



Educação intercultural

mediações necessárias



Reinaldo Matias Fleuri (org.)

Biblioteca Fleuri

Fls. 617 e
3



Sumário

Autores e autoras	7
Apresentação	
Educação intercultural: mediações necessárias	9
<i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	
Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação	17
<i>Gilberto Ferreira da Silva</i>	
Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural	53
<i>Maria Izabel Porto de Souza</i>	
<i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	
Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares	85
<i>Nadir Esperança Azibei</i>	
Mídia e educação: contribuições dos estudos da mídia e comunicação para uma pedagogia dos meios na escola	109
<i>Maria Isabel Orofino</i>	
Mídia e mediações culturais na escola	125
<i>Maurício José Siewerdt</i>	
<i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	
Referências bibliográficas	151

Mídia e mediações culturais na escola

Maurício José Siewerdt

Reinaldo Matias Fleuri

Hoje em dia é muito comum a utilização de meios audiovisuais como recurso didático nas escolas. Frequentemente a atenção dos educadores está voltada para o caráter técnico ou instrutivo das inovações que o uso de novas tecnologias traz para o espaço educativo escolar. Mas pouco se atenta para as dinâmicas subjetivas e culturais pelas quais as pessoas – estudantes e professores – configuram significados ao uso desses meios. É para essa questão que voltaremos a atenção neste capítulo.

Quando propusemos fazer uma pesquisa sobre a utilização de recursos da linguagem audiovisual (televisão e vídeo), tínhamos a pretensão de *levar a alfabetização* em linguagem audiovisual aos professores de três escolas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no município de Fraiburgo, Santa Catarina.¹

¹ A pesquisa apresentada em dissertação de mestrado (SIEWERDT, 2000) teve como finalidade procurar entender que mediações são recorrentes para esses professores, diante da necessidade de seleção crítica dos recursos da linguagem audiovisual (televisão e vídeo), para a sua utilização escolar. Para tanto, procurou-se localizar, na formação cultural desses professores e por meio de suas histórias de vida e de suas posturas diante das mídias, o lugar onde se materializam as mediações. Como resultado desse trabalho, foi observado que a educação popular pode encontrar uma significativa parceria investigativa com a moderna tradição latino-americana dos estudos de recepção. Restringiremos a discussão neste capítulo a algumas reflexões de cunho teórico que emergiram ao longo do período de elaboração do projeto e da dissertação. Daí as possíveis lacunas relativas às falas tomadas de empréstimo dos entrevistados e que se encontram somente presentes no trabalho que deu origem a este capítulo. Obviamente, algumas poucas aparecerão com o sentido de dar sustentação pragmática quanto ao encadeamento lógico-teórico aqui desenvolvido.

A princípio, acreditávamos que, para capacitar os professores, bastaria conduzi-los em uma incursão pelos *guetos* simbólicos daqueles que operam com a linguagem audiovisual. Isto é, bastaria familiarizá-los com os *planos, cortes, seqüências* e mais um pouco da história do cinema e da televisão, e, assim, estariam *preparados* para compreender o universo do *fazer*. Agindo dessa forma, acreditávamos estar forjando hábeis leitores desse tipo de linguagem. Ou seja, pretendíamos implementar um programa de *alfabetização* para as imagens em movimento e, posteriormente, averiguar, mediante um questionário, o quanto os professores haviam apreendido. Mas veremos, a seguir, que não foi isso o que acabou acontecendo.

Mediações culturais na prática docente

Logo em nossa primeira viagem ao Assentamento Vitória da Conquista, em outubro de 1998, ao falarmos de nosso projeto de pesquisa e pedirmos autorização aos professores para entrevistá-los, dois episódios alterariam profundamente o percurso dessa caminhada. Um primeiro fato nos chamou a atenção: ao apresentarmos o objeto de nossa investigação, os professores prontamente concordaram com a sua realização. Bastaria marcarmos as datas, e os trabalhos com uma oficina de vídeo seriam iniciados. Eles estavam muito empolgados com essa idéia. Entretanto, à medida que conversávamos, qual não foi a nossa surpresa quando os professores passaram a falar de maneira crítica e perspicaz acerca dos meios e instituições que produzem os audiovisuais.

Ao retornarmos a Florianópolis, duas questões nos inquietavam: como estaríamos levando aos professores um conjunto de informações sem anteriormente sondar quais seriam seus pontos de vista e seus posicionamentos sobre o

problema da utilização dos recursos audiovisuais no interior do espaço escolar? Ou, ainda, se já em nossas primeiras conversas eles demonstravam propriedade crítica a respeito da interferência das mídias em sua comunidade, perguntávamos: afinal, como teriam se formado nos professores esse olhar e essas posturas frente aos produtos audiovisuais?

Foi a partir daí que uma incursão pelo curso de jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, mais precisamente por um tema que vem sendo estudado pela professora Aglair Bernardo, os *estudos de recepção*, trouxe à luz possibilidades teóricas e metodológicas de investigação que desconhecíamos.

Essas novas abordagens no campo da comunicação social fazem parte de uma tradição dos estudos de recepção que, dos anos 1980 para cá, na América Latina, tem servido como paradigma teórico-metodológico para a investigação das relações entre produtores e consumidores dos meios de comunicação. Os pressupostos teóricos que embasam essa vertente partem da concepção do processo comunicativo como um espaço de negociações pela hegemonia cultural. Isto é, os produtos veiculados pelas mídias seriam resultado de um jogo de forças entre produtores e consumidores, em que teríamos nos produtos a expressão de um espaço de negociações mediatizado pela cultura de ambos.

Do ponto de vista da educação popular, como linha de investigação, percebemos a existência de uma lacuna teórica que possibilitasse olhar as relações entre os sujeitos e as mídias. Nessa linha de investigação, pudemos nos dar conta de como as teorias da dependência e da indústria cultural de massa continuam sendo referendadas como fortes paradigmas de análise da relação do popular com os meios de comunicação.

Por outro lado, também vimos como os pressupostos teóricos da moderna tradição latino-americana dos estudos de recepção, que podemos encontrar em Martín-Barbero (1987), Cordeliani, Gaitan e Orozco (1996), Souza (1995), Fígaro (1998), Lopes (1993), Araújo e Jordão (1995) e Borelli (1995), foram adotados como referencial teórico para a realização dessa pesquisa. Por sua vez, tais pressupostos se aproximam bastante da concepção que baliza as relações entre sujeito e sociedade que encontramos na vertente freiriana da educação popular. Isso se dá, segundo o esforço por nós realizado no sentido de aproximação desses dois modelos, essencialmente pelo fato de que ambas as vertentes de pesquisa têm procurado compreender o *popular* a partir da investigação dos sentidos atribuídos às coisas do mundo pelo popular como lógicas diferenciadas, e que muitas vezes são incompreendidas pelos segmentos eruditos de produção do saber.²

Acreditamos que essas lógicas produzidas pelo popular, no caso os professores das escolas pesquisadas, podem ser encontradas nas mediações que, constituídas pelas próprias consciências dos sujeitos – interpelados pela cultura e pela ideologia – acabam se materializando num espaço de negociações pela hegemonia cultural entre produtores e consumidores dos produtos audiovisuais. E, com efeito, são essas mediações que nos permitem localizar e interpretar os sentidos e os significados que os sujeitos atribuem à relação que estabelecem com esses meios. Nesse sentido, conforme Robert White (1998a, p. 55),

² A oposição entre *popular* e *erudito* aqui se encontra no sentido de explicitar a contraposição entre os sujeitos que se apropriam, ou não, das diversas linguagens-padrão utilizadas pela humanidade. Nesse sentido, os termos somente aparecem como referência à compreensão e à apropriação da linguagem audiovisual.

as mediações constituem um tipo de “espaço”, no qual diversas construções de significado podem acontecer, dependendo da lógica cultural do receptor e da possibilidade de negociação que se estabelece para a construção do significado.

No entanto, para chegarmos às mediações, a nossa primeira tarefa seria investigar os professores quanto aos usos e significados da televisão e do vídeo no seu cotidiano escolar, isto é, a importância dos sentidos que os professores atribuem à discussão sobre a relação entre televisão e escola.

Foi a partir daí, então, que, concretamente, a pesquisa daria uma guinada de 180° na sua forma metodológica na abordagem do objeto que pretendíamos investigar na sua relação com os professores.

Para tanto, foi decidido que um grupo de oito professores das três escolas seriam selecionados aleatoriamente, de maneira que fossem entrevistados e observados em seus cotidianos. O eixo das entrevistas e das observações seria a contemplação e o registro das manifestações desses professores quando nas suas construções simbólicas e de sentidos nas suas relações com o fenômeno audiovisual ao longo de suas vidas e no cotidiano escolar.

Ao pretendermos avaliar a relação simbólica que esses professores estabelecem com as mídias, percebemos que essa investigação deveria transcender o espaço escolar, indo além, na direção de investigá-los em suas histórias de vida. Ao procedermos assim, mergulhamos *com* eles num exercício de esforço de rememoração de suas próprias vidas, rumo ao entendimento da formação da cultura e da identidade em cada um deles como mediações fundamentais para a compreensão de suas relações com as mídias. Sobretudo, porque defendemos essa idéia, tais mediações aparecem aqui como elemento de

materialização das culturas constitutivas desses sujeitos-professores. Isto é, ao descrevermos como e quando o cinema e a televisão entram nas vidas dos professores e com quais significados, conseguimos também materializar que elementos teriam contribuído para que, ao longo de suas vidas, começassem a olhar esses produtos da indústria cultural de maneira crítica.

Vimos, também, até que ponto o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra teria colaborado como mediação alterando as posturas dos professores à medida que conviviam nesse cotidiano. Também pudemos incursionar com os professores em seus cotidianos e buscar, em seus momentos de privacidade, o tempo que dedicam rotineiramente ao contato com a televisão e o vídeo, bem como os programas e filmes de suas preferências quando se encontram fora da escola. Finalmente, entendendo que o espaço da entrevista acabou consistindo em um espaço de diálogo, de troca de saberes, resultou daí uma rede de novas mediações.

Os estudos de recepção: potencialidades investigativas para a educação popular

Ainda hoje, o paradigma que impera na investigação das audiências, em muitas pesquisas de opinião pública, opera com a idéia dos impactos e dos efeitos. Sobre isso, Inesita Araújo e Eduardo Jordão (1995, p. 177) consideram que

“impacto” traz subjacente a idéia de um emissor-atirador que emite-dispara uma mensagem-projétil em direção a um público-alvo que está lá, homogêneo, estático como um muro e que vai continuar lá, imóvel, permitindo que se verifique se o alvo foi atingido e a profundidade do rombo. (...) Mas a maioria dos estudos que avaliam impacto ignora a dinâmica e

as pluralidades sociais, despreza a cultura e a história dos receptores, não leva em conta a existência de outros atores, outras fontes de informação, outros discursos em cena (...).

O que podemos depreender daqui é que existe um esforço por parte dos pesquisadores dos estudos de recepção em materializar as invisibilidades que se encontram acobertadas pela multiplicidade das subjetividades, provenientes das culturas constitutivas dos sujeitos sociais. Ou seja, à medida que empreendem uma busca pelos sujeitos receptores, a partir do empréstimo das falas desses mesmos sujeitos, acabam enveredando para o interior do popular não mais impactado, mas dissolvido em multiplicidades perceptivas.

As falas dos sujeitos sociais demandam uma sondagem criteriosa sobre seus posicionamentos e posturas frente aos fenômenos que se apresentam diante de seus olhares e ouvires. Acreditamos que nem sempre tais posturas sejam de sujeição e prostração. Existe um imperativo quanto à necessidade de sondar essa possível multiplicidade de olhares e de ouvires.

Diante do quadro apontado até o momento, parece sensato afirmar a necessidade de a educação popular buscar outras referências, outros *braços* teóricos que possam vir a contribuir para o aprofundamento das pesquisas e dos debates em seu interior.

Os novos tempos engendraram um avanço na direção de formas híbridas de pensamento acerca dos fenômenos. As disciplinas não se bastam mais em seus campos específicos de reflexão, dada a complexidade que os objetos demandam.

Nesse sentido foi que defendemos a idéia da abertura de uma interface entre a educação popular e as teorias da comunicação, particularmente os estudos de recepção, nos quais, dos anos 1980 para cá, os pesquisadores da comunicação

vêm defendendo novas posturas diante da complexidade em que consiste atualmente a tarefa de compreendermos os espaços de negociação permanente entre os sujeitos que emitem as mensagens e os sujeitos que as *percebem*.

Ao empreendermos a tarefa de dialogarmos com alguns dos autores dos estudos de recepção por meio de seus trabalhos científicos, pudemos nos dar conta de como esses estudos podem contribuir como uma pedagogia para os meios. Notadamente, pudemos perceber como Paulo Freire tem influenciado fortemente Guillermo Orozco, da Universidade de Guadalajara, México, pesquisador latino-americano dos processos de recepção dos meios de comunicação e da inter-relação comunicação/educação. Afirma Orozco (ap. FIGARO, 1998, p. 78):

Um dos autores que mais me inspiraram e motivaram foi Paulo Freire. Estudei toda a sua obra quando estava na universidade. Como educador, tive de fazer um pouco o tipo de educação inspirado na metodologia de Paulo Freire que, afinal, (...) é uma proposta de intervenção pedagógica. Isso me possibilitou a condição de efetivar um trabalho altamente consciente durante esses anos (...) e esse era muito do significado que Paulo Freire passava: poder transformar.

Desconfiávamos, desde o princípio, de que essa questão seria peça-chave para nossa intervenção pedagógica no sentido freiriano da *problematização* do tema em questão. Sobre isso, também Orozco (ap. FIGARO, 1998, p. 78) se posiciona:

Se o objetivo for modificar e ao mesmo tempo influir no processo educativo das pessoas, a pesquisa de recepção é uma porta de entrada. Uma vez conhecidos os receptores e suas interações, poder problematizá-las no sentido de Paulo Freire, tratar de melhorar essa interação para benefício dos próprios sujeitos. E por aqui creio que encontrei esta maneira de vincular o educativo com o comunicativo: pesquisar para intervir e propor estratégias que transformem e modifiquem as interações dos sujeitos com os meios.

Foram esses os argumentos de Orozco que então viriam a justificar ainda com maior vigor o caminho que percorríamos. Ao procurarmos investigar os professores como receptores, estaríamos dando forma ao que nos propúnhamos desde o início da pesquisa: efetuar uma proposta pedagógica para os meios de comunicação, particularmente os que fazem uso das imagens em movimento. Isto é, ao levantarmos os depoimentos dos professores a fim de que eles pudessem compreender como as suas distintas experiências culturais os marcam diferentemente quanto à percepção dos produtos audiovisuais, estaríamos também levando a cabo a materialização de uma interface entre os estudos de recepção e a educação popular.

Contudo, os estudos de recepção atualmente são reconhecidamente uma área de estudos de grande densidade. São muitas as reflexões que vêm sendo realizadas por seus pensadores tanto do ponto de vista dos temas e suas problematizações quanto do ponto de vista metodológico e epistemológico.

Nesse sentido, também serviram de paradigma investigativo para essa pesquisa, do ponto de vista da problematização do tema que contempla as relações dos sujeitos e as mídias, os estudos desenvolvidos por Mauro Wilton de Souza (1995, p. 13-38), que tem empreendido uma busca pelo sujeito nos estudos de recepção. Esse estudo de Mauro Wilton contribuiu fundamentalmente para que mudasse a nossa compreensão do sujeito e suas inter-relações com a comunicação.

Finalmente, e isto veremos a seguir, como o filósofo Jesús Martín-Barbero, assessor do Instituto de Estudos sobre Culturas e Comunicação da Universidade Nacional da

Colômbia, contribuiu sobremaneira para a mudança do enfoque sobre o objeto e os sujeitos de nosso estudo. A sua obra *De los medios a las mediaciones* (1987) representou um marco de mudança de percurso em nossa caminhada. Essa obra viria a influir diretamente no modo de enfocar as relações entre os professores entrevistados e observados e as formas como estes significam os meios.

Indicativos da necessidade de mudança de paradigma

São muitos os problemas encontrados hoje no interior de uma escola rural. Porém, talvez um dos mais contundentes, que encontramos nas falas de alguns professores, sejam dúvidas acerca do tratamento que deve ser dado frente à penetração maciça da televisão no interior do assentamento. Esses depoimentos foram tomados ao longo de nossas primeiras visitas à escola em vários momentos distintos: durante as conversas nos intervalos das atividades de um projeto de formação de professores com o qual colaboramos e participamos;³ colhendo feijão com a comunidade escolar; nas noites que, excitados pela companhia benfazeja da cuia de chimarrão, nos estendíamos em conversas sem fim; e nos momentos das refeições e letargias subseqüentes àqueles desfrutes gastronômicos que nossa memória-paladar não esquece.

Naqueles momentos, foram muitas e instigantes as observações feitas pelos professores: a professora Nena nos

³ Esse projeto, coordenado pela professora Maria Isabel Batista Serrão, do Departamento de Metodologia de Ensino do CED (UFSC), ainda se encontrava em funcionamento em 2000. Seu objetivo principal é a *formação do professor leitor e escritor* – este é o nome do projeto – com vistas a tornar mais presente nos professores a necessidade do trabalho com os registros de suas atividades. Nossa colaboração se limitou a uma exposição sobre a linguagem audiovisual e ampla participação nos debates subseqüentes aos estudos propostos pela professora Maria Isabel.

dizia: “Não sabemos o que fazer. Tentamos passar um pouco de crítica para nossos alunos, mas eles passam a tarde vendo a Angélica; os pais, o jornal; e as mães, as novelas”. A mesma professora, referindo-se ao poder das imagens, sentenciava que “a televisão é muito perigosa. É tudo muito cinematográfico”. Nena também nos alertava para o fato de que “a televisão é uma coisa montada”, ou ainda o professor Adílio observava que “há uma psicologia de convencimento por detrás da televisão”. Também Adílio, mencionando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as mídias, afirmava que “a mídia esconde nossos líderes”.

De posse desses primeiros depoimentos, entendemos, então, que os professores estavam nos convidando a vê-los como sujeitos que, por estarem já em contato com as mídias ao longo de suas vidas, vinham tratando de problematizá-las no interior do lugar cultural em que trabalham, a despeito da força aglutinadora do MST que os integra ideologicamente. Ou seja, ao mesmo tempo que a comunidade de assentados identifica-se com propostas de mudança da ordem vigente mediante os símbolos que congregam os integrantes do MST, por outro lado também encontra identidade na programação sensacionalista e bestializante veiculada pela televisão brasileira.

Todavia, por mais que esses professores, sujeitos que, em maior ou menor grau, participam do MST, se encontrem em sintonia identitária quanto à especificidade das lutas que os movem (a luta pela reforma agrária, a luta por uma política agrária, a luta por uma sociedade igualitária, a luta pela preservação dos valores culturais regionais etc.), é importante levar em consideração que eles são corpos distintos, marcados por diferentes trajetórias históricas, culturais, psicológicas e

sociais ao longo de suas vidas. Portanto, à medida que se encontram em confronto com os fenômenos que lhes aparecem como problemáticos, acabam significando esses mesmos fenômenos mediados por suas próprias histórias de vida, dos rastros e marcas que a vida deixa como legado indelével de um percurso singular.

As entrevistas que realizamos com os professores indicaram-nos que os diferentes significados que cada um atribui à própria relação com o cinema e a televisão são construídos a partir de suas histórias e dos contextos socioculturais em que vive(ra)m. Como indicação do modo pelo qual essas diferentes mediações culturais vivenciadas são determinantes das disposições e motivações que orientam as próprias opções atuais, trazemos os depoimentos do professor Heitor e da professora Anita.

O professor Heitor pôde conviver, em sua infância e adolescência, com a multiplicidade de ofertas culturais que uma cidade como Sorocaba, no Estado de São Paulo, proporciona a seus habitantes. É a respeito disso que Heitor nos fala:

Lá em Sorocaba eram cinemas bem grandes, enormes. Tem o Cine Ouro, tem o Cine Líder, tem o Cine São Bento (...) no São José, por exemplo, passavam filmes mais comerciais, mais lançamento. No São Bento eram só filmes de faroeste e pornográficos. No São José, de vez em quando, passava um filme pornográfico. Filme pornográfico eu quis assistir antes dos 18 anos. Eu fui assistir um filme pornográfico no Cine Ouro que era bem em frente da escola em que eu estudava, onde estudei oito anos. Eu devia ter uns 15 anos, por aí. Só sei que a partir de então comecei a gostar de cinema europeu. Comecei a notar a diferença de linguagem.

O que gostaríamos de destacar nesse depoimento é a percepção do professor quanto a outra forma de narrativa

fílmica que não a clássica hollywoodiana. Essa percepção, de acordo com o próprio Heitor, curiosamente se deu por intermédio de um filme europeu de gênero pornográfico. Aqui aparecem as mediações que foram se construindo em Heitor, mudança de olhar que, naquele momento, permitiu a emergência de uma descontinuidade, produzindo, assim, uma nova síntese cultural.

Ainda tentando captar nas falas de Heitor fragmentos de sua construção mediativa frente ao cinema, em dado momento da entrevista ele nos falou de um importante fator que teria contribuído, em sua adolescência, para entender o cinema como algo marcante em sua experiência de sujeito:

Eu freqüentava muito a Biblioteca Municipal, e havia uma revista chamada *Cineminha*, um tablôide grande que sempre tinha uma foto de um artista importante na última capa, dava a ficha do filme, tinha comentário sobre o filme, tinha filmes antigos, novos, lançamentos. (...) A possibilidade de conhecer o mundo acarreta fazer ligações entre o que se lê, quem é o diretor, qual é a linha que o diretor trabalha. Por exemplo, do Wim Wenders, um filme marcante para mim quando assisti, em 1987, foi *Paris-Texas*, bem poético, um filme bem paciente, bem denso: sabe aquela dinâmica do Wim Wenders? E as pessoas que gostam de filme comercial geralmente detestam esse, porque a narrativa é completamente outra. (...) A revista também dirigia o jeito de olhar para o cinema e para o filme. E daí, com essa leitura anterior, possibilitava, por exemplo, a descoberta de outras coisas no filme. Eu me percebia fazendo isso, o que me deixava mais encantado ainda, porque, na verdade, era um processo de conhecer e obter informações, mas também de trabalhá-las.

Essa fala corrobora a idéia de que os sujeitos-professores daquelas escolas, por virem das mais diversas regiões do país e estarem, assim como nós, em contato com esses meios como fenômenos também de seu tempo, deveriam estar, de alguma maneira, procurando formas e instrumentos para compreendê-los.

E aqui nos aparece Heitor relatando alguns episódios de sua vida que contribuem substancialmente para que esse argumento se sustente.

Já a professora Anita nos relata outros significados que o cinema teria tido para ela:

Uma vez fui; estava no primeiro ano do segundo grau em Caçador, só que não lembro mais o nome do filme; fiquei com trauma. Era relacionamento sexual e drogas, só que mostrou assim aquele lado negativo das drogas e relações de pessoas. Então eu saí com trauma daquilo lá e fiquei com aquelas imagens um tempo. Não serviu, não gostei, detestei. E foi assim: os professores é que indicaram para a gente ir assistir, e depois foi feito um debate sobre a relação entre drogas e sexo. Mas a maneira que foi apresentado foi uma coisa muito forte, muito suja, não gostei.

É importante considerar o fato de que Anita, na época em que o filme a chocou tanto, encontrava-se como interna morando junto com as *irmãs* no Seminário em Caçador. E, é importante acrescentar, ela continua envolvida com um *grupo de reflexões*, que congrega famílias de assentados, de que participa como coordenadora. Segundo ela mesma, os temas que são contemplados no interior dos debates promovidos pelo grupo tratam de “questões mais religiosas, e agora sobre a Campanha da Fraternidade”.

A fala de Anita, quando menciona sua experiência com o cinema, especialmente aquele filme que tanto a marcou, é dita a partir de um lugar cultural que, se visto de fora, na relação entre o cinema e a cultura religiosa de Anita, permite-nos supor que o que medeia fortemente o olhar da professora é dado por sua cultura religiosa, sua visão mítica de mundo. E é a partir daí que encontramos alguns elementos que contribuem para a sua resistência: o sujeito Anita é interpelado a olhar o mundo através das relações sociais que estabeleceu – e que estabelece –

em sua vida, e que são marcadamente influenciadas pela religiosidade; é justamente aí que se dá a resistência. Nesse olhar cultural em questão, o que aparece, à primeira vista, é o filme ser submetido ao crivo da crítica já a partir do próprio enredo. O belo aqui tem critérios, e, parece correto supor, toda técnica da arte sucumbe diante do fato de que, nesse caso, a compreensão estética não contempla o entrelaçamento dos corpos nus dos atores como possibilidade de construção do belo.

Os significados diferentes que o cinema e a mídia assumem para Heitor e Anita são constituídos a partir de suas experiências com as mídias e pelas relações sociais que estabeleceram ao longo de suas vidas. Essas *experiências*, que aqui denominamos *mediação fundamental*, compreendemos como o eixo condutor que dá o tom de elaboração e construção do discurso estético que, como vimos, emergiram nas distintas narrativas descritas pelos professores. Essa constatação nos aponta uma questão de fundo: como o estudo de compreensão do popular, a partir da categoria *mediação*, pode contribuir para o entendimento das culturas populares diante do fenômeno televisivo.

Mediações como espaço de negociações pela hegemonia

Entre os pressupostos da moderna tradição latino-americana dos estudos de recepção, foram especialmente as reflexões de Jesús Martín-Barbero que acabaram por servir como aporte teórico deste capítulo.

Diante dos primeiros indicadores obtidos em nosso primeiro contato com os professores, nossa necessidade de mudança de enfoque foi encontrar guarida, sobretudo, nos

estudos empreendidos por Martín-Barbero. Logo no início de sua obra *De los medios a las mediaciones* (1987, p. 11), o autor argumenta ser necessário

mudar o lugar das perguntas (dos meios às mediações), para tornar investigáveis os processos de constituição da massa por fora da chantagem culturalista que os converte inevitavelmente em processos de degradação cultural. E, para isso, investigá-los desde as mediações e os sujeitos, isto é, desde a articulação entre práticas de comunicação e movimentos sociais.

À medida que tínhamos como demanda contemplar as mediações entre os sujeitos professores integrados em um reconhecido movimento social, o MST, e suas práticas com a comunicação, foi que esse estudo de Martín-Barbero nos apareceu como uma referência para buscar compreender as mediações entre a consciência dos professores e a oferta dos produtos audiovisuais disponíveis (televisão, vídeos e cinema). Entretanto, logo pudemos perceber que, para conseguirmos a materialização das mediações que procurávamos, Martín-Barbero (1987, p. 226) nos incitava a tomar a cultura como ponto de partida, afirmando que

algo radicalmente distinto se produz quando o cultural indica a percepção de dimensões inéditas do conflito social, a formação de novos sujeitos – regionais, religiosos, sexuais, geracionais – e formas novas de rebeldia e resistência. Reconceitualização da cultura que nos enfrenta a existência dessa outra experiência cultural que é popular, em sua existência múltipla e ativa não somente em sua memória do passado, mas em sua conflitividade e criatividade atual. Pensar os processos de comunicação, a partir da cultura, significa deixar de pensá-los a partir das disciplinas e dos meios. Significa romper com a segurança que proporcionava a redução da problemática da comunicação à das tecnologias.

Um dos referenciais teóricos com o qual Martín-Barbero constrói seu conceito de cultura pode ser encontrado nas

investigações sobre as quais Canclini tem se debruçado em suas pesquisas acerca das culturas populares no capitalismo. E o conceito de cultura, para Canclini (1983, p. 29), requer

restringir o uso do termo *cultura* para a produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido.

É nesse palco, no qual ocorrem as lutas pela cultura, quanto à *administração, renovação e reestruturação do sentido*, que Barbero se refere à concepção de hegemonia para explicar a formação de mediações. Conforme White (1998a, p. 55),

a hegemonia, para Martín-Barbero, não está assegurada de uma vez por todas por uma única classe dominante, mas é um campo de batalha entre muitos atores e palco de novas alianças. O poder não é primordialmente exercido pela força, mas por manobras para definir símbolos culturais da sociedade.

Diante disso, o funcionamento da sociedade seria uma espécie de campo de lutas, em que não encontraríamos efetivamente nenhuma forma de hegemonia pura, mas sim, utilizando uma metáfora de Martín-Barbero (1987, p. 204), de *mestiçagens*. Mas, ao tratar das culturas como formas híbridas da produção de sentidos, esse autor se pergunta: “Como pensar a identidade enquanto continua imperando uma razão dualista, apegada a uma lógica da diferença que trabalha levantando barreiras, que é a lógica da exclusão e da aparência?” (1987, p. 205).

Para Martín-Barbero, as mediações aparecem como elementos de ligação entre o poder hegemônico da indústria cultural e os sentidos que lhes são atribuídos pelas audiências organizadas em movimentos sociais. E, nesse sentido, ele propõe:

Em lugar de fazer partir a investigação da análise das lógicas da produção e da recepção, para buscar depois suas relações de imbricação ou enfrentamento, propomos partir das mediações, isto é, dos lugares de onde provêm as constrictões que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão. Como hipótese, que recolhe e dá forma a uma série de buscas convergentes (...), propõem-se três lugares de mediação: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural (1987, p. 233).

De acordo com Martín-Barbero (1987, p. 233-234), a cotidianidade familiar aparece como importante mediação entre a produção e o consumo da televisão. Para o autor,

se a televisão na América Latina tem a família como unidade básica de audiência, é porque ela representa para a maioria a situação primordial de reconhecimento. E não se pode entender o modo específico em que a televisão interpela a família sem interrogar a cotidianidade familiar enquanto lugar social de uma interpelação fundamental para os setores populares.

O que o autor argumenta aqui é que ao mesmo tempo que a família aparece como mediação para o desenvolvimento das programações produzidas pelas emissoras de televisão, e também outras mídias de massa, ela aparece interpelada a ser mediação de si mesma em um espaço de negociações em que a televisão também é interpelada a mediar a convivência no cotidiano familiar. Assim, pareceu-nos de grande relevância pedir permissão aos professores para que nos deixassem *adentrar* suas vidas privadas, formulando questões que indagassem acerca de seus cotidianos domésticos relacionados ao uso da televisão e do videocassete. Isso se deu em função de acreditarmos poder encontrar aí importantes sentidos que eles atribuiriam à televisão como um elemento *interferente* nas relações familiares.

Por sua vez, é sobre a temporalidade social que se assenta a matriz cultural do tempo. Isto é, todas as culturas possuem

formas distintas de se relacionar com o tempo, ou melhor, o tempo de que se dispõe, à parte do que é controlado sistematicamente pelas instituições públicas ou privadas, é significado e utilizado de inúmeras maneiras pelas mais diversas culturas. Com relação a isso, Martín-Barbero (1987, p. 236) nos convida a refletir que

enquanto em nossa sociedade o tempo produtivo, o valorizado pelo capital, é o tempo que “corre” e que se mede, o outro, de que está feita a cotidianidade, é um tempo repetitivo, que começa e acaba para recomeçar, um tempo feito não de unidades contáveis, mas de fragmentos.

O tempo do *ócio*, ou seja, aquele não controlado pelo capital, aparece nos indivíduos como fluido, desprovido de singularidade. Em outras palavras, não é possível precisar o que uma determinada comunidade está fazendo paralelamente com o tempo de que dispõe. Ele não é possível de ser equacionado porque, justamente, se encontra fragmentado entre o que se começa e recomeça sem a precisão do apito da fábrica e a pressão do gerente de produção.

Logo, a pergunta sobre o que fazem os professores com o tempo extra-escolar no contato com as mídias nos pareceu muito profícua. Isso ocorreu porque acreditamos que também seus cotidianos domésticos acabam por enveredar para o interior do espaço escolar como mediação articuladora das práticas de abordagem das mídias.

Finalmente, é na competência cultural, para Martín-Barbero (1987, p. 238-239), que se encontra a

diferenciação entre uma cultura gramaticalizada – aquela que remete a intelecção e fruição de uma obra às regras explícitas da gramática de sua produção – e uma cultura textualizada: onde o sentido e o prazer de um texto remetem sempre a outro texto, e não a uma gramática, como acontece no folclore, na

cultura popular, na cultura de massa. Da mesma maneira que a maioria das pessoas vai ao cinema assistir a um filme policial, de ficção científica ou de aventura, a dinâmica cultural da televisão atua por seus gêneros. A partir destes, ativa a competência cultural e, a seu modo, dá conta das diferenças que a atravessam. Os gêneros, que articulam narrativamente as serialidades, constituem uma mediação fundamental entre as lógicas do sistema produtivo e do sistema de consumo, entre a do formato e a dos modos de ler, dos usos.

Durante o processo de nossas investigações, a recorrência aos gêneros pelos professores prolifera nos depoimentos. Martín-Barbero, ao recorrer aos gêneros para averiguar a competência cultural à qual se refere, pleiteia que estes estejam como que num entremeio dos espaços de negociação entre as mídias e os consumidores, isto é, esses espaços seriam um subproduto entre as demandas por formatos com os quais o popular se projeta e se identifica e, por outro lado, os produtores refreando seus potenciais criativos nos limites da compreensão gramatical pelo popular. Do nosso ponto de vista, pensávamos poder encontrar aí possíveis mediações, negociações, entre os professores e o poder de sedução articulado em torno das produções dessa natureza. Desse modo, ao se dirigirem para o espaço escolar, esses professores carregam consigo elementos desse convívio cotidiano que estabelecem com as mídias. Isso se torna possível, segundo Silvia Borelli (1995, p. 71), porque

numa perspectiva mais geral, os gêneros ficcionais – matrizes culturais universais, recicladas e transformadas na cultura de massa – aparecem como elementos de constituição do imaginário contemporâneo e de construção da mitologia moderna: reposição arquetípica, aclimação do padrão originário a uma nova ordem, e instrumentos de mediação das projeções e identificações com o público receptor.

Ao tomarmos como aporte teórico essas reflexões de Martín-Barbero, pudemos constatar que qualquer tentativa precipitada de compreensão homogênea de um lugar cultural acaba implicando sério prejuízo investigativo. Dada a complexidade dos novos pontos de vista em que se coloca a ciência contemporânea para olhar a sociedade, cumpre aos pesquisadores ampliar suas buscas rumo ao que liga as coisas umas às outras neste complexo sistema representado por homens e mulheres.

Considerações finais

Ao longo de nosso trabalho de investigação, partindo do ponto de vista da educação popular como campo de investigação científica e área de atuação pedagógica, para compreender o ponto de vista dos sujeitos sociais diante das mídias, demo-nos conta de que essa linha de pesquisa pode encontrar uma significativa parceria na realização de uma interface com a moderna tradição latino-americana dos estudos de recepção. Por encontrar em ambas uma profunda sintonia no que diz respeito ao olhar o *popular* a partir do popular, é que essa aproximação se torna profícua e necessária.

Devemos considerar a larga experiência reflexiva que os pesquisadores dos estudos de recepção possuem na compreensão da especificidade do que se passa *no popular* diante das mídias e das mídias *do popular*. Assim, tal linha de investigação aparece como possibilidade de preenchimento de uma lacuna no sentido de contribuir para a educação popular em seu próprio campo de ação.

Ao transplantarmos o tema das mediações entre os sujeitos e as mídias para o interior do espaço escolar, acreditamos, sobremaneira, que professores e alunos, em uma

perspectiva intercultural, possam estar encontrando aí elementos significativos de compreensão do *outro*, do outro semelhante e também do outro diferente na atribuição de sentidos.

Isso é relevante, sobretudo, porque a sociedade contemporânea, em sua pluralidade cultural, comporta diversas tramas de uma enorme rede constituída pelos diversos movimentos sociais organizados. Cada um desses grupos possui, muitas vezes, posturas distintas frente aos fenômenos e aos problemas com os quais se deparam em seus cotidianos. Tais posturas emergem dos indivíduos em pluralidades de pensares, mas que, por força do organismo do qual fazem parte, surgem como uma massa homogênea. Isto é, os estatutos, o discurso normativo do funcionamento coletivo do movimento, acobertam muitas invisibilidades que acabam por ocultar importantes demandas que não aparecem, se vistas de fora, porque são encontradas somente nos sujeitos.

Pudemos também nos dar conta dos sentidos e dos modos como os professores significam as mídias. Em um exercício de ativação da memória (memória social), legado de marcas e rastros de si mesmos, no depoimento de suas histórias de vida, pudemos encontrar as mediações. Estas, produto da experiência cultural e política desses professores, acabam se manifestando como um engajamento profundo em um projeto de ruptura com o discurso hegemônico na forma de resistência e descontinuidade em relação à ordem vigente.

Por outro lado, porém, pudemos perceber que a vida *sorriu* de maneira distinta a cada um deles. Enquanto alguns muito pouco contato tiveram com experiências (mediações) que permitissem uma maior aproximação com a linguagem e os *guetos* que produzem esses *textos*, para outros, por sua vez, e por várias circunstâncias, a vida permitiu que experimentassem

com maior intensidade o exercício *de e do* olhar as imagens em movimento.

Não obstante essa diferenciação, emerge, aproximando-os, uma cultura em construção e profundamente marcada pelo político. Poderíamos ousar dizer que esses professores partilham de um discurso de resistência e transformação da sociedade, o que acaba aproximando-os no sentido de formação de uma cultura que é forjada a cada dia. E sendo assim, de conflito em conflito, decorrência geoistórica e cultural dos vários lugares de que cada um deles provém, esses mesmos conflitos ora vão se amainando, ora se agravando, em um espaço intercultural que lhes acaba permitindo trocas de saberes que colaboram no sentido de formação de uma nova identidade cultural.

No entanto, é importante frisar, a existência de tais conflitos não seria perceptível, não fosse o mergulho com os professores no seu dia-a-dia. Participando de suas angústias, de suas certezas e incertezas, partilhando os sonhos de construção de um mundo mais justo e igualitário, conseguimos materializar os sentidos que esses sujeitos atribuem às suas percepções e maneiras de compreender o mundo. Temos observado que isso somente é possível à medida que rompemos com a idéia da unilateralidade do processo comunicativo.

As pesquisas via de regra levam em consideração como variável fundamental os impactos, enquanto os efeitos correm o sério risco de perder a heterogeneidade das invisibilidades que estão coladas aos indivíduos. Daí a necessidade de vivenciar o conflito no interior dos movimentos sociais. É principalmente no dissenso que se materializam os sentidos e os significados que os sujeitos atribuem às coisas do mundo, e isso pudemos experimentar um pouco a cada dia em que lá estivemos.

Comprovamos, em nossa vivência e convivência nas lutas do MST, que a consciência crítica não depende exclusivamente de um vasto conhecimento filosófico no sentido de uma *paidéia*, de uma uniformização do saber historicamente acumulado pela humanidade, mas que isso depende de uma relação cotidiana com a transformação do contexto como necessidade vital de sobrevivência dos sonhos e, por conseguinte, da esperança. Portanto, o universo acadêmico em seus estatutos muito voltados para a reflexão teórica e pouco preocupados com a ação transformadora concreta da sociedade, uma aproximação com as práticas populares dos movimentos sociais, especialmente o MST, pode colaborar no próprio redimensionamento de seus caminhos paradigmáticos. Num exercício de troca, os acadêmicos podem também contribuir para o exercício da sistematização reflexiva no interior dos movimentos sociais. Sobre isso, Freire argumenta que “assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação” (1976, p. 17).

Essa possibilidade de reflexão crítica sobre a ação – que Orozco vem procurando desenvolver em uma aproximação com Paulo Freire, como vimos – deixa aqui as portas abertas para a existência de um segundo momento neste capítulo que por ora acreditamos ter cumprido modestamente seu objetivo: o levantamento das posturas dos professores, que, mediados por suas culturas, constroem a cada dia uma nova cultura profundamente marcada pelo político e que pode ser problematizada a partir das diferenças de sentidos cuja pluralidade de experiências, localizada nos professores, estimule a transformação do contexto em que se inserem.

Desse modo, à medida que pudemos colaborar nesse tipo de discussão, tanto no interior da escola pesquisada quanto na academia, acerca do fenômeno dos meios de comunicação de massa, particularmente do uso crítico dos recursos audiovisuais no espaço escolar, esperamos ter contribuído de maneira significativa para que a sociedade, em seus espaços de negociações, agilize a construção de uma cidadania fortemente ressignificada socialmente, capaz de fazer valer seus interesses também no campo das comunicações.