

Webdocumentário e Formação: Educomunicação Hipertextual como Prática Educacional Situada

HENRIQUE OLIVEIRA DE ARAÚJO
INAIARA LIMA DE SOUZA NUNES

INTRODUÇÃO: POR UMA PRÁTICA EDUCACIONAL SITUADA

A sociedade pós-moderna, tendo como elemento fundamental a globalização, caracteriza-se, principalmente, pela fragmentação, diversificação e pluralidade dos sujeitos. Os valores e as crenças, nos quais nos incluímos, muitas vezes tem pouca ou nenhuma relação com a história dos locais em que vivemos, sejam essas relações conjuntas ou individuais. Desta forma, estão em crescimento, atualmente, a descentralização, a comunicação, a internacionalização e a flexibilidade das identidades, afetando com isso, a nossa própria identidade, colocando-nos em um período de transformação.

O sujeito adota identidades diversificadas em distintos períodos, identidades que não são unificadas diante de um ser lógico, coerente. Dentro de cada sujeito há identidades conflitantes, conduzindo-se em diferentes direções, de tal maneira, que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas. A influência dessas transformações nas identidades pessoais é perceptível, uma vez que de sujeito unificado passou a fragmentado, (re) construindo identidades, inquietando, a ideia que o próprio sujeito tem de si:

Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento –

descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (HALL 1997, p. 9)

Essa chamada “crise de identidade”, trazida por Hall, é vista como peça-chave de ação da mudança, que está desarticulando as principais construções e alicerces das sociedades modernas, abalando a referência que oferecia aos sujeitos um estável e linear mundo social. Podemos dizer que tal crise de identidade nos coloca em um mundo de múltiplas conexões e transformações identitárias.

Mais do que em uma vida de roteiro fixo, poderíamos falar em um mundo ou mesmo em forma compreensiva da realidade que se dá de maneira hipertextual. Como já advertira Komesu (2005), estamos tratando do hipertexto não apenas das suas possibilidades linguísticas, mas como “um modo de apreensão dos fatos de mundo”, a partir do qual se forja todo um modo de pensar e de agir não-linear e cada vez menos ligado à conformações hierárquicas.

Essa possibilidade compreensiva não-hierárquica, rizomática e múltipla, que nasce com a intensificação do uso do texto hiperconectado, inaugura uma forma diferente de pensar. Podemos dizer que tal contexto expressivo e cultural inaugura a era de um “hiperpensamento” – um pensamento que é movente e, porque não dizer, movediço em muitas de suas características.

O conceito do hipertexto como metáfora do pensamento humano torna-se padrão. Lévy, por exemplo, retoma o conceito de que a memória é estruturada de maneira que o ser humano compreende e retém melhor o que estiver organizado em relação espacial, como em representações esquemáticas. O hipertexto propõe vias de acesso e instrumentos de orientação sob forma de diagramas, de redes ou de mapas conceituais manipuláveis e dinâmicos, o que vem favorecer, segundo Lévy, um domínio mais rápido e fácil da matéria do que através do audiovisual clássico ou do suporte impresso tradicional (KOMESU, 2005, p.90)

Dessa forma, quando falamos em hipertexto, para lançar uma noção de hipercompreensão ou, mesmo, de contexto hiperpensado, estamos nos remetendo a uma espécie de “meta-texto” que se constitui com a própria desconstrução das pulsões lineares estruturalistas.

Trata-se de geometria discursiva e interpretativa variável, que se transmuta a medida em que navegas nas muitas combinações de caminhos possíveis.

Esse caráter hipertextual, tão presente na internet, é que faz com que o webdocumentário se diferencie do seu precursor mais clássico: o documentário “off line” dos cinemas e televisão. A multiplicidade de possibilidades conectivas faz com que o webdocumentário seja uma espécie de “representante audiovisual” de uma nova possibilidade lingüística-semiótica brotada da internet.

Dessa forma, não falamos somente de um filme veiculado num novo suporte ou ferramenta de divulgação, mas de uma nova possibilidade estética e discursiva na forma de se produzir e disseminar a construção audiovisual. O Webdocumentário, fundado num gama amplamente nova de interações virtuais “desterritorializa”, como afirma Koch (2002, p. 63), toda uma tradição estrutural do discurso documentarista fílmico, propondo uma nova possibilidade de composição, ou, mesmo, de estruturação textual (agora, hipersemântica). Assim, não falamos somente em uma construção apenas da internet ou de rede de computadores. Falamos de um mundo da vida que remata às interligações diversas dos hipertextos – que seja aberta a novos caminhos e às transformações que deles advêm. Nesse sentido, o artigo aqui proposto parte da ideia que o *webdocumentário*, ligando-se ao hipertexto, pensado como experiência educacional formadora, somente pode se efetivar a partir de uma prática que atextualidade e reconstrução constante do mundo da vida dos sujeitos, pode se colocar com um processo de construção formativa a partir dos pontos de vista ou mesmo das opções dos atores sociais envolvidos.

Mais especificamente propomos a construção do *webdocumentário*, a partir de um compromisso ético com o outro; com suas vivências; com imprevisibilidade do “mundo da vida”. Podemos dizer que estamos assumindo um movimento de contextualização do nosso objeto; estamos valorando com maior abertura as experiências que brotam da alteridade e que são capazes de construir experiências educacionais realmente participativas. Essa compreensão da prática educacional, parte de uma revisão crítica. Ao processo educativo aqui não é encarado como um lugar de regeneração social. Não nos entregamos, ao propormos a presente discussão, a essa tendência pendida a uma redenção ingênua. Para além disso, defendemos a construção participativa do *webdocumentário* enquanto parte formadora de uma práxis situada e, com isso, admitimos que o processo educacional está encravado, situado nas conformações da sociedade. Portanto, não buscamos uma homogeneização, ou, mesmo, a construção de uma prática planificadora ou que esteja separada das mazelas e questões sociais.

O conceito de práxis se coloca, porque não acreditamos numa prática isolada enquanto aparato técnico ou meramente instrutivo. Mais do que isso, quando falamos em práxis estamos nos referindo à complexidade que está no entorno de toda e qualquer atividade de cunho simbólico e discursivo. Trata-se de uma fazer e um compreender que são situados por estarem metodológica e epistemologicamente vinculados à própria experiência do fazer audiovisual. Numa analogia que, nesse momento, parece bastante pertinente, poderíamos buscar a essência da chamada teoria do ponto de vista feminista para resgatar a importância da experiência e do lugar situacional dos sujeitos na construção de entendimentos de mundo.

Como afirmou Hekman (1997), ao refletir sobre o trabalho teórico de Nancy Hartsock, estamos defendendo um caminho de reconstrução epistemológica a partir do qual defendemos um percurso menos analítico e um fazer mais gregário da experiência webdocumentarista. Isso,

[...] leva-nos a respeitar as experiências e diferenças; respeitar as pessoas o suficiente para acreditar que eles estão na melhor posição possível para fazer sua própria revolução”. [...] a atividade é a epistemologia: as mulheres e os homens criam suas próprias realidades através de suas diferentes atividades e experiências (HEKMAN, 1997, p. 343).

Claro que não estamos propondo que entreguemos nosso fazer a uma espécie de relativismo cego, onde tudo se pode pelo abandono das rotinas. Sabemos que a realidade antropológica não se reconfigura ao sabor dos sentimentos e paixões dos indivíduos. Porém, a práxis que defendemos, se liga ao mundo da vida dos sujeitos e ao contexto no qual eles se constituem enquanto tais.

Assim, podemos pensar que o processo educativo se faz como parte de um processo social maior e mais complexo. Um processo no qual estamos enredados e do qual não podemos escapar. Nesse sentido, a participação em comunidades que se traduzam numa intervenção educativa real e consistente, se configura não uma posição epistemológica e metodológica asséptica, separada da dinâmica do cotidiano de homens e mulheres do presente. Mas, sim, uma prática que se mistura; que se engaja; que se situa:

O conceito de aprendizagem situada contribui para um crescente corpo de pesquisa no campo das ciências humanas e explora o caráter situado do entendimento humano e da comunicação. Ele tem como foco as relações entre aprendizagem e as situações sociais em que esta

ocorre. Em vez de defini-la como a aquisição de conhecimento proposicional, Lave e Wenger situam a aprendizagem em certas formas de coparticipação. Em vez de perguntar que processo e estruturas conceituais estão em jogo, eles perguntam que tipos de engajamentos sociais oferecem contexto próprio para que a aprendizagem ocorra. (HANKS, 1998, p.14)

Uma prática educacional situada exige contínua negociação de significados. Nesse sentido, os atores sociais envolvidos não são meros observadores daquilo que está sendo feito, nem são somente receptores de informações fornecidas por um outra parte. Ele é um ator que participa da produção da obra. Ou seja, ao produzir um *webdocumentário*, ele projeta entendimentos do processo, e tais entendimentos tem significados celebrados em práticas sociais no interior da comunidade.

Sendo assim, não poderíamos apresentar a presente proposta como uma prática separada dos movimentos e transformações da sociedade; ou como um produto resultante do trabalho de um corpo de especialistas. A ideia que defendemos nesse trabalho pressupõe a possibilidade do contato e da construção coletiva. Ele se traduz numa prática cultural vinculada e implicada à diversidade social.

WEDOCUMENTÁRIO: UMA RECONSTRUÇÃO CRIATIVA

Os documentários conhecidos no cinema mundial “transmitem uma lógica informativa, uma retórica persuasiva, uma poética comovente, prometem informação e conhecimento, descobertas e consciência” (NICHOLS, 2005, p.70). Em outras palavras, eles são construídos para exercer influências em grande parte das transformações no progresso cinematográfico e na recepção do telespectador.

Para tanto, o gênero documentário está ligado a uma concepção de documento e de narrativa fílmica de uma realidade documental: “Tudo o que documenta ou comprova, que diz respeito a um filme de caráter informativo, didático ou de divulgação¹” – Essa é a definição que aparece em vários dicionários sobre o que seria o documentário em si. No entanto, para Nichols (2005, p. 47) ressalta que “a definição de documentário não é fácil”, ou pelo menos não tão objetiva assim.

É muito comum ouvirmos que o filme documentário é uma reprodução da realidade. Porém, Nichols (2005, p. 47) prefere descrevê-lo como “uma representação do mundo em

1 Documentário”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt>

que vivemos”, por se tratar de uma determinada visão que podemos nunca ter visto antes, mas que seus aspectos sejam familiares na sociedade.

São várias buscas para compreender a definição do que é o documentário, mas é importante ressaltar que as produções feitas e intituladas como documentário contribuem de forma significativas para a história do cinema. Em sua maioria, os documentários não adotam um conjunto de técnicas fixas, e não apresentam apenas um grupo de estilos ou formas. Neste sentido, Nichols identificou as principais formas de organização dos documentários e as classificou em “modos”: modo poético, modo expositivo, modo observativo, modo participativo, modo reflexivo e modo performático. Esses modos também ajudam a diferenciar o documentário de outros tipos de filmes.

Os modos adquirem importância num determinado tempo e lugar, mas persistem e tornam-se mais universais que os movimentos. Cada modo pode surgir, em parte, como reação às limitações percebidas em outros modos, como reação às possibilidades tecnológicas e como reação a um contexto social em mudança. Entretanto, uma vez estabelecidos, os modos superpõem-se e misturam-se. Os filmes, considerados individualmente, podem ser caracterizados pelo modo que mais parece ter influenciado sua organização, mas também podem combinar harmoniosamente os modos, conforme a ocasião. (NICHOLS, 2005, p.63).

Diferentemente do documentário, o *webdocumentário* é capaz de fazer uma conjuntura de textos, vídeos, fotografias e áudios de uma forma que os usuários tenham uma estrutura multidirecional na forma de acessar os conteúdos interconectados por *links*; trata-se de uma construção hipertextual, na qual o usuário decide qual será o rumo para fazer suas próprias conclusões. “No modelo convencional analógico, o espectador tem um caminho único e linear de fruição. Com o *webdocumentário*, ele passa a ter várias possibilidades de acesso e aprofundamento pelo conteúdo” (GREGOLIN; SACRINI; TOMBA; 2002 p. 15). A web rompe a linearidade então proposta pela televisão e o cinema e proporciona um novo jeito de acesso ao conteúdo audiovisual.

Em termos de distribuição e acessibilidade, o *webdocumentário* ganha vantagem em relação ao formato do documentário inicial, pois, ele fica disponível na internet e pode ser acessado de qualquer parte do mundo. Com essa disponibilização pela internet e sua junção com outros formatos midiáticos, dá possibilidades de unificação de competências fílmicas com as competências de aprofundamento das informações disponíveis em áudios, fotos, gráficos e textos.

WEBDOC UMA ESTRATÉGIA EDUCOMUNICATIVA CRÍTICA

Nesse movimento complexo e múltiplo por natureza o *webdocumentário* pode se colocar em nossa proposta como um “fruto” da fecunda relação entre educação e comunicação. Ao propor a construção de um produto audiovisual, veiculado através da potência da Internet, e colocado enquanto uma possibilidade educativa contextualizada, estamos trabalhando basicamente com a possibilidade de uma formação educ comunicativa ativa e crítica. Acreditamos que a integração da comunicação com a educação na criação e gestão de webdocs pode ser o estopim de uma experiência formativa fecunda: uma experiência em que, numa sociedade cada vez mais midiática e sob a influência crescente das chamadas novas tecnologias da comunicação e da informação, a escola se torne lócus de ressignificação dos conhecimentos construídos.

Em outras palavras, poderíamos dizer que o nosso projeto é um projeto educ comunicativo por natureza, pois, também se dedica a criar condições para o fortalecimento de ecossistemas comunicativos em ambientes educativos. Dessa forma, ao nosso projeto se coloca o desafio de estimular uma cultura do trabalho colaborativo, onde se repense a possibilidade de expressão não só de educadores e educandos, mas, sim, da própria comunidade como um todo. Dessa forma, o fio condutor do nosso projeto de fomentos dos *webdocumentários* enquanto estratégias educ comunicativas se sustenta na promoção da participação enquanto possibilidade formativa.

A estratégia da construção colaborativa de um *webdocumentário* se coloca exatamente no cerne desse desafio. Pois, ao se assumir como uma prática educativa situada e, por isso, implicada, essa estratégia de pesquisa e intervenção não se furta em assumir sua postura educ comunicativa transformadora. Em outras palavras, movidos por um compromisso formativo político e distanciado das práticas educativas tradicionais e mais técnicas, tais atores assumem um desafio educativo novo: pensar como a construção comunicativa engajada e participativa pode gerar uma nova práxis educacional, ligada à um ideal de co-participação:

Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser comunicado de um sujeito a outro. Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos (FREIRE, 1969, p.45).

Trata-se, portanto, de uma educomunicação que privilegia o lugar receptivo do sujeito, que não empodera os atores para a ocupação de uma posição de produção discursiva. Em outras palavras, essa prática educacional (apesar de relevante), não insere as pessoas no âmbito da emissão, não os considera como co-participantes do pólo primeiro da emissão/ensino.

Defendemos uma **educomunicação pelos meios**, uma vez que compreende que educadores, em seus lugares e não-lugares sociais, compreendem os meios de comunicação como capazes de educar, se transmutando num instrumento importante para alunos e professores ocuparem um lugar outro na práxis educacional e na própria relação ensino e aprendizagem.

Quando nos referimos à possibilidade desse não-lugar estamos não somente pensando, como se referiu Augé (2005), numa nova cidade ou se colocam os corpos. Mas, sim na possibilidade de que esse conceito tem de nos fazer refletir sobre a potência das transformações, cada vez mais velozes na vida cotidiana das pessoas.

O trânsito do lugar ao não-lugar nos faz pensar numa construção (ou desconstrução) hipertextual que remete a uma nova relação espaço temporal através da possibilidade de ampliação da nossa presença discursiva.

As duas noções analisadas por Marc Augé, “lugar antropológico/não lugar”, permitem-nos tomar consciência dessas transformações, que surgem de uma forma aparentemente “natural” e vão substituindo a cidade antiga pela emergência de uma “nova cidade”.

Podemos afirmar que o webdoc é uma nova cidade para o gênero documentário, uma vez que ele permite desconstruir uma linearidade ou mesmo uma propriedade discursiva do audiovisual, trazendo a baila um - “não lugar” inquietante – terreno vivo que permite a possibilidade da recomposição e da reconstrução do feito.

Em outras palavras, o webdoc abre caminho para que o lugar possa desaparecer e se tornar um terreno permanente de recomposição e de aceitação da intervenção do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sua potência, acreditamos ser possível, pela flexibilidade prática da internet e do próprio *webdocumentário*, se constituir um ambiente comunicativo aberto, criativo, colaborativo, educativo e menos hierárquico no processo de construção do saber.

Percebendo a educomunicação desta maneira é possível vislumbrá-la como uma área de intervenção social, propícia a momentos reflexivos aos mais variados temas. A partir de iniciativas de educomunicação, se torna possível transmitir mensagens através da mídia ampliando o debate a novos emissores, e, conseqüentemente, a uma real democratização da comunicação. A construção do que o autor chama de “sociedade da comunicação” seria pautada, então, por uma formação que estimula outras interpretações de mundo.

A Educomunicação trabalha com temas transversais, valoriza o conhecimento como um todo, e não apenas dados compartimentados. Nesse processo, as tecnologias têm um papel essencial: elas não são meros utensílios para melhorar a performance dos atores da educação e da comunicação; elas devem ser usadas para melhorar a performance de todos, sejam professores; sejam alunos; seja a própria comunidade. Porém não podem ser vistas apenas como instrumentos, ou seja, a tecnologia deve ser vista como mediação.

Nesse contexto, a Educomunicação que propomos procura se estruturar como um conjunto de ações que se voltem a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos, para além de uma construção ideal, problematiza os campos da comunicação e da educação, de forma a criar ecossistemas comunicativos abertos e eticamente comprometidos.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da sobremodernidade. 2005, Lisboa: 90 Graus.

FREIRE, P. **¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural**. Santiago: ICI-RA, 1969.

GREGOLIN, Maira; SACRINI, Marcelo; TOMBA, R. **Web-documentário**: uma ferramenta pedagógica para o mundo contemporâneo. Campinas, 2002.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 6 ed. Rio de Janeiro, Editora DP& A, 1997.

HANKS, W. F. Foreword by William F. Hanks. In: LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 13-24.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Texto e hipertexto. In: **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p.61-73.

KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.87-108.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. Trad.: Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SÁ, Teresa. **Lugares e não lugares em Marc Augé**. Tempo Social, v. 26, n. 2, p. 209-229, 2014.

OS AUTORES

HENRIQUE OLIVEIRA DE ARAÚJO - Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV – Jacobina - BA. Possui graduação em Comunicação Social / Jornalismo pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente desenvolve pesquisa em Educomunicação Popular e Mestiça. É membro dos grupos em Cultura visual, Educação e Linguagem, vinculado ao Núcleo de Pesquisa Cultura visual, Educação e Linguagem da Universidade do Estado da Bahia e do Grupo HUM 818 - “Medios de comunicación y educación” (Educomunicación) da Universidade de Cadiz (Espanha). henrique.daraujo@gmail.com

INAIARA LIMA DE SOUZA NUNES - Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB/Campus IV – Jacobina - BA. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – UNINTER. Graduada em Letras Vernáculas – UNEB/Campus IV. É membro do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil: Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA) e Cultura Visual, Educação e Linguagem - Cult-Vi, vinculados à UNEB/Campus IV. inaiaranunes@gmail.com