

A PESQUISA COMO ATO REFLEXIVO DE CORAGEM E DISPUTA POR SIGNIFICADO

Fernanda Amorim Accorsi¹
Teresa Kazuko Teruya²

Resumo: A criação de caminhos metodológicos criteriosos evidencia o modo como vemos e pensamos o mundo e os fenômenos que nele estão inseridos. Neste texto, perguntamos: quais contribuições o processo de codificação e decodificação, discutido por Hall (2003), pode oferecer às pesquisas em Educação? Entendemos que as mensagens das mídias são pedagógicas, mas contestamos suas posições dominantes porque há a possibilidade de negociação da recepção com a emissão das mensagens. Elencamos três leituras possíveis frente aos discursos midiáticos, defendendo que existe oportunidade para interpretação, crítica e reflexão no ato de fazer de pesquisa em educação com as mídias.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Metodologia. Educação. Mídias.

RESEARCH AS A REFLEXIVE ACT OF COURAGE AND DISPUTE FOR MEANING

Abstract: The creation of discerning methodological paths highlights how we see and think the world and the phenomena that are embedded in it. In this paper, we ask: what contributions can the coding and decoding process discussed by Hall (2003) offer to research in education? We understand that the messages of the media are pedagogical, but we dispute their dominant positions because there is the possibility of negotiating the reception with the emission of the messages. We list three possible readings in front of the media discourses, arguing that there is an opportunity for interpretation, criticism and reflection in the act of doing research in education with the media.

Keywords: Cultural Studies. Methodology. Education. Media.

INTRODUÇÃO

Neste texto, nos atentamos à área da metodologia da pesquisa em educação, embora mencionemos a sala de aula como possibilidade de prática de nossas elucubrações. Defendemos que a prática de fazer pesquisa está diretamente ligada à realidade vigente de uma época, aos membros de uma

¹ Universidade Estadual de Maringá (accorsifer@gmail.com)

² Universidade Estadual de Maringá (tteruya@gmail.com)



sociedade estudada, bem como os espaços de cultura existentes. Entretanto, não consideramos a educação sinônimo de sala de aula, nem a pedagogia como sinônimo de escola, uma vez que há outras formas culturais de construção e formação dos sujeitos, como as referências advindas da família, da igreja, do grupo social e da mídia. Formamo-nos, portanto, de modo interdisciplinar.

As mídias nos interessam como campo de estudos, poisas pessoas de diferentes localidades, idades e gêneros são interpeladas pelas mensagens midiáticas e se constituem como sujeitos também a partir do que as mídias oferecem. Os conteúdos midiáticos são produzidos de modo massivo, sendo produzidos e emitidos para alcançar o maior número de pessoas. No entanto, as diferentes identidades vão se compondo com a colaboração dos resquícios advindos das mídias, que, no cerne dos sujeitos, podem entrar em choque com o que foi apreendido na igreja e/ou na família, por exemplo (KELLNER, 2001; HALL, 2003). Refletimos, assim, que a composição da identidade não é harmoniosa, linear e cristalina, longe disso, a construção identitária é conflituosa, versátil e nebulosa porque imbrica diferentes aspectos da vida cultural das pessoas.

As mensagens midiáticas propagam as Pedagogias Culturais, porque educam as crianças, os/as jovens, os/as adultos/as, os/as idosos/as, oferecendo amostras de como ser, estar e existir, por isso merecem nossa atenção na área da educação (STEINBERG, KINCHELOE, 2001). Acrescentamos, ainda, que a vertente dos Estudos Culturais defende a comunicação “[...] como um processo sociocultural básico onde se destaca a ação de todos os sujeitos envolvidos na produção de sentido”, em que os discursos produzidos pelas mídias estruturam o próprio sujeito e a sociedade que ele habita (ESCOSTEGUY, 2011, p. 89).

Estimulamos, neste texto, uma discussão da pesquisa em educação que repense as produções de sentidos, verificando que os sentidos nem sempre precisam ser recebidos como desejam os/as produtores/as. Refere-se a uma provocação de revisão bibliográfica, que sugere o desafio do contexto vivido, em que o/a pesquisador/a possa criar caminhos metodológicos que permitam garimpar, descobrir e enxergar aquilo que não foi apresentado de início. Eis a chance de descolonizar olhares e reformular as relações com o objeto de estudo e as teorias adotadas. A prática da pesquisa científica é, então, um processo de reinvenção do/a pesquisador/a, em que ao descobrir fragmentos da realidade, ele/a se (re)organiza diante do conhecimento, diante das verdades instáveis que têm acesso.

Problematizar nossas práticas de investigação é (re)pensar caminhos metodológicos coerentes e criteriosos. É, sobretudo, evidenciar o modo como vemos e pensamos o mundo e os fenômenos que nele estão inseridos. Ancorados/as em paradigmas, teorias, procedimentos e técnicas, demonstramos as conexões teóricas e reflexivas que produzimos, a fim de responder nosso problema de pesquisa, nossos objetivos estipulados previamente no estabelecimento da pesquisa e, sobretudo, contribuir com o avanço da ciência.

Empoderamos determinadas teorias e deixamos outras de lado, porque a metodologia está ligada às escolhas, as quais dizem muito sobre quem somos, o que pensamos, como vemos as coisas, como percebemos o mundo. Escolher é uma operação de poder e nossas opções teóricas e metodológicas versam sobre o saber, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de nossa identidade (SILVA, 2015).

Neste texto, nossas discussões versam sobre a interface entre mídia e educação, uma vez que consideramos as mídias pedagógicas e capazes de contribuir com a formação identitária das pessoas. Por isso, propomos a seguinte pergunta norteadora para pensar nossas angústias acadêmicas descritas neste texto: quais contribuições o processo de Codificação e Decodificação, discutido por Hall (2003), pode oferecer às pesquisas em Educação?

Gil (1997) explica que a pesquisa surge a partir de um problema empírico, passível de ser respondido, enquanto Corazza (2002) analisa que o ato de pesquisar está associado à insatisfação com o já sabido, aquilo que já conhecemos, mas não nos sentimos satisfeitos/as.

Nossas elucubrações não possuem a pretensão de esgotar o assunto e nem apresentar um modelo específico de se fazer pesquisa, cheio de regras e passo a passo. Nosso intuito é refletir metodologicamente o viés dos Estudos Culturais, bem como pensar a pesquisa em educação de um modo (ou vários) que não encerre os temas, os olhares defendidos e/ou as formas de ver os objetos de pesquisa. Assim, imaginamos nossa contribuição para os estudos em educação, mostrando que pesquisar, é antes de tudo, um ato reflexivo de coragem.

Neste estudo, coragem corresponde a lançar-se subitamente em um espaço que, de início, não sabemos como pode ser mapeado, pensado, estudado, descoberto, trata-se de uma ação política de pesquisa, a fim de significar o mundo e entender que as relações criadas são particulares, provisórias e estão associadas a um tempo e espaço determinados, por isso carregam nossa subjetividade e temporalidade.

Para apresentar as relações que criamos entre o modelo de codificação e decodificação e o campo metodológico da educação, discutiremos os pressupostos de Hall (2003) expondo conceitos e problematizações elaboradas pelo autor para, em seguida, pensá-las no âmbito da metodologia de pesquisas em educação.

CODIFICANDO E DECODIFICANDO O MUNDO

Hall (2003, p.339) problematiza que “[a] linguagem é uma articulação de diferenças”, uma vez que, em nosso modo de se expressar, há muito de nós e, por isso, existe muito do que somos, pensamos, vemos e agimos no mundo. O autor ilustra que quando falamos estamos, concomitantemente, evidenciando os significados que possuímos sobre as coisas, sobre o cenário cultural em que estamos inseridos/as e o universo discursivo que participamos.

“Logo, sempre existirão discursos na sociedade que são os meios pelos quais as pessoas tornam significativo o mundo, dão sentido ao mundo. Isso nunca pára” (HALL, 2003, p. 342). As palavras que escolhemos para falar, para escrever, são partes de nosso vocabulário e carregam nossas impressões, nossos pontos de vista e nosso arcabouço cultural. Poderíamos afirmar, então, que as nossas palavras representam quem somos nós, representam a identidade que exercemos, imprimindo na escrita e na fala fragmentos do “eu pesquisador/a”. Os textos e os discursos não são totalmente abertos, neutros e imparciais porque além de carregar parte de nós, carregam, ainda as relações de poder existentes nas culturas.

Somos sujeitados aos discursos que conhecemos e proferimos, ou seja, “[e]sse sujeito, produto do discurso, não pode estar fora dele, porque a ele deve estar sujeitado” (HALL, 2016, p. 99). Como parte dos discursos, procuramos valorar positivamente nossos significados na tentativa de engajar outros/as participantes em nossa perspectiva.

Mesmo que as pessoas de uma mesma cultura tenham predisposição a “[...] compartilhar um mapa conceitual relativamente parecido”, entendemos que elas possuem particularidades próprias, que interferem na produção de sentidos (quase) individuais (HALL, 2016, p. 38).

Portanto, não podemos eleger as mensagens midiáticas como soberanas na proposição de significados para a recepção, porque embora os/as receptores/as entendam a mensagem e possam, inclusive, compartilhar de seu

viés cultural, há possibilidades de escape, há possibilidades de negociação e reflexão, que podem sugerir outros caminhos cognitivos que não aquele exibido pelas mídias.

Hall (2003) aponta a existência de uma leitura preferencial que impõe ao/à leitor/a da mensagem um mundo de significação e por esse motivo é que conseguimos nos comunicar, porque entendemos as significações expostas e damos conta de ressignificá-la.

Leitura preferencial é simplesmente um modo de dizer que, se você detém o controle dos aparatos de significação do mundo e do controle dos meios de comunicação, então você escreve os textos - *até certo ponto*, a leitura preferencial tem uma forma determinante (HALL, 2003, p. 345, grifos nossos).

A referida leitura determina o modo como deve ocorrer a compreensão, é como se nos dissesse “leia-me desta forma”. São modos sedutores de convidar o sujeito a ler conforme os pressupostos culturais, políticos e sociais de quem escreveu. Para o autor, a fala é uma produção de sentido e criar a mensagem não é algo transparente (HALL, 2003).

Nesta perspectiva, codificação e decodificação são tidas como ações diferentes, as quais ocorrem em momentos isolados, mas se relacionam e se conectam porque estão, diretamente, associadas. A codificação é produzida para a decodificação, que, por sua vez, responde aos estímulos, mesmo que os refute, que não concorde, que os transgrida.

O processo de codificação e decodificação oferece posições hipotéticas sobre a comunicação. A codificação contém em si um modo de ver e é apresentada na tentativa de levar o/a leitor/a para os mesmos caminhos percorridos por quem os produziu. Entretanto, “[...] a decodificação não é homogênea, de que se pode ler de formas diferentes e é isso que é a leitura” (HALL, 2003, p. 337).

É como se algo que está dentro e fora do discurso se cruzasse durante o processo de comunicação. É como se o que está contido no sujeito se conectasse ao que não está nele/a, aquilo que o ser humano possui se cruza com aquilo que é oriundo das mensagens midiáticas.

Nos estudos de recepção, Hall (2003, p. 341) utiliza “[...] os termos codificação e decodificação para falar sobre a prática específica de fazer programas de televisão”. Ele propõe o processo de codificação e decodificação

nos estudos midiáticos em que a produção e o consumo de informação ocorrem em tempos e espaços distintos. Trata-se de um processo longo, segmentado, mas articulado em um “sentido absolutamente global”.

“O momento da codificação não surge do nada”, ressalta Hall (2003, p. 343) ao explicar que, por exemplo, um repórter capta as significações que estão ao seu redor para, depois, significá-las novamente quando narra um episódio.

“[O] que a mídia capta já é um universo discursivo” e o público está em desvantagem nas posições de poder se comparado aos produtores de informação, pois desconheciam a mensagem até conhecê-la pela e com a mídia.

Neste sentido, a leitura preferencial é dada por aqueles/as que detêm o poder de significar o mundo e as decodificações, que originam destas significações, ocorrem dentro do âmbito da codificação de alguém que as produziu. Em outras palavras, mesmo quem refute a leitura preferencial, parte dela para indagar, repensar, subverter os significados.

O que queremos ressaltar é que o lugar da recepção das mensagens, em que ocorrem as decodificações, não é necessariamente passivo, visto que os significados não são fixos, como discutiremos mais profundamente nas próximas linhas.

Quando o público compreende exatamente o que proferiu o/a emissor/a é o instante que Hall (2003) chama de momento da hegemonia. Nas palavras do autor: “Ser perfeitamente hegemônico é fazer com que cada significado que você quer comunicar seja compreendido pela audiência somente daquela maneira pretendida” (HALL, 2003, p. 345).

O momento de hegemonia é muito raro, visto que as mensagens não possuem apenas um único e exclusivo sentido - nem um único e exclusivo público. Ao contrário, como não são neutras, elas são orientadas por significados previamente determinados, mas que podem oportunizar ao público o escape, a fuga, uma vez que quem decodifica pode escapar das armadilhas dos processos de comunicação e subjetivar a informação de um modo próprio e peculiar.

Portanto, na perspectiva do autor, é possível negociar com a mídia, promover um intercâmbio entre os sentidos de quem recebe as mensagens com aqueles confeccionados anteriormente à disseminação. A leitura preferencial é “[...] apenas o exercício do poder na tentativa de hegemônizar a leitura da audiência” (HALL, 2003, p. 346). Entretanto, a produção não é estritamente

dominante, a mídia dá espaço a um variado tipo de informação e pode servir de canal para amplificar a voz de minorias culturais, caracterizando-se, assim, como promotora de uma cultura de oposição (HALL, 2003; ESCOSTEGUY, 2010).

A codificação não é um espaço uniforme e homogêneo, mas pode servir de ponto de partida para as pessoas conhecerem o mundo, para decodificarem a partir da leitura explicitada na codificação. Estudar a codificação e decodificação é compreender os múltiplos desdobramentos possíveis de um texto, em que dizer algo é, sobretudo, desmontar algo.

POSIÇÕES PARA POSSÍVEIS LEITURAS

Ancoradas nas premissas de Silva (2015), entendemos que as teorias são representações de uma realidade descritiva. Ao mesmo tempo em que uma teoria descreve um objeto, ela também o cria porque quando discursa sobre alguma coisa, a teoria está criando a coisa. A teoria que adotamos em nossas elucubrações estão vinculadas à nossa cultura, a qual “[...] diz respeito, sobretudo, à produção de sentido” (SILVA, 2010, p. 17).

Logo, quando criamos uma linha teórica, almejamos cercar criteriosamente nosso discurso, em nossa defesa, para que sejam evitadas as possibilidades de questionamento e crítica, mas não há como assegurar que todas as aberturas teóricas serão seladas.

E se pensarmos na cultura como ação e movimento, enquanto prática produtiva, conforme propõe Silva (2010), podemos entender que a cultura nos interpela porque advém das múltiplas esferas que participamos e para fazer parte do universo cultural, compartilhamos significados, sentidos e modos de ver o mundo.

Sendo assim, dialogamos culturalmente com outros e outras, porque como seres humanos, somos instituidores de sentidos (HALL, 1997).

Com o intuito de compreender os textos e imagens que permeiam nossas vidas, visualizamos, nas teorizações de Hall (2003), três posições culturais para ver as informações midiáticas, as quais consideramos possibilidades metodológicas em pesquisas do campo da educação, em especial quando articulamos mídia e educação.

Para discutir a primeira posição de leitura reverberada por Hall (2003), partimos do pressuposto de que os significados não são estáveis, como mencionamos anteriormente. Verificamos que a decodificação é um espaço de movimento, rupturas e reflexões.

Sendo assim, existe a possibilidade de ler um texto e uma imagem questionando-a, refletindo sobre seu teor e sobre a cultura que permeia as palavras, os ângulos e os sons. Ou seja, não é apenas quem produz que pode ditar as regras de compreensão das mensagens, quem recebe também tem a oportunidade de ressignificar conforme o arcabouço cultural de acesso.

É possível entender os modos de codificação da mensagem, visualizar o conteúdo e verificar a forma adotada pelos/as os/as produtores/as. Quando verificamos a leitura preferencial do/a emissor/a compreendemos a mensagem, mas também vislumbramos as tentativas do poder de fixar determinados significados. Intitulamos este modo de ver os textos, imagens e símbolos como primeira leitura, pois refere-se ao primeiro acesso, às primeiras impressões analíticas que temos ao analisar as mensagens, neste caso, midiáticas.

Na perspectiva de Hall (2003), é possível dar continuidade a este processo, vindo pelo avesso, ao contrário do que deseja a mídia.

Em seguida, existe o oposto disso, uma leitura sistemática do ponto de vista oposicionista, que pode ou não entender o sentido que foi preferido na construção, mas via de regra retira do mesmo texto exatamente o oposto - entende, por exemplo, o exercício da lei e da ordem como um exercício de opressão, ou de resistência; olha as mesmas figuras e vê o outro lado delas (HALL, 2003, p. 349).

Intitulamos esta forma de ver a mídia de segunda leitura. Ressaltamos que as mensagens não são suficientemente transparentes para nos permitir vê-las de um ou outro modo apenas, pois o processo de codificação e decodificação se refere a um modo aberto, cuja premissa defende que a decodificação pode ser contrária à codificação, podem não dialogar do mesmo modo que podem ser passíveis de serem negociadas.

Existem oportunidades de escape dos sentidos, mesmo que eles sejam apresentados como prontos, afinal um conteúdo endereçado a pessoas como nós, que possuem características e modelos culturais semelhantes, também oportunizam possibilidades de desvio dos significados previamente atribuídos às mensagens midiáticas, porque possuímos a faculdade do pensamento, da

reflexão e uma vez estimulada pode dar margem à ressignificação daquilo que é apresentado.

t

A terceira leitura, sob nossa ótica, ocorre quando vislumbramos a leitura de preferência de quem escreveu a mensagem e, ainda, despejamos olhares críticos, analisando a “contrapelo”, verificando a multiplicidade de informações presentes nas mídias, eis a terceira forma de analisar uma mensagem.

Esta posição de leitura que ora entende as intenções do/a produtor/a da mensagem e ora reflete e discute o que está posto é aquela que ocorre no espaço negociado e corresponde a que mais desenvolvemos, conforme os pressupostos de Hall (2003).

Este eixo, que visualiza a emissão, entende seus pressupostos, mas faz da recepção um espaço de ebulição, é o momento em que entendemos que o vocabulário, as cores, os ângulos, as vertentes escolhidas para cobrir um fato ou para anunciar um produto dizem muito sobre o sujeito, a emissora, a marca e, ainda, demonstra o que está escondido, o não dito, o pouco apresentado. O que não é visibilizado também faz parte da mensagem na mesma proporção daquilo que foi evidenciado e discursado.

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO

Neste texto, nos posicionamos em favor de professores/as levarem as mensagens midiáticas à sala de aula como forma de problematizar o universo midiático que crianças, jovens e adultos têm acesso. Consideramos que as mensagens midiáticas nos interpelam no dia a dia e, por isso, precisam ser pensadas pelo âmbito da educação, como promotoras de pedagogias, de modos de ser, estar e existir (THOMPSON, 2011; COSTA, 2011).

Ressaltamos que levar a mídia à escola não é a única forma de associar os dois campos do conhecimento. Vislumbramos que as pesquisas, as quais têm se debruçado em entender a relação ente mídia e educação, em compreender os discursos produzidos e que associam as duas áreas, precisam de metodologias analíticas, cujos olhares fujam de modos autoritários de ver o mundo e permitam entender quais construções culturais estão implícitas no conteúdo midiático (VEIGA-NETO, 2002).

Não podemos considerar, ingenuamente, as mídias como más e fazer críticas que subjuguem os/as receptores/as das suas mensagens, afinal eles/as são seres reflexivos e precisam conhecer como funcionam as mídias para se posicionarem criticamente diante delas.

Por isso, é importante entender como o poder é exercido pelas mídias, da mesma maneira que se faz indispensável refletir sobre a quem elas servem - e como fazem isso. Entendê-las como pedagógicas é problematizar quais significados estão circulando na cultura e, ainda, colaborando com a formação da identidade dos sujeitos.

Sendo assim, propomos o processo de codificação e decodificação, problematizado por Hall (2003), como possibilidade de análise das mensagens midiáticas, a fim de compreender o saber, o poder e as identidades que elas apresentam. Tomamos as três posições de leitura como pressupostos iniciais para discussões que almejam contribuir para o campo da educação.

Para tanto, criamos um viés de reflexão, que tem início com a utilização da primeira leitura, em que o/a pesquisador/a pode estudar textos jornalísticos que tratem de educação, fotografias que abordem o cotidiano de professores/as e alunos/as, reportagens sobre o sucesso de determinado paradigma educacional e verificar quais sentidos e significados são possíveis de serem observados na codificação do/a repórter, de quem escreveu, narrou, editou.

Com a atenção voltada às palavras, ao vocabulário, aos termos que se repetem, às imagens para ilustrar o assunto, os/a pesquisador/a da educação pode compreender o campo da codificação, vislumbrando o espaço e o tempo em que foram construídos e quais significados permeiam as mensagens. Podemos, neste eixo, perguntar: o que o/a emissor/a gostaria que fosse aceito e compreendido? A resposta para a referida pergunta diz respeito à primeira leitura que elaboramos com base nas proposições de Hall (2003).

Uma vez analisada a linguagem das mensagens, a fim de verificar a “leitura preferencial” da mídia, é possível deslocar a análise para um lado oposto. Em outras palavras, o oposto se refere à segunda leitura e entende que um determinado termo pode classificar uma classe, um gênero, uma raça e colabora com a construção das identidades daquele povo.

Quando um jornal, a título de exemplo, anuncia que o Movimento Sem Terra (MST) ocupou determinada área agrícola não significa o mesmo que publicasse que o MST invadiu determinada região. Cada verbo está associado a um discurso mais amplo, que durante a análise é possível de

identificar os sentidos dados ao episódio e responder à pergunta: a quem servem as mídias?



[A] preocupação com a linguagem que temos em mente aqui refere-se a algo mais amplo - um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado* (HALL, 1997, p. 9, grifo do autor).

Como os significados não são estáveis, podem ser ora lidos conforme deseja a emissora, o veículo de comunicação, a rede de notícias, ora pode ser considerado conforme o arcabouço cultural, político e social do sujeito que lê. Versar sobre um campo e outro é exercitar a terceira leitura do viés que construímos ancorados/as em Hall (2003).

Nas palavras do autor, “[n]ós sempre lutamos e remamos contra a maré”, o que fortalece a premissa de que estamos e não mais somos, afinal a maré pode mudar de tonalidade, de temperatura, de agressividade. Os movimentos e as mutações são características da pesquisa na área da educação, que, por sua vez, também oscila e se transforma. Quando o/a pesquisador/a verifica o movimento da educação, pelos textos midiáticos, por exemplo, ele/a também entende um pouco de si, de como enxerga o mundo, e de como a agitação do texto o movimentam.

Lembremos que as decodificações não são fechadas, conclusivas e não podem ser consideradas sinônimas das codificações do texto. É importante ressaltar que o tempo e o espaço de produção midiática não são os mesmos da recepção e, culturalmente, é indispensável entender as relações de poder que estão no texto da mídia, mas também em posse dos/as pesquisadores/as da Educação, que se debruçam sobre eles a fim de analisá-los.

Quando os/as professores/as analisam filmes ou os levam à sala de aula como material didático, indicamos a possibilidade de entendimento crítico da mensagem, em que é possível verificar o que é aceitável, apropriado, correto, conforme defende o referido filme.

Na mesma perspectiva, podemos negociar com o filme os significados expostos de “boa mãe”, “boa esposa”, “pessoa de sucesso”, “criança saudável”, “família feliz” e verificar que há outras possibilidades de ser mãe, ser esposa, ter sucesso, ser criança e participar de uma família, que não aquelas referenciadas pelo filme.

É neste momento de negociação que estamos colocando, culturalmente, em circulação outros significados e, ainda, estamos localizando, em nossas pesquisas ou salas de aula, outras possibilidades de categorizar pessoas e sentimentos, por meio do não dito, daquilo que não foi apresentado pela mídia. Estamos, portanto, escapando dos significados que foram apresentados como prontos e acabados.

Outro ponto de negociação, exercitando a terceira leitura conforme Hall (2003), se refere a responder em nossas aulas e/ou nossas produções científicas a quem serve a mídia? Em uma análise de propaganda, podemos verificar quais endereçamentos estão presentes, bem como quem é enaltecido por ela, quem é considerado importante culturalmente para ela.

Nessa perspectiva, podemos negociar que se há alguém mais relevante para a propaganda de determinada marca, que mereceu destaque no seu discurso, há alguém que mereceu o esquecimento, a ignorância, a margem (HALL, 2003; ESCOSTEGUY, 2010).

Importante levar em consideração, nos atos de coragem e reflexão na pesquisa, que “[a] mídia é vista como compartilhando os valores da cultura dominante e retratando as culturas desviantes como ameaças à ordem moral e social” (THOMPSON, 2011). Neste sentido, ao estudar as pedagogias das mídias, estamos verificando a quem serve a produção de sentido da propaganda do mesmo modo que estamos resistindo ao poder que é exercido por ela.

O privilégio midiático é desequilibrado no instante em que colocamos em xeque seu discurso e não colaboramos com a reprodução de interações e significados que ao enaltecer alguns grupos culturais pode estigmatizar os demais.

Há, portanto, um redirecionamento das mensagens midiáticas feito por quem está lendo. Com este movimento que ora é intelectual, ora é sensorial, porque leva em conta o repertório cultural dos sujeitos, que está atrelado ao pensar e ao sentir, podemos nos posicionar pelo abandono das “[...] metanarrativas da modernidade, e também como arena da luta pelo significado, a consideração das dimensões de etnia e gênero, indicam tais produções como temática e teoricamente muito próximas e afinadas com os Estudos Culturais” (COSTA, 2011, p. 113).

No sentido de negociação das mensagens, podemos investigar quais grupos são invisibilizados, quais não aparecem nos discursos midiáticos, quais são ignorados dos espaços de poder que representam as mídias. Podemos,



ainda, verificar como alguns grupos culturais são apresentados nas mídias em detrimento de outros grupos, construindo paralelos e exercendo, assim, a terceira leitura com base no processo de codificação e decodificação.

Construímos uma possibilidade de análise midiática que supera o ato da contemplação e segue em direção das aberturas deixadas pela codificação, as brechas que a decodificação pode observar, elencar e problematizar na tentativa de fazer das mensagens um campo de luta de significados e não uma mera imposição de sentidos, que são, ingenuamente, considerados verdades sobre a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como alertamos no início do texto, não pretendíamos encerrar o assunto sobre o processo de codificação e decodificação de Hall (2003) nem oferecer um manual para quem pesquisa, mas intencionamos problematizar conceitos e excertos escritos pelo autor, a fim de contribuir para o campo de metodologia da educação.

As discussões sobre codificação e decodificação de Hall (2003) podem colaborar para as pesquisas em educação se considerarmos que a cultura é um pressuposto determinante tanto na produção quanto na recepção das mensagens e que ambas ocorrem em momentos distintos e por isso não podem ser pensadas de uma mesma forma.

Elencamos três modos de ler as mensagens midiáticas defendendo que a educação é um espaço de problematização da mídia e que a prática de pesquisar associa rigor acadêmico com referências políticas. Por esse motivo nossas pesquisas podem possuir teores de originalidade.

Quando intitulamos as leituras de primeira leitura, segunda leitura e terceira leitura, evidenciamos que pesquisar é uma oportunidade de pensar, sentir e desejar, bem como um momento de reelaborar teorias e problematizar conexões epistemológicas, as quais estejam diretamente vinculadas aos objetivos propostos. Pesquisar é, portanto, uma oportunidade de conexão entre teorias e subjetividades, cuja associação justifica-se para descortinar o mundo.

Sendo assim, as pesquisas em educação podem estar ancoradas na perspectiva de Hall (2003) com o intuito de promover as múltiplas formas de ver o mundo, considerando-o um campo de luta pelos significados.

A provisoriade das pesquisas demonstra a importância de (re)pensarmos as nossas teorias, as nossas conexões epistemológicas, afinal as escolhas metodológicas que fazemos podem colaborar para o silenciamento de vieses já silenciados ou o enaltecimento de vertentes já enaltcidas. Portanto, o processo de codificação e decodificação pode servir de pressuposto inicial para desvelar vertentes pouco discutidas, vozes pouco ouvidas, concepções de mundo que têm sido ignoradas.

A insatisfação diante da fixidez que nos é apresentada pelas mídias pode ser a prerrogativa guia da pesquisa em educação, que não se conforma com a soberania e dominação do poder das mensagens midiáticas sobre os/as receptores/as.

Pelo contrário, o processo discutido por Hall (2003) nos evidencia a possibilidade de confronto de significados, em que ler a contrapelo, negociar com as mensagens é vê-las pelo avesso, é resistir na arena de luta, é refletir metodologicamente diante do que é apresentado como acabado.

REFERÊNCIAS

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação - um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). *Cultura, poder e educação*.um debate sobre os estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2011. p. 107-120.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. A recepção dos Estudos Culturais na comunicação: a especificidade brasileira. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). *Cultura, poder e educação*.um debate sobre os estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2011. p. 83-94.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: JOHNSON, Richard. ESCOSTEGUY, Ana Carolina. SCHULMAN, Norma. *O que é, afinal, Estudos Culturais?*Belo Horizonte: Autêntica, 2010; p. 133-166.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1997.

HALL, Suart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.º2, p.15-46, 1997.

HALL, Suart. Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação: uma entrevista com Suart Hall. In: HALL, Suart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2003. p. 334-381.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KELLNER, Douglas. Beavis e Butt-Head: sem futuro para a juventude pós-moderna. In: *Cultura infantil: construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.133-159.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STEINBERG, Shirley R. KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: *Cultura infantil: construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-51.

THOMPSON, Kenneth. Estudos Culturais e educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). *Cultura, poder e educação*. um debate sobre os estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2011. p.17-39.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares...In: Costa, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.

Recebido em 07/05/2019

Aprovado em 05/11/2019