasse frente à relação entre dois, miraculosa ou racionalmente. As noções de intermediário, filtro, intercessor são imprecisas exatamente porque colocam a mediação como algo que é externo aos atores, aos sujeitos, quando, na verdade, a mediação está presente nas próprias características de diferenças e semelhanças que estão presentes nos atores em relação. Por essa razão, pode-se dizer que é a diferença que existe entre os atores e o conflito que dela decorre o elemento que define o sentido que toma essa mesma relação<sup>1</sup>. Os sentidos que marcam e caracterizam os atores em relação podem explicar o sentido que atribuem às práticas daí derivadas, expressão dessa relação, e nas quais se inserem. E esse é o processo mesmo da mediação<sup>2</sup>. Nesta acepção, tudo pode ser mediação, importando, no entanto, saber identificar qual ou quais delas atuam de forma preponderante, ou seja, hegemônica, de sorte a direcionar o sentido resultante da própria relação. Exemplos da vida cotidiana ajudam a pontuar esse processo: a postura indisciplinada de uma classe escolar pode estar relacionada prioritariamente, por exemplo, à mediação representada pela desigualdade econômica mais do que pela idade ou pelo sexo; a guerra civil em um país pode estar ocultando a mediação de religiões em conflito, mais do que razões étnicas, sexuais ou sócio-econômicas; as práticas comunicacionais das pessoas através dos diferentes media podem ter mediações diferentes, por exemplo, a idade mais do que a etnia ou origem econômico-social. As mediações são

datadas sempre em tempo e espaço, são contingentes e podem se alterar, se modificar, dada uma nova relação ou configuração tempo-espacial.

Assim, o campo das mediações aponta de forma mais imediata o próprio componente que faz com que a causalidade não se confunda com uma ação linear, única, a-histórica, pré-determinada. É bem verdade que esta presente acepção de mediação se baseia mais em uma perspectiva sócio-cultural, na busca dos fatores culturais que dão sentido hegemônico a práticas de vida, devendo ser relacionada teoricamente aos conceitos de sentido e de hegemonia.<sup>3</sup> Em outros campos do saber, como na biologia, na física ou nas ciências exatas, pode assumir outras particularidades, outros usos. Assim, ainda que se admita a influência econômica sobre as diferentes práticas de vida na contemporaneidade, isso não anula indagar sobre as mediações que a reforçam ou não, as peculiaridades que assumem essas mesmas práticas no tempo e no espaço da história das formações sociais capitalistas.

As mediações estão presentes em todas as relações humanas que se traduzem em práticas de vida. Não lhes são externas, ex-machina, intercessoras ou abruptas, mas, sim, constitutivas dessas mesmas práticas. É, então, nessa perspectiva conceitual e ao mesmo tempo teórica que se percebe a contribuição possível de seu uso em vários campos de análise da vida sócio-cultural, política e econômica. Tome-se, por exemplo, as contribuições conceituais que o estudo das mediações nos dá para rever a relação das pessoas com os diferentes meios de comunicação social na contemporaneidade. Quando nos acostumamos, muitas vezes de forma estereotipada, a configurar esses meios como poderosos na constituição do imaginário social, na decisão eleitoral, no apassivamento das consciências, na uniformização da capacidade crítica e seletiva de jovens, como que generalizando causas e efeitos, esquecemos, na verdade, das diversas situações e posições de vida, das

(01) Vide: Signates, Luiz. *Estudo sobre o conceito de mediação.*

*Revista Novos Olhares, CTR/ECA/USP. São Paulo, n.2., 1998;*  
*Williams, Raymond. Marxismo e Literatura, Zahar Ed., Rio de Janeiro, 1979.*

(02) *Martín-Barbero, Jesus. Dos meios às medições. Ed. UFRJ, Rio de Janeiro, 1997; Orozco Gómez, Guillermo. Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales, in Revista Signo y Pensamiento, n.41., Pontificia Universidade Janveriana, Bogotá, Colombia, 2002.*

(03) *Escosteguy, Ana Carolina D. Cartografia dos estudos culturais. Ed. Autentica, Belo Horizonte, MG, 2001.*

formas de acesso tecnológico, das motivações étnicas, etárias, tecnológicas, políticas e religiosas, além das condições econômicas e dos diferentes gêneros e linguagens dos próprios media, em si mesmos plurais, que constituem uma imensa rede de mediações que marcam a relação da sociedade com os media. Diante de uma sociedade caracterizada cada dia mais como plural e diversa, em si e no modo como dá sentido aos media, é difícil conceber uma relação, sempre e necessariamente uniforme, padronizada e passiva, dos diversos sujeitos com os meios, ainda que observemos essa sociedade como sendo globalizada, economicamente e culturalmente mundializada. As mediações presentes nas relações possibilitam distinguir a significação dessa relação, ainda que essa possa ser ora determinação, ora impacto, ora influência. Porém, o entendimento do sentido dessa relação, aquele que sobressai diante das inúmeras mediações possíveis, só pode efetivar-se na delimitação precisa de tempo e de espaço na qual as relações se situam, na temporalidade específica da vida das pessoas, da sociedade e dos media em interação.

As práticas escolares, assim como as comunicacionais, estão imersas nesse contexto de influência de múltiplas mediações. A escola, tanto quanto o ensino, se situa em contextos os mais diversos e pode ser analisada em sua historicidade também através do estudo das mediações que constituem suas práticas. Como será desenvolvido adiante, aqui se propõe que nos dias de hoje há pelo menos três direções que marcam o sentido que assumem as práticas escolares, todas elas condicionadas por mediações sócio-culturais que se tornaram hegemônicas na contemporaneidade: 1. a da crise do modelo de sociedade derivado da modernidade capitalista que caracterizava a sociedade até meados do século XX; 2. a das novas relações que a sociedade estabelece com a tecnologia, de onde resulta a hegemonia do entretenimento sobre o

saber, da imagem e do som sobre a escrita, configurando novos modos de ver a vida e o mundo, de se posicionar quanto às instituições formadoras, representadas social e culturalmente pela família, igreja, escola, partidos, etc; 3. a da transformação da relação entre a escola e a comunicação ao longo da história recente, implicando em práticas pedagógicas muitas vezes complexas e conflituosas.

As mediações sócio-culturais da contemporaneidade podem estar atuando de forma a ressignificar o lugar da escola, do professor e do aluno, de práticas e estratégias didático-pedagógicas, em um processo de lenta negociação, que já se torna perceptível em seus traços nos diversos conflitos que vemos emergir no ambiente escolar e educacional e que nos alertam para entender o caráter histórico e político do próprio sentido da educação.

## **2. Mediações contextuais: O moderno e o pós-moderno**

Como já foi dito, a mediação é o elemento que constitui e direciona o sentido de uma relação. Ao contrário do que se pensa, a mediação não está entre os sujeitos, como algo externo a eles. Encontra-se presente em cada um deles e se evidencia e se projeta para fora por meio da relação, atuando paradoxalmente como o constitutivo daquilo que aproxima e diferencia cada um dos elementos presentes nessa relação. Se há uma relação, há pelo menos uma mediação atuando e direcionando seu sentido. Um gosto musical, uma prática cotidiana, uma opção política, a sexualidade, o gênero, o comportamento e a moda são apenas algumas mediações possíveis. Seria impossível delimitar tudo aquilo que pode ou não mediar uma relação. As mediações só podem ser identificadas, de fato, no momento em que a relação se estabelece e nela se evidencia um conflito, a diferença. É preciso considerar também que em uma mesma relação podem atuar inúmeras mediações. Porém, se há potencial-



mente infinitos elementos de mediação, há alguns que se colocam invariavelmente como hegemônicos, ou mesmo que atuam com maior frequência em uma série de relações ainda que com importância secundária. É o que observamos, por exemplo, com o sentido do contexto sócio-histórico.

Perceber o ambiente social e histórico como um elemento de mediação constante e relevante nas relações estabelecidas na dinâmica da vida cotidiana perpassa a compreensão de que a cada época há um conjunto de idéias e comportamentos dominantes ou hegemônicos que determinam aquilo que é aceito socialmente como a conduta padrão ou normal. A esse conjunto Foucault (1996) dá o nome de episteme. Na medida em que observamos nos dias atuais um processo de questionamento de epistemes, ou seja, de desconstrução e reconstrução de padrões comportamentais, instituições e discursos socialmente legitimados, o momento em que vivemos tem por marca o conflito. É esse conflito que se apresenta de formas variadas como uma mediação fundamental nas relações contemporâneas cotidianas - e, de uma maneira bastante acentuada, nas relações escolares e educacionais.

De maneira simplificada, poder-se-ia dizer que de um lado desse conflito está a episteme forjada durante todo o período que denominamos de modernidade. De outro, o que se coloca é o mal-estar e a descrença em relação aos discursos e instituições modernas e a percepção da emergência de uma nova episteme, a qual denominamos aqui de pós-moderna. Estaríamos, portanto, vivendo imersos em um momento de conflito entre modelos sócio-culturais. Algo que se efetiva e evidencia na medida em que a nova visão de mundo pós-moderna e as práticas dela emergentes confrontam-se com o velho modelo de civilização proposto pela modernidade, o qual possui suas práticas e seu discurso ainda hegemônicos nas estruturas institucionais que marcam a sociedade contemporânea.

Se esse conflito já se apresenta há

pelo menos 50 anos, aprofunda-se ainda mais a cada nova geração e constitui mediação inquestionável das relações e dos sentidos diversos que se atribuem ao dia a dia escolar e à educação de uma maneira geral. Ainda que pese todos os avanços inegáveis ocorridos nesse campo nos últimos anos, o modelo educacional e a Escola que oferecemos atualmente ainda é uma instituição da modernidade, herança viva do Iluminismo. Baseia-se num ideal de universalidade do homem, na racionalidade, na negação das emoções, no livro, no uniforme, na organização linear do espaço e na disciplina formal, entre outras características. O aluno que senta nos bancos escolares, no entanto, é um habitante do mundo globalizado, pós-moderno, alfabetizado nas novas tecnologias, acostumado ao fluxo frenético de informações, imagens e sensações, hedonista, imediatista, vivendo sobretudo em busca do prazer. É como se estivéssemos a oferecer um sapato 36 para um pé que calça o número 37. O incômodo, os calos e os machucados resultam inevitáveis. As marcas desse descompasso se evidenciam tanto no pé quanto no sapato.

Para entendermos melhor como esse conflito se caracteriza como mediação nas relações do mundo contemporâneo, é importante um breve resgate dos contornos de cada uma dessas epistemes - a moderna e a pós-moderna.

Durante grande parte da história da humanidade, o conhecimento e o saber estiveram presos à tradição. Nesse contexto, educar consistia em passar a tradição dos antigos aos mais novos e manter vivo aquele conhecimento acumulado ao longo do tempo. Até o advento da escrita isso era feito através da Oralidade e da expressão corporal, com a utilização das narrativas míticas, dos rituais, da indumentária, entre outros recursos. O conhecimento disponível, as práticas culturais, a língua, as técnicas, a história, o mito e a religião misturavam-se de maneira orgânica nisto que chamamos de tradição. Não havia a preocupação em

superar os conhecimentos disponíveis uma vez que a realidade estava pré-determinada por forças sobrenaturais. A vida era encarada de maneira cíclica. Os indivíduos sentiam-se atrelados a uma realidade mítica totalizante regida pela força Divina na qual não poderiam interferir. Não possuíam força para desafiar aquilo que acreditavam ser o sobrenatural. Todo o conhecimento de que dispunham vinha de Deus, era revelado.

A modernidade enquanto processo social e histórico veio justamente romper com esse lugar central do saber dogmático e da tradição. A partir da baixa Idade Média, diversos movimentos passam a questionar a validade dos postulados religiosos e do saber mítico, contrapondo-os com um conhecimento agora laico e racional. Aos poucos o mundo vai se desencantando e começa a se delinear uma nova modalidade de saber: o saber secular. Esse processo de transformação que chamamos de o advento da modernidade acontece em meio a diversos conflitos e é acompanhado de transformações de ordem política e econômica. Seus momentos fundamentais são as revoluções industrial e francesa e o Iluminismo. Acontecimentos em que o homem afirma como sendo sua a responsabilidade de conhecer e explicar a realidade, emancipando-se, assim, das trevas representadas pelos dogmas religiosos e iluminando toda a vida com a técnica e o conhecimento racional e empírico (ROUANET, 1993).

Aos poucos, busca-se um distanciamento do universo da tradição. Tudo o que estava ligado ao mito, à religião, ao passado é desvalorizado e negado (ORTIZ, 2003). Para o homem moderno, o conhecimento verdadeiro precisa ser construído e testado, tendo como ponto de partida a ciência e a argumentação. O conhecimento tradicional e religioso torna-se sinônimo de atraso, de irracionalidade, de subdesenvolvimento. Oposto às particularidades das diversas tradições

religiosas, o conhecimento iluminado da modernidade seria universal, dotado de um sentido único. O progresso é o ideal que passa a ser perseguido, dando a idéia de uma linearidade única para toda a vida em sociedade. A modernidade emancipadora, dessa maneira, passa a organizar todas as esferas da vida buscando seu ideal e converte-se em um projeto de civilização apoiado em instituições que determinam comportamentos e condutas.

A negação do conhecimento de origem tradicional e religiosa dá espaço para o desenvolvimento do conhecimento científico, racional e empírico. O mundo moderno gradualmente é liberto das arbitrariedades da fé. As instituições de fundamentação religiosa são substituídas pelas instituições civis e laicas reguladas pelo Estado. Os reinados dão lugar às Repúblicas. O absolutismo, à democracia. As cortes religiosas são substituídas pelas cortes civis. A educação deixa os domínios da igreja para estar sob tutela do Estado, em uma série de transformações que poderiam ser citadas.

Emergem nesse processo três características que são fundamentais para entendermos a episteme moderna e os conflitos contemporâneos. Em primeiro lugar, está a valorização da razão em detrimento da emoção. Como o atributo humano por excelência, para os filósofos da modernidade a racionalidade seria o único elemento capaz de diferenciar os homens dos demais animais e, portanto, de levar a humanidade a atingir o objetivo de construção de uma sociedade emancipada, fosse das intempéries naturais, fosse do obscurantismo do mito. O corpo e as sensações físicas e eróticas, por sua vez, passaram a serem vistos nesse contexto como aquilo que, ao contrário da razão, aproxima os homens da animalidade, marcando sua porção irracional e bestial. As sensações físicas, eróticas e os prazeres são desvalorizados e até mesmo coibidos por uma conduta disciplinadora rígida. Assim, a racionalidade torna-se o novo parâmetro



de regulação da vida social que se organiza em uma perspectiva funcional. Tudo aquilo que não contribui para a conquista dos objetivos da emancipação racional deve ser evitado. Isso inclui a diversão, o hedonismo, o prazer, a religiosidade e as emoções.

Em segundo lugar, está a transformação na vivência do tempo. Se nas sociedades regidas pelo mito, o tempo é cíclico, visto como algo que se repete, na modernidade passa a ser projetado e organizado como algo linear, numa perspectiva evolutiva. Na modernidade o futuro já começou e a obrigação da conduta funcional na busca pelo progresso impõe como necessidade a superação constante, a evolução. O tempo passa a ser dividido de maneira objetiva e racional em etapas e metas a serem cumpridas: o momento do trabalho, do descanso, do lazer, do estudo, etc. Como algo escasso e que se esvai, o homem moderno passa a sentir o tempo como pressão (HABERMAS, 1990). Está sempre tentando recuperar o “tempo perdido”. De uma maneira geral, a vida entra num movimento de aceleração sem controle em que o tempo, cada vez mais precioso, torna-se uma nova moeda. O próprio trabalho e as relações econômicas passam a ter no tempo a medida de seu valor.

Como terceira característica chave da modernidade, pode-se salientar a idéia do progresso constante e a promessa de um futuro sempre melhor. A ordem religiosa pressupunha um destino pré-determinado o que desautorizava até certo ponto a ação humana. As transformações não seriam possíveis aos homens. O saber iluminado inverteu essa lógica e creditou ao ser humano a capacidade e a obrigação de transformar a realidade. Nesse sentido, toda a ação racional deveria ser controlada e aglutinada no sentido único do progresso tendo como objetivo final a conquista da Utopia. Adotou-se a conduta funcional. Tentou-se limitar e minimizar a ação dos atributos humanos não racionais como a emotividade, a fantasia e o prazer. Nenhuma das esferas da vida deveria

estar livre da disciplina e da conduta organizadas racionalmente e voltadas ao ideal de progresso. O prazer, visto como algo menos importante e até perigoso, deveria ser adiado e todos os esforços, energia e tempo dedicados ao desenvolvimento técnico, científico e industrial. A modernidade prega como condição da emancipação o adiamento do prazer.

Com a disseminação e aprofundamento dessas características, o princípio emancipador que marcou o início da modernidade transforma-se em padrões de normatização e numa paranóica busca pelo desenvolvimento técnico e científico. Toda a vida cotidiana foi sendo desprovida da emotividade e funcionalizada em nome da Utopia. No entanto, ao passo que essa lógica se acirrou, a emancipação prometida não se concretizou sendo constantemente adiada a um futuro próximo, porém ainda ou nunca alcançado. A repressão das emoções e do prazer e a conduta quase robotizada da humanidade não vê sua contrapartida ser conquistada. O que se observa, ao contrário, apesar de todo o avanço tecnológico e científico proporcionado pela modernidade é a ampliação das mazelas sociais como a miséria, as desigualdades econômicas, a ameaça de uma guerra de destruição total gerada pelo desenvolvimento da indústria da guerra, além da destruição ecológica proporcionada pelo uso voraz dos recursos naturais. É nessa perspectiva de descrença, que grande parte do século XX vê-se marcado pelo questionamento da validade das prerrogativas modernas. Logo após a Segunda Guerra Mundial emerge um sentimento forte de negação e de descrédito ao projeto moderno e uma nova conduta de vida passa a ser posta em prática aos poucos de maneira não organizada. É nesse momento que passa a se falar na condição pós-moderna ou pós-modernidade.

Antes de ser uma proposta, um projeto ou um processo civilizatório como foi a modernidade, o que aqui chamamos de pós-modernidade é a materialização da descrença e da recusa

do projeto moderno. Se após vários séculos de hegemonia da razão e de repressão dos prazeres, da busca desenfreada pelo desenvolvimento técnico-científico, da organização metódica e funcional da sociedade e do conhecimento, a Utopia prometida apenas aparece como um sonho cada vez mais distante, o mundo pós-moderno configura-se como resposta a esse fracasso apoiando-se em uma série de novos comportamentos, ainda que isso não ocorra de maneira objetiva.

No campo filosófico, coloca-se em xeque a capacidade dos modelos explicativos e das metanarrativas propostas pela modernidade em explicar ou resolver os problemas da humanidade (LYOTARD, 2002). A especialização extrema do conhecimento, sua divisão em ciências autônomas, a impossibilidade de compreensão do todo, começam a ser contrapostas por interpretações mais holísticas do conhecimento. Contra o desenvolvimento técnico e industrial extremo e o conseqüente prejuízo natural, diversos movimentos propõem a criação de uma consciência ambiental. Contra a repressão dos sentidos emerge um comportamento mais liberal que eclode nos anos 1960 na forma da revolução sexual. O feminismo e outros movimentos sociais que eclodem também a partir dos anos 60 denunciam os perigos e o caráter ideológico dos ideais de universalidade do homem e exigem que as diferenças sejam reconhecidas. Aos poucos, a política tradicional, marcada pelos partidos e sindicatos, perde espaço para a contracultura e outras ações de fundo político patrocinadas pelos novos movimentos sociais. A cultura ocidental iluminada passa a perder espaço com o resgate das tradições e com o reaparecimento da religiosidade na vida cotidiana.

A episteme pós-moderna poderia ser vista como resultante desses novos padrões de comportamento. Poderia ser definida também como sendo marcada pelo elogio ao sensível e ao emocional e pela alteração no sentido do tempo, agora voltado mais ao

presente, ao momento imediato. Nesse processo, o corpo ganha maior importância. Uma vez que é o vetor das emoções e das sensibilidades, passa a ser cultuado e valorizado. A aparência antes reprimida emerge com grande importância evidenciada na moda e nos padrões de consumo. Os relacionamentos ganham um caráter menos contratual e mais instável. A sexualidade ganha maior importância, deixa de ser um assunto proibido para ser discutido na mídia e nas escolas (BAUMAN, 2003). O prazer passa a ser uma nova medida de valor. Não se aceita mais o adiamento dele. Desacredita-se uma visão essencial do homem, dos fatos e das coisas. Passa-se a admitir a relatividade. Esses são apenas alguns comportamentos que surgem de maneira dispersa e desorganizada nas práticas cotidianas contemporâneas e que resultam da ou na episteme pós-moderna e que se colocam como ponto de **visibilidade** do profundo conflito que marca a vida no início do século XX.

Como palco privilegiado desse conflito estão as instituições criadas pela modernidade as quais existem para difundir seus ideais: a Escola, o Estado, a Universidade, a Família, o casamento e as instituições políticas em geral (partidos, sindicatos, etc). O que se verifica desde meados do século XX é a descrença absoluta na capacidade dessas instituições em responder aos objetivos que propõem e em se adaptarem ou dialogarem com os novos comportamentos sociais que despontam. Há um choque direto e inevitável com as novas posturas pós-modernas. É ao passo em que há uma recusa gradativa e profunda do discurso moderno mas mantêm-se operantes as instituições remanescentes dele que eclode e se manifesta a crise e o embate que marcam a vida contemporânea. Tão maior será esse conflito quanto menor for a flexibilização das instituições para o diálogo com as novas condutas. Tomemos aqui como exemplo o espaço da Escola.

A Escola, tal como a conhecemos, é uma criação do Iluminismo. Nela estão presentes todas as características que definem a modernidade. Por princípio,

trata-se de uma instituição laica e universal, baseada no saber de origem científico e racional. Dentro da perspectiva da universalidade, a educação escolar não se trata apenas de um direito, mas de um dever de todo o cidadão. Deve ser igual para todos e todos têm a obrigação de serem iguais, independente da classe social, da cor, da raça ou do gênero. O currículo escolar, por sua vez, é organizado por fases e etapas que se complementam numa perspectiva evolutiva. O sentido maior de cada etapa está na preparação para a etapa seguinte, os conhecimentos não tem necessariamente uma aplicabilidade imediata. A avaliação se dá sempre em função do tempo, pela capacidade do aluno em acumular o conhecimento num determinado período. As atividades também se dividem de maneira organizada em momentos e espaços específicos dedicados ao estudo, ao lazer, à alimentação, à atividade física, entre outros. O conhecimento é especializado, dividido em matérias: a matemática, a física, as artes, a língua, etc. A motivação Escolar é baseada na repressão e na disciplina. Não há a necessidade em a Escola ser prazerosa, apenas em passar o conteúdo ao aluno. Por isso, a questão da disciplina é fundamental: filas, classes, uniformes e condutas rigorosas. Por fim, a Escola traz consigo a promessa moderna do progresso, da ascensão e do desenvolvimento social e de um futuro melhor, ainda que não seja capaz de garantir isso.

Dentro desse modelo, a Escola acaba sendo um espaço privilegiado para a manifestação do conflito de epistemes. O aluno de feições pós-modernas se depara com uma instituição que não condiz com sua realidade e seus anseios. O conflito que daí emerge torna-se mediação constante nas relações estabelecidas no ambiente escolar. O aluno não consegue se adaptar ao modelo disciplinador proposto pela instituição e nem ao modelo curricular abstrato e gradual. O jovem pós-moderno quer aplicar seus conhecimentos no ato, quer

ter uma relação mais emotiva com a matéria, quer que a Escola seja espaço de troca, de prazer, de relacionamento interpessoal. No mundo pós-moderno não há tempo para o adiamento, seja dos resultados, seja da emoção. Tudo tem que ser aplicável de imediato sob pena de ser esquecido ou desvalorizado. A vida contemporânea é tão incerta que o aluno que senta nos bancos escolares hoje não sabe se estará ali amanhã. Por isso, rejeita aquilo que não se aplica de imediato e não crê nas possibilidades de transformação prometidas pela Escola num período de tempo bastante longo. Sem sentir que há a necessidade de uma postura disciplinada e submissa, o aluno desafia a autoridade e recusa a relação vertical com seu professor. Além dessas, há muitas outras evidências de como esse conflito da episteme moderna que marca a instituição com a episteme pós-moderna que caracteriza o aluno passou a mediar as relações escolares contemporâneas.

É nesse ambiente conflituoso derivado do contexto sócio-histórico marcado por epistemes em contraposição que esse deve ser visto como uma das mediações mais atuantes nas relações efetivadas na sala de aula e nas relações educacionais em geral, seja familiar, comunitária ou religiosa. Compreender as razões do conflito e entender os significados dessa mediação, no entanto, pode tornar a atividade educacional mais fácil e adequada ao mundo contemporâneo.

As características mostradas até aqui nos possibilitam entender o contexto que marca a civilização moderna ocidental. Isto é, o saber no ocidente caracterizou-se pelo racionalismo introduzido pelo Iluminismo tendo a escola como espaço formador dessa cultura e servindo como agente para amalgamar e gerar as identidades sociais, políticas, culturais e tecnológicas ao longo de todo o período chamado moderno. Também demonstramos como a escrita, assumindo ser ela a tecnologia de

produção de conhecimento, apresentava-se ao homem moderno como o veículo preponderante de acesso à “verdade” racional, tornando-se o espaço, ou melhor, “a sede” do saber para o homem.

Neste contexto, a escola passou a ser o agente da hegemonia da escrita, do saber, da razão e também, por outro lado, passou, paulatinamente, a ser um espaço de rejeição às outras formas de aquisição do conhecimento. A imagem e outras formas mais lúdicas e intuitivas de apreensão do saber foram as que mais sofreram pela sua descaracterização. Esta rejeição, pode-se assim dizer, foi reflexo de um contexto de severas críticas à imagem trazida pelos iconoclastas na idade média e geraram na escola, desde sua formação no contexto histórico da modernidade, uma repulsa à imagem, passando a escrita a ter o domínio total do caminho para aquisição do conhecimento. Neste sentido, podemos dizer que a escola foi um dos agentes mais importantes da hegemonia da escrita e a exclusão do que chamamos atualmente de audiovisual (escrita + imagem + som) como espaços de aprendizado.

Esse mundo mecanicista trazido pela hegemonia da razão e da escrita como a “verdade” começou a dar sinais de ruptura no mesmo momento em que a própria sociedade ocidental questionou a racionalidade da modernidade com suas identidades classistas e homogêneas. Esses questionamentos tomaram maior envergadura no período pós-Segunda Grande Guerra, quando o racionalismo iluminista começou a ser questionado. Nesse contexto outras formas de expressão humanas passaram a coexistir mais intensamente na forma de apreender o conhecimento. Isto é, a imagem e o som começaram a fazer parte mais intensamente das formas de aquisição do saber por parte de uma gama cada vez maior de pessoas. Essa mesma situação levou ao aparecimento e a utilização ampliada das tecnologias do audiovisual como espaço de prazer e também do aprendizado. Desde

meados do século XX, as novas tecnologias do audiovisual, como o rádio e a TV, integram o cotidiano das pessoas, produzindo novas experiências de saber, sentir e viver.

As novas tecnologias, mais assimiláveis ao corpo discente começaram a compor um espaço de conhecimento ainda desconhecido pela esfera da escola tradicional que muito fez para diminuir a ação das outras formas de linguagens dentro da esfera de influência de seus muros. Porém, esse mesmo corpo discente e também alguns educadores mais sensíveis ao novo contexto, como Paulo Freire, exigem da escola uma maior ampliação do diálogo com essas novas fontes de informação, lazer e conhecimento e, também, a entender a multiplicidade de identidades possíveis dentro desses novos ambientes. O corpo discente passou a ser visto não mais como “caixinhas” vazias esperando serem preenchidas pelos detentores soberanos do saber. A comunidade escolar, passou assim, a ter que apreender novas formas, tanto de aquisição de saberes como também de respeito às identidades há muito subjugadas pela hegemonia da racionalidade moderna.

Sendo assim, as novas tecnologias do audiovisual devem ser vistas como espaços de um novo saber, trazendo consigo novos códigos e modos de ver que são disseminados pela imagem e pelo som. A escola, quando deixa de ser o lugar absoluto do saber, observa-se inserida em uma nova crise uma vez que ainda não domina a “gramática” dessa “forma” de saber, ao contrário do aluno que já de muito antes do ingresso na escola domina esse código.

### **3. Mediações tecnológicas:**

#### **As mediações da imagem e do tempo**

Esse revigoramento trazido pela imagem ao espaço escolar do saber e do conhecimento trouxe consigo novas formas de sensibilização. A imagem e o som, já se sabe, falam mais ao sensível, ao intuitivo, ao lúdico. Por



exemplo: é conhecida a divisão feita pelo cérebro ao tratar da imagem em regiões diferentes das utilizadas para a escrita. Estudos cognitivos demonstraram que o cérebro utiliza muito mais o lado direito para a imagem e o som e o lado esquerdo para a escrita. Imagem e som trouxeram consigo novas tecnologias para a produção de conhecimento e também outros tipos de desafios à escola que durante muito tempo evitou a utilização desse instrumental mais lúdico, somente expostos aos alunos nos primeiros anos escolares e, logo após a sua alfabetização, relegados ao segundo plano.

Ao analisarmos a imagem também como tecnologia começamos a perceber que ela é por si só bem diferente da escrita. Um primeiro aspecto é a falta de linearidade, o que ao contrário é muito bem perceptível na escrita. Na imagem, na maioria das vezes, não nos é possível indicar seu início ou seu fim. Onde começa e termina uma imagem? Ela tem começo? Ela tem fim? Já no texto aqui apresentado fica bem clara a possibilidade dessas indicações. Esse pequeno exemplo, por si só, já basta para demonstrar que as tecnologias empregadas para a construção da imagem são, a priori, diferentes das utilizadas pelas tecnologias da escrita. O texto exige um encadeamento lógico mais racional. A imagem, por outro lado, exige uma maior sensibilidade intuitiva para expor suas intenções. É importante aqui demonstrar esses aspectos no intuito de entender o processo pelo qual a sociedade, a escola, os alunos e as tecnologias passaram desde a episteme moderna até a atual pós-modernidade.

As novas tecnologias empregadas pelo homem trouxeram consigo novos campos, práticas sociais e mediações além de novos veículos de interseção dessas mesmas práticas. Nesse novo contexto, a televisão, como agente de mediação foi um marco como um novo espaço, utilizando-se da imagem, do som e do texto conjuntamente. A tecnologia empregada pela televisão caracteriza-se na possibilidade de

“conversar” com uma enorme massa social e ao mesmo tempo empregar novas linguagens de expressão. Essas novas formas foram impactantes para a sociedade moderna da metade do século XX para cá e foram parceiras de mudanças nas configurações geopolíticas, culturais e econômicas da sociedade ocidental. A sociedade moderna passou a relacionar-se com o mundo muito mais através do espaço da televisão do que de outras formas de comunicação. Houve pequeno mas significativo enfraquecimento de outras formas de mídia em detrimento da televisão. Os jornais, as revistas, os rádios e outros veículos passaram a buscar novas formas de atrair o espectador para suas notícias.

Nesse contexto, a escola ainda se via como um dos últimos baluartes em defesa da escrita como forma hegemônica de aquisição do conhecimento, muitas vezes evitando a televisão como instrumento de aprendizado. Este temor, de certo advindo do desconhecimento de como se utilizar a TV de forma compatível e coerente com os interesses pedagógicos, desestimulou a escola a utilizar e interagir com essa ferramenta no seu espaço cotidiano. Houve por parte de certos grupos uma super valorização da TV como possibilidade de substituição do professorado na incumbência de ensinar. Por outro lado, houve, também, um desinteresse por parte de certos grupos em investir nessa nova mídia como lugar de aquisição de conhecimento buscando, em vez disso, julgá-la mais por uma visão político ideológica do que como novo espaço de troca, de mediação, de aprendizagem e de práticas sociais.

### **Tempo e Temporalidade**

As tecnologias do audiovisual trazem consigo uma nova maneira de fruir o tempo que altera de forma profunda nossa dimensão de sociedade, família e pertencimento. Podemos, conforme exposto até aqui, retomar a caracterização da modernidade como período sócio-histórico onde o tempo

social, profissional e escolar era regrado pelas noções de linearidade e de cronologia impostas, por um lado pela escrita, e por outro, pelo relógio da história universal na caracterização dada à vida moderna. A modernidade impôs ao homem a planificação do tempo dividindo-o em tempo para trabalhar, tempo para comer, tempo para estudar, tempo para comprar, entre tantos outros. Sendo assim, podemos falar do período moderno como aquele onde tudo o que não pudesse ser catalogado, classificado, racionalizado e temporalizado pelo relógio seria colocado à margem de seu projeto. Disso resultou, em primeiro lugar, a valorização da razão em detrimento da emoção. Segundo, resultou na organização e planificação das sociedades pré-modernas através da noção de evolução histórica. Terceiro, resultou na organização do presente em função da constante promessa do progresso e da conquista do futuro. Esta terceira característica é evidenciada em nossa bandeira nacional. Ao observarmos a bandeira brasileira lemos: Ordem e Progresso. Isto é, é apenas com a ordem presente que haverá progresso futuro.

Retornando às questões tecnológicas, essa forma de linearidade imposta pela modernidade não compartilha com as formas de expressões tecnológicas do audiovisual. O tempo do audiovisual é muito mais marcado por uma temporalidade, isto é, a experiência do tempo projetada pelo próprio ser na caracterização de uso dos aparelhos. Cada pessoa apropria-se do tempo de forma diversa - culturas, sociedade e grupos sócio-econômicos utilizam o tempo de formas múltiplas. Essa apropriação do tempo tem em comum com as imagens o nexo de que nelas a apropriação passa, na maioria das vezes, por temporalidades diversas muito mais sensíveis que analíticas. Sendo assim, a episteme moderna, linear, que tem a escrita como sua sede passa a coexistir e a competir ou conflitar com a multiplicidade de olhares trazidos pela episteme pós-moderna, visual e

sensível, influenciada de maneira evidente pelo tempo tecnológico do audiovisual.

Esse contexto foi ainda mais sacudido com a introdução das novas tecnologias de comunicação que a partir, principalmente da invenção do computador, remodelaram as formas de se comunicar trazendo novos espaços de mediação e novas práticas sociais. Se a TV trouxe um espaço massificado pelos mídias, com a introdução das novas tecnologias, ocorreu uma multiplicação dos espaços que passaram a ser mais individualizados, isto é, setorizados em pequenos grupos. Isso é perceptível na atualidade na diversidade de identidades que emergem junto ao jovem urbano através de sua organização e pertencimento a grupos, clubes, associações que atendem a perfis e culturas próprios e configuram o processo que se convencionou chamar de tribalismo.

Se no contexto moderno falamos da linearidade, da racionalidade, da promessa do futuro e do tempo cronológico, nessa nova sociedade pós-moderna podemos falar da emoção, do viver o hoje e da temporalidade como características das práticas que nele se desenvolvem. Novas tecnologias trazem a possibilidade da utilização da imagem e do som como forma de expressar a emoção na mesma velocidade das redes de computador. Novas identidades podem ser criadas e desenvolvidas nesse ambiente virtual e o tempo cronológico do relógio passa a ter seu significado reduzido, porém não totalmente descaracterizado, frente à temporalidade difusa da experiência do viver.

É nesse contexto marcado pelas novas tecnologias audiovisuais, pela episteme pós-moderna, pela nova dinâmica do pertencimento e pelas novas formas do conhecer que a escola vê-se obrigada a rever suas formas tradicionais de aquisição e produção do saber. É nesse mesmo ambiente que se vê obrigada a dialogar com as formas mais emotivas que emergem através de uma sociedade em que o individual é

valorizado frente ao coletivo, a imagem é mais valorizada que a escrita e as identidades são mais diversificadas e fluidas. Na observação dos elementos que marcam a mediação de suas práticas na contemporaneidade e por meio do diálogo e da atualização que podem ser resultantes desse processo é que a escola poderá resgatar sua legitimidade enquanto valoroso espaço de integração social e de desenvolvimento das capacidades do ser humano.

#### 4. Indicações finais:

##### **Oralidade, Escrita e Imagem: os tempos das práticas escolares**

O desafio de pensar as práticas escolares no contexto comunicacional requer compreendê-las a partir de um conjunto de mudanças continuamente operadas nas e pelas sociedades humanas nas representações que se faz da realidade. Essas transformações significaram as respostas dadas aos inúmeros obstáculos havidos num tempo e espaço específico de cada comunidade em suas relações com a alteridade. A própria instituição escolar moderna constitui-se como depositária de valores, de crenças, de princípios que, ao longo do tempo, cristalizados, serviram para amalgamar o tecido social, ao gerar identidades sócio-culturais, políticas, sexuais, religiosas, étnicas ou de classes conforme as necessidades hegemônicas do poder instituído em cada momento histórico.

E não foi na contramão do tempo destas transformações que a Escola precisou incorporar práticas pedagógicas que mais dialogassem com o contexto sócio-histórico numa tentativa de costurar a realidade do mundo com aquela que lhe é específica. A atualização constante das tecnologias acabou por lhe impor uma lógica própria que se sustentou durante bastante tempo a partir de uma dualidade comunicacional articulada através do conhecido modelo aristotélico emissor-receptor.

É a partir da estruturação racionalizante do processo educacional, em que todas as práticas

escolares ficaram submetidas à rigidez de um modelo cognitivo único, universal, linear e abstrato, centrado na codificação do texto escrito e na decodificação controlada da recepção que muitas outras mediações tão importantes e significativas quanto à da tecnologia da escrita foram excluídas do ambiente escolar. Claro que tal exclusão não estava alheia ao que acontecia fora dali, pois toda a ambiência, pedagógica ou não, dos tempos modernos, mediação contextual detalhada a seguir, refletia os temores, as incertezas, as conquistas e os conflitos sociais ampliados.

A hegemonia do código cultural escrito, com tudo que ele significa e por onde se estrutura, portanto, foi o passaporte necessário, ideal e legítimo para qualquer aluno apoderar-se do instrumental tecnológico e cultural disponibilizado pela rede escolar. Assim toda prática social que se assenta numa multiplicidade de mediações orais e imagéticas, musicais e visuais, sonorizadas e encenadas, por exemplo, permaneceram à revelia do processo educacional. O pensamento escrito não se avizinhou de costumes e saberes de uma cultura oral por não lhe creditar o rótulo científico tão caro à escola.

Daí pode-se observar que grande parte do aprendizado disponibilizado pela escola passa pela apropriação de um saber que é escriturado e tem, ainda hoje, por instrumento pedagógico por excelência o livro didático. Fácil então é compreender que o domínio deste código gera um saber colocado em função de um poder capaz tanto de incluir como de excluir os que dele se apoderam.

O tempo da escrita gerou uma identidade incompatível com as diferenças psicológicas, étnicas, sexuais, religiosas, classistas já que tentou homogeneizá-las a partir de um centro emissor, lógico, racional e analítico sobre um receptor padrão que incorporasse esta dimensão única do saber. Porém, à medida que outras mediações tecnológicas começam a ganhar terreno, tais como o cinema, o

rádio, a televisão e a interferir na percepção que o ser humano tem de si mesmo e do mundo, e quando tais interferências começam a se tornar hegemônicas na sociedade, abrem-se novos espaços para disputas culturais, sociais, políticas e econômicas demandando agilidade e intercâmbio entre os diversos atores da vida social.

A atualização da tecnologia audiovisual passou a construir um processo de elaboração da realidade distinto até então e nem sempre condizente com o que é e era oferecido pela escola e mesmo pelo saber por ela vinculado. A partir de meados do século XX começamos a observar uma crescente “invasão” dessas tecnologias no cotidiano das pessoas que passam a produzir novas sensibilidades sintonizadas pela interferência direta dos meios de comunicação.

O alicerce das práticas escolares fundado e talhado pelo olhar atento da autoridade do professor, pela organização sistemática e hierárquica das disciplinas, pela dominação dos corpos e das mentes, enfim, por todo o aparato burocrático-racional operador do sistema escolar começa a ruir e a provocar ruídos. O corpo discente que sempre fora tratado como um depósito vazio, um corpo inerte, disforme e a ser moldado sem recusa pela instituição escolar passa a romper, ou melhor, a rejeitar a intolância do sistema educacional frente às peculiaridades culturais, políticas, sexuais, étnicas, classistas, religiosas que lhe constitui.

A voz do contexto tanto local como global, os conflitos entre o tradicional, o moderno e o pós-moderno, entre o material e o espiritual, ou entre todas as outras mediações que lutam por um espaço de significação identitária, vêm tornando impraticáveis atividades didático-pedagógicas que não considerem estes códigos de representação social.

Não restam dúvidas que todas as transformações, mudanças e incertezas aceleradas pelo desenvolvimento tecnológico e vividas por homens e mulheres, adultos e crianças, gregos e

troianos, empregados e patrões, crentes e ateus, inserem-nos em conflitos psicológicos, espirituais e materiais difíceis de se resolver. E na escola o ambiente não poderia ser outro. O aluno que antes chegava em busca de um conhecimento organizado pelo saber escrito concluía seus estudos e era portador de um diploma e de uma ou mais habilidades que o “garantiam” no mercado de trabalho. Este mesmo aluno entrava e saía da escola sem sofrer grandes reveses já que, por outro lado, se ele próprio não se adaptasse aos métodos do sistema era porque algum problema deveria estar escondendo.

A comunicação com o mundo patrocinada pela tecnologia do audiovisual e do rádio, a televisão com suas imagens flamejantes e velozes, o cinema com sua fantasia e mistério, o rádio com suas narrativas das mil e uma noites, atropelaram a dinâmica silenciosa da escola. A imagem tecnologizada da tv e as ondas sonorizadas do rádio interferiram, impactaram, influenciaram, em alguma dimensão, conforme as condições reais da existência de cada um, de cada grupo, de cada instituição. Em uma palavra estiveram na base de toda uma mudança de modelo de civilização.

O que hoje se observa na escola é a chegada de um aluno que vê, olha, ouve, sente, sonha, ri e chora, percebe, fala e aprende de forma drasticamente distinta daquela prestigiada pela escola, de um jeito bem articulado com essas tecnologias e códigos da imagem e do som. Um aluno bem pouco familiarizado com a cultura da escrita, racional, abstrata e lógica e no entanto bem mais à vontade com a narratividade veloz do audiovisual, com sua sensorialidade emocional e sua fragmentação instantânea, tudo isso tocado muitas vezes pelo próprio ritmo da sociedade do consumo que caracteriza os dias atuais. Outras temporalidades aparecem estampadas nas redes de mediações que começam a se formar confrontando as antigas formas de ensinar e aprender.

Essas múltiplas temporalidades, subjetivas, se fazem visíveis com bastante

intensidade nos conflitos que observamos emergir na Igreja, na família, na escola, nos partidos políticos. Promovem um modo novo de relacionar-se com a alteridade. Já não são mais configuradas só pelas tradicionais práticas modernas de conhecer, de sentir, de amar. E, se o tempo inscrito pela escola é o do sistema que rege uma determinada formação social, hoje economicamente globalizada e mundialmente culturalizada, é bom analisar essas temporalidades regidas por práticas comunicacionais valendo-se das idiosincrasias da sala, do grupo, do aluno, ou melhor, valendo-se das diversas mediações que se encontram presentes e tornam mais complexo o espaço escolar.

Pensar o lugar social da escola hoje, exige pensá-la como uma instituição

inserida numa sociedade democrática, plural, globalizada e entrecortada por práticas de consumo que constantemente deslocam as identidades de seus diversos atores a cada nova mudança patrocinada pela tecnologia. Perceber essas questões como mediações que constituem o ambiente escolar contemporâneo, é exercitar o olhar crítico comprometido com a chegada destes tempos pós-modernos. Com isso, parece hora de elaborar estratégias de aprendizagem que permitam fazer da escola um lugar de comunicação, de troca de sentidos, de construção permanente de identidades tendo em vista as diferenças aí existentes e as mediações que se colocam hegemônicas em um tempo e espaço atualizados e contemporâneos.

### Bibliografia do Artigo

- AMARAL, Mareio Tavares. **Sobre Tempo**. In: DOCTORS, Marcio, (org). Tempo dos Tempos. São Paulo, Jorge Zahar Editor, 2003.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Jorge Zahar Editores. Rio de Janeiro, 2003.
- COUCHOT, Edmond. **Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração**. In: PARENTE. *André*. Imagem-Máquina - a era das tecnologias do virtual, Ed. 34, São Paulo, S.P, 1993.
- DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez Editora e
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografia dos estudos culturais**. Ed. Autentica, Belo Horizonte, MG, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: FOUCAULT e outros. O Homem e o discurso. Ed. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1996.
- HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Ed. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1990.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**. Ed. 34, São Paulo, 1995.

- LYOTARD, J.F. **A condição Pós-Moderna**. José Olympio Ed., Rio de Janeiro , 7º ed, 2002.
- MACHADO. Arlindo. **Anamorfose cronotópicas ou a quarta dimensão da imagem**. In: PARENTE. André. *Imagem-Máquina - a era das tecnologias do virtual*, Ed. 34, São Paulo, S.P, 1993.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**. Ed. UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.
- MARTÍN-BARBERO, J. e REY, Germán. **Os exercícios do ver - hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. Editora SENAC, São Paulo, 2001.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. Ed. Cultrix, São Paulo, 1996.
- MEC/UNESCO, Brasília DF, 2000. (Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI).
- NUNES, Benedito. **Heidegger - & - Ser e Tempo**. Coleção Passo a Passo nº 6, Jorge Zahar Editor, São Paulo, 2002.
- OLIVEIRA. Luiz Alberto. **Imagem do Tempo**. In: DOCTORS, Marcio (org.). *Tempo dos Tempos* Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, R.J , 2003.
- OLIVEIRA, Silvério da Costa. **Kant & Piaget - Inter-relação entre duas teorias**. Londrina, Ed. EDUEL, 1999.
- ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas, São Paulo, Papirus, 1998.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Mediaciones tecnológicas y desordenamientos comunicacionales**. in *Revista Signo y Pensamiento*, n.41., Pontificia Universidade Janveriana, Bogotá, Colombia, 2002.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 2003.
- ROSSI, Vera Lucia Sabongi de. e ZAMBONI, Ernesta. **Quanto Tempo o Tempo tem**. São Paulo: Ed. Alínea, 2003.
- ROUANET, P. S. **A gramática do homicídio**. In: *O homem e o discurso. A arqueologia de Michel Foucault*. Ed. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1996.
- SIGNATES, Luiz. **Estudo sobre o conceito de mediação**. *Revista Novos Olhares*, CTR/ECA/USP, São Paulo, n.2,1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença - A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Rio de janeiro, Editora Vozes, 2000.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Zahar Editora, Rio de Janeiro, 1979.

# A Educomunicação

---

---

### Resumo

Ismar de Oliveira Soares, professor e pesquisador junto ao Departamento de Comunicações e Artes da USP, vem associando, há longos anos, esforços dos mais diversos na aproximação entre Comunicação e Educação. Pesquisas, textos, seminários e conferências, além de um bom número de projetos de intervenção em práticas escolares têm sedimentado em especial seu propósito de conciliar essas duas dimensões da vida social e cultural.

A proposta-projeto de Educomunicação tem suportes conceituais e teóricos cada dia mais debatidos no país e no exterior. Na presente entrevista, Ismar de Oliveira Soares dá conta de perspectivas que têm marcado esses esforços na área com resultados significativos e visíveis no Brasil e no Exterior.

**NO: O termo EDUCOM sinaliza para uma relação entre educação e comunicação. Como esses dois processos se juntam formando uma identidade própria?**

**Ismar:** A relação entre a área da Comunicação e da Educação é antiga, marcada pelos representantes teóricos que dão suporte aos dois campos. Fundamentalmente é uma relação de suspeita da educação com os meios que acabaram invadindo suas áreas de elaboração e divulgação de valores. A Comunicação se tomou a parte rica do processo, beneficiada pelo poder público e pelos investimentos privados, permitindo que avançasse tecnologicamente em termos de expansão no mercado de bens

simbólicos. E por outro lado, a Educação sempre olhou para a Comunicação como a parte pobre do processo de difusão de formação de conhecimentos. Acontece que ao longo dos últimos anos, especialmente a partir dos anos 90, intensificou-se no mundo, inclusive no Brasil e na América Latina, um trabalho que se chamou de leitura crítica da comunicação. A perspectiva era ideológica com alguns pioneiros no campo dos estudos da comunicação e da pedagogia. Eles olharam para a comunicação e viram que era preciso denunciar, especialmente com relação à manipulação dos veículos in locu, além da grande manipulação que vinha do norte ao sul. Algumas das pessoas que promoveram esse trabalho, entre elas, Mário Kaplum, um radialista uruguaio, passaram a usar um conceito chamado Educomunicação para designar justamente essa leitura crítica ou la educación de los medios, como se usava na América Latina. A perspectiva da recepção crítica ou da leitura crítica ganhou um certo suporte na sociedade, especialmente junto às ONGS e ao movimento social, trabalhando com lideranças, porém nunca chegou efetivamente à escola, que por sua vez se aproxima do sistema de comunicação através das possibilidades das tecnologias surgidas desde os anos 70. As escolas trabalhavam e ainda trabalham com um conceito de tecnologia educativa para designar os instrumentos de recursos da comunicação. Nenhum educador, porém, perguntou-se se essas tecnologias estariam criando novos modos de compreender e perceber a

**Ismar de Oliveira Soares** é professor e pesquisador junto ao Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP e coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA-USP.

realidade. A comunicação viria simplesmente como reforço ao trabalho já existente do docente, do professor. A partir de uma pesquisa que realizei entre 1997 e 1999, observei como a sociedade olhava a inter-relação entre Comunicação e Educação. Foi assim que surgiu um processo de pesquisa que a FAPESP patrocinou, que tinha como meta identificar o imaginário de quem trabalhava na América Latina (12 países), Portugal e Espanha, como especialistas que trabalhavam com sets de comunicação e documentação, que era o título que designava os que trabalhavam em televisões e rádios educativas, em ongs ou universidades, alcançando aproximadamente 2000 endereços desses países. A intenção da pesquisa era saber como as pessoas, fora da escola formal e também da mídia, pensavam essa inter-relação. Dessa forma, descobrimos que essas pessoas não estavam presas aos padrões das teorias da educação ou da comunicação. Elas tinham um trabalho próprio que vinha naturalmente conduzido por perspectivas ideológicas de transformação; existia a perspectiva de revoluções nos anos 70, que passariam pela América Central, pela Guatemala, por El Salvador, por Honduras que eram naquele momento nos anos 80 os lugares de maior efervescência revolucionária; mas que passariam também aqui pela América Latina, especialmente pelas comunidades indígenas do Peru e da Bolívia, que movimentavam o imaginário das pessoas em torno de uma revolução socialista no continente. Esses grupos estavam sendo embalados também pelas propostas de Paulo Freire que falava de comunicação ideológica participativa. Assim vamos observar uma tendência de grupos para rever suas práticas de comunicação afastando-se da lógica de mercado, aproximando-se da lógica da cidadania, e revendo até as próprias relações de comunicação no interior das comunidades que desenvolviam os projetos. Notou-se que esses grupos

conseguiram colocar na pauta da mídia e da comunicação simultaneamente, temas antes alheios ou que a escola e a mídia não tomavam ciência. Um desses temas era o meio ambiente que ainda muito conhecido no meio acadêmico não conseguia chegar à rua, à sociedade. Observou-se, portanto, que um grupo substancial do movimento social tomava a comunicação como um eixo transversal das suas práticas, tinha ciência plena que deveriam fazer uma comunicação participativa, uma gestão participativa da sua comunicação.

Faziam avaliação disso e tinham um discurso sobre as tecnologias que se iniciavam desde aquele momento nestes grupos gerando uma discussão sobre a democratização da comunicação.

Então o que constatamos no final dos anos 90, foi que ao longo de praticamente 30 anos foi se sedimentando na América Latina e também em Portugal e Espanha, no oeste americano e alguns lugares da África, da Ásia, um pensamento voltado para o uso e a concepção da relação comunicação-educação como algo autônomo do que se fazia na mídia e na escola. E aí nós decidimos res-sistematizar o conceito de Educomunicação transferindo de uma área desse processo que é a leitura crítica para o conjunto do processo. Então para nós a Educom passou a significar o conjunto das ações desenvolvidas pelos grupos sociais em geral e nos movimentos de transformação de alguma realidade. Por exemplo, a transformação da vida de habitantes de rua, ou a transformação das relações entre os mineiros na Bolívia através do uso da rádio na sua realidade. Então nós definimos a Educom como o conjunto das ações que tinham como objetivo trabalhar aquilo que Martín-Barbero definiu como ecossistema comunicativo. Tal conceito é absorvido, porém não para designar exclusivamente a relação dos seres humanos com a tecnologia, mas para designar todo tipo de relação entre pessoas mediadas pela tecnologia ou por processos e recursos da comunicação. Definimos, então, o

conjunto das ações destinadas a criar ecossistemas comunicativos mediadas pelas tecnologias tendo como objetivo final a construção de práticas cidadãs que passavam pela expressão comunicativa dos agentes sociais. Esse conceito de Educom voltada pra designar esse conjunto de atividades, acabou servindo como paradigma para o desenvolvimento de alguns projetos que levariam a prática e portanto iriam testar a viabilidade ou não dessa concepção. Quando se pergunta sobre a Educom, necessita-se apresentar essa justificativa porque o conceito tem sentido quando visto a partir de uma história de no mínimo 40 anos de desenvolvimento. Em 1998, convocamos um congresso internacional em São Paulo, com o objetivo de convocar papers dentro de áreas de intervenção no campo, como a questão da educação nos meios, a questão da gestão comunicativa, da reflexão epistemológica sobre o campo. E identificou-se que mesmo vindo de países e situações diferentes, havia uma sintonia no discurso dessas pessoas. Por isso chamamos a Educom de um campo emergente, pois mesmo não podendo afirmar que seja um campo ainda, ela apresenta algumas características que Bourdieu apresenta como sendo campo.

**NO: Dentro dessa dimensão histórica de campo emergente, no Brasil quando se objetivou essa proposta de Educom e qual o seu papel nisso. Você foi o pioneiro?**

**Ismar:** Eu fui o pioneiro no sentido de identificar as relações das chamadas áreas de intervenção do campo. Mas claro que pessoas antes de mim tinham práticas que hoje designamos como educacionais, mesmo sem se expressarem nesse sentido. De qualquer forma, unindo e costurando o discurso desses pioneiros, conseguimos identificar o conceito. No caso, a contribuição do grupo que trabalhou comigo (mais ou menos 20 pesquisadores no projeto 96-99) foi dar um nome a um fenômeno que já se mostrava evidente. O que aconteceu

em seguida foi quando começamos a apresentar as conclusões da pesquisa para pessoas, interessadas ou não, para jornalistas que vinham nos entrevistar diziam: “parece que eu me identifico, seria eu um educador?” a pergunta começa a vir a partir dos que ouviram os relatos da pesquisa. O núcleo se funda a partir de 1996, articula-se e começa a discutir a própria elaboração da pesquisa, já que a hipótese da pesquisa denota uma percepção de uma realidade.

**NO: Quando você falou dos antecedentes da EDUCOM, da proposta desse campo emergente, você se referiu à Leitura Crítica, assim como você se referiu em determinado momento a Paulo Freire. Pode-se dizer que EDUCOM é uma síntese da sustentação política filosófica de Paulo Freire de um lado, e de frankfurtianos do outro? A dimensão político-ideológica que sustentou Paulo Freire, a dimensão político-ideológica que sustentou Frankfurt, na área da comunicação, os dois se juntam em um campo específico de reflexão ou em um campo também emergente de idéias ainda se amarrando?**

**ISMAR:** A ideologia frankfurtiana está presente no nascedor do processo, porque ela deu sentido ao discurso, que anteriormente se tratava de um discurso moralista. As pessoas se desenvolviam com a Leitura Crítica, tinham como grande objetivo se espelhar nos seus conceitos e julgar a mídia a partir de seus conceitos. Quem fazia isso inicialmente eram as igrejas, tanto a católica quanto a evangélica, que desenvolviam treinamento como o chamado TAT, Treinamento de Análise da Televisão, nos EUA, e que chegou ao Brasil e do qual eu participei. É uma visão que eu classificaria como moralista. Frankfurt chega com uma visão denunciante, substitui a moral pela ideologia e aí se faz o rastreamento da produção internacional sobre a ótica ideológica. Agora, nem o moralismo nem o denunciamento frankfurtiano tinham condições de criar a Educomunicação. A EDUCOM é criada a partir da

divulgação do conceito das teorias das mediações, e que começa a circular na América na hipótese de que algo diferente está nascendo. Esse algo diferente, que vai de Paulo Freire à proposta da problematização da vida e das relações, vai superar a chamada educação que é protagonizada pelos próprios sujeitos que é o educador e o educando, e por outro lado, vai estar também na prática propositiva dos agentes sociais. Viu-se que os agentes sociais na América Latina, Portugal e Espanha, bem como no resto do mundo estavam indo além da simples Leitura Crítica, como a questão de preservar o meio ambiente, a valorização da mulher, a valorização do indígena e das demais causas dos anos 70 e 80. Ao olhar esse universo de causas políticas, havia grupos que entendiam não ser isso possível não fosse pelo comum que derivava do fato de que essas pessoas eram comunicadores, reconhecidas como comunicadores. Não transferiam ao profissional diplomado o direito de se comunicar, mas assumiam esse papel e queriam buscar aliados na sociedade. Portanto, viver nas contradições sociais e não isolar-se a partir de uma postura de puritanismo de que eu faço o melhor porém convivendo com as contradições, como agentes propositivos e fazendo sempre autocrítica da sua própria comunicação. A questão fundamental do conceito de EDUCOM é que quem trabalha nesse campo, não se propõe a fazer nenhuma leitura crítica de terceiros, ele antes analisa sua própria comunicação e de lá tira critérios pelos quais ele estará analisando o mundo inclusive, a mídia. Eu diria que a escola de Frankfurt deu um impulso no sentido de se avançar em direção a considerar a importância de avaliar o impacto da mídia e da comunicação. Porém se permanêssemos nisso, não conseguiríamos ter superado e rompido as relações funcionalistas da sociedade, porque tanto Frankfurt quanto a ideologia moralista partem de alguns princípios dentre os quais o reconhecimento de que existem funções na sociedade cumpridas por

pessoas ou grupos. Já a EDUCOM nasce do reconhecimento de que estamos numa sociedade mediada pela comunicação e que eu sou parte desse processo.

**NO: Embora nascido no contexto da cultura de massa, o processo da EDUCOM avançou para a compreensão contemporânea das novas tecnologias envolvendo o digital e a internet?**

**ISMAR:** A EDUCOM vem sendo feita da seguinte forma: os que nela estão envolvidos, estão muito atentos ao que está sendo pesquisado, ao que está acontecendo na sociedade. A

EDUCOM em si não vai propiciar uma reflexão específica sobre os caminhos das novas tecnologias, mas vai observar o que os pesquisadores estão fazendo, e falando sobre isso e vai transferir para o seu campo de ação. Ela não promoveria reflexões, discussões especificamente, por exemplo, sobre a relação TV-criança, esse é um assunto que os pesquisadores na área de recepção estão trabalhando. O que a Educom faz é observar isso, colher esses resultados e identificar se eles podem contribuir para o campo na chamada inserção social na prática educacional. Observa-se o que pesquisadores das várias áreas estão trabalhando, e tenta se fazer a síntese disso em favor de um projeto político-social.

**NO: O que é o NCE?**

**ISMAR:** NCE se constitui a partir da rejeição da Compós de criar um GT de Educomunicação. Em 1996, na Compós, um grupo de mais ou menos 40 pessoas se reuniu e decidiu criar o GT. E a Compós disse que não abriria sessão a ninguém porque eles tinham uma verba destinada a um certo número de GT's e eles não poderiam criar mais porque iriam dividir a verba. O grupo que havia se reunido decidiu criar um grupo de pesquisa na ECA, porém com a participação externa de pessoas que quisessem se integrar a ele, porque notou que na verdade a Compós, não entendia que a relação comunicação-educação fosse algo tão importante

assim pra ter um GT. Ela tinha outros temas que seriam mais importantes. E até hoje ela não tem esse GT, o que confirma nossa hipótese. Percebemos que era preciso legitimar a discussão em torno da comunicação-educação e que um grupo de pesquisa poderia então fazer este trabalho. Isso foi em 96 e o grupo começou a fazer pequenos estudos, seminários, encontros, até que surge a idéia da pesquisa, traçando o perfil do educador e a natureza da inter-relação. No início eram 40 pessoas com reuniões mensais que foram se diluindo à medida que projetos começaram a surgir. O projeto acabou substituindo a rotina de reuniões voltadas pra discussões teóricas, porque nós tínhamos que dar conta de propostas concretas de assistência aos bolsistas com os quais nós nos comprometíamos. O grupo acabou se reduzindo a umas 15 pessoas em termos mais permanentes que planejavam os encontros, pesquisas. O primeiro grande projeto que surgiu foi em 1998 com o Estado de São Paulo oferecendo diretrizes de ensino para capacitar 900 professores no uso da Internet. O diferencial desse curso chamado TEC INFORMÁTICA é que o pessoal da matemática que cuidava disso também trabalhava as tecnologias simplesmente, e as nossas discussões eram como integrar a tecnologia no currículo e como fazer com que houvesse um acesso às tecnologias por parte de toda comunidade. Nós levávamos um discurso ideológico de envolvimento da comunidade no uso das tecnologias e também trabalhávamos com a perspectiva chamada construtivista de educação, que era problematizar questões para o pessoal ir resolvendo. Dessa experiência de 1998-99, o núcleo passou a ser conhecido dentro do Estado, e daí o convite para que fizéssemos um projeto chamado EDUCOM TV, junto a 1024 escolas do Estado envolvendo 2500 professores. Só que este projeto vinha numa condição muito interessante, porque já existia um projeto do governo chamado TV Escola. O governo, na época o

ministro Paulo Renato, vai perceber que boa parte do equipamento ou era roubada, ou não era usada por ninguém, porque o equipamento era usado para gravar o que se colocava na TV Escola. Aí se decide criar um processo de capacitação à distância. As universidades federais começaram a trabalhar, com um grande problema que era a desistência; as pessoas começavam o curso e desistiam. O Estado de São Paulo resistia a fazer o curso. Então o NCE foi convidado a participar dessa capacitação em São Paulo. Isto é, com a linguagem audiovisual, capacitar para usar melhor o material da TV Escola. Recebemos o material escrito, que era de boa qualidade, porém de uma vertente tecnicista, e os vídeos, que não eram de boa qualidade, eram de uma perspectiva moralista. Nós dissemos que não podíamos trabalhar com aquele material que não combinava com nossa filosofia. E perguntamos se podíamos fazer uma proposta alternativa, que era trabalhar a linguagem audiovisual em si, nós íamos trabalhar com o perfil do professor, um consumidor de TV, de filmes, e ele iria optar com o que trabalhar. Fariamos um rastreamento dos conhecimentos dele, a partir da sua relação com mídia e depois iríamos trabalhar com os conceitos de EDUCOM que eram basicamente criar o ecossistema comunicativo na escola, e ver como o audiovisual poderia colaborar para fortalecer esse ecossistema. Nesse processo nós conseguimos manter o público, com frequência final de mais ou menos 86% de 2040 professores.

**NO: O que é o programa EDUCOM Rádio?**

**ISMAR:** O trabalho do EDUCOM Rádio se constitui em uma assistência a um grupo de escolas e tem como objetivo levar a linguagem radiofônica para dentro do espaço escolar a partir de uma tecnologia que permita que a escola possua uma emissora de rádio, em termo de produção, limitada apenas na emissão, restrita ao quarteirão da

escola. É uma rádio móvel com 16 canais, que passa quase a ser o fetiche do curso. A linguagem radiofônica se constitui num meio pra que a EDUCOM seja discutida na comunidade. A questão fundamental é o conceito de ecossistema que envolve diretor, coordenador, professor, aluno dentro de um ambiente escolar. O rádio poderia ser substituído pelo vídeo ou internet. Porque o rádio? Porque ele valoriza uma cultura que o aluno já tem que é a sua voz, o seu jeito de falar, e permite que o trabalho seja feito em grupo, enquanto a Internet favorece muito o trabalho individual. O vídeo ele tem sua especificidade também mas em geral exige uma performance muito maior técnica. O rádio pode acontecer com recursos mais pobres. O EDUCOM Rádio foi uma linguagem mas que poderia ter sido outra.

**NO: Quais são os primeiros resultados do trabalho?**

**ISMAR:** O primeiro resultado é uma alegria muito grande de quem participa do projeto. Os professores chegam desconfiados e com o olhar dizendo: vou ter que freqüentar isso durante 12 sábados. O professor tem uma perspectiva de um longo período de privação de fim de semana. Alguns alunos chegam para detonar o projeto, outros chegam um pouco mais alegres, porque tem ao menos onde ficar aos sábados. E a comunidade chega muito humilde, sem saber pra onde ir. E os senhores e senhoras que chegam podem ficar com os professores ou estudantes. Estamos observando uma grande alegria das pessoas, primeiramente por se sentirem respeitadas, ao perceberem que uma universidade da importância da USP se desloca até eles, oferecendo-lhes a oportunidade de contato com professores que vem falar de temas que se fala na universidade em uma linguagem mais simples. Os professores começam a notar que algo diferente está acontecendo e que existe o interesse dos mediadores do curso em dar-lhes muita atenção. Os mediadores recebem uma formação

que exige deles exatamente o convívio com a superação de conflitos a partir da pedagogia do diálogo.

**NO: Quais as novas perspectivas para esse processo educacional para além dos atuais projetos? Quais as perspectivas para longo e médio prazo?**

**ISMAR:** As perspectivas do núcleo a médio e longo prazo são: primeiro legitimar o campo da Educomunicação, de forma que esse campo e os conhecimentos ao redor dele se aprofundem através do centro de pesquisas tanto nas áreas de ciências humanas quanto na de educação e comunicação. Nossa meta é expandir.

**NO: As experiências mais intensas da área da tecnologia da comunicação, estão propiciando aquilo que no ponto de vista político-filosófico da EDUCOM se buscou como uma análise crítica mais trabalhada?**

**ISMAR:** Nós fizemos um vídeo institucional sobre nosso trabalho, retratando uma fase da EDUCOM. Nosso núcleo de memória entrevistou meninos, meninas e professores deixando que eles se expressassem. Numas das histórias registradas, um casal de adolescentes dizia que no EDUCOM Rádio, aprenderam a fazer a leitura do vídeo, eles desmontavam o vídeo, para saber como é que era produzido, quais eram as intenções dos produtores e dos códigos usados. Eram meninos entre sétima e oitava séries do ensino fundamental. Portanto eles tinham uma visão adequada a sua idade e ao conteúdo em que estavam. Porém eles tinham assistido a muitos vídeos durante o curso, tinham tido contato com muitos professores que falavam de vídeo, que falavam de audiovisual e haviam incorporado a leitura do vídeo em um curso em que predominava a discussão sobre o rádio. A tática educacional está alcançando o ideário primeiro, no qual até eu pessoalmente me envolvi, que era a questão da produção pelos usuários, a partir da perspectiva da produção em que o menino e a menina começam a produzir e a fazer teatro do zero, a fazer



rádio, editar seu próprio vídeo e começam a descobrir, não apenas os âmbitos materiais. Eles têm uma referência forte no conjunto de palestras que o curso está oferecendo. Nós estamos hoje afirmando que a melhor análise crítica da mídia é feita por quem faz mídia, ainda que seja de

forma alternativa, como o EDUCOM propicia, desde que ele tenha uma relação de ajuda dos mediadores, de pessoas com mais experiência. Eles mesmos vão percebendo a diferença de uma produção a partir de uma gestão democrática e uma produção de uma gestão autoritária, isso fica claro pra eles.

### **Referências Bibliográficas do Entrevistado**

SOARES, I. O. (Org.) e outros. **Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

SOARES, I. O. . **Sociedade da Informação ou da Comunicação?**. São Paulo: Cidade Nova Editora, 1996.

SOARES, I. O. (Org.) . **O Jovem e a Comunicação**. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

SOARES, I. O. **Comunicação e Criatividade na Escola**. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

Wilton Garcia

## Cidade de Deus - Refrações contemporâneas do cinema brasileiro

---

---

### Resumo

Ao explorar as marcas (inter/intra) textuais do cinema contemporâneo, aqui são estudadas algumas questões sobre o processo híbrido/labiríntico da estrutura fílmica, diante de transversalidades sincréticas da tecnologia à estética. Nesse percurso sincrônico, elaboram-se uma (des)construção (inter)subjetiva do cinema, a partir das teorias críticas contemporâneas, uma vez que estratégias discursivas manifestam-se como mecanismos conceituais da produção audiovisual. Assim, este texto apresenta uma leitura crítica sobre o filme *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meirelles e Katia Duran, adaptado do romance de Paulo Lins.

As aspirações para refletir tecnologia e estética entrecruzam variantes poéticas no cinema contemporâneo, cujo processo de criação investe, cada vez mais, em predicções estratégicas. Observo que, o contemporâneo inscreve-se como algo efêmero, inacabado, parcial e provisório, cujas estratégias discursivas são atualizadas, conforme as (inter)mediações diacrônica e sincrônica. Efetivamente, a expressão contemporânea se metamorfosea, rapidamente, como as mutações de um camaleão. Em outras palavras, a composição da informação no contemporâneo apresenta-se, estrategicamente, de maneira complexa, i.e., elenca uma série de argumentos flexíveis, impactantes, dinâmicos, fragmentados.

Neste contexto, as estratégias são planejamentos que promovem um conjunto de articulações dos enunciados técnicos, co-habitando uma perspectiva estética na estruturação fílmica. Desta forma, investigo algumas inquietações, que julgo pertinentes: Como o cinema configura traços contemporâneos? O filme é realizado para quem ou para quem? Quais são as implicações teóricas intrínsecas nos interstícios da imagem e do som que envolvem o campo do cinema? E, ainda, como perceber os enlaces dos enunciados audiovisuais que apontam a trajetória de um duplo eixo - técnica e estética? A partir da noção de contemporâneo, poderia ser desenvolvida uma poética que demonstre as alteridades subjacentes do cinema brasileiro?

Constituído de um lugar possível de diferentes estratégias discursivas, os meios cinematográficos parecem enunciar uma explosão de dispositivos instrumentais, capaz de reiterar e (re)configurar as mediações contemporâneas tanto na arte quanto na comunicação. O cinema é visto/lido como um sistema complexo, que agencia as múltiplas modulações entre arte e comunicação, uma vez que o processo de criação, produção, realização, distribuição, circulação e recepção estão presentes nesses sistemas. Desta forma, arrisco observar um desdobramento de duas etapas, embora elas não se estancem:

1) os procedimentos de realização que instrumentalizam a elaboração fílmica, em que os suportes tecnológicos implementam os efeitos estéticos; e

Wilton Garcia é Doutor em Comunicação e Estética do Audiovisual pela ECA/USP e Pós-Doutorando em Mídias pelo IA/UNICAMP.



2) a participação do espectador diante de sua ação perceptiva, as quais integram um processo de recepção, interação, conexão, entre outras.

Uma possível noção de cinema, assim, articula uma síntese de enunciações plausíveis, que negocia as circunstancialidades de determinadas refrações. A fusão de arte e comunicação inscreve-se a partir de uma gramática audiovisual, a qual enuncia evidências semânticas que se complementam na flexibilidade de elementos morfológicos e sintagmáticos. Essa gramática (da imagem e do som) comporta os (inter)câmbios dos produtos culturais, equacionada pelas manobras técnicas e estilísticas no filme contemporâneo. A dinâmica da representação contemporânea, de modo geral, apresenta-se diluída em um campo de intertextualizações de saberes e vivências, tendo em vista a experimentação dos caminhos propostos, tanto sob os aspectos dos conceitos, das metodologias, das práticas quanto dos suportes. O resultado desses encontros são as formações de produtos audiovisuais, atentos aos textos socioculturais.

Evidentemente, há um rigor metodológico para eleger os critérios que incidem na expressão desses produtos culturais. Cada vez mais as agências de negociação entre arte, comunicação e sociedade ressaltam “novas/outras” discursividades, cujas implementações podem ser observadas a partir de alteridades e diferença, sobretudo nas narrativas do cinema contemporâneo. As incorporações de redes de conversações estão atreladas ao campo dos meios audiovisuais e digitais (cinema, TV, vídeo, computador) como uma recorrência discursiva apostada pelas teorias críticas contemporâneas.

A abertura que as tecnologias atuais propicia ao cinema é um dado fundamental para pensar as representações emergentes. De modo não-linear, o formato dessas representações se multiplica, pois a (des)referencialidade se fragmenta, entre a manifestação de um objeto e

sua leitura. O espaço hipermediático (da estrutura narrativa e do objeto explorado), que o universo digital investe, requer novos desafios, em que os argumentos (des)materializam-se em suas (de/trans)formações, paulatinamente. Dito de outra forma, a atualização da linguagem filmica (audiovisual), hoje, toma-se refém dos recursos técnicos e conseqüentemente estilísticos, visto que a tecnologia possibilita “novas” experimentações, tanto na realização quanto na recepção. Essa premissa se faz presente, também, nas (des)construções cinematográficas brasileiras, as quais se operacionalizam estrategicamente uma condição adaptativa.

No cinema brasileiro, essa síntese camaleônica de experimentações contemporâneas não é diferente. Assim como elevar alguns aspectos socioculturais para a tela implica (re)pensar a expressão dos elementos elencados *para além de* uma dimensão antropofágica, tendo em vista o panorama eclético da cultura nacional. Há uma efervescente expressão cinematográfica, no Brasil, com o chamado cinema da retomada. Essa marca diacrônica do cinema da retomada abre um novo fôlego mercadológico, que viabiliza a projeção do filme brasileiro. Também, a retomada ocorre num momento em que o cinema efetiva um diálogo com as novas tecnologias, o que provoca uma (des)construção prática e teórica sobre o processo de criação filmica. As novidades técnicas e estéticas surgem como ressonâncias do desbravamento da floresta tropical. O panorama do cinema brasileiro está sendo alargado para as fronteiras internacionais, que observa a passagem inusitada dessa produção cultural.

Ao refletir sobre as refrações contemporâneas no cinema brasileiro, o presente ensaio objetiva arguir acerca das transversalidades (sincréticas) que conduzem as estratégias discursivas, sobretudo no filme *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meirelles e Katia Duran. Eminentemente, aponto dois momentos

específicos para refletir esta cinematografia, tendo em vista as quatro indicações para a premiação do Oscar/2004 - nas categorias direção, fotografia, montagem e roteiro adaptado. Este fato coloca em discussão o percurso do processo de criação do cinema hoje, de acordo com a relevância tecnológica dessas categorias. Por outro lado, o impacto que o filme causou, em certa medida, um mal-estar conceitual para alguns intelectuais (Bentes, 2000), ao provocar um debate significativo sobre o uso do tema da “derrocada social” na produção audiovisual brasileira contemporânea.

Visto sem antolhos, ambos momentos distintos parecem polemizar, ainda mais a capacidade de refrações conceituais, diante da contribuição deste filme para o desenvolvimento do cinema brasileiro. Em termos mercadológicos, esses dois momentos colocam o projeto de Meirelles e Duran em um lugar de destaque na mídia nacional e internacional, promovendo acirrados contextos discursivos, que (de)marcam os detalhes de acabamento técnico e afinamento estético da película. Essa possibilidade de abrir fronteiras indica a capacidade criativa e reforça a dimensão técnica e estética de um projeto filmico ajustado com a demanda do mercado.

Ainda que esse texto possa perpassar um viés sociológico, paradoxalmente ressalvo que, tento afastar-me dessa vertente para adentrar à prerrogativa das articulações conceituais. Torna-se oportuno, portanto, refletir sobre os “novos” olhares do cinema brasileiro, que transita pelo território da desigualdade social, sem o comprometimento, exclusivamente, político. O projeto filmico de *Cidade de Deus* não se reveste de um escopo que argumenta a denúncia social, embora contenha em si o tema da exclusão. O filme emerge-se como mediador da cultura dos morros cariocas. Na conversa dos personagem Berenice e Cabeleira surge um momento enigmático em

que: “malandro não ama, malandro sente desejo. Malandro não fala, malandro manda uma letra. Malandro não pára, malandro dá um tempo”. Nesse ato decrépito, as diferenças de contexto, políticas e estéticas parecem distantes (porém não aniquiladas) do manifesto “estética da fome”, escrito por Glauber Rocha, em 1965.

Orquestrado por uma direção que demonstra profundos conhecimentos da gramática cinematográfica, *Cidade de Deus* ultrapassa uma tentativa de retratar a realidade brasileira por uma ficção visceral, ao articular os efeitos técnicos e estéticos, mas não mesmo pontual com a ética. Deste ponto de vista, a performance da degradação social na película não pode e nem ser deve ser acusada como uma banalização da violência. Seria inconsistente e principiante medir o nível idiossincrático da subjetividade, pois o filme renova o cinema brasileiro quando coloca em evidência um turbilhão de poéticas contemporâneas.

#### **Desdobramento da refração**

*Cidade de Deus* pode ser desdobrado pela suas refrações técnicas e estilísticas. Diante desta suposição, o filme acolhe uma saga urbana, ao acompanhar o crescimento do conjunto habitacional Cidade de Deus. Nessa arquitetura audiovisual, a experiência humana aparece como um recorte sincrônico ao tematizar a miséria e a violência no Brasil. A narrativa filmica se desenvolve pelo impacto de cenas violentas, atreladas ao dispositivos eletrônicos e digitais que expõem os fatos de modo impactante. No deleite desse embrionário movimento sincrético de tema, técnica e estética, o filme ressalta um universo marcado, pontualmente, por assalto, droga, vingança, entre outros delitos. Essa inventividade notória aproxima o projeto filmico de uma recorrência (inter)subjetiva aos possíveis conceitos do neo-realismo italiano: a filmagem em cenários reais e o uso

de um elenco de intérpretes do povo indicam a linhagem do tema à um prognóstico da emergência social. A adesão desses elementos inscrevem uma aproximação de fronteiras contaminadas por ficção e realidade.

Há um protagonista, Wilson Rodrigues, mais conhecido como Buscapé, que de maneira clássica, narra a história dos diversos tipos de malandrangos do morro. É um menino pobre, negro, sensível, porém amedrontado com a idéia de se tornar um bandido, mas também, esperto o suficiente para se resignar dos problemas enfrentados. O personagem cresce num ambiente de bastante miséria e violência, transitando num tênue fio que divide a malandragem e a vida cotidiana da favela. Mesmo sentindo que todas as chances estavam contra ele, descobre que pode ver a vida com outros olhos - a fotografia.

Com a câmera fotográfica, ele (re)vela um registro figurai da malandragem da favela. Trabalhando na distribuição de jornal, tem a chance de fazer a ponte entre a caverna (do submundo) e a cidade (o jornal). Enquanto narrador, é ele quem determina e enuncia os fatos principais do filme. O espectador torna-se refém do depoimento de Buscapé e acaba conhecendo o desenrolar da narrativa fílmica a partir de sua perspectiva. É, na verdade, um mundo sem redenção, aparentemente condenado por uma violência infinita. Diante do estado de projeção/identificação, uma idéia clássica no universo do cinema, depara-se a aproximação do espectador ao protagonista. Neste testemunho, o público tenta absorver a complexidade de situações brutas, que apontam um ambiente refratado, tecnicamente, em diferentes histórias que se cruzam e se entrelaçam.

A condição adaptativa de eleger o olhar de Buscapé como um ponto de vista para narrar o filme e (re)configurar a noção de refração como uma estratégia discursiva, cujas propriedades propagam os enunciados em diferentes instâncias. Refratar a informação do narrador implica abrir

variantes, que empregam múltiplas e plurais incidências. O ato de refração amplia as variantes de um objeto (inter)textual. Como um efeito caleidoscópico, próprio da linguagem do cinema, a dinâmica das mudanças de velocidade, angulação, iluminação providenciam a polarização e o embatimentos dos argumentos. Isso pode ser observado nas repetições dos argumentos que são visto e revistos por vários ângulos, em diferentes momentos da narrativa.

Essa (des)construção do enredo joga com o espectador pelas suas passagens (inter)cambiantes, pois algumas cenas se repetem por diferentes momentos para explicarem os fatos, como bifurcações de caminhos possíveis. Ao reiterar os instantes da cena, o procedimento narrativo justifica a decisão tomada pelo personagem, como se fosse possível suplementar as informações. Nessa (dis)junção, o hibridismo da refração emerge-se na manifestação de um *para além de e/ou quase que* - instâncias discursivas que diluem a possibilidade de uma representação (Bhabha, 1998). O conjunto dessas refrações no filme provoca um procedimento de deslocamento e condensação de referências poéticas.

As refrações contemporâneas no cinema instigam diferentes abordagens. No tratamento dessa cultura da intransigência, recomenda-se cuidado com a descrição do submundo. A obscuridade do estranhamento arrasta o filme para mergulhar nos desafios humanos. Sem reservas ou maldade, a situação de morte, vingança e violência é assistida de frente, junto à promessa de obstáculos. Estar diante de um problema implica presenciar uma "realidade" crítica: um saber sem sabor. Testemunhal.

Outro elemento revelador que tange o clímax de *Cidade de Deus* está no elenco que vive no filme uma possível "realidade", a qual lhe é muito próxima. Essa proximidade faz com que a atuação, por vezes, possa remeter a uma idéia de documentário, ou melhor um "docudrama". Com um

extenso elenco, cuidadosamente trabalhado, o filme corresponde ao empenho de preparação e direção de jovens atores não profissionais de diversas comunidades carentes do Rio de Janeiro, cujos resultados indicam entre eles: Alexandre Rodrigues como Buscapé, Leandro Firmino da Hora como Zé Pequeno, Phellipe Haagensen como Bené, Jonathan Haagensen como Cabeleira.

Destaque especial para a interpretação feroz de Zé pequeno. Personagem audacioso, vulgar, crítico e violento. Quando criança era Dadinho, mas quando cresceu e ganhou maior idade passou a imperar na favela como Zé Pequeno. Ao realizar ações inumanas, capaz de matar até a família e os amigos, o personagem comete assaltos e crimes inescrupulosos. Carrega consigo a dor da miséria e o desejo constante de poder na favela. Porém, a morte ronda o sujeito. Intenso na sua performance irracional, Zé Pequeno parece responder externamente algumas possíveis frustrações pessoais: não tem amigos além do Bené, que morre no baile; não tem garotas e não sabe dançar. A transferência desses fracassos remedia-se com os acessos súbitos de violência. Contra o mundo e contra todos, Zé Pequeno tem sede de vingança da vida. Suas atitudes odiosas são degenerativas como suas feições obscenas. Resultado: os policiais tomam-lhe o seu dinheiro, e alcança a morte com tiros nas costas, executado pelas crianças que ele mesmo deu as armas, mas não prestou atenção que eram garotos vingando a amizade deles com Sandro Cenoura.

O filme demonstra personagens que não tem nada para perder. São explosivos e destituídos do medo, conforme a fita parodia a máxima de Glauber: “pra ser bandido não basta ter uma arma na mão, precisa ter uma idéia na cabeça”. Essa sinalização irônica cita uma das fontes do Cinema Novo e transpõe um diálogo que enfoca a atualização do cinema. Em *Cidade de Deus* a barbárie contamina o contexto narrativo ao propor mutações radicais, no desejo de transformar a aridez

das cenas à exuberância extrema, e tomar-se uma dimensão utópica (não lugar).

Elabora-se, assim, as (de/trans)formações de um não-lugar, que sincreticamente dinamiza-se *para além de* um “outro-lugar”, alternado/diferente de uma localização cristalizada de espaço-tempo. Do corte à montagem, a emenda de imagens distintas cria um ritmo narrativo adequado ao enfoque proposto pelo filme. Nessa extensão emerge um *entre-lugar* — espaço de (inter)subjetividade. Esse último configura-se pela (des)construção dos enunciados contemporâneos, segundo os estudos culturais de Homi Bhabha (1998). É algo que discute, inova e rompe as marcas de fronteira, de limite das “coisas”. O *entre-lugar* (des)regula a compreensão de centro, periferia e arestas, em que objeto e signo deslizam-se pelas condições adaptativas. Nesta perspectiva, não há dentro (*in*) ou fora (*out*), porém uma íntima relação versátil que se (re)apropria das argumentações do sistema hegemônico. Os interstícios expostos pelo *entre-lugar* subvertem o sistema, diante das brechas, das fendas. São ressonâncias de estratégias discursivas que promovem possíveis aberturas coerentes na condução cinemática.

Retomando ao filme, talvez, o grau de invenção em *Cidade de Deus* anuncia uma produção atualizada, em que fotografia, montagem, som, edição e direção obtêm seu reconhecimento no momento da exibição para o espectador e é confirmado nas premiações de festivais. Observa-se a relevância técnica do filme acoplada a um efeito estético compatível à temática. Além disso, acompanha o desenvolvimento e a influência digital que se encontra o cinema contemporâneo. Um hibridismo de linguagens e códigos transversaliza diferentes dispositivos e suportes, nos quais a película, o digital e o vídeo se misturam e se completam, ao propor resultados eficazes.

Do ponto de vista técnico, esse movimento ambíguo de (dis/

con)junção elabora um grupo de suturas que pode ser visto/lido como um marco por colocar em debate - e de certo modo em crise - o próprio cinema brasileiro. Da ética à estética, a questão equaciona-se nas premissas abordadas no início deste texto: A partir da noção de contemporâneo, poderia ser desenvolvida uma poética que demonstre as alteridades sub-jacentes do cinema brasileiro?

Diria que, o cinema atual apresenta-se sob uma complexidade, em que variados estilos, gêneros e linguagens se confluem. Distante do escopo para inaugurar um conceito, um manifesto ou um tratado estético do cinema brasileiro, *Cidade de Deus* tira o espectador de sua imobilidade “passiva”. Influenciado pela publicidade e pelo vídeo, essa película traz uma linguagem urbana, em que a edição não-linear propicia a sobreposição de janelas e/ou quadros numa mesma tela, simultaneamente; intermediações, passagens e/ou fusões de imagens sobrepostas, fotografias alteradas por luz, ângulo, textura e/ou contraste; entre outras recorrências. Iminentemente, também distante de querer provocar algum estardalhaço sobre a miséria.

#### Da técnica à estética

Ao considerar as estratégias discursivas apontadas pelo filme *Cidade de Deus*, observo uma estética polifônica que arrisca-se na contaminação de linguagens e dispositivos. A película do cinema se tece diante de recursos plásticos da arte e da comunicação. Essa assimilação de técnicas e estética se expande com propósitos cinematográficos, diante de singularidades e ajustamentos. A experiência audiovisual, aqui, relata com coragem a vida da favela, por meio de retalhos (fatos, dados) alinhavados e vigorosos. Um ponto de vista agudo e peculiar ressalta reparações virulentas do mecanismo da exclusão social.

A possibilidade de compartilhar as áreas da produção audiovisual atinge a (inter)mediação recorrente de

publicidade, televisão, vídeo, cinema, internet, entre outras. Esse conjunto de diferentes áreas investe em contaminações complexas, capazes de ambientar significativas mudanças no processo de criação filmica. Assim, a convergência das mídias contribuem para uma “nova/outra” lógica da comunicação (audiovisual, eletrônica, multimídia, digital), a qual se denomina cultura midiática (Garcia, 2003, p. 29-41).

O prólogo de *Cidade de Deus* se estende entre *flashes* visuais de uma faca, sendo amolada na pedra, como na publicidade: um tempo cortante, elíptico, pontual. Vultos dessa cena inicial sobressaltam-se como um pulsar (piscante), ao arrebatam um diálogo com a linguagem videográfica. Os cortes rápidos da cena promovem fragmentos curtos e imediatos que se traduzem entre o videoclipe e a publicidade. A competência publicitária, neste caso, aponta para uma síntese narrativa, ou seja, a economia de expressão com a máxima força de informação. Esse fascínio desenhado pela sedução e persuasão da imagem publicitária aposta na fixação do *target* (alvo) e engorda o entretenimento do cinema numa assinatura estética “tecnologizada”, a qual pode ser contemplada na esteira do consumo “inerte”: preso ao desejo.

Se nesse caldeirão, logo no início do filme há essa confluência de publicidade, vídeo e TV, observa-se que a utilização dos recursos técnicos no filme absorve um movimento (inter/trans)textual discursivo. Nesse construto, as estratégias discursivas elaboram as mediações dos argumentos sincréticos. A habilidade na condução frenética dessas situações flerta com uma vertente ousada. Soluções estéticas se fundem, saltam à vista, enfeitam o relato e esbanjam a predileção pelo requinte imagético das cenas. No vácuo da publicidade, os recursos cênicos e narrativos do filme são, técnica e esteticamente, agrupados e distribuídos de maneira fluente, em que a contenção adequada desses elementos ajusta-se em uma

vetorização exclusiva para a ocorrência da cena. Escolher/selecionar a arrumação que operacionaliza a dinâmica da narrativa requer um esforço atento aos efeitos precisos do filme. Em outras palavras, a direção de *Cidade de Deus* trabalhou uma aglutinação contundente de aspectos técnicos e estéticos, que relacionam os encaixes necessários para instaurar um ar de experiência inédita ao espectador.

O efeito visual da textura de um azul saturado pela lente da câmera ou pela pós-produção, confirma essa aproximação enunciativa do vídeo. Observa-se a distinção entre os pontos eletrônicos na varredura de um monitor de TV e a malha visual opaca, quase diáfana, de uma película. Em outro instante, a entrada do samba no ambiente acompanha a caça da galinha, a qual pode ser vista, em primeiro plano, correndo entre as vielas da favela. Essa perseguição animalesca redimensiona bandidos e policiais, já que, neste filme, não há mocinhos, herói ou final feliz! O som cria ritmo à cena e desperta o espectador, ao acusar estímulos na tensão do abismo social e a farra apresentada pela fita. Começou!

Uma trilha especial aposta num som instrumental e incidental: vibra de modo orquestrado, épico, emocional. O tom musical aponta uma melodia entre hip-hop, samba-reggae, funk, (clima carnudo), compilado pelo ritmo de uma *black music* brasileira. O efeito sonoro parece divergir da própria glamourização da crueldade que o filme possa emoldurar. Esse *menu* inclui o contato da trilha com o enredo e a edição das imagens. Um contraste de idéias técnicas que aborda, esteticamente, a quebra dos entrechoques temáticos do filme.

A fuga da galinha é um mote para percorrer e documentar as vielas da favela, como quem explora um labirinto recheado de bifurcações dispare. Essa introdução da narrativa, como um ato de iniciação, indica a proposta filmica que desliza sua discursividade entre o grotesco, o

bestiário, o baixo-corporal, o nefasto. A impressão de primitivo se acoberta pela instauração diabólica do selvagem em cena. Diria que é um filme bruto, tipicamente, masculinizado, demoníaco, pois o contexto narrativo demonstra os encontros masculinos, colocando a mulher apenas como elenco distante, coadjuvante.

O ambiente é o seu “verdadeiro” protagonista, em que a narrativa aborda situações que acontecem de fato. São histórias reais, incorporadas pela dinâmica da luz do cinema. *Cidade de Deus* é o nome do bairro que dá o título ao filme. Como sistemática da direção torna-se um ato de ruptura que (des)constrói o muro entre centro e periferia, uma vez que elimina a possibilidade de pensar o mundo fora da Cidade de Deus. Conforme descreve sua sinopse, o principal personagem desse filme é o lugar - uma favela que surgiu no começo da década de 1960, e se tornou uma das regiões mais perigosas no subúrbio do Rio de Janeiro. A trama se desenvolve em três períodos: inicia em 1960, passa pela década de 1970 e termina na de 1980. Neste contexto, há um vácuo no filme que interliga a ficção à realidade, ao retratar o crescimento do crime organizado na periferia.

O embatimento tecnológico proposto por *Cidade de Deus* incentiva com perspicácia a produção do filme brasileiro, uma vez que seus efeitos digitais provocam vertigens, as quais deixam marcas impressas. Essa disponibilidade técnica garante um estado híbrido de deslocamentos que convocam o público à experienciar o inesperado, o inevitável. O filme conduz uma estratégia discursiva, ou seja, os aparatos tecnológicos empregados surpreendem o modo de narrar as armadilhas “tiranias” da fita.

O roteiro, adaptado da obra de Paulo Lins, culmina num tecido discursivo complexo. Efetivamente, essa complexidade está na construção de uma linguagem ágil, dinâmica e objetiva, que de modo eficaz traz soluções criativas, descarta o

imaginário da ficção e se aproxima da realidade da favela. A eficiência se traduz, também, pelas articulações na montagem, quando a fotografia e edição se fazem presentes, junto com o movimento de câmera que conduz uma relação desenfreada entre elipses de espaço e tempo. *Cidade de Deus* flui de modo hábil, com avanços e recuos no tempo.

A câmera gira 360 graus, num *travelling* interno, para deslocar o tempo dos anos de 1960 aos de 1980. Neste efeito o espectador tem o campo de visão do espectador é Buscapé, que está no centro desse eixo circular. Como a invenção da roda que faz o mundo girar, verifica-se uma transposição contundente desse deslocamento que (de)marca a proposta estética da direção, calcada nos aparatos tecnológicos. Neste recurso técnico, mais de uma vez aplicado, o espectador observa a posição do protagonista estilizado, metaforicamente, como um duelo de armas. O que o espectador presencia na tela é uma mira no horizonte, e torna-se, portanto, agente e vítima, arma e alvo. Tudo ao mesmo tempo, em foco: são vidas simples e rasas revestidas de um aprisionamento testemunhai, o qual intimamente se acopla - personagem e espectador. Nesta disputa de posições, é a própria imagem de cada um que se reflete no duplo espelho da rotina violenta de chacinas - o sangue disputado pelo ponto de drogas.

A sobreposição de imagens transmuta espaço e tempo numa perspectiva de ações, iluminação, filtros e cores. A textura da cena se apropria da materialidade técnicas para criar um clímax e se fazer substância. Ainda neste giro de 360 graus da câmera o som do relógio sobrepõe um mesmo estado sonoro acelerado, que se recobre na fusão de diferentes imagens, contextualizadas pela estrutura narrativa. Essa recorrência técnica concilia a passagem eminente dos fatos, cujo virtuosismo diegético se vê cumprido.

O filme de Meirelles e Duram penetra num território de possibilidades discursivas, até então, pouco explorado em termos de tecnologia pelo cinema brasileiro. O cinema da retomada investe nessa diretriz. A vetorização da narrativa (des)construída pelo roteiro adaptado transforma a capacidade de mediação do filme em uma retórica programada de subterfúgios técnicos e estéticos. O filme assina um enredo comprometido com os entrecruzamentos técnicos da trama, em que os (des)encontros dos personagens e suas ações colidem com o envolvimento do público. A fusão desse contexto rebate as cenas como efeitos de espelho, que desafiam uma subversão e desconcertam o posicionamento quase que “confortável” do espectador.

Nesse ambiente de trocas, o tema construído pela direção (re)ordena os artificios de uma crítica narrativa e plástica sobre a linguagem cinematográfica. O desafio está na intenção desses artificios, que podem ser vistos/lidos como complementos pontuais da cena. De modo geral, os efeitos da linguagem cinematográfica em *Cidade de Deus* traduzem o percurso gerativo desdobrado do código verbal ao não-verbal. Essa (des)construção do enredo joga com o espectador pelas suas passagens (inter)cambiantes, pois algumas cenas se repetem por diferentes ângulos para explicarem os fatos, como bifurcações de caminhos possíveis. Ao reiterar o momento da cena, o procedimento narrativo justifica a decisão tomada pelo personagem, como se fosse possível suplementar as informações.

Como um depoimento poético, *Cidade de Deus* é de vigor espantoso com sua competência narrativa, sobretudo ao arrebatador o relato e o debate da desigualdade social. O roteiro testa os limites do cinema e retrata uma situação complexa de nevrálgias sintomáticas. Em certos momentos, a narração seduz o espectador pela articulação cometida, que aos poucos introduz personagens e ações, como quem conhece, controla,

domina a situação, efetivamente, testemunhada. Um formato enfeitado de gracejos poéticos, rítmicos, os quais evitam descrever a pontualidade de determinados momentos impactantes.

Uma adaptação roteirística enxuta e engenhosamente construída, ainda que exposta na esteira americanizada, torna-se um trunfo potente, pois as cenas estão extremamente entrelaçadas, sem deixar arestas que o espectador possa questioná-las. De fato, observa-se um roteiro coerente com uma montagem ágil e bem concebida. Um conjunto de idéias amarradas documentam a estrutura fílmica, em que a consistência do enredo se subverte ao destino dos personagens, diante de estratégias enunciativas.

Ao se reapropriar do sistema hegemônico, ou seja, a posição americana (globalizada), para não dizer hollywoodiana, o filme *Cidade de Deus* aposta na diversidade cultural, quando se reveste por uma técnica cinematográfica precisa marcada pela estética de bons efeitos especiais e roteiro estruturado, os quais se afinam com uma fotografia requintada e uma edição perspicaz. Diante disso, o desencadeamento da narrativa não sofre turbulências que tiram da dramatização sua leveza, pelo contrário, destaca uma preocupação com acertos técnicos e estéticos. Esses acordos investem um em rebuscamento técnico ou estético próprio da criatividade, eminentemente, constituído pela cultura brasileira. Será que há algum mal nisso?

#### Bibliografia do Artigo

BENTES, Ivana. **Da estética à cosmética da fome**. Conferência na Universidade de Oxford, Inglaterra, em outubro de 2000.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

GARCIA, Wilton. **Cultura midiática: perspectivas contemporâneas**. In: NOJOSA, Urbano e GARCIA, Wilton (Orgs.). *Comunicação & tecnologia*. São Paulo: Nojosa edições, 2003.

HUTCHEON, Linda. **Teoria e política do corpo**. Belo Horizonte: editora UFMG 2000.

MASCARELLO, Fernando. **Cidade de Deus: crítica e público**. In: CATANI, Afrânio Mendes et all (Orgs.). *Estudos SOCINE de cinema*. Ano IV. São Paulo: Panorama, 2003.

#### Filmografia

MEIRELLES, Fernando e Katia Kadun. **Cidade de Deus**, 35mm, 130 minutos, 2002.

Eliany Salvatierra Machado

## **Bibliografia Comentada: Comunicação e Educação ou Educomunicação?**

---

---

A relação entre comunicação e educação se coloca hoje, sobretudo no Brasil e na América Latina, como um campo renovado de estudos e pesquisas, práticas e questões. No Brasil, em 1997, desenvolveu-se uma pesquisa denominada “Perfil”, realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-ECA/USP), com o apoio e incentivo da FAPESP, que tinha como objetivo analisar o profissional que atua na inter-relação Comunicação e Educação. A partir daí, a inter-relação Comunicação-Educação passou a ser considerada como “um novo campo de intervenção social” e recebeu definições de sub-áreas de atuações e estudos, ao mesmo tempo em que também passou a ser denominado de Educomunicação.

Desde então, Soares,<sup>1</sup> pioneiro na área e coordenador desses estudos, entendeu que a inter-relação Comunicação e Educação ganhava densidade própria e se afigurava como um novo campo de intervenção social, oferecendo conseqüentemente um novo espaço de trabalho em toda a América Latina, emergindo então a figura do profissional denominado Educomunicador. A partir de então Soares passou também a nomear este campo como de Educomunicação<sup>2</sup>.

A pesquisa demonstrou que o campo tem vários trabalhos e tipo de atuações, que em dado momento se entrecruzam, por causa das preocupações com a educação e com o processo de ensino e aprendizagem e, em outros, se distanciam pela concepção de distintos processos comunicacionais. O resultado da pesquisa apontou para a organização do novo campo em cinco categorias de atuações, chamadas de sub-áreas da

Educomunicação: 1) educação para a comunicação, 2) mediação das tecnologias na educação, 3) gestão da comunicação nos espaços educativos, 4) da reflexão epistemológica e, posteriormente ao lançamento dos resultados da pesquisa, a quinta sub-área que é a expressão comunicativa através das artes. No presente texto, sobre as referências bibliográficas comentadas da área da Comunicação e Educação indicaremos textos e livros que direta ou indiretamente estão ligadas as sub-áreas assim classificadas por Soares.

### **Educação para a comunicação**

Essa sub-área foi constituída inicialmente por trabalhos e estudos com o objetivo de formar o receptor para leitura e análise dos meios com fortes influências da Teoria Crítica, bem como pelo projeto desenvolvido no Brasil, LCC - Leitura Crítica da Comunicação, da União Cristã Brasileira de Comunicação Social - UCBC. Como os documentos a respeito não foram publicados em formato de livro, o que temos são os relatos no livro-tese “Leitura dos Meios de Comunicação”<sup>3</sup>. Apesar da leitura crítica ainda hoje ser seguida, as primeiras propostas e projetos foram duramente criticados por terem uma postura moralista. Os trabalhos publicados nessa linha de estudo são significativos para que pesquisadores da área possam ter uma idéia dos avanços, dos equívocos e das questões que ainda estão em aberto a respeito, tal como a indagação de Martín-Barbero: “por que o dominado se deixa seduzir pelo dominador?”<sup>4</sup>

Com o forte avanço dos Estudos Culturais na América Latina, a

(01) Referências bibliográficas de Soares estarão na bibliografia do artigo.

(02) O projeto da Fapesp pode ser encontrado na integra na biblioteca da ECA/USP e o texto sobre a pesquisa na coletânea: *Formação do Educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem, v. 4/ organizadores Maria Aparecida Viggiani Bicudo e outros, São Paulo, UNESP, 1999. - (seminários & Debates).*

(03) Moran, José Manuel. *Leituras dos Meios de Comunicação*, São Paulo, Pancast, 1993.

(04) MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Ed. GG/Mexico.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Pré-Textos, Conversaciones sobre la comunicacion y sus contextos, Coleccion Ensayo Iberoamericano, Ed. Centro Editorial Universidad del Valle, Cali - Colômbia, 1995.*

**Eliany Salvatierra Machado** é professora e pesquisadora da Faculdade Montessori - FAMEC, São Paulo, e Doutoranda na ECA-USP na área de Comunicação e Educação.

Educação para os Meios estuda e pensa o receptor ativo. Dentro dessa perspectiva importa estar atento aos trabalhos de Guillermo Orozco Gómez<sup>5</sup>, que reflete sobre a audiência televisiva e as mediações, discutindo a audiência e as novas abordagens e modos de vê-la, a linguagem, a técnica e a instituição televisiva. O livro aborda também a educação e o processo de ensino-aprendizagem, as palavras e as imagens, políticas educativas, conteúdos e métodos, recursos didáticos, destempos televisivos e Educomunicações.

A contribuição de Rosa Maria Bueno Fischer<sup>6</sup> tem como objetivo analisar a relação televisão e educação, demonstrando como o tema pode ser abordado em sala de aula e como podemos discutir pontos interessantes através da experiência dos alunos, que são, segundo ela, antes de tudo, telespectadores. Para Fischer, a TV faz parte do cotidiano de educadores, pais e alunos, e isso exige da escola novas maneiras de perceber as relações entre televisão e sociedade. Nesse mesmo sentido, a revista Comunicação e Educação, da ECA-USP, também traz em seu bojo várias discussões e análises, seja quanto a relação entre educação e televisão, ou textos que abordam temas como: jornal e educação, Internet e educação ou mesmo discussões mais complexas como a epistemologia da Educomunicação<sup>7</sup>.

O tema da recepção mediática se coloca igualmente como importante nos estudos e pesquisas dentro dessa sub-área de comunicação e educação. A Revista Novos Olhares do CTR-ECA-USP tem sido uma fonte instigante de questões e artigos pertinentes a essa área<sup>8</sup>.

“Mídia & Educação”, da coleção Educação em Diálogo, também é uma boa fonte de consulta sobre a educação para a comunicação. No volume IV, por exemplo, a preocupação se dá com a formação do cidadão crítico em contraposição ao consumidor inocente e sugere estratégias para adaptar a escola aos novos tempos<sup>9</sup>.

### Mediação das tecnologias na Educação

A sub-área da Mediação das Tecnologias na Educação, considerada por Soares como a área que compreende os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação nos diversos processos educativos, acaba sendo a sub-área que agrega os trabalhos e estudos com o objetivo de pensar ou elaborar propostas com meios tecnológicos que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem. A perspectiva não é mais ensinar a ler ou interpretar os meios, ou mesmo o estudo das relações que o receptor estabelece com os mesmos, mas criar ou associar dispositivos para que os educadores, ao trabalharem com os meios de informação, facilitem ou ampliem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, temos o projeto Educom.TV discutido no texto: “Educação a Distância como Prática Educomunicativa: Emoção e Envolvimento na Formação Contínua de Professores da Rede Pública<sup>10</sup>, que mostra como projetos podem criar ecossistemas comunicativos, a distância, que sejam abertos e criativos em espaços educativos, favorecendo as relações dialógicas.

Outro texto que segue essa mesma linha é a publicação “Comunicação e educação: questões delicadas na interface”, que, segundo os autores, tem como um dos objetivos discutir a superação da dualidade, considerada simplificadora, entre as interações educacionais face-a-face - presencial e os procedimentos mediáticos - a distância.<sup>11</sup>

Essa sub-área, apesar de ter vários textos e livros publicados, é freqüentemente confundida também com o que vem sendo chamada de Novas Tecnologias na Educação. Nessa perspectiva específica os textos publicados, mesmo que sejam análises do ponto de vista tecnológico e não educacional, conseguem subsidiar as discussões e reflexões, como por exemplo “Novas Tecnologias da Educação e Sociedade na Era

(05) Gómez, Guillermo Orozco. *Televisión audiéncias y educación, Enciclopédia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Colômbia, Grupo Editorial Norma, 2001.*

(06) Fischer, Rosa Maria Bueno. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV, Belo Horizonte, Autêntica, 2001.*

(07) *Revista Comunicação & Educação, publicada pelo curso de Gestão de Processos Comunicacionais, do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP, 2001.*

(08) *Revista Novos olhares, publicada pelo Grupo de Estudos sobre práticas de Recepção e Produtos Mediáticos, da ECA-USP.*

(09) Figueiredo, Vera Follain de, et al, *Mídia e Educação, Rio de Janeiro, Gryphus, 1999.*

(10) *Revista USP, publicada pela Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo, n. 55.*

(11) Braga, José Luiz e Calazans, Maria Regina Zamith. *Comunicação e Educação: questões delicadas na interface, São Paulo, Hacker, 2001.*

da informação”, que é uma tentativa de “estabelecer um diálogo entre as diversas problematizações que nosso tempo infere na percepção do homem e da técnica”<sup>12</sup>.

### **Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos**

Essa terceira sub-área compreende toda a ação voltada para o planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos de intervenção social no espaço da inter-relação comunicação/cultura/educação, criando ecossistemas comunicacionais. Consiste em trabalhos que discorrem sobre projetos e ações implantados e implementados em espaços da educação formal ou não-formal, como é o caso do projeto Educom.Rádio São Paulo<sup>13</sup>.

Uma outra publicação a ser consultada que aponta reflexões nesta sub-área é “Mídia & Educação: perspectivas para a qualidade da informação”, resultado do Fórum homônimo, realizado em São Paulo, no ano de 1999, em uma tentativa de apresentar projetos com características educacionais<sup>14</sup>. Outro material que não é específico de gestão mas apresenta vários exemplos é a publicação da TV Escola fornecida pelo Ministério da Educação em formato impresso e on-line: “TV na Escola os desafios de hoje”<sup>15</sup>.

A revista Acesso, publicada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação<sup>16</sup> e organizada pelo equipe da GIP - Gerencial de Tecnologia Educacional, apresenta projetos em desenvolvimento e reflexões sobre a área. Artigos como: “A informática nas escolas públicas”, “Gestão escolar: como transformar a rotina em desafio?”, ressaltam questões e propostas na área do acesso e capacitação e apresentam análises, problemas e soluções”.

### **Reflexão Epistemológica**

Essa área, segundo Soares, envolve estudos da comunicação e educação como fenômeno cultural emergente no campo acadêmico. A

coletânea de Carlos Eduardo Valderrama H<sup>17</sup>, publicada na Colômbia, envolve textos a respeito de Ismar de Oliveira Soares, Jorge A. Hurgo, William Fernando Torres, Aníbal Ford, Guillermo Orozco Gomes, Humberto J. Cubides C, Joan Ferres i Prats, Jesús Martín-Barbero, entre outros. O livro indica dois pontos de vista: a de Jorge Hurgo e a de Ismar Soares. O primeiro considera o espaço da interação entre a comunicação e a educação como uma confluência de diversas perspectivas teóricas, de práticas sociais e profissionais com interesses distintos e que como campo pode ser atravessado a partir de três tipos de relações: institucionais educativas e horizontes culturais, educação e meios de comunicação, além de educação e novas tecnologias. Ainda na mesma direção William Fernando Torres, assume como um campo estratégico do conhecimento que possibilita construir um saber experimental e transdisciplinar com a finalidade de propor políticas para a construção do sujeito, inscrito em sociedades periféricas que tendem à globalização econômica. Já Soares considera que a inter-relação Comunicação e Educação consiste em um novo campo de conhecimento e esse campo, inaugurado a partir de um novo paradigma, que sustenta a hipótese de um campo de conhecimentos com autonomia que se encontra em processo de consolidação. Soares, conforme Valderrama considera que o campo é de natureza relacional e estruturado como processo mediático transdisciplinar e interdiscursivo, e se materializa em quatro sub-áreas de intervenção social. Apóia-se também na afirmação de que já existe uma comunidade com seus perfis claramente definidos.

Em “Comunicación/Educación: ámbitos, prácticas y perspectivas”<sup>18</sup>, Hurgo coloca claramente a necessidade de publicações de estudos mais aprofundados sobre a inter-relação Comunicação e Educação. Outra obra fundamental e de referência para a sub-área da reflexão

(12) Silva, Mozart Linhares da (org). *Novas tecnologias - educação e sociedade na era da informação*, Belo Horizonte, Autentica, 2001.

(13) [www.educomradio.com.br](http://www.educomradio.com.br)

(14) Mídia e Educação: *perspectivas para a qualidade da informação*, Brasília, 2000.

(15) *TV na Escola os desafios de hoje*, publicado pela Seed? MEC e UniRede, Brasília, 2001.

(16) *Acesso*, revista de Educação e Informação, publicação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação -

Gerencia de Tecnologia Educacional, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação - [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)

(17) Valderrama H, Carlos Eduardo, et alli. *Comunicación-Educación: corrdenadas, abordajes y travesías*, Santafé de Bogotá: Siglo Del Hombre

Editores Fundación Universidad Central, departamento de Investigaciones, DIUC, 2000.

(18) Hurgo, Jorge A. *Comunicación-Educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Palta, Argentina, Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1996.

epistemológica é “La educación desde la Comunicación”, um trabalho de Jesus Martín-Barbero mais ampliado que o texto com o mesmo título publicado em 1997 pela revista *Nômade da Colômbia*<sup>19</sup>.

A Expressão Comunicativa Através das Artes também compõe o campo da Educom, buscando o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva, e tem como objetivo ampliar a capacidade de expressão do jovem. Essa ampliação

da capacidade expressiva dentro da perspectiva comunicacional, contudo, espera que o jovem consiga expressar seus desejos, angústias, visões de mundo e mais especificamente da comunidade em que pertence. Nesse sentido, o projeto Educom Rádio São Paulo representa um expressivo trabalho, com produções radiofônicas publicadas no site<sup>20</sup>. Há ainda os trabalhos da Associação Imagem Comunitária através do projeto “Rede Jovem de Cidadania”<sup>21</sup>.

### Bibliografia do Artigo

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e educação: a escola e o livro**. Revista Comunicação & Educação. Gestão de Processos Comunicacionais, CCA- ECA-USP

BICUDO, Maria Aparecida et alli (org). **Formação do Educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem**. São Paulo, UNESP, 1999.

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

FIQUEIREDO, Vera Follain de. et al, **Mídia e Educação**. Rio de Janeiro, Gryphus, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

HUERGO, Jorge A. **Comunicación-Educación: âmbitos, prácticas y perspectivas**. La Palta, Argentina, Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1996.

MACHADO, Arlindo. **Bibliografia Comentada: Pode-se amar a televisão?** Revista Novos Olhares, no 05, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **De los medios a las mediaciones**. Ed. GG/ Mexico.

\_\_\_\_\_. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires, Grupo editorial Norma, no prelo.

\_\_\_\_\_. **Pré-Textos, Conversaciones sobre la comunicacion y sus contextos**. Coleccion Ensayo Iberoamericano, Ed. Centro Editorial Universidad del Valle, Cali - Colômbia, 1995.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos Meios de Comunicação**. São Paulo, Pancast, 1993.

(19) Martín-Barbero, Jesús. *La educación desde la comunicación*, Buenos Aires, Grupo editorial Norma, no prelo.

(20) [www.educomradio.com.br](http://www.educomradio.com.br).

(21) [www.aic.org.br](http://www.aic.org.br) ou [www.redejovembh.org.br](http://www.redejovembh.org.br)



OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Televisión audiências y educación.** Enciclopédia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Colômbia, Grupo Editorial Norma, 2001.

SILVA, Mozart Linhares da (org). **Novas tecnologias - educação e sociedade na era da informação.** Belo Horizonte, Autentica, 2001.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da Educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos.** Agenda do educom.rádio num. 1, São Paulo, 9 a 16 set. 2003.

\_\_\_\_\_. **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais.** Contato, ano 1 num.2, Brasília, jan/março 1999

\_\_\_\_\_. **Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social: o caso dos Estados Unidos.** Eccos Revista Científica Uninove (v.2 n.2), dez 2000b

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases e a Comunicação no sistema de ensino.** Revista Comunicação & Educação (8), São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sociedade da informação ou da comunicação.** São Paulo: Cidade Nova, 1997

\_\_\_\_\_. **Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos.** Revista Comunicação & Educação (10), São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação a Distância como Prática Educomunicativa: Emoção e Envolvimento na Formação Continuada de Professores da Rede Pública.** Revista USP, no 55, 2002.

SOUSA, Mauro Wilton de. **Práticas de Recepção Mediática como Prática de Pertencimento Público.** Revista Novos Olhares, no 3, 1999.

VALDERRAMAH, Carlos Eduardo, et al. **Comunicación-Educación: corrdenadas, abordajes y travesías.** Santafê de Bogotá: Siglo Del Hombre Editores Fundación Universidad Central, departamento de Investigaciones, DIUC, 2000.

## Colaborações

Artigos bem como resenhas de livros e coletâneas podem ser enviadas em disquete ou por correio eletrônico, na forma *attached* à revista *Novos Olhares*, como colaboração.

As colaborações só serão publicadas se aprovadas pelo Conselho Editorial e deverão obedecer às seguintes características:

- a) Notas de rodapé de acordo com as normas de referências bibliográficas;
- b) Bibliografia só dos textos referenciados no artigo;
- c) Nota identificativa do autor contendo formação básica, instituição em que estuda, pesquisa, leciona;
- d) Indicação das principais obras do autor;
- e) Com o artigo, deve ser enviado um resumo, com cerca de dez linhas, e uma relação de palavras chave para efeito de classificação bibliográfica;
- f) O autor do artigo e/ou resenha publicado em *Novos Olhares* receberá cinco exemplares da revista.

Enviar as colaborações por e-mail para: **olhares@usp.br**, e através de disquete para

### **Revista Novos Olhares**

Departamento de Cinema, Rádio e TV  
Escola de Comunicações e Artes da USP.  
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443,  
Cidade Universitária, São Paulo-SP  
CEP: 05508-900

## Edições Anteriores

---

No. 01- 1º semestre de 1998

Comunicação e Cidade: entre Meios e Medos, de *Jesus Martín-Barbero*

Benedito Ruy Barbosa: Intertextualidade e Recepção,

de *Anna Maria Balogh*

Entrevista: Violência e o mundo da recepção televisiva, com *Sérgio Adorno*

Comunicação e Cultura: um novo olhar, de *Maria Luíza Mendonça*

A Recepção sendo reinterpretada,

de *Mauro Wilton de Sousa*

Bibliografia Comentada, pelo *Grupo de Estudos de Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos*

No. 02- 2º semestre de 1998

O espectador-consumidor: de olho no bolso, de *Caroline Eades*

Rádio: interatividade entre rosas e espinhos, de *Gisela Svetlana Ortriano*

Debate: O controle social da TV, com *Marta Suplicy*

Estudo sobre o conceito de mediação, de *Luiz Signates*

Bibliografia Comentada: O tema da recepção mediática na bibliografia nacional - uma aproximação inicial,

pelo *Grupo de Estudos de Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos*

No. 03- 1º semestre de 1999

O espaço público: perpetuado, ampliado e fragmentado,

de *Bernard Miège*

Práticas de recepção mediática como práticas de pertencimento público, de *Mauro Wilton de Sousa*

Entrevista: Práticas de recepção e a centralidade da cultura, com *Renato Ortiz*

O jornal e o jornalista: atores sociais no espaço público contemporâneo, de *Fernando Resende*

Bibliografia Comentada: Esfera pública e comunicação, por *Luiz Signates* e *Mauro Wilton de Sousa*

No. 04- 2º semestre de 1999

Alice no País do videodrome: de como os receptores foram tragados pela interatividade da comunicação eletrônica,

de *Ciro Marcondes Filho*

A contaminação da AIDS pelos discursos sociais, de *Antonio Fausto Neto*

Entrevista: Globalização e Comunicação com *Octavio Ianni*

Internet e Ação Comunicativa como elemento do Espaço Público sob uma perspectiva habermasiana: crise e transição,

de *Ronaldo Nunes Linhares*

Bibliografia Comentada: Estudos culturais e recepção, por *Ana Carolina Escoteguy*

No. 05- 1º semestre de 2000

Desvendando o mapa noturno: análise da perspectiva das mediações nos estudos de recepção,

de *Maria Salett Tauk Santos*

e *Marta Rocha do Nascimento*

Dos meios às instituições: caminhos pós-habermasianos para se pensar a comunicação, de *Luiz Signates*

Entrevista: O processo de recepção e as tecnologias de comunicação,

com *Arlindo Machado*

Sociedade, novas tecnologias de comunicação e a possibilidade de articulação de espaços públicos de debate e embate,

de *Rovilson R. Britto*

Bibliografia Comentada: Pode-se amar a televisão?,

por *Arlindo Machado*

Estudos mostram o limite potencial da televisão, por *Esther Hamburger*

No. 06- 2º semestre de 2000

O gancho - da mídia impressa às mídias eletrônicas,

de *Maria Cristina Castilho Costa*

Emoção e desejo em processos de escrita rumo a uma educação autopoietica, de *Maria Luíza Cardinale Baptista*

Entrevista: A TV que construímos, com *Esther Hamburger*

e *Roberto Moreira*

Estudo de recepção: o mundo do trabalho como mediação da comunicação,

de *Roseli Figaro*

Bibliografia Comentada: Estudos Culturais e recepção, por *Rafael Gioielli*

No. 07- 1º semestre de 2001

Notas para uma teoria do espectador nômade,

de *Fernando Mascarello*

As noções de texto e discurso nos Estudos Culturais: Stuart Hall, David Morley e John Fiske, de *Paula Rodriguez Marino*

Entrevista: A recepção mediática e a pluralidade cultural,

com *Regina Festa*

A percepção do paulistano sobre a programação televisiva,

de *Oriana Monarca White*

Bibliografia Comentada: Prática de recepção mediática - o pertencer ao comum social,

por *Mauro Wilton de Sousa*

No. 08- 2º semestre de 2001

Comunicação e reflexividade,

de *Lavina Madeira Ribeiro*

A screen-theory e o espectador cinematográfico: um panorama crítico,

de *Fernando Mascarello*

Entrevista: Poética da Imagem,

com *Eduardo Peñuela*

O direito à informação e o dever de informar,

de *Elizabeth Saad Corrêa*

Bibliografia Comentada: Os 50 anos da Televisão Brasileira

por *Ronaldo Mathias* e *Wildney Feres Contrera*

No. 09- 1º semestre de 2002

A leitura interpretativa das telenovelas, de *Márcia Gomes Marques*

À luz com as massas mediáticas: o prazer como mediação no contexto da recepção,

de *Christian Godoi*

Entrevista: Ficção e o processo comunicacional,

com *Maria Cristina Costa*

Propriedade Intelectual e Recepção,

de *Guilherme Ranoya*

Bibliografia Comentada: "Ficção, Comunicação e Mídias",

por *Ronaldo Mathias*

No. 10 - 2º semestre de 2002

Comunicação, recepção e consciência possível - a contribuição de Lucien Goldmann,

de *Celso Frederico*

Telenovelas e redes de sociabilidades, de *Roberta Manuela Barros de Andrade*

Entrevista: As telenovelas e práticas culturais,

com *Maria Lourdes Motter*

Televisión, Telenovelas y la construcción del conocimiento en las sociedades contemporáneas,

de *Mareia Gomes Marquez*

Bibliografia Comentada: Telenovelas - um olhar sobre a produção acadêmica,

por *Maria Ataíde Malcher*

No. 11 - 1º semestre de 2003

Ciências de la comunicación y sociedad: un diálogo para la era digital - perspectivas mundiales,

de *Lorenzo Vilches*

Linguagens de pertencimento: modalidades de intermediação, práticas culturais e identitárias,

de *Rosana Martins*

Entrevista: A Cidade do Conhecimento, com *Gilson Schwartz*

O comum mediático e o pertencimento nas práticas de recepção em comunicação,

de *Mauro Wilton de Sousa*

Bibliografia Comentada: Estratégias para a mídia digital,

por *Guilherme Ranoya*

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

Adolpho Melphi  
**Reitor**

Hélio Nogueira da Cruz  
**Vice-reitor**

**ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

Waldenyr Caldas  
**Diretor**

Luís Millanesi  
**Vice-diretor**

**DEPARTAMENTO DE CINEMA, RÁDIO E TV**

Maria Dora Genis Mourão  
**Chefe do Departamento**

Esther Imperio Hamburger  
**Chefe Suplente**

**São Paulo**  
2003

apoio:



Pró-Reitoria de Cultura e Extensão



realização:

