

COMUNICAÇÃO e EDUCAÇÃO
caminhos integrados para um mundo em transformação

MARGARIDA KUNSCH
ROSELI FIGARO
(organizadoras)

São Paulo
Intercom
2017



A importância da inter-relação entre o campo da Comunicação/Educação e os estudos de recepção: um olhar para a comunicação a partir dos sujeitos

Maria Aparecida Baccega
Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha

O fato de pertencermos a um mesmo território geográfico significava, há pouco tempo, que nosso dia a dia era a manifestação da integração com o outro, aquele fisicamente próximo e com a mesma origem: todos os brasileiros, assim, interagem. Hoje, vivemos claramente outra realidade: as distâncias se contam diferentemente, os grupos se formam (principalmente na internet) por interesses variados e muitas vezes juntam sujeitos de várias partes do mundo.

As percepções se modificaram: percebemos que as fronteiras se dissolveram, graças às tecnologias. A velocidade – quer seja a referente aos meios de transporte mais rápidos (qualquer capital do mundo está a poucas horas de nós), quer a que nos possibilita ver, em tempo real, na sala de nossa casa, acontecimentos que estão ocorrendo naquele momento em uma pequena aldeia de um país absolutamente distante – acopla-se à mudança da noção de espaço, resultando daí o que se designou desterritorialização. Como consequência, *decreta-se* a morte do Estado. O tempo já não se conta mais pelo apito das fábricas e pelos sinos das igrejas.

É esse o modo que cada um de nós se crê *cidadão do mundo*, vivendo no pequeno espaço de seu bairro, de sua cidade. E considera, equivocadamente, que suas interpretações do que vê e do que vive são absolutamente individuais, próprias dele, originais.

Na verdade, falar em desterritorialização é exagero, uma vez que o Estado territorial continua a existir, sendo básico para impor as normas que regem o chamado processo de globalização, ou, no caso do Brasil, como diz

Milton Santos (1998, p. 1-2), sendo "mais duro do que o precedente regime autoritário na imposição de uma lógica internacional que desarticula as lógicas nacionais e não têm referência a uma lógica universal autêntica". O território apenas mudou de face. O que existe são novas formas de vivenciar a identidade de pertencimento a um território. As anteriores foram totalmente modificadas pela tecnologia, pela comunicação, pelos novos conceitos de espaço e tempo. Criaram-se, desse modo, novas sensibilidades, novos modos de relacionar-se, maneiras diferentes de *estar junto* com outras pessoas, de circular pelas cidades.

Essas transformações implicam, sobretudo no que se refere aos jovens, mudanças de sensibilidades, um novo *sensorium*, disponível para os chamados *idiomas* da tecnologia: a interação com a realidade, a vivência cultural já não passam mais pelas falas animadas dos mercados em discussões sobre os preços ou pelas festas tradicionais de seu grupo; passa, isso sim, pela mediação do conectar-se ou desconectar-se dos aparelhos. Essas mudanças acarretam grande desconfiança por parte dos adultos. Afinal, trata-se de uma nova práxis cultural, que produz saberes e habilidades fortemente distintos dos anteriormente exigidos. Daí a atribuir-se à tecnologia a responsabilidade maior para o que é descrito como "decadência de valores intelectuais e morais" da sociedade, é um passo muito pequeno. Falando dessa realidade, Martín-Barbero discorre:

os jovens experimentam uma empatia feita não só de facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas, mas também de *cumplicidade expressiva*: é em seus relatos e imagens, em suas sonoridades, fragmentações e velocidades que eles encontram seu idioma e seu ritmo. Pois, frente às culturas letradas, ligadas à língua e ao território, as eletrônicas, audiovisuais, musicais ultrapassam essa limitação, produzindo *comunidades hermenêuticas* que respondem a novos modos de perceber e narrar a identidade. Identidades de temporalidades menos extensas, mais precárias, mas também mais flexíveis, capazes de amalgamar e fazer conviver ingredientes de universos culturais muito diversos (MARTÍN-BARBERO, 1998, p. 58-59).

A manifestação dessas identidades se dá no cotidiano, espaço de relaxamento, de coexistência e cooperação, de intimidade, que possibilita a intersubjetividade. É o espaço da espontaneidade, da surpresa, da condição de reestruturar sistemas ideológicos constituídos. É ali que "a emoção tem lugar, e, por conseguinte, é ali somente onde pode se pensar o novo, já que o novo não se pensa fora da emoção" (SANTOS, 1998, p. 1-2).

Quando se reflete sobre essa temática, a impressão mais forte é aquela que diz que apenas o mundo influi sobre os lugares, numa relação de mão única, como se os lugares, os espaços de cotidiano dos grupos não tivessem importância, não significassem na nova realidade. Evidentemente, essa é uma falsa impressão.

A realidade contemporânea, porém, não nos pediu licença para se configurar e nem nos dará outro tempo para nos aprumarmos. Por isso, resta-nos formar cidadãos críticos, capazes de mobilizar conhecimentos que se manifestem como critérios culturais de identificação de seus valores. Este, o maior de todos os desafios.

Educação formal: processo de cidadania

E como se percebem essas mudanças na educação formal, aquela que se dá no âmbito da escola? Ainda se constata a hegemonia do discurso verbal. Trata-se de uma educação "verbalizada", centrada na palavra.

A magia da palavra acompanha o ser humano desde sempre. Sua condição de tornar presente o que está distante no tempo ou no espaço, de fazer viver de outro modo ou reviver o que já não está -- sejam pessoas, situações --, sua condição de materializar sentimentos mais nobres ou menos nobres justificam esse fascínio.

No caso brasileiro, se por mais não fosse, pesa nossa própria tradição, que leva a população a apreciar os discursos com palavras "bonitas", muitas vezes carentes de significados para os que ouvem (e, muitas vezes, também para os que falam). É a nossa tradição bachaleresca que domina a cena.

O teatro, e depois a televisão, apresentaram-nos uma leitura desse traço cultural, por exemplo, no bem construído personagem Odorico Paraguaçu, de Dias Gomes. Na História, um dos exemplos mais completos parecem ter sido os famosos comícios do falecido Presidente Jânio Quadros, sobretudo quando de sua campanha para a Presidência do Brasil, em 1960.

Essa hegemonia do discurso verbal foi (e no geral ainda é) tão presente em nossas escolas, que, diante dele, quaisquer outros instrumentos adquiriram a condição de inferioridade, cujo uso indicava (indica) falta de competência e desmazelo, desinteresse ou preguiça do professor.

As águas pareciam ser absolutamente tranquilas, pois ao lado do discurso verbal, o único discurso não-verbal que circulava, até algumas décadas atrás, era o das histórias em quadrinhos, também impresso. O cinema, de tão grandes contribuições, passava ao largo da escola, apesar dos programas de cinema educativo de qualidade, também postos à margem.

O direito à comunicação, aí incluídos os meios de comunicação, com tecnologia cada vez mais sofisticada, é hoje um dos direitos humanos fundamentais. Daí deriva uma política de comunicação que deveria possibilitar o acesso dos vários segmentos sociais à comunicação, e, desse âmbito, emergir a política de comunicação dirigida para a educação formal.

O exercício do direito à comunicação está inserido no conjunto dos demais direitos -- os chamados direitos sociais. Refletindo sobre eles, conhecendo um pouco de seus caminhos e descaminhos, podemos melhor avaliar as barreiras para a consecução de nossos objetivos: o exercício democrático dos sujeitos em suas relações com os meios de comunicação.

Trajetos rumo ao campo comunicação/educação

A própria Escola é chamada, para, no bojo dessa realidade, apontar caminhos de democratização. Um desses caminhos passa pela distinção entre a *informação*, fragmentada, tal qual veiculada pelos meios de comunicação, e o *conhecimento*, totalidade que implica

reelaboração do que está; inclui a condição de ser capaz de trazer à superfície o que é ainda virtual naquele domínio. Prevê ter claro que o virtual de um domínio nada mais é que o resultado da interdiscursividade de todos os domínios, possível naquela formação social; que os diversos fenômenos da vida são concatenados em referência à sociedade como um todo. Para tanto, as informações fragmentadas não são suficientes (BACCEGA, 1999, p. 112)

E essa inter-relação só é possível pela transdisciplinaridade. Com isso já estamos no campo da comunicação/educação. Nele circulam essas

situações novas que encontraram sua expressão teórica mais avançada em uma compreensão da *cultura como configuração histórica dos processos e das práticas comunicativas*. Essas que necessitam, mais do que nunca, articular os saberes quantitativos a um conhecimento qualitativo capaz de decifrar a produção comunicativa de sentido, toda a trama de discursos que ela mobiliza, de subjetividades e de contextos, em um mundo de tecnologias midiáticas, cada dia mais densamente incorporadas à cotidianidade dos sujeitos e cada dia mais descaradamente excludentes dos direitos das maiorias à voz e ao grito, à palavra e à canção (MARTÍN-BARBERO, 1998, p. 7-8)

Aí está a base da construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes. Trata-se de tarefa complexa, que exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização.

O encontro comunicação/educação leva à metassignificação, ressemantizando os sentidos, exigindo, cada vez mais, a capacidade de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar informação (disponível em número cada vez maior graças à tecnologia, Internet, por exemplo) e de inter-relacionar conhecimentos.

O desafio, hoje, é a interpretação do mundo em que vivemos, uma vez que as relações imagéticas estão carregadas da presença da mídia. Trata-se de um mundo construído pelos meios de comunicação, que selecionam o que devemos conhecer, os temas a serem pautados para discussão e, mais que isso, o ponto de vista a partir do qual vamos compreender esses temas. Eles se constituem em educadores privilegiados, dividindo as funções antes destinadas à escola. E têm levado vantagem.

O campo da comunicação/educação é um dos desafios maiores da contemporaneidade. Não se reduz a fragmentos, como a eterna discussão sobre a adequação da utilização das tecnologias no âmbito escolar, quer em escolas com aparato tecnológico de primeira linha quer nas escolas de "pés no chão", tendo em vista que a edição do mundo realizada pelos meios está presente em alunos, professores, cidadãos. Sua complexidade obriga a inclusão de temas como mediações, criticidade, informação e conhecimento, circulação das formas simbólicas, ressignificação da escola e do professor, recepção, entre muitos outros temas.

Para além disso, como dissemos, cabe indagar, a partir das reflexões do campo, e a fim de constituirmos seus estudos, como estão escola, mídia e família nesse processo de coexistência. E, ainda, como cada agência possibilita a construção de mundo por parte do aluno/sujeito para que se forme uma consciência crítica capaz de transformar a realidade para além da sua simples assimilação:

Por isso, comunicação/educação inclui, mas não se resume a, educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso da tecnologia em sala de aula, formação do professor para o trato com os meios etc. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado. (...) Tudo percorrido com olhos de congregação das agências de formação: a escola e os meios, voltados sempre para a construção de uma nova variável histórica (BACCEGA, 2009, p. 20).

Em nosso entendimento, não se pode ignorar a questão das tecnologias, até porque elas estão por toda parte. Porém, há que se examinar criticamente essa realidade, considerando o fato de que somente pouco mais da metade dos brasileiros têm acesso à internet, por exemplo¹. Então é tarefa do campo da comunicação/educação pensar a escola inserida nessa realidade que, na maioria das vezes, é uma realidade marcada por uma falta.

E, ainda, para estudar o campo comunicação/educação, é preciso estabelecer um diálogo mais amplo, com mais saberes. Sem transdisciplinaridade, este estudo da comunicação não ocorre. "Tentar desvencilhar-se delas [as disciplinas], identificando a comunicação a *uma* disciplina, é reduzir o *campo* a uma *parcela* que, por mais rica que seja, não poderá nunca deixar de ser um empobrecimento deformante e uma usurpação" (MARTÍN-BARBERO, 1998, p. 4-5).

Percebe-se aí a importância do campo comunicação/educação. Nessa disputa estabelecida – entre meios de comunicação X escola e família – não é possível haver ganhadores e perdedores. Evidencia-se, cada vez mais, um intercâmbio das agências de socialização na construção da cidadania.

Comunicar é contar a alguém alguma coisa. É ouvir de alguém alguma coisa. Pressupõe, portanto, o diálogo. Nós só falamos, só contamos alguma coisa quando temos algum interesse em contar e/ou supomos haver

¹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/04/internet-chega-pela-1-vez-mais-de-50-das-casas-no-brasil-mostra-ibge.html>>. Acesso em: dez. 2016.

interesse (ou queremos "criar" esse interesse) da parte de quem ouve. Também é o interesse que nos dispõe a ficar ouvindo o que o outro tem a dizer. Logo, a comunicação procede de alguém (há alguém que fala), dirige-se para alguém (o outro) e procura persuadir, convencer (em maior ou menor grau).

Para que haja entendimento entre as partes, para que haja comunicação, é preciso que a linguagem seja "comum", ou seja, que os indivíduos que participam desse diálogo sejam indivíduos socialmente organizados, que fizeram um "contrato" entre eles e instituíram os significados. São essas significações que encontramos prontas, que chegaram até nós nos discursos carregados pelo trem da história. Este trem (História), no qual embarcamos ao nascer, carrega, portanto, discursos que portam significações que nos são impostas e que temos condições de modificar no decorrer de nossa vida, através de nossa práxis. A mediação entre o homem e a realidade objetiva é exercida pelas linguagens, sobretudo pela linguagem verbal, pela palavra. É ela, sobretudo, que porta, que carrega a "descrição" e a "interpretação" da realidade.

A comunicação é, portanto, da própria natureza do ser humano. O desenvolvimento da tecnologia possibilitou o surgimento de suportes que fazem com que "o que é dito" e/ou "mostrado" pelo outro chegue imediatamente aos nossos ouvidos, aos nossos olhos. Modificando os conceitos de tempo e espaço sobretudo na contemporaneidade.

Retomada da constituição do campo comunicação/educação

Como dissemos, a construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes é tarefa complexa, que exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola.

Para avançar nessa elaboração, é preciso buscar conhecer o lugar onde os sentidos se formam e se desviam, emergem e submergem: a sociedade, com seus comportamentos culturais, levando-se em conta, principalmente, a pluralidade de sujeitos que habita cada um de nós.

Na complexidade desse encontro – comunicação/educação – os sentidos se ressignificam e a capacidade de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar informação (disponível em número cada vez maior graças à tecnologia, Internet, por exemplo) e de inter-relacionar conhecimentos, torna-se indispensável.

Relembramos que o campo da comunicação/educação teve início bem antes do boom tecnológico, de modo que circunscrever suas reflexões somente a esse aspecto seria por demais redutor. Retomando esse campo no processo histórico, relembramos o pioneirismo de Paulo Freire no eixo nodal do campo da

comunicação/educação. Foi Freire quem assentou as bases para a importância da comunicação no processo educativo libertador e, ainda, quanto à constituição de uma teoria latino-americana de comunicação:

Ao mesmo tempo que vinculou o sentido da comunicação à geração de uma linguagem capaz de nomear o próprio mundo, Freire colocou esse projeto no mundo (...) não se tratava de um projeto para as pessoas dos países subdesenvolvidos, mas, ao contrário, de uma das primeiras propostas culturais, não literária, capaz de interpelar, *a partir* da América Latina, intelectuais de todo o mundo (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 19).

Há algumas noções que orbitam em torno da construção e da própria existência, do campo da comunicação/educação, e que, por este motivo, consideramos importantes serem trazidas para essa reflexão. Uma delas diz respeito à pedagogia da comunicação, que é uma temática pioneira na reflexão latino-americana da relação entre comunicação/educação. Um de seus expoentes é Francisco Gutiérrez (1973), que, ao propor a pedagogia da linguagem total, tem por intuito transformar os meios de informação em meios de comunicação para promover percepção, criticidade e criatividade por meio deles. Vê-se que essa pedagogia se contrapõe a uma vertente funcional culturalista a partir da qual a comunicação é apreendida como um fato cultural; porém seu estudo é sistematizado, é conteúdo de programa escolar, apartado de qualquer noção pedagógica.

Com Gutiérrez e Freire a pedagogia da comunicação é redimensionada a partir do âmbito da comunicação, através da comunicação educativa. Trata-se de um campo que vincula comunicação, educação e tecnologia. Nessa perspectiva a educação é tida como dialógica e os meios como escola "participada". Busca-se usar e conferir sentidos aos usos dos meios de comunicação bem como trabalhar com os sentidos advindos dos usos desses meios (HUERGO, 1997).

Quando a escola deixa de ser apenas um lugar físico, onde se reflete acerca da presença/função/uso dos meios de comunicação, para se tornar objeto de reflexão, passam a ter lugar quatro percepções que prevalecem no campo da comunicação/educação para investigar os meios de comunicação e a escola. Pois sabemos que para o campo da comunicação/educação, a escola é uma mediadora social e "não é jogando fora esse discurso da mídia, não é ignorando sua força, que se conseguirá atuar como mediação na formação de um ponto de vista crítico" (FÍGARO, 2011, p. 96).

A primeira percepção estabelece um paralelo dos meios de comunicação com a escola, de modo a tornar aqueles uma escola paralela. Nessa concepção, a educação extrapola o pedagógico posto que tanto a escola quanto os meios têm seus papéis na percepção do mundo, formação de valores e socialização. Porém, aqui, ainda há uma diferença entre os saberes, uma vez que o da escola é formal, hierárquico e organizado, passando a prevalecer sobre o dos meios, que abarca um saber residual, com foco no entretenimento.

Huergo (1997) apresenta dentro dessa corrente dos meios massivos como escola paralela três eixos teóricos: Oscar Landi (1992), para quem a escola retrocedeu frente aos meios e como instituição cultural adota uma postura rígida diante dos mesmos; Orozco Gómez (1990), para quem os meios não têm a intenção de educar, mas, a partir de suas produções, crianças e jovens aprendem; e, ainda, Gutiérrez (1973), que acredita que os meios constituem uma escola da sociedade de consumo, posto que muito mais vertical, alienante e massificadora.

A segunda percepção, que leva a escola em conta quando da reflexão acerca do campo da comunicação/educação, é a que vincula os meios massivos a instituições ideológicas. Segundo Huergo (1997), os meios atuam como as principais instituições ideológicas e como tal não deixariam lugar para a existência da escola. Já uma terceira percepção atenua essa segunda e vai colocar que há sim um equilíbrio entre escolas e meios de comunicação, o que acontece é que este equilíbrio é variável, a depender da composição de cada sociedade.

Por fim, a quarta e última percepção é da ordem moralista: propugna por uma relação entre escola e meios que poderá ser de denúncia ou de negociação. Nessa perspectiva de análise (moral), as audiências são influenciáveis e os meios deformam de modo que o sistema educativo estaria calcado em vincular degradação cultural com os meios de comunicação, caso os albergasse nas escolas. E nós apontamos para o nascimento da corrente progressista, a partir de Paulo Freire, que vai ressignificar essa vertente moralista dispondo que a cultura dos meios desafia ao invés de deformar.

Traçados os panoramas da pedagogia da comunicação e do estudo dos meios de comunicação e a escola, retomamos um viés que propugna pelo exame dos meios na escola. Segundo essa percepção, há três modelos para o uso dos meios na escola. O primeiro deles, em uma abordagem prática, é o informacional, no qual os meios são instrumentos que substituem professores e livros, utilizados como reforço. O segundo, pedagógico crítico, acredita nos meios de comunicação como propositores de reflexões, ensejadores de tomada de posição, ferramentas para uma leitura crítica do mundo.

Quanto a esse modelo, lembramos o desafio que acreditamos existir no bojo do campo da comunicação/educação que consiste justamente em enfrentar a complexidade da construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes. Para isso há que se reconhecer os meios de comunicação como outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização.

O terceiro modelo, participativo, propõe que o uso dos meios ultrapassa o âmbito escolar, pois transborda para formas educativas mais amplas. Outro viés é o engajamento dos alunos na formação de mídias comunitárias em que os mesmos participam do desenho e das produções dos meios e das mensagens, sendo uma alternativa para o uso da mídia massiva em sala de aula.

De toda essa retomada, alinhamos como pedra angular das reflexões, o seguinte: a comunicação educativa que forma o campo que vincula comunicação, educação e tecnologia deve se valer dos meios, mas em nenhuma hipótese deve substituir a palavra. Entra aqui a relevância dos discursos, o âmbito dialógico frente ao uso puro do cassete em si.

Não nos olvidemos da importância da palavra na formação do sujeito, dado que esta é um signo polivalente, ou seja, a palavra é "prática social solidificada" (SCHAFF, 1974, p. 250), bem como portadora da forma de conteúdo, recorte a partir do qual nos inserimos no mundo. Como aponta Martín-Barbero (2014, p. 34):

Dialogar é descobrir na trama de nosso próprio ser a presença dos laços sociais que nos sustentam. É lançar as bases para uma posse coletiva, comunitária, do mundo. A palavra não é um mundo à parte, mas faz parte da práxis do homem: 'a justiça é o direito à palavra', pois é a possibilidade de ser sujeito em um mundo onde a linguagem constitui o mais expressivo lugar do 'nós'.

Localizamos nossa abordagem para pensar o campo da comunicação/educação na vertente latino-americana que tem sua origem em Paulo Freire, com sua proposta dialógica, a partir de uma pedagogia da comunicação, avançando para uma educação que norteie o sujeito para a recepção. Interessa-nos o sujeito, a linguagem e a sua inserção histórica, social e cultural:

A porta para a comunicação que nos abre Paulo Freire é basicamente para a sua *estrutura dialógica*. Pois há comunicação quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência do conviver, quando se constitui em *horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo* (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 29).

Interessa-nos, enquanto pesquisadores do campo da comunicação/educação, questionar quais as relações estabelecidas a partir dos meios. E, com isso, nosso fundamento passa a repousar na importante relação entre receptores e produtos midiáticos, levando em consideração não mais mensagem, código ou estrutura, mas, sim, as condições de recepção, ou seja, os lugares socioculturais ocupados pelos sujeitos; as mediações, propostas por Martín-Barbero; e as comunidades de legitimação, de interpretação e de apropriação tais como a família e a escola.

São esses os pressupostos epistemológicos que acreditamos necessários a fim de que se potencialize uma educação para uma recepção crítica dos meios de comunicação. Só assim podemos passar de consumidores para cidadãos (CANCLINI, 2008), o que se afigura cada vez mais necessário e, ao mesmo tempo, cada vez mais distante, considerando que, quando o mercado passa a ditar as regras e a ser o principal formador dos lastros identitários,

"enfraquece-se a ficção histórica da cidadania política e emerge a figura do consumidor como novo sujeito social, concebido desde a origem como o contrário da ideia clássica de cidadania" (SODRÉ, 2012, p. 13).

Pensando o campo da comunicação/educação na contemporaneidade: um breve resgate dos estudos de recepção

Insistimos em uma chave de leitura que possibilita uma melhor compreensão acerca do campo da comunicação/educação, qual seja, que é no encontro entre a comunicação e a educação que os sentidos são ressemantizados e será, também mas não exclusivamente, a partir desse encontro, que se possibilitará o desenvolvimento, no sujeito, de sua capacidade de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar informação e de inter-relacionar conhecimentos.

Importa se perguntar de qual sujeito estamos falando. E ao encararmos essa questão percebemos que a resposta repousa na existência concomitante, tanto para o campo da comunicação/educação quanto para os estudos de recepção, do que mais recentemente tem se denominado – ainda que sempre tenha existido – de receptor "ativo". É dizer, trata-se de um sujeito que é ao mesmo tempo enunciador e enunciatário dos discursos sociais; um sujeito permeado por mediações várias, inserido em um contexto social, histórico e cultural; um sujeito que deixou para trás qualquer índice de tábula rasa e/ou passividade a ele impingido por vieses funcionalistas de compreensão da comunicação, como veremos.

E para compreendermos esse sujeito e, nele, o encontro entre o campo da comunicação/educação com os estudos de recepção, necessário que voltemos no tempo a fim de elucidarmos o eixo teórico dos estudos de recepção, lembrando uma ideia de Canclini (2015) que consiste no alerta do autor sobre o fato de que o rompimento do campo da Comunicação, na América Latina, com o funcionalismo americano talvez tenha sido muito mais *afetivo* do que *efetivo*. Essa ideia é nodal para a compreensão das teorias que, ao longo do tempo, acumulam-se em torno do receptor.

Em uma breve retomada do ingresso dos estudos de recepção no Brasil, lembramos que os mesmos estiveram a serviço, inicialmente, das agências de publicidade, institutos de pesquisa e de opinião pública, aos quais interessavam os mapeamentos para demarcação de comportamentos de consumo. Essa incorporação provém da fase hipodérmica da *Mass Communication Research* norte-americana quando tiveram início as pesquisas sistemáticas de comunicação, na década de 1920.

O polo da emissão foi largamente privilegiado na maior parte desse trajeto. A concepção segundo a qual o receptor era um vaso onde se despejavam regras, que redundavam em comportamento adequado às mensagens

emitidas, vigorou durante largo período de tempo. Sobretudo a partir dos anos 1970, no entanto, a recepção começa a ser concebida como ativa, admitindo-se a participação dos sujeitos na reconstrução dos significados das mensagens.

A saída da posição de vítima em que se coloca o receptor no pressuposto teórico do funcionalismo, começa a ter lugar com a retomada dos aportes de Marx, do "estudo de como se negocia e se exerce o poder político nas modernas sociedades" (SOUSA, 1995, p. 25), e ainda, a partir de Gramsci, quando "são apontados os caminhos de como cultura e ideologia, sempre segundo referências de classe social, encontram na sociedade civil o espaço de negociação do poder, e, na sociedade política, o espaço de seu exercício" (Ibidem, p. 25-26).

Ou seja, a partir da teoria da hegemonia há uma nova perspectiva para o papel dos atores dentro das classes sociais. Ademais, a cultura deixa de ser vista "como secundando a dimensão político-ideológica, ao contrário, é resgatada sua autonomia como agente no processo de negociação do poder" (Ibidem, p. 26).

Martín-Barbero (2004, p. 112), nessa mesma linha, apresenta uma nova problemática para a questão do receptor ao abordar que há uma ruptura necessária quanto a vislumbrar, nos *dominados*, mais do que somente cumplicidade; há também, para além dela, "sujeitos da decodificação e da réplica aos discursos do amo". Neste sentido, Sousa (1995, p. 26-27) aponta que:

O receptor deixa de ser visto, mesmo empiricamente, como consumidor necessário de supérfluos culturais ou produto massificado apenas porque consome, mas resgata-se nele também um espaço de produção cultural; é um receptor em situações e condições, e por isso mesmo cada vez mais a comunicação busca na cultura as formas de compreendê-lo, empirica e teoricamente. Esse receptor é melhor percebido no mundo da cultura em produção. (SOUSA, 1995, p. 26-27).

Podemos afirmar, com isso, que os estudos de recepção só ganham outra roupagem a partir do novo olhar que se conferiu à cultura e ao sujeito, em consonância com o que se originou na Inglaterra no CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies) por meio de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson, e, posteriormente, Stuart Hall. No cenário atual (e internacional) conta ainda com David Morley, Nicky Couldry e James Curran, e Martín-Barbero e Néstor García Canclini na Latino-América.

Cogo (2011, p. 2) afirma neste sentido que:

Duas posições ou modos de abordar, ambos inspirados pelo quadro teórico dos Estudos Culturais, marcam o desenvolvimento de estudos sobre a recepção na América Latina: (1) as investigações que intentam estudar a recepção a

² Dos posicionamientos o modos de abordar, ambos inspirados en el marco teórico de los Estudios Culturales, marcan el desarrollo de los estudios sobre recepción en América Latina: (1) las investigaciones que intentan estudiar la recepción a partir de los procesos socioculturales y comunicacionales en los que no están necesariamente implicados los medios de comunicación y (2) las investigaciones que se centran en el análisis de la recepción de los medios de comunicación, en las prácticas de recepción mediática.

partir de processos socioculturais e comunicacionais em que não estão naturalmente implicados os meios de comunicação e (2) as investigações que incidem sobre a análise da recepção dos meios de comunicação, nas práticas de recepção midiática (COGO, 2011, p. 2, tradução nossa)²

Portanto, os estudos culturais possibilitaram um olhar que retira da cultura o véu de texto e a vestimenta da hierarquia, possibilitando o seu desnudamento para compreendê-la em um largo complexo que vai desde as práticas da vida cotidiana até os produtos culturais. Neste sentido, afirmam Fígaro e Grohmann (2015, p. 6):

Se o conceito de sujeito nos estudos latino-americanos de recepção tem abordagem diferente dos estudos funcionalistas, o de cultura mais ainda. A cultura, para os funcionalistas, não é processo histórico, é conjunto descritivo de bens, atributos e papéis. Para esclarecer a relevância da cultura nos estudos latino-americanos de recepção cabe retomar a discussão sobre a importância e a influência dos estudos culturais britânicos no nosso lado do globo (FÍGARO; GROHMANN, 2015, p. 6).

Em conformidade com esses autores, os estudos culturais permitem, a partir de três eixos – cultura, classes sociais e hegemonia – “repensar os processos de comunicação, buscando entender a recepção não como finalidade, mas como parte de um processo cultural-comunicacional maior” (FÍGARO; GROHMANN, 2015, p. 6). Para tanto, a fim de escapar das tendências funcionalistas, a crítica cultural requer um novo mapa da cultura que

contempla o entendimento de uma prática em estudos culturais que foca na tensão entre a capacidade criativa e produtiva do sujeito e o peso das determinações estruturais como dimensão substantiva na limitação de tal capacidade. Em outros termos, a questão é como falar das estruturas constituindo os sujeitos, sem perder de vista a experiência desses mesmos sujeitos; manter na análise tanto o peso objetivo das instituições, revelado nos seus produtos, quanto a capacidade subjetiva dos atores sociais (ESCOSTEGUY, 2001, p. 16).

Acreditamos na importância de revisitar constantemente a inserção do sujeito no contexto histórico, e a dimensão histórica – e não natural – de quaisquer que sejam os processos de dominação e de exclusão que têm lugar na sociedade.

Relembramos que a primeira geração dos estudos culturais é marcada por três autores: Raymond Williams, que contextualiza a cultura historicamente, retomando o seu sentido vivo, de arena de conflitos, lutas e embates; E. P. Thompson que volta seu olhar para a classe operária da Inglaterra, contando sua história e analisando seu modo de vida; e, ainda, Richard Hoggart, que manifesta seu interesse pelas subculturas.

É na segunda metade dos anos 1980, com o arrefecimento do CCCS, que o foco dos estudos culturais se volta para outras questões, espalhando-se para outros locais. Nesta fase, “o foco central passa a ser a reflexão sobre as novas condições de constituição das identidades sociais e sua recomposição numa época em que as solidariedades

tradicionais estão debilitadas" (ESCOSTEGUY, 2001, p. 41). Nesse período, os estudos de recepção estão concentrados na "descoberta" do receptor, o que, em algumas pesquisas, faz desse um sujeito todo poderoso em um contexto em que, sabemos, não há como outorgar um poder supremo a nenhuma parte – muito menos à parte que é toda feita indivíduo.

Ao reconhecermos que a cultura possibilita uma guinada no modo de compreender o receptor no processo comunicativo não mais como uma tábula rasa, passivo e depositário de todo e qualquer efeito, mas a partir da perspectiva da sua atividade – réplica e resistência –, não estamos deixando de lado aquilo que, no oprimido, trabalha a favor do opressor (MARTÍN-BARBERO, 2004; CANCLINI, 2015). É a partir dessa clareza, com a ampliação da cultura, que podemos colocar uma outra compreensão para o próprio campo da comunicação:

O resgate dos modos de réplica do dominado desloca o processo de decodificação do campo da comunicação, com seus canais, seus meios e suas mensagens, para o campo da cultura, ou melhor, dos conflitos articulados pela cultura, dos conflitos entre a cultura e a hegemonia. Aceitar isso é também algo completamente diferente de 'relativizar o poder das mídias'. O problema de fundo coloca-se agora em outro nível: já não no nível das mídias, mas sim no dos 'mediadores' e dos modelos culturais (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 127).

Por conseguinte, a partir da ótica dos estudos culturais, a cultura garante a existência de um sujeito potente para ser protagonista de si mesmo – ainda que esteja conformado dentro de instituições e estruturas, inserido em um processo dialético de lutas e conflitos, conformado em um jogo de poder. É sujeito com existência histórica, social e cultural, que norteia os estudos latino-americanos de recepção – a mesma existência outrora solapada pelo funcionalismo, posto que:

A palavra recepção/receptor nas teorias funcionalistas recobre um campo semântico, portanto, no qual o sujeito se insere em chave conceitual completamente diferente daquelas antes discutidas – do cotidiano, do popular, da coletividade, da luta de classes – norteadores dos estudos latino-americanos de recepção (FÍGARO; GROHMANN, 2015, p. 5).

A cultura, nessa perspectiva ampliada, entra em cena no debate contemporâneo acerca da mediação e mediações que vem sendo travado no campo da comunicação. A cultura em combinação com a comunicação serve para relembrar que não importa o protagonismo que queiram conferir ao comunicativo, correndo o risco de cair no comunicacionismo e no mediacentrismo (MARTÍN-BARBERO, 2004). Sua imbricação no tecido social torna sempre obrigatório pensar a comunicação a partir da cultura a fim de se contrapor ao pensamento funcionalista e, em decorrência, instrumental. É impossível pensar a comunicação a partir de sua dimensão tecnológica e/ou

puramente midiática: seria esvair o social de uma cena que só existe porque articulada em sociedade.

Portanto fazemos coro a Martín-Barbero (1995, p. 40) para vislumbrar, diante desse cenário, a recepção como um lugar e não como uma etapa:

(...) parto do princípio de que a recepção não é somente uma etapa no interior do processo de comunicação, um momento separável, em termos de disciplina, de metodologia, mas uma espécie de outro lugar, o de rever e repensar o processo inteiro da comunicação. Isto significa uma pesquisa de recepção que leve à explosão do modelo mecânico (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 40).

Do mesmo modo, Lopes, Borelli e Resende (2002, p. 39, *itálicos das autoras*) defendem que a recepção não é uma área de pesquisa que versa sobre o público, mas, sim *“uma perspectiva de investigação”*. Esse lugar de onde se olha (e como se olha) traz como pressupostos uma audiência “ativa” e que os meios de comunicação são sempre polissêmicos.

A ótica segundo a qual entendemos a recepção nos permite vislumbrá-la para além da mera condução de significados de uma ponta a outra, posto que nesse modelo a ser combatido:

Estariamos confundindo, permanentemente, a significação da mensagem com o sentido do processo e o das práticas da comunicação, como também reduzindo o sentido destas práticas na vida das pessoas ao significado que veicula a mensagem. (...) Essa concepção confunde o sentido dos processos de comunicação na vida das pessoas com o significado dos textos, das mensagens ou mesmo da linguagem dos meios (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 40–41).

Por isso que, para Martín-Barbero (1995), há que se explodir o modelo mecânico de comunicação. Isso significa matar a noção de que comunicar é transmitir informações. Uma noção tão basilarmente equivocada, porém atacada por muitos que, ao mesmo tempo em que lançam pedras (acertadamente) a essa falsa noção, fazem uso de uma perspectiva instrumental em suas pesquisas no campo da comunicação.

A partir do momento em que se torna participante de qualquer processo de comunicação, o sujeito é, portanto, um receptor, e os estudos de recepção não almejam verificar se houve a apreensão dos sentidos transmitidos pelos meios de comunicação/textos midiáticos, mas procuram trazer os diferentes sentidos que os processos de comunicação alcançam na vida desses sujeitos receptores.

Orozco-Gómez (2014) nos fala de uma *condição comunicacional* a marcar a contemporaneidade. Segundo o autor, esta habilita os *sujeitos-audiências* não somente para reinterpretar as informações que recebem, mas lhes permitem modificá-las. No âmbito das telas, este autor nos diz que os sujeitos não são nem passivos nem ativos: são interativos (OROZCO-GÓMEZ, 2014). É possível vislumbrar esses sujeitos desde que não fiquemos restritos nos

limites do textual/midiático/tecnológico, haja vista que todos os sujeitos se encontram inseridos em uma determinada sociedade e dentro de um processo histórico e cultural a contornar-lhes seus trajetos.

E relembramos que nos processos de comunicação há dois polos: o da emissão e o da recepção. Tanto aquele que fala, produz, escreve – o enunciador –, quanto aquele que escuta, assiste, lê – o enunciatário –, só têm sua completude sacramentada, só significam pela via desse diálogo. Diálogo esse que é a confluência dos variados discursos constituintes do emissor e do receptor, imersos em um dado contexto histórico, social e cultural.

Neste ponto, Figaro e Grohmann (2015, p. 9) são certos quando apresentam, em retomada que realizam do termo recepção – que se tornou *démodé* no cenário tecnológico do século XXI – que antes de importar as relações dos sujeitos com as tecnologias, o que “interessa nas pesquisas dos estudos latino-americanos de recepção é compreender como os sujeitos se relacionam com os meios de comunicação, como se dão as relações de comunicação e como se constroem os efeitos de sentidos”.

Desta maneira, temos que considerar a recepção enquanto um ato cultural que interfere na construção de uma dada realidade social, pois os sujeitos, apropriando-se ou incorporando determinados discursos, constroem suas realidades. Eles trazem suas marcas tanto para a construção quanto deixam suas marcas após construí-las.

O significado da comunicação, as significações dos produtos culturais, incluindo os produtos dos meios de comunicação, relacionam-se com o cotidiano do sujeito receptor, com suas práticas culturais, com as marcas que influenciam seu modo de ver e praticar a realidade, e que são aquelas que lhe dão segurança necessária para estruturar, organizar/reorganizar a percepção dessa realidade, reconstruindo-a, com destaques ou apagamentos, de acordo com sua cultura.

É assim que a recepção – um processo longo, que leva tempo e não pode ser aferido em parâmetros estritamente quantitativos – entretece a realidade social, na medida em que o receptor-sujeito vai ressignificar o que ouve, vê ou lê, apropriar-se daquilo a partir de sua cultura, do universo de sua classe, para incorporar ou não a suas práticas. É um lugar de onde se olha e uma perspectiva pela qual se olha, a imbricação do sujeito com todos seus contextos mediadores.

Buscamos sintetizar as diferentes aproximações frente ao termo recepção no que tange à perspectiva latino-americana – questões que orbitam os eixos cultura e poder – diferenciando-o da sua constituição mediante as influências sofridas pelo funcionalismo norte-americano. Resta evidenciar que, quanto aos estudos latino-americanos de recepção, há uma profusão de terminologias: consumo cultural, consumo midiático, circulação, consumo midiaticizado. Fazemos coro a Figaro e Grohmann (2015), para quem não interessa a terminologia a ser empregada – essa variará a partir do paradigma teórico ao qual se filia o pesquisador: o que importa é que seja uma terminologia que empregue “uma concepção de sujeito social/comunicacional envolvida bem como considere as relações de poder” (Ibidem, p. 11).

Portanto, a recepção, como ato cultural, desempenha importante papel na construção da realidade social, assim como o campo da comunicação/educação cuja primazia é a de possibilitar ao sujeito uma leitura crítica da realidade. Daí a importância desses estudos e desse campo e, ainda, do entrecruzamento entre os dois. É a partir daí que podemos perceber os diferentes sentidos que os processos de comunicação alcançam na vida dos sujeitos.

Através dos estudos de recepção em comunhão com o campo da comunicação/educação podemos descobrir quais são os processos reais que resultam do encontro dos discursos dos meios de comunicação apropriados (transitoriamente) ou incorporados (com permanência na cultura) pelos sujeitos–receptores imersos em suas práticas culturais, com um olhar específico, que se indaga pela criticidade do sujeito.

Como exemplo trazemos a investigação empírica acerca da televisão, por meio de seu produto cultural telenovela, que possibilitará sejam apreendidos alguns sentidos se estudada na vida dos sujeitos receptores enquanto público, somente, e, alguns outros, se levada a efeito no contexto do campo da comunicação/educação. Nesse último contexto, a televisão/telenovela são introduzidas no campo, como por exemplo em uma sala de aula, são debatidas e refletidas junto com os alunos e dessa inserção e debate surgirão sentidos e percepções outros do que se fossem analisadas somente na relação entre público/produto cultural.

Sabemos que os estudos de recepção estão preocupados com as características socioculturais dos receptores. Desse modo, o foco se desloca para as práticas sociais e culturais mais amplas, nas quais eles estão integrados. É nesse espaço que se estudará a resignificação que os receptores produzem com relação aos produtos dos meios de comunicação, ao entendimento das mensagens. E é nesse espaço que ocorre o processo educacional.

Então se antes os estudos e pesquisas de comunicação já interessavam à escola, na atualidade essa nova perspectiva abre caminhos importantes para os que trabalham com educação. Isso porque é da intenção primária do professor o ato de se comunicar. E a opção por uma concepção de um receptor ativo ou passivo altera, em muito, o que se espera do processo educacional:

No caso da primeira – o receptor passivo –, temos a educação autoritária que ainda vige em grande parte das escolas; no caso da segunda – o receptor ativo –, há o processo educacional permeado pelo diálogo, pelo construir juntos de professores e alunos, o que resulta numa educação democrática, aberta, e que possibilita ao aluno reconstruir o mundo em que vive (BACCEGA; GUIMARÃES, 2006, p. 409)

É preciso enfrentar a discussão, perceber o campo, construí-lo como objeto científico, conhecê-lo, pois são os meios que, contemporaneamente, atribuem significado à realidade, conformando nossas identidades. Sua presença envolve a todos, percorrendo todos os níveis: do internacional, ao nacional, ao local; do individual, ao

particular, ao genérico, enlaçando-os, num movimento permanente de ir e vir. Eles apresentam profundas implicações no funcionamento da sociedade contemporânea, participando ativamente do processo educativo.

Nessa condição, os meios têm sido, há algum tempo, um dos objetos das ciências sociais: Sociologia, Antropologia, Psicologia, Pedagogia etc., estudados a partir do olhar de cada uma delas.

O campo da comunicação/educação é multi e transdisciplinar: Economia, Política, Estética, História, Linguagens, entre outros saberes, o compõem. Cada um deles dialoga com os outros, elaborando, desse modo, um aparato conceitual que coloca os meios no centro das investigações e procura dar conta da complexidade do campo. São as pesquisas que resultam desse diálogo entre os saberes que nos permitem apontar os meios de comunicação como os maiores produtores de significados compartilhados que jamais se viu na sociedade humana, reconhecendo-se, desse modo, sua incidência sobre a realidade social e cultural.

Referências

- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação e transdisciplinaridade: os caminhos da linguagem. *Comunicação & Educação* n. 15. São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna, maio/ago. 1999.
- BACCEGA, M.A. Da comunicação à educação: a importância dos estudos de recepção. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ano XI, n. 3, set-dez. 2006.
- BACCEGA, M.A. Narrativa ficcional de televisão: encontro com os temas sociais. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ano XIV, n. 3, set-dez 2009.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2015.
- COGO, D. Los Estudios de Recepción en América Latina: perspectivas teóricometodológicas. PortalComunicación.com. Disponível em: <http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?Ing=esp&tid=48>. Acesso em set. 16.
- ESCOSTEGUY, A. C. *Cartografias dos Estudos Culturais*: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FIGARO, R. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. In: CITELLI, O.; COSTA, M. C. C. C. (orgs.). *Educomunicação*: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.
- FIGARO, R.; GROHMANN, R. A Recepção serve para pensar: é um 'lugar' de embates. In: XXIV Encontro Anual da Compós. *Anais do XXIV Compós*, Brasília, 2015.
- GUTIERREZ, F. *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*. Bs. As., Humanitas, 1973.

- HUERGO, J. A. Los modos de relacionar: comunicación/educación. In. HUERGO, Jorge Alberto. *Comunicación/educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1997.
- LANDI, O. *Devórame otra vez*. Bs. As., Planeta, 1992.
- LOPES, M. I. V. de; BORELLI, S. H. S.; RESENDE, V. da R. *Vivendo com a telenovela: mediações, recepção, teleficcionalidade*. São Paulo: Summus, 2002.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Cidade virtual: novos cenários da comunicação*. Comunicação & Educação nº 11. São Paulo: CCA-ECA-USP; Moderna, jan/abr de 1998.
- MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 39-70.
- MARTÍN-BARBERO, J. Prefácio. In: BACCEGA, M. A *Comunicação e linguagem*. Discursos e ciência. São Paulo, Moderna, 1998.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Ofício de cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.
- MARTÍN-BARBERO, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.
- OROZCO-GÓMEZ, G. La TV no educa, pero los niños sí aprenden de ella, en *Umbral XXI*, México, nº 1, Universidad Iberoamericana, 1990.
- OROZCO GÓMEZ, G. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.
- SANTOS, M. Território, espaço banal, lugar-comum. *Jornal da Tarde*. Caderno de Sábado, 9 de novembro de 1998. p.1-2.
- SCHAFF, A. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Almedina, 1974, p. 247-268.
- SODRÉ, M. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SOUSA, M. W. de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.