

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA COMPREENSÃO DE MUNDO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ALMEIDA, Juliana Gisi Martins de – UFPR

GT: Educação e Comunicação / n. 16

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

1. Introdução

Este trabalho se insere na discussão sobre a formação de professores, especificamente no que se refere à necessidade de ampliar as possibilidades de compreensão sobre a mídia. Assim, optou-se pela fundamentação teórica a partir os escritos dos teóricos da Escola de Frankfurt, para discutir a Indústria Cultural e suas implicações para o sujeito; dentro da Indústria Cultural, a televisão, como meio de comunicação de massa que potencializa os efeitos da massificação da comunicação resultantes da invenção da fotografia, do rádio e do cinema, por reunir em sua constituição técnica, elementos dos três meios citados. A presença da televisão como eletro-doméstico comum na grande maioria das casas dos brasileiros, a torna veículo de transmissão de informações, mas também de valores, costumes e verdades, e dessa forma, elemento importante na constituição da individualidade.

Percebemos que em nossa sociedade os meios de comunicação assumem um papel cada vez mais importante na transmissão de informações e na mediação das relações humanas, e dessa forma, influencia também os processos educacionais. Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo de contribuir para a melhor compreensão de como o contato com a mídia pode influenciar na compreensão de mundo dos professores, e assim, nas relações humanas que se estabelecem nas instituições de ensino, por meio da análise de representações sociais construídas por professores para compreender o outro e situações vivenciadas em uma situação de pesquisa.

Para tanto serão analisados alguns dos dados levantados por ocasião de uma pesquisa realizada para a elaboração da dissertação de Mestrado em Educação. Os dados foram coletados em uma pesquisa de campo com um grupo de 4 professoras da educação básica de uma escola situada na região de Curitiba. A pesquisa de campo foi desenvolvida em forma de uma Vivência, com duração de 3 dias com encontros de 2 horas. As atividades desenvolvidas na Vivência foram: aplicação de questionário, entrevista coletiva, observação de uma cena de telenovela, produção de um ensaio fotográfico, construção e dramatização de um roteiro, discussões sobre o material audiovisual (telenovela, ensaio fotográfico e dramatização), elaboração de um relato ao

final da Vivência com as opiniões e impressões das professoras-sujeitos da pesquisa. Todas as atividades foram filmadas e transcritas para posterior análise detalhada do material obtido. O intuito da Vivência foi perceber como estas professoras compreendiam e se relacionavam com a linguagem visual tão presente na vida contemporânea.

Neste trabalho será apresentada uma análise de algumas das manifestações das professoras-sujeitos da pesquisa, que possibilitam uma compreensão das imagens construídas por estas professoras para caracterizar e compreender os vários “outros” com os quais se relacionam e sobre os quais falaram durante todo o processo da Vivência.

2. A mídia

A constituição do complexo sistema de comunicação ao qual temos acesso hoje se deu em meio ao processo de industrialização pelo qual passou a sociedade ocidental, iniciado com os Movimentos do Esclarecimento, que deram início ao pensamento sobre o progresso da humanidade. A marcha para o progresso trouxe benefícios e também malefícios para a nossa sociedade, resultando na situação que vivenciamos e presenciamos em nosso cotidiano. Alguns setores sociais desenvolvem tecnologias de ponta e estão altamente avançados enquanto testemunhamos a morte por inanição em vários países do chamado terceiro mundo.

Segundo teóricos da escola de Frankfurt (ADORNO, 1987, 1995; ADORNO e HORKHEIMER, 1985, 1973; MARCUSE, 1969, 1998, 1999), esta contradição pode ser entendida como a irracionalidade da racionalidade tecnológica; que é compreendida como a racionalidade que guiou a marcha para o progresso, voltada para o desenvolvimento tecnológico em lugar do desenvolvimento humano. Uma forma de compreender a vida e o mundo moldada pelos processos mecânicos, tendo os avanços tecnológicos como fim em si e seu maior objetivo.

A Indústria Cultural¹ resulta deste mesmo processo e pode ser compreendida como uma indústria que agencia e controla a produção, difusão e recepção de bens culturais em nossa sociedade, dentro da qual, cultura se resume a diversão. Os meios de comunicação são os instrumentos pelos quais as produções da Indústria Cultural são veiculadas.

Os meios de comunicação foram inventados a partir de uma primeira tecnologia

¹ Termo cunhado por Adorno e Horkheimer no livro A Dialética do Esclarecimento.

de reprodutibilidade técnica da imagem: a fotografia. O conceito de reprodutibilidade técnica foi desenvolvido por Walter Benjamin (1987) e se refere à possibilidade de registro e reprodução de imagens por meio de máquinas. Esta revolução nos meios de produção da imagem visual possibilitou a popularização da imagem visual por tornar as imagens acessíveis a um maior número de pessoas e também por possibilitar a entrada da linguagem visual no universo da propaganda de forma mais intensa.

A fotografia foi, portanto, a primeira tecnologia da imagem a ser absorvida pela Indústria Cultural, depois dela a possibilidade de colocar a imagem em movimento, no cinema, só veio ampliar suas possibilidades de utilização. Com a instituição da indústria do cinema e depois da televisão, a linguagem visual começa a se estabelecer como a “linguagem oficial” da mídia, pois foi comprovada sua força na transmissão de informações, mas também de valores, comportamentos e verdades...

Partindo desta discussão podemos perceber a importância que assume a compreensão crítica dos meios de comunicação para o sistema educacional. Não é por acaso que a mídia entra como um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais; o que se torna preocupante, no entanto, é que aos professores é orientado que discutam os meios de comunicação com seus alunos, mas estes mesmos professores não são formados para realizar tais discussões. Isso significa que a relação que estabelecem com os meios de comunicação não é muito diferente da relação que seus alunos estabelecem, ou qualquer pessoa em nossa sociedade. Como afirma Vermelho:

O fato de essa relação se dar em casa ou na escola, não muda a relação que esses docentes estabelecem com essas mídias. Com isso, permanece inalterada a forma de atuar subjetivamente nesses sujeitos, professores e alunos, e as mídias ou qualquer atividade que venha a ser realizada com elas na escola reforçam, ao invés de se contrapor, as experiências que esses sujeitos passam para além dos muros escolares (VERMELHO, 2003, p.147-8).

Ou seja, sem uma formação para a compreensão crítica da mídia, de nada adianta trazer este tema para a escola, é necessária uma discussão crítica sobre os conteúdos e também sobre a forma de transmissão destes conteúdos, que deve iniciar por uma reflexão pessoal sobre a relação que cada um de nós estabelece com estes meios.

Assim, para iniciar estas reflexões, podemos observar a descrição e análise das verbalizações do grupo de quatro professoras-sujeitos da pesquisa, para pensarmos uma

das facetas da relação que estabelecem com a mídia. O foco da análise é a imagem formada pelas professoras para caracterizar os vários outros que aparecem em suas falas. Tendo claro que a relação que estas professoras estabelecem com a mídia não é exclusiva delas, mas se refere a uma situação na qual se encontra grande parte da população.

3. Resultados da pesquisa

Com o intuito de perceber que imagem as professoras-sujeitos da pesquisa construíram para caracterizar o “outro”, serão reproduzidas as falas emitidas durante as atividades da pesquisa, e a partir delas será apresentada uma análise que tenta resgatar a conexão destas falas com conteúdos e formas veiculados pela mídia. Durante as atividades dos três dias da vivência, existiram momentos nos quais as professoras contaram histórias que ilustravam seus pensamentos, ou que lembravam a partir das atividades e assuntos discutidos. Com estas histórias podemos entender um pouco como estas professoras atuaram em determinadas situações, e seu pensamento sobre as situações e as pessoas envolvidas. Por exemplo, no primeiro dia, na entrevista coletiva, quando falavam sobre os programas aos quais não assistem e dos quais não gostam, a Professora 1 afirma que o jornal *Tribuna*² é um jornal que ela não gosta, não lê, pois trata de violência, mas que é um jornal de grande aceitação pela população, o que ela justifica dizendo:

“classe d, e, f, g, h... é só a Tribuna que o pessoal lê, é a notícia do momento que eles gostam...” (1)

A partir desta fala podemos perceber que a professora associa a preferência por determinados tipos de informação – como as que aparecem no jornal impresso *Tribuna*, por exemplo – às pessoas pertencentes a determinadas classes sociais. A conversa sobre as diversas classes sociais aparece em outros momentos, nos quais as professoras definem características e comportamentos relativos às pessoas provenientes das classes menos favorecidas. Como na história contada pela Professora 1 sobre uma situação que ela vivenciou anos atrás em uma escola da qual foi diretora:

“... foi um conjunto habitacional de baixa renda que eles construíram,

2 Jornal impresso, distribuído na região de Curitiba, que apresenta notícias policiais e é conhecido pela crueza com que expõem tragédias e cenas de violência explícita.

a escola no meio, e aquele pessoal veio de invasão, veio de baixo da ponte, veio da casa dos parentes, eles não tinham residência. Então tinha gente muito boa, que tinha emprego e tal, e tinha outras pessoas que vieram da rua, que, não sabiam usar o banheiro, plantaram flor dentro do vaso, arrancaram vaso e venderam, coisas desse tipo [...] veja bem quem é essa clientela...” (1)

A caracterização dos moradores do conjunto habitacional feita pela Professora 1, mostra quais características a professora considera relevantes para definir a “*clientela*” da escola. Ela divide os moradores em dois grupos opostos, o de “*gente muito boa*”, pessoas que tinham emprego e o das “*outras pessoas*”, que vieram da rua, não sabiam usar o banheiro. A Professora 1 aponta esta divisão e caracterização como suficientes para esclarecer aos ouvintes o **tipo** de pessoas com as quais ela trabalhava. Como se o fato de estar empregado fosse suficiente para designar o caráter de alguém na atualidade, quando o desemprego é comum e crescente; ou não saber usar o banheiro, como existe nos ambientes urbanos, fosse suficiente para caracterizar uma pessoa “não boa”.

Nesta situação, percebemos o pensamento estereotipado da professora que tenta caracterizar os habitantes do conjunto com algumas características que os enquadram em duas categorias distintas e opostas. Segundo Crochík, o pensamento estereotipado é construído culturalmente e está fundado em uma fixidez do comportamento:

Isso porque a fixidez de um mesmo tipo de comportamento se relaciona com estereótipos oriundos da cultura, que embora se diferenciem em cada objeto, não se confundem com eles; é dizer: à aparente diversidade com que a roupagem dos estereótipos culturais reveste os seus objetos, corresponde uma fixidez de comportamento no preconceituoso. Esta relação não é direta, pois o indivíduo se apropria dos estereótipos e os modifica de acordo com as suas necessidades (CROCHIK, 1997, p.12).

Assim, podemos inferir que o preconceito tem uma forte ligação com a cultura na qual o indivíduo se desenvolve. Isso significa também que todas as pessoas que participam de uma mesma cultura têm acesso a estes códigos, introjetando-os de forma mais ou menos intensa, dependendo das condições nas quais se dá o seu processo de socialização, no qual ocorre, segundo Crochík, esta introjeção. Mas como “[...] tanto o processo de tornar-se indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta” (CROCHIK, 1997,

p.11). O preconceito surge como uma forma de defesa contra a violência da realidade estabelecida, mas que se mostra como uma impossibilidade de flexibilizar os comportamentos e conceitos sobre o mundo.

Em um outro momento, quando as professoras construía os roteiros para a dramatização, aconteceu uma discussão sobre o preconceito, a Professora 2 repreendeu as Professoras 3 e 4, dizendo que estavam sendo preconceituosas na construção das falas para a dramatização:

P 3 – *‘magora, ma-go-ra foi demais!’ [ri] [...] ‘ó ele vindo aí, vamo priguntá’*

P 2 – *olhe aí você ainda fala que as empregadas são negras né [sobre a cena da telenovela], olha a discriminação aí*

P 3 – *o que?*

P 1 – *falou errado!*

P 3 – *duas faveladas!*

P 2 – *e daí?*

P 4 – *vá lá e veja quantas falam corr...de outra forma*

P 3 – *a [P 4] é professora!*

P 4 – *são raras exceções*

P 2 – *nossa, eu morava numa rua que todos falavam bem...*

P 1 – *agora você vai no Rio, na favela, você vai ver que os caras do morro falam corretamente*

P 3 – *ah! Mas aí é diferente*

P 4 – *é que na verdade esse povo aqui, não que ele fala errado, é que a maioria veio do interior então têm aquele linguajar do interior*

P 3 – *não é o carioca que vive lá, já é o neto que está lá numa favela, é o êxodo rural*

P 4 – *depois eu conto o pai que veio falar comigo hoje de manhã, aquilo merecia ser filmado [falando para a pesquisadora]. Aquilo não existe, sabe? você não sabe se você ri ou se você chora”*

Esta discussão é interessante, pois mostra um conflito que surge entre elas com relação à imagem que as professoras fazem das pessoas que moram nas favelas. Enquanto a Professora 2 afirma que é um preconceito mostrar estas personagens “falando errado”, e que a experiência que ela tem, mostra que as pessoas que conheceu que moravam em favelas “falavam corretamente”, as Professoras 3 e 4 afirmam que todas as pessoas que moram em favelas “falam errado”, justificando a afirmação com o fato da Professora 4 trabalhar nestes locais, e portanto conhecer bem esta realidade.

No meio da discussão a Professora 1 faz uma intervenção dizendo que nas favelas do Rio de Janeiro, os moradores “falam corretamente”, o que é acolhido por todas as professoras como uma verdade. O que não fica claro é se esta constatação da Professora 1 nasceu de uma experiência vivida dentro das favelas do Rio de Janeiro, ou do contato que ela teve pela mídia. Mas será que os habitantes das favelas do Rio de

Janeiro falam “*corretamente*”, segundo a norma padrão? Pois quando elas falam em “*falar corretamente*”, elas estão se referindo a seguir a norma culta. Podemos supor que esta constatação nasceu do contato com a mídia pela estrutura das conversas durante todo o processo da vivência; enquanto todas as afirmações eram seguidas da sua comprovação por meio de histórias vivenciadas, nesta ocasião, a afirmação foi justificada pelas outras professoras que se referiram à constituição das favelas da região sul do país como fruto do êxodo rural, enquanto as favelas do Rio de Janeiro são habitadas por pessoas que estão nos centros urbanos há gerações.

A afirmação da Professora 1 aconteceu em um momento no qual as professoras tentavam eliminar a idéia de preconceito contra as classes menos favorecidas, introduzindo a informação de que não são todas as pessoas que moram em favelas que “*falam errado*”, só as que habitam as favelas do sul, mais recentes, e que portanto não tiveram um contato suficientemente prolongado com os centros urbanos, que pudesse modificar seu “*linguajar*”; em oposição à situação do Rio de Janeiro, onde, segundo as professoras, o contato prolongado com os centros urbanos descaracterizou o “*linguajar*” que eles pudessem trazer (das regiões rurais) quando sofreram o êxodo rural. Podemos perceber que as professoras apontam que o contato com os centros urbanos é “civilizador”. Mas mesmo com a tentativa de amenizar a atitude preconceituosa, elas ainda mostraram fortemente um pensamento estereotipado e o preconceito de classe e de região, medido pela forma de expressão dos habitantes das favelas do sul, e pela constatação das oposições entre estar mais próximos ou distante da configuração urbana. A discussão termina com uma afirmação da Professora 4, sobre um pai que veio conversar com ela e que “*merecia ser filmado*”, ou seja, sua imagem de não-pertencente aos padrões de civilidade, estabelecidos por ela, merecia ser registrada, pois provavelmente o registro filmico traria veracidade e confirmação àquela verdade.

Momentos depois, a Professora 4 conta a história do pai que “*merecia ser filmado*”:

“P 4 – *o pai foi lá reclamar porque estavam batendo no filho dele e ele não queria mais vir pra escola; mas eu nunca vi baterem, as inspetoras nem conheciam o menino... [...]. Depois disse assim: ‘agora eu vou falar por que eu queria chamar o senhor’, eu disse ‘ah seu filho é inseguro, ele tem uma série de problemas, ele enterra as unhas na palma da mão, ele tem problema de fala..’ Ai o pai disse que o menino não tem problema de fala, são as pessoas que não entendem o que ele fala*

P 1 – *o pai é muito autoritário?*

P 4 – *o pai, acho que acabou de vir lá do lugar mais distante, lá do Chuí.... sabe aquela coisa assim, não é que ele seja autoritário, ele*

disse assim: 'eu falo enrolado com ele, porque não vou falar com ele como eu falo com você', 'olha seu filho está com dificuldade...' 'mas ele sabe mais coisa do que eu sabia quando tinha 15 anos, eu não quero que meu filho seja médico' [...] 'sabendo ler e escrever pra mim já está bom', eu olhei.... 'sim senhor'; bom eu fiz a minha parte, até tentei argumentar

P 1 – vai ter que tentar fazer o máximo pelo menino porque a família não...

P 4 – sabe aquele homem de bota e chapelão, bem assim... característico, aquela coisa que te chama atenção mesmo, eu fiquei olhando... você vai fazer o que com uma criatura dessa?"

Neste depoimento da Professora 4 podemos perceber que aconteceu um conflito entre as preocupações dela e as do pai, que veio à escola reclamar pois seu filho lhe disse que estava sendo agredido pelos colegas, acusação que a Professora 4 julgou falsa, baseada no fato de nenhuma das inspetoras ter presenciado as agressões. O fato do pai não se preocupar com os problemas de aprendizagem ou julgar que não existissem tais problemas, e a professora julgar que não existiam agressões físicas, bloqueou a comunicação entre eles e os problemas da criança, quer fossem quanto à sua integridade física ou quanto à aprendizagem não foram resolvidos. O problema de comunicação entre eles foi justificado pela professora como resultante da proveniência do pai, que ela acredita ter vindo “*lá do lugar mais distante, lá do Chui*”, o que é reafirmado pela sua aparência bem “*característica*” de “*bota e chapelão*”. Mais uma vez ter vindo do interior e não estar totalmente (visualmente) adaptado ao modo de vida urbano é motivo suficiente para atestar a falta de inteligência e compreensão de uma pessoa. Outro ponto que pode ser levantado é o fato de que as inspetoras não terem presenciado as agressões contra o menino, não significar que estas não tenham ocorrido, ou ainda que o comportamento comum e aceito pelas inspetoras pode não ser visto dessa forma pelo menino, que estava se sentindo agredido de alguma forma.

No terceiro dia da vivência, a Professora 4 faz novamente referência a esta história, mas nesse dia, a ênfase da narrativa recai sobre o relativismo: “*até onde que a compreensão dele vai [...] e de repente também pra expectativa de vida que ele tem pro filho dele, o filho dele não precisa ser muito mais do que isso*” o que é reafirmado pelas outras professoras: “*a vivência dele é essa*”. Com estas afirmações, as professoras se posicionam aceitando a possibilidade do pai não considerar os problemas levantados pela Professora 4 como relevantes. Mas a conversa termina com a Professora 1 dizendo: “*o pai já tinha algum problema aos 15 anos*”, e todas riem...

Neste momento as professoras assumem o relativismo para explicar o ponto de

vista divergente do pai, mas no relativismo todas as posições são aceitas, não questionadas e não necessariamente compreendidas. Assim, a Professora se coloca há uma distância ainda maior do pai, pois mostra que o pai não tinha condições de compreender o que ela estava falando para ele, porque dentro das suas possibilidades de compreensão, ele estava com a razão, e não havia nada que ela pudesse fazer para mudar essa situação, o que pode ser pensado com relação à Professora também. Da impossibilidade de mudança, vem uma aparente condescendência com a opinião do pai, mas que “já tinha algum problema aos 15 anos”, ou seja, ele não tem a inteligência suficientemente desenvolvida para entender o que as professoras compreendem como sendo “o certo”, e assim elas estabelecem um limite para a compreensão do pai, porque dentro do que ele pode compreender, o filho dele não precisa ser muito mais do que já é, e que pelo visto, é considerado “pouco” pela Professora. As professoras mostram uma fixidez de pensamento e a impossibilidade de compreender a realidade do outro.

Sobre o relativismo afirma Crochík (1997, p.24-25):

Dentro do relativismo, a explicação preconceituosa tem o mesmo valor de sua negação e, assim, as justificativas para se agredir o mais frágil podem ser defendidas tanto quanto as justificativas para não fazê-lo. Neste sentido, a liberdade dos pontos de vista não liberta o pensamento e já pode estar nos remetendo a indivíduos com predisposição ao preconceito, uma vez que no relativismo o objeto é percebido como o sujeito pode percebê-lo em função de suas características e necessidades.

O que faz com que as professoras aceitem formalmente os argumentos do pai, mas mantenham o preconceito quanto às suas possibilidades de compreensão. Os comentários das professoras demonstram uma sensação de superioridade com relação ao pai: “[...] à onipotência – manifesta ou velada – pela qual o preconceituoso julga-se superior ao seu objeto, corresponde a impotência que sente para lidar com os sofrimentos provenientes da realidade” (CROCHIK, 1999, p. 13). O que fica muito claro nesta situação, na qual a Professora tinha intenção de conversar com o pai sobre os problemas que ela percebia na criança, mas as preocupações do pai estavam voltadas para outra questão, que não diziam respeito à dificuldade de aprendizagem; esta dificuldade de fazer valer seus argumentos é substituída pela certeza de que o pai não os compreendeu porque não tinha condições para tanto.

Para compreender a estereotipagem do pensamento das professoras, podemos recorrer a uma articulação dos escritos de Crochík, no livro intitulado *Preconceito*

(1997), com a discussão sobre a televisão dentro da indústria cultural, como formulada por Adorno.

Dentro da indústria cultural, a televisão aparece como uma síntese da fotografia, do rádio e do cinema, sendo a fotografia e o cinema os primeiros meios de comunicação que possibilitam a Reprodutibilidade Técnica da imagem e sua difusão em massa. A televisão combina a característica do rádio de atender o consumidor a domicílio, com a fusão de sons e imagens bidimensionais do cinema, que no caso da televisão, têm a mesma propriedade que as imagens fotográficas: a miniaturização. “O próprio meio de comunicação, contudo, insere-se no âmbito do esquema da indústria cultural e, enquanto combinação de filme e rádio, leva adiante a tendência daquela, no sentido de cercar e capturar a consciência do público por todos os lados” (ADORNO, 1987, p. 346). A televisão prende todos os sentidos do espectador, não deixando espaço para a reflexão, como faz também o cinema, e o fato de que isso aconteça dentro da casa das pessoas, potencializa a tendência do aparato³ de se infiltrar em todos os pormenores da vida das pessoas.

A televisão permite aproximar-se da meta, que é ter de novo a totalidade do mundo sensível em uma imagem que alcança todos os órgãos, o sonho sem sonho; ao mesmo tempo, permite introduzir furtivamente na duplicata do mundo aquilo que se considera adequado ao real. Preenche-se a lacuna que ainda restava para a existência privada antes da indústria cultural, enquanto esta ainda não dominava a dimensão do visível em todos os seus pontos (ADORNO, 1987, p. 346).

Quanto mais familiares se tornam os produtos da indústria cultural mais difícil se torna a decodificação destes produtos, pois são naturalizados, e, enquanto tais, tomam parte da vida das pessoas, não esteticamente, mas naturalmente. Torna-se quase impossível perceber essas imagens como algo em si, às quais se deve atenção, concentração, esforço e compreensão, ou seja: “Fazer a abstração da magnitude real do fenômeno [...]” (ADORNO, 1987, p. 348), percebê-las como uma construção intencional e parcial, ao invés de um espelho, no qual se projetam os fatos tais como acontecem na realidade.

A imagem é tomada como uma parcela da realidade, como um acessório da casa, que se adquiriu junto com o aparelho, cuja posse

3 “[...] o termo ‘aparato’ designa as instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante.” Nota de rodapé, MARCUSE, 1999, p.77.

além do mais, aumenta o prestígio com as crianças. Dificilmente será ir longe demais dizer que, reciprocamente, **a realidade é olhada através dos óculos da TV**, que o sentido furtivamente imprimido ao cotidiano volte a refletir-se nele (ADORNO, 1987, p. 349).

Se a primeira formatação da percepção da realidade se amoldou ao recorte fotográfico, com a televisão essa confusão do real com a sua duplicata vem mais e mais se ampliar, já que na televisão acontece a apropriação de mais elementos da realidade sensível que na fotografia. Ao contrário do cinema, que depende de uma retirada da vida cotidiana – a entrada na sala do cinema –, a televisão traz o cinema para dentro das casas, com todas as suas implicações psicológicas⁴ (a identificação primária, que é a identificação com o sujeito do olhar; e a identificação secundária, que se refere à identificação com a narrativa e com os personagens). A inclusão do movimento e do som advindos do cinema, junto da sensação de posse pela miniaturização que a fotografia já proporcionava, aumenta o caráter ficcional do real, ou seja, acontece uma inversão baseada naquela confusão.

Se, como diz Adorno, podemos afirmar que a realidade é olhada pelos óculos da TV, a percepção do real se transforma em distância e sensação de posse de um real apreendido sempre de fora: o indivíduo se torna espectador da sua própria vida e vítima dos seus fatos.

A sensação de posse e poder sobre as imagens tornam o espectador o “senhor” das situações apresentadas no aparelho: “Os homenzinhos e mulherzinhas que se obtêm a domicílio tornaram-se joguetes para a percepção inconsciente. Algo disso poderá recrear o espectador: ele os sente como propriedade, da qual pode dispor e em relação à qual se sente superior” (ADORNO, 1987, p. 348). Os personagens que aparecem na televisão, nas novelas e seriados, são ainda mais estereotipados e rudimentares dos que aparecem no cinema, podem ser facilmente identificados de acordo com seu tipo, além de proporcionar uma identificação no espectador que se dá “por um reconhecimento em uma tipologia dos personagens: o bom, o mau, o herói, o traidor, o vencedor, o vencido etc., com o qual o espectador o reconhecerá como um **tipo** e se identificará com esse ou com aquele personagem” (VERMELHO, 2003, p. 112). A disseminação de estereótipos pela indústria cultural se torna a fonte dos modelos de comportamento assumidos por uma grande maioria, e nesse caso, a influência da televisão é preponderante; pois ela se encontra fixada dentro das casas e faz parte da vida cotidiana de cada um.

4 Sobre as implicações psicológicas do cinema ver: AUMONT, 1995.

Aquela ‘proximidade’ fatal da televisão, que também é causa do efeito supostamente comunitário do aparelho, em torno do qual os membros da família e os amigos, que de outra forma não saberiam o que dizer uns aos outros, se reúnem em mutismo, não só satisfaz um desejo diante do qual nada de espiritual se pode manter que não se transforme em propriedade, como ainda obscurece a distância real entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas. Ela se torna o sucedâneo de uma imediação social que é vedada aos homens (ADORNO, 1987, p. 350).

A televisão remedia e substitui a relação entre as pessoas, se torna a voz dos diálogos, mascarando a distância real entre elas e ofuscando a presença das pessoas e do próprio real. “Em vez das imagens representarem a realidade, as imagens passavam a ser percebidas como definidoras da realidade. E a realidade abarcava nossa subjetividade e a percepção que temos de nós mesmos” (PHILLIPS, 1994, p. 17) – e dos outros. Assim, Phillips aponta a confusão entre a imagem e a realidade, quando as imagens passam a ser o que afirma a realidade das coisas e de nós mesmos. No mesmo sentido, Bourdieu afirma que “[...] insensivelmente, a televisão que se pretende um instrumento de registro torna-se um instrumento de criação de realidade” (BOURDIEU, 1997, p. 29). Ou seja, aponta a inversão que vem acontecendo já desde a invenção da fotografia de que as imagens produzidas por máquinas são tomadas pela própria realidade, e esta, é deixada em segundo plano, a realidade que descobrimos nos meios de comunicação, é a *realidade oficial*. A relação do sujeito com a televisão e, por conseguinte, com essa realidade, e suas conseqüências é que são preocupantes. “A forma e o conteúdo do que é veiculado pela televisão encontram-se intimamente ligados. O seu grande poder encontra-se na forma de recepção que [...] impede o controle sobre o eu consciente” (VERMELHO, 2003, p. 121).

Podemos pensar que o relacionamento que se estabelece com uma imagem é sempre unilateral, pois o outro não existe: o outro-imagem é personificado pela projeção dos *meus* desejos; nesse sentido, o outro que não é imagem (ou seja, é outro ser humano), também tem de satisfazer *meus* desejos, desde que queira se relacionar *comigo*.

Podemos ainda supor que a distinção entre subjetividade e alteridade fica enfraquecida: o outro é o outro dentro de mim, o que diminui a possibilidade de comunicação entre as pessoas, a troca de experiências e de conhecimentos, pela instituição do individualismo, da manipulação, da insatisfação; nessa situação, não é possível aceitar as diferenças, pois se está constantemente vivendo suas próprias

projeções imaginárias, o que significa, não conseguir apreender o outro como ser distinto. Este é um dos pontos levantados por Crochik quando discute o preconceito, a impossibilidade de ter experiências reais e imediatas com a realidade e com o outro.

Os estereótipos são proporcionados pela cultura e se mostram propícios à estereotipia do pensamento do indivíduo preconceituoso, fortalecendo o preconceito e servindo para sua justificativa, ou então são formados à base de mecanismos psíquicos que tentam perceber a realidade de forma primitiva, sendo estes mesmos mecanismos a base do pensamento estereotipado (CROCHIK, 1997, p. 18).

Crochik acrescenta que os estereótipos não são utilizados unicamente pelos indivíduos preconceituosos ou com predisposição ao preconceito, todas as pessoas em nossa sociedade se servem dos estereótipos de alguma forma, os compreendem e os utilizam.

Nesse sentido ainda, a indústria cultural oferece os clichês que aliviam a angústia da experiência e da reflexão, pois estes clichês ou estereótipos, que fragmentam o mundo, dicotomizando-o em certo e errado, bom e mau, provém da própria realidade que se organiza de forma binária, classificatória, esquemática, similar aos processos de produção (CROCHIK, 1997, p.20). E dessa forma o processo de produção marca progressivamente todos os setores, separados e classificados, da vida humana – o trabalho, o lazer, o amor, a família, os amigos, cada um com seus horários e comportamentos pré-determinados. Segundo Crochik:

Não vemos a pessoa que é objeto de preconceito a partir dos diversos predicados que possui, mas reduzimos esses diversos predicados ao nome que não permite nomeação: judeu, negro, louco etc. [...] independentemente das inúmeras características que a pessoa vítima do preconceito possuía, a que passa a caracterizá-la é o termo que designa o preconceito (CROCHIK, 1997, p.17).

A esta particularidade da característica preponderante da vítima do preconceito são associados ainda outros atributos fixos que completam o estereótipo, pois a “classe” das pessoas que pertencem a um ou outro estereótipo, é constituída por todas as pessoas que podem ser agrupadas sob este nome e que, para o olhar preconceituoso, possuem um conjunto de características comuns. Assim, ao se referir às pessoas que se mudaram para o conjunto habitacional, a Professora 1 nomeou dois grupos que dividiam e comportavam todos os moradores do conjunto habitacional: o de “gente boa” e “as

outras pessoas”; ou os que não sabiam “*usar o banheiro*”, e os que “*possuíam um emprego*”. Com estas duas categorias, ela pretendia mostrar o “*tipo de clientela*” à qual a escola atendia.

Com as verbalizações das professoras no decorrer da vivência podemos compreender como o pensamento estereotipado e o preconceito estão presentes nas compreensões que estas professoras têm da realidade, e como formatam as imagens criadas sobre o outro e determinam o comportamento e a atitude das professoras.

4. Considerações finais

A predisposição ao preconceito que pudemos observar na descrição e análise das falas das professoras-sujeitos da pesquisa, não é exclusiva destas professoras; esta predisposição, fundada na fixidez do pensamento é resultado do processo de socialização em nossa cultura. Isso significa que a estereotipagem é transmitida culturalmente e dessa forma se torna uma preocupação fundamental para a educação, espaço no qual se dá a transmissão sistematizada da cultura em nossa sociedade.

O contato com a mídia, principal veículo de transmissão deste formato de pensamento, não pode ser controlado, o que se percebe como o papel da educação é a formação para a compreensão crítica dos meios de comunicação; não só com relação aos seus conteúdos, mas também com relação à forma pela qual estes são transmitidos. Esta formação deve ser proporcionada aos professores(as) em primeiro lugar, para que estes tenham a possibilidade de trabalhar estas questões de forma aprofundada, iniciando pela conscientização de seu próprio envolvimento com a mídia.

Na descrição e análise das verbalizações das professoras, o pensamento estereotipado aparece na caracterização das pessoas e situações vividas, que é muito próxima à forma como as pessoas e situações são caracterizadas nos meios de comunicação. As pessoas foram definidas como **tipos** pertencentes a categorias distintas, sempre por oposição. O que pode ser percebido também nos personagens dos programas de televisão e mesmo nas pessoas que aparecem em reportagens, que são sempre caracterizados a partir de uma tipologia que os encaixa em um grupo: o bom, o mau, o herói, o vilão, o trabalhador, o desempregado, o da classe média, baixa ou alta, o do campo, o da cidade, o da favela, o professor de escola particular, o de escola pública, etc. Assim, percebemos nas verbalizações das professoras uma reprodução desta forma de perceber e caracterizar o outro, ou seja, a imagem que constroem para compreender o outro.

Dentro deste pensamento estereotipado pudemos perceber, em vários momentos, uma atitude preconceituosa das professoras para com as pessoas sobre as quais falavam. O preconceito pode ser visto, em alguns momentos, como uma forma de defesa contra um preconceito que sofrem, o que faz com que se coloquem como uma categoria em oposição; ou como uma fixidez de comportamento, uma forma de apreender o outro como ser distinto, não pelos vários predicados que possui, mas como pertencente à outra categoria. O preconceito aparece em nossa sociedade como um mecanismo de defesa contra a violência da estrutura social, que se realiza na luta pela sobrevivência, e manifesta-se pelo pensamento dicotomizado que separa o mundo em bem e mau, verdadeiro e falso, certo e errado, e exige tomadas de posição firmes e definitivas. Esta operacionalização simplificadora foi percebida nas tomadas de posição das professoras, que mostraram uma fixidez de comportamento, recorrendo ao relativismo quando sentiam que de alguma forma deveriam aceitar a existência de pensamentos contrários aos seus. O relativismo aceita a existência deste outro pensamento, mas não possibilita sua compreensão.

A compreensão estereotipada do mundo permeou todas as conversas que aconteceram durante a vivência, o que mostra que não é simplesmente a indivíduos preconceituosos que estamos nos referindo, mas a uma predisposição ao preconceito, e a uma atitude preconceituosa frente ao mundo. Se retomarmos o pensamento de Crochík, segundo o qual os estereótipos são oriundos da cultura na qual os indivíduos se desenvolvem, esta predisposição não é exclusiva destas professoras, mas generalizada e estabelecida como valor a ser transmitido e propagado pela nossa cultura.

Podemos ainda estabelecer uma relação entre a atitude preconceituosa e a compreensão que se tem das imagens veiculadas pelos meios de comunicação, nas quais a formalização dos **tipos** humanos apresentados segue esta tendência de caracterização. A incapacidade de decodificação dos elementos formais presentes nestas construções, gerada pela sua naturalização, naturaliza esta tipologia na vida real, tornando-a um padrão de apreensão das pessoas com as quais se convive. O enraizamento desta predisposição ao preconceito formata a atitude frente ao outro e frente à vida, instituindo uma relação de oposição frente ao outro.

Assim, a compreensão crítica da mídia se coloca como elemento fundamental no pensamento sobre a educação, e neste caso, sobre a formação de professores, com o intuito de reverter esta situação e possibilitar uma formação que inicie pela reflexão sobre o próprio envolvimento com a mídia para em um segundo momento possibilitar

um trabalho de discussão crítica em sala de aula.

5. Referências

- ADORNO, Theodor W. Tv consciência e indústria cultural. In: COHN, G. (Org). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.
- _____. **Palavras e sinais** – modelos críticos 2. Tradução: Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M.. Sociedade. In: **Temas básicos da sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral, São Paulo: Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.
- _____. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AUMONT, Jacques. **A estética do filme**. Tradução Marina Appenzeller; revisão técnica: Nuno César P. de Abreu. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas- volume I**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- CROCHIK, José Leon. **Preconceito: indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1997.
- _____. **A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista**. Tese para o concurso de livre docência. São Paulo: ISUSP, 1999.
- MARCUSE, Herbert. As novas formas de controle. In: **Ideologia da sociedade industrial**. 3º ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- _____. **Comentários para uma redefinição de cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Cultura e Sociedade, volume II.
- _____. Algumas implicações da tecnologia moderna. In: **Tecnologia, guerra e fascismo**. KELLNER, Douglas (ed). Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- PHILLIPS, Lisa. Photoplay: a arte contemporânea na fotografia. In: **Photoplay: New York: Chase Manhattan**, 1994 (Catálogo de exposição), pp11-22.
- VERMELHO, Sonia Cristina S. D. **Educação e virtualização: as mídias e a formação do indivíduo**. Tese de Doutorado. São Paulo: EHPS/PUCSP, 2003.