

CONTRAPONTO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ANPED E INTERCOM

SOLANGE PUNTEL MOSTAFA ¹

Resumo

Este texto comenta principais matrizes discursivas presentes na produção científica de duas associações de pesquisa brasileiras ANPED (Educação) e INTERCOM (Comunicação) no período 1998-2002 no grupo de trabalho Comunicação e Educação.

Abstract

This work comments on the main discursive matrices found in the scientific papers of two Brazilian research associations; ANPED (Education) and INTERCOM (Communication) during the period 1998-2002, in the study group Communication and Education.

Palavras-chave:

ANPED; INTERCOM; Produção Científica; Comunicação e Educação; Educação e Comunicação.

Key words:

ANPED; INTERCOM; Scientific Production; Communication and Education; Education and Communication.

¹Doutora em Educação
pela PUC / SP.
Professora Pesquisadora
do Mestrado em
Educação da
Universidade do Vale
do Itajaí.
E-mail:
solange@cehcom.univali.br

Introdução

Uma pesquisa que realizamos na produção científica da ANPED e da INTERCOM no período 1998-2001 revelou os autores mais citados nos trabalhos apresentados a essas duas sociedades científicas nacionais no GT Comunicação e Educação (Mostafa & Máximo, 2003).

A pesquisa utilizou a metodologia da Bibliometria que nasceu com o surgimento dos bancos de dados na década de 70; como o caldo cultural embasa o movimento das epistemologias, a bibliometria também passou, na década de 80, por um recrudescimento trazido talvez pelo conteudismo que também atingiu a Ciência da Informação; nos anos 90 ganhou novo fôlego com o surgimento de áreas gerenciais como Gestão de Ciência e Tecnologia, Inteligência Competitiva e Gestão do Conhecimento, mas o fato é que, como uma metodologia própria da política científica, desenvolveu nesses 30 anos o seu próprio aparato técnico-científico² como Dicionários, Conferências internacionais e periódicos especializados.

Há também departamentos de Bibliometria em centros de documentação científica e tecnológica como no caso espanhol (<http://www.cindoc.csic.es/info/biliometcyt.html>) onde a literatura científica e tecnológica é analisada, resumida, indexada, enfim, 'tratada' em formas compendiadoras como catálogos, listas ou diretórios. Nada disso é simples: as avaliações de periódicos científicos que estamos vivenciando no Brasil nas várias áreas de conhecimento é um exemplo da complexidade que envolve o 'tratamento' da literatura científica e tecnológica. A base de dados Scielo é talvez um exemplo desta complexidade, uma vez que sua função não é apenas a disponibilização de texto completo das revistas nacionais mas, e como conseqüência, a geração automática do índice (nacional) de citações.

Os resultados mais importantes de nossa pesquisa com os trabalhos da ANPED e INTERCOM levaram-nos a entender que no interior de cada uma das associações científicas há uma espécie de diversificação de discursos em cuja repartição pode-se notar três conjuntos de famílias discursivas referidas ao mesmo campo discursivo da Comunicação e Educação: humanismo (por exemplo Soares, Penteadado, Porto ou Moran), criticismo (Martin Barbero, Orozco-Gomez, Canclini, Kaplun ou Freire) e pós-criticismo (Silva, Louro, Fischer, ou Costa, por exemplo). As duas primeiras correntes estão mais presentes na INTERCOM, enquanto o pós-estruturalismo está visivelmente mais presente na ANPED, no período analisado.

A pedagogia da comunicação: uma abordagem humanista

A Pedagogia da comunicação, tal como ela se apresenta em Penteadado (1998), pode ser uma representante da linha humanista da interrelação Comunicação/

² Dicionário Bibliometria, Cientometria e Infometria (SPINAK, 1996); as conferências e periódicos internacionais encontram-se em: <http://www.cindoc.csic.es/cybermetrics/links13.html>

Educação. Nesta corrente, a educação é vista como um processo específico de comunicação, processo este que admite as diferenças culturais entre os integrantes da escola; a escola, ela mesma é vista como um espaço de encontro e de trocas culturais, portanto um espaço humanizante e humanizador. No livro acima citado encontramos pesquisas sobre o vídeo na universidade, sobre o livro didático na escola, sobre a relação da televisão com o processo de aprendizagem e outros, mas todos praticando a Pedagogia da Comunicação na vertente conciliadora do humanismo.

Do lado da comunicação, o humanismo e/ou criticismo pode estar sendo representado por Soares, enquanto um intelectual que passa, na análise de Gotlieb (2002), por três fases: a busca de uma teoria para a comunicação cristã; a busca de uma prática alternativa para a comunicação popular e a busca de um estatuto teórico para a inter-relação comunicação/educação.

Tanto a Pedagogia da Comunicação de Penteado quanto o novo campo chamado por Soares de Educomunicação abrangem as ações comunicativas no campo da educação, assim como as ações educativas voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos abertos e favorecedores de relações dialógicas entre pessoas e grupos humanos, enfatizando o senso de participação, o pleno uso dos recursos tecnológicos da informação, a autonomia dos sujeitos, o espírito de iniciativa, o pensamento crítico, o diálogo colaborativo. Desta forma, os autores buscam a relação entre educação e comunicação pelo viés humanista.

A teoria crítica da recepção

A outra corrente que explica as relações entre Educação e Comunicação se apóia em uma abordagem crítica das relações sociais como relações desiguais de produção econômica. Existem, há pelo menos 30 anos, esforços teóricos variados para nomear a recepção; mas entendê-la como um espaço novo onde acontecem coisas novas e que, por serem novas, deveriam ser objeto de estudo, essa contribuição veio com Barbero (1985) na década de 80. A novidade de Barbero foi afirmar que a recepção é sempre nova. Por mais que os programas de tv sejam planejados para provocar tais e quais efeitos, por mais que o autor de um livro intencionou passar tal ou qual mensagem, a história de vida ou as experiências de cada telespectador ou leitor vão produzir um sentido único na hora em que ele vê tv ou lê um livro. A recepção tenta capturar esse momento para entendê-lo. Ou tenta disciplinar o sujeito para recebê-lo criticamente.

Daí os variados nomes que a recepção acabou recebendo e que são apontados por Orozco Gómez (1997:65): Recepção crítica, Leitura Crítica dos Meios, Recepção Ativa, Educação para a comunicação, Alfabetização Televisiva e Educação para a Recepção. Cada um dos nomes acima dá uma ênfase diferente em algum elemento que sofrerá a intervenção pedagógica. Por exemplo, a

Alfabetização Televisiva enfatiza as linguagens audiovisuais, comparando-as em suas particularidades. A Leitura Crítica prioriza o conteúdo das mensagens. Já a Educação para a comunicação é uma área que pretende ‘potencializar a capacidade comunicativa da audiência’, ensinando as pessoas a produzirem suas próprias mensagens .

Todas as ênfases, contudo, dizem respeito a um receptor ativo ou crítico. Os estudiosos da recepção trabalham com dois pressupostos: a atividade do receptor e a polissemia das mensagens, o que permite sempre várias interpretações.

Dada às origens marxistas dos estudos culturais que foram uma espécie de matriz para os estudos de recepção, a recepção está ligada a movimentos sociais e populares, preocupando-se com as classes subalternas, com a cultura popular e com o fenômeno da resistência dos subalternos à imposição das classes dominantes. Mas não só. Hoje, a teoria da recepção é muito popular entre os comunicadores e está presente em muitos tipos de análise, seja em pesquisas que analisam a relação dos jovens universitários com a mídia (Eliany, 2002) , seja para analisar o processo de leitura dos metalúrgicos (Fígaro, 1999). Da mesma forma que se pratica a Pedagogia da Comunicação nas pesquisas relatadas em *Penteado*, no âmbito de uma Faculdade de Educação, também se pratica a Teoria da Recepção em vários programas de pós-graduação brasileiros em Comunicação.

A mídia interpelando sujeitos no pós-estruturalismo

Os autores mais citados na ANPED estão situados, em sua maioria, na corrente pós-estruturalista; o pós-criticismo rejeitaria de pronto aquela forma humanizante de entender a diversidade cultural presente na escola. As noções de tolerância, respeito e convivência harmoniosa do humanismo seriam rejeitadas no pós-estruturalismo porque elas deixam ‘intactas a noção de poder que estão na base da produção da diferença’ (SILVA: 88);

Para a corrente pós-estruturalista a diferença é essencialmente um processo lingüístico e discursivo. O pós-estruturalismo trabalha com a noção de interpelação e não de integração como supõe a Pedagogia da Comunicação. Interpelação seguida de subjetivação. Também não olharia a história de vida das pessoas para prepará-las para o ato da recepção. Nem olharia para o entorno de nós mesmos (vizinhos, bairros, professores) para derivar daí as boas ou más influências a nos constituir na hora da recepção dos produtos culturais. Entenderia esses produtos como artefatos culturais. E como tais, interpelativos, propondo-nos formas de ser e estar. Tidas como práticas de subjetivação, porque produtoras de identidades para nós, essa compreensão é recorrente na grande

maioria de autores pós-críticos que se apresentam na ANPED. A interpelação é a forma pela qual sujeitos são recrutados para ocupar certas posições-de-sujeito. Posições-de-sujeito, notem bem, visto que o sujeito se multiplica, se considerarmos os lugares de onde ele fala. Portanto, é pelo processo de interpelação que os sujeitos se identificam, se reconhecem no que está sendo dito e assumem para si uma identidade.

A teoria da recepção faz uma aproximação com a sociologia indo estudar o grupo social (os amigos, a família, os vizinhos) como algo que influencia a pessoa quando esta lê um livro, assiste um filme ou lê um jornal. O pós-estruturalismo se afasta da consciência dos amigos, da família, dos vizinhos ou da própria mídia, indo estudar a linguagem em seu volume próprio. Como se a linguagem (dos amigos, da família, das pessoas, dos textos, dos programas de rádio ou tv) contivesse ela mesma uma ordem, pois as regras de formação dos conceitos não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos (com o que os vygotskyanos também estariam de pleno acordo); pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (FOUCAULT apud FISCHER, 2001:200).

O pós-estruturalismo não aborda questões da ideologia como falsa consciência (referência mais presente na abordagem crítica). E tanto quanto possível não fala em 'consciência' ou em 'conscientização'; conseqüentemente não diz qual a forma verdadeira de pensar ou agir. Limita-se às coisas ditas, mas entendendo sempre que elas já são práticas sociais complexas e ordenadas, cuja ordem é preciso explicitar. Há nessa 'ordem do discurso' (expressão título de um texto de Foucault) um processo de interpelação dos sujeitos entre si.

Não se está buscando estudar as influências da mídia nas pessoas, até porque isso quem faz é a teoria crítica. Aqui, no pós-estruturalismo, quer-se estudar a linguagem da mídia como uma produção cultural que interpela os sujeitos, ensinando-os 'pedagogicamente' modos de ser e estar no mundo; num sentido menos moralista de certo e errado e mais político de constituição dos sujeitos. Como o pólo priorizado é o processo de produção do produto cultural, e importa analisar o produto enquanto tal, a positividade da cena aparece na análise de Fischer (1998) sobre o 'estatuto pedagógico da mídia' onde a autora esclarece não estar interessada no que está por trás da cena. Ou mesmo naquilo que a transcende como no caso das influências de uma cena para o receptor em termos de uma correlação direta entre o que aparece na tela e um possível 'comportamento repetido'. Da mesma forma, Silveira (2001) fala da produção de significados sobre matemática nos cartuns onde, para ela, a linguagem do humor está produzindo significados com efeitos de verdade mais do que revelando verdades escondidas ou falsificadas.

A ordem discursiva pós-estruturalista é recorrente no sentido de marcar as diferenças com as teorias críticas. Por isso vemos decálogos em Corazza (2001) e as marcações acima referidas: só vale a cena enquanto tal; lá atrás, nos bastidores das intenções do autor, do ator ou do produtor, lá não há nada a ser pesquisado. Como diz Foucault (1995:55) , "não se volta ao aquém do discurso – lá onde nada ainda foi dito...".

Essa mesma ordem é encontrada em Costa (2000:39) e Silveira (2001) ao, mais uma vez, trazerem a categoria da interpelação para o centro da interpretação pós-estruturalista: os artefatos culturais são interpelativos e, portanto, nos propõem a sermos da forma como somos; os sujeitos são interpelados (atravessados) pelos discursos e nesse sentido são subjetivados e chamados a assumir uma identidade.

Assim, há entre os autores da corrente pós-crítica uma advertência de que estão fora do campo da avaliação, do julgamento, da moral da história; sendo sua principal preocupação verificar os efeitos de verdade que as interpelações vão produzindo, sejam os outdoors das universidades (Schimidt s/d), sejam as capas das revistas (Costa, 2000:29) sejam as formas com que nos falamos em escritos, nas reuniões, nas orações.

E as teorias da aprendizagem?

As teorias da aprendizagem aparecem pouco na produção científica da ANPED e INTERCOM nesta interrelação entre Educação e Comunicação. A teoria da recepção na INTERCOM parece que dá conta de entender os processos de aprendizagem, embora não pela via da psicologia da aprendizagem. A rigor, não se estuda Teorias da Aprendizagem nos cursos de Comunicação; Piaget e Wallon são os autores da aprendizagem citados nos trabalhos da INTERCOM, apesar de serem lembrados por apenas 3% dos trabalhos ali apresentados (MOSTAFA & MÁXIMO, 2002). Já na ANPED, mestre Vygotsky pede passagem e se firma no ranking dos mais citados do campo; a relação autores citantes/ autores citados, porém, indica que Vygotsky é citado por apenas 2% dos trabalhos ali apresentados (MOSTAFA & MÁXIMO, 2002a). Foi possível distinguir entre autores muito citados e autores citados por muitos outros. O autor que recebeu um maior número de citações não é necessariamente o autor de maior influência teórica no grupo, uma vez que o nível de influência é melhor percebido pela relação entre autores citados e autores citantes.

Esses dados indicam que a teoria da recepção na INTERCOM e o pós-estruturalismo na ANPED são os aportes teóricos mais urgentes do que teorias da aprendizagem stricto sensu nesse GT específico e no período analisado.

Certas aproximações são possíveis entre as três abordagens, a recepção, o pós-estruturalismo e as teorias de aprendizagem stricto sensu. Por exemplo, um vygotskiano, ou um teórico da recepção aceitariam bem as categorias de interpelação, subjetivação e multiplicação do sujeito até porque elas estão na base do marxismo althusseriano dos anos 70. A questão do poder talvez seja um divisor de águas entre elas. A teoria da recepção assumiu a vertente gramsciana do marxismo e portanto as questões de poder ligadas ao poder de classes sociais. Vygotsky pouco se deteve na discussão de classes sociais ou ideologias. Mas o pós-estruturalismo, sim, fez uma ruptura radical com a noção

de poder marxista e isso abriu passagem para entender as relações sociais (eu e você) em nossos micro-poderes. Eu, você e nossas mídias interpeladoras. Nesse caso, se estamos eu, você e nossos artefatos culturais, Vygotsky também ficaria confortável entre nós.

Citações, dispositivos de interpelação?

Vários outros autores presentes nas duas associações podem ser aproximados na composição das repartições discursivas aqui descritas. Observa-se que essas repartições estão presentes nas duas associações, com ênfases diferenciadas, conforme tentamos evidenciar (MOSTAFA & MÁXIMO, Idem). Parafraseando alguns discursos, nossas perguntas de pesquisa não pretendiam evidenciar nada além dos autores citados nos trabalhos de duas sociedades científicas brasileiras, dentro de um mesmo tema. Apesar de que, agora sabemos, isso não é pouco. A abordagem empírico-analítica aponta indicadores da produção científica e se cala; sua utilidade pode ser comparada com um catálogo de biblioteca; ninguém espera que um catálogo possa explicar mais do que sua lógica permite: autores relacionados a suas produções dentro de uma determinada ordem. Mas é essa determinada ordem o x da questão. Em que pese essas marcações serem semióticas em essência e reveladoras de certas epistemologias, a contribuição da Bibliometria está em revelar as relações internas à produção do conhecimento; se essas relações revelarem pontes com as externalidades da ciência, tanto melhor, mas a Ciência da Informação tem construído seu objeto de forma preferencialmente empírico-analítica. O que produz muitos efeitos, por sinal. Numa abordagem pós-crítica, os autores elencados em nossas tabelas, na pesquisa citada, estariam sendo chamados (interpelados) a assumirem sua identidade de autores mais citados nos trabalhos das sociedades científicas. Como se a pesquisa, ao revelar o ranking das citações, estivesse fazendo acontecer essa realidade, até então desconhecida para eles. De fato, toda pesquisa resulta em algo que não se sabia antes e, nesse sentido, cria uma nova realidade, não apenas a re(a)presenta. Mas a crítica pós-estrutural vai mais fundo, perguntando pelo regime de verdade que institui esses autores e não outros. Portanto, aquela realidade já é resultado de opções metodológicas, de ordenamentos escolhidos. Ter as citações como objeto de estudo provoca algumas perplexidades: argumenta-se que as razões para citar autores em uma produção intelectual é muito variada: cita-se para concordar ou para discordar, cita-se para fins de reconhecimento ou por razões de desconhecimento, para dar créditos ou para obter créditos. Por uma invenção da comunidade científica ou por uma (quem sabe) exigência do ato de conhecer.

Índices, catálogos, sumário, resumos, base de dados, listas e palavras-chaves podem ser vistos como mecanismos de representação do conhecimento em autores da

vertente crítica vygotskiana como Ryder (1998), mas podem ser vistos também como mídias interpeladoras dos sujeitos se considerarmos a agenda pós-estruturalista. Ou marcas de fabricação do mundo como em Ferreira (2002), para quem textos completos (de dissertações) são textos mais expressivos do que resumos. Por serem completos? Por terem apenas um autor? Mas como entendermos a completude, a autoria e a expressividade dentro da agenda pós-estrutural se o seu esforço tem sido o de problematizá-las radicalmente? Ao defender essas categorias a autora não estaria caindo novamente no mito da originalidade do conhecimento criticado em seus prolegômenos?

Se estendermos as analogias, podemos considerar que vivenciamos hoje, no Brasil, a interpelação das listas qualis da Capes, para sermos do tipo A, B ou C. Local nem pensar.

As classificações do conhecimento sejam para ordenar livros nas bibliotecas sejam para organizar a política de fomento em ciência e tecnologia são também mídias interpelativas, visto que são pura textualidade. Vale perguntar: apenas expressam uma ordem ou produzem-na?

A tabela que classifica livros na biblioteca é bem mais extensa do que a tabela que classifica o conhecimento para fins de fomento; Lucas (2001) demonstrou o alargamento das áreas de engenharia nas tabelas do diretório de grupos de pesquisa do CNPq, o que interpela novamente os engenheiros dizendo-lhes ‘eis aí uma área extensa com muitas subdivisões’ e, quem sabe, extensa produção científica nas universidades, e quem sabe extensa política em fomentos; ao mesmo tempo em que nos interpela a nós, educadores, convidando-nos a fazer engenharia da produção científica.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- COSTA, M. V. Sujeitos e subjetividade nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CORAZZA, S. M. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, V. M. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: **Educação e Sociedade**, n. 23, Campinas: CEDE, ago. 2002.
- FIGARO, R. **Mediações e hábitos de consumo na recepção dos operários metalúrgicos**. Disponível em: <www.intercom.org.br/papers/xxi-ci/gt16/GT1608.PDF>
- FISCHER, R. M. B. **O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/o_estatuto_pedagogico.asp?f_id_artigo=174>
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GOTLLIEB, L. Cristianismo e marxismo no pensamento educacional de Ismar de Oliveira Soares. In: **PCLA - Revista do Pensamento Comunicacional Latino-Americano**, vol. 3, n. 3, abril / junho 2002.

LUCAS, C. R. Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil: memória da atividade de pesquisa científica e tecnológica. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento: estado, mídia e sociedade**. São Paulo: Pontes 2001.

MACHADO, E. S. **O Gosto cultural de jovens: estudo sobre o papel dos media e dos valores culturais na construção do gosto**. São Paulo: ECA/USP, 2002.

MARTIN-BARBERO, J. **De los medios a las mediaciones**. Comunicación, Cultura y Hegemonía. G.Gili: Barcelona, 1987.

MOSTAFA, S. P. Citações epistemológicas na educomunicação. In: **Comunicação & Educação**, n.8. São Paulo: ECA/USP, 2002.

MOSTAFA, S. P.; MÁXIMO, L. F. Educação e Comunicação: análise de citações como mapa da interdisciplinaridade. In: **Revista Alcance**. Itajaí: Univali, 2002.

_____. As três formas de analisar o campo da Comunicação e Educação. In: **ANPED – SUL**, nov. 2002.

_____. A produção científica da ANPED e da INTERCOM no GT Educação e Comunicação. In: **Ciência da Informação** v. 32, n. 1, p. 96-101, Brasília, IBICT, jan./abr. 2003.

OROZCO GOMEZ, G. **Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos**. São Paulo: USP/Ed.Moderna, 1997.

PENTEADO, H. D. (Org.) **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

PORTO, T. M. E. (Org.) **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: UFPel, 2001.

RYDER, M. **Spinning webs of significance: considering anonymous communities in activity systems**. Disponível em: <http://carbon.cudenver.edu/~mryder/iscrat_99.html>. Acesso em: 01.06.2002.

_____. **The World Wide Web and the dialectics of consciousness**. Disponível em: <www.cudenver.edu/~mryder/iscrat_99.html>. Acesso em: 01.06.2002.

SOARES, I. O. **Educomunicação: um campo de mediações**. São Paulo: USP/Ed. Segmento, 2001.

_____. Educomunicação: ou a comunicação nos espaços educativos. In: BICUDO, M. A. V. **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

SCHMIDT, S. **A educação nas lentes do jornal**. Disponível em : <http://www.eca.usp.br/associa/alaic/material%20congresso%202002/congBolivia2002/trabalhos%20completos%20Bolivia%202002/GT%2015%20delia%20crovi/sarai%20schmidt.doc> Acesso em: 15/07/2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, M. C. **A produção de significados sobre matemática nos cartuns**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1379507291582.htm>>

Recebido em fevereiro de 2003.

Aceito em abril de 2003.