

Criatividade e multimídia em experiências de formação

ALEXANDRA BUJOKAS DE SIQUEIRA
MARTHA MARIA PRATA LINHARES

Em cenários onde jovens concluem o Ensino Médio sem desenvolver habilidades adequadas de leitura e escrita, faz-se necessária a busca de estratégias para melhorar o ensino e a aprendizagem, e a mídia-educação pode oferecer vias práticas e produtivas para esse fim. Considere-se dois aspectos: a centralidade da cultura midiática digital nas nossas vidas e o fato de que uma parte significativa do público jovem brasileiro, quando tem acesso à universidade, matricula-se em cursos de formação de professores, e está posto aos formadores de educadores um triplo desafio. Cabe a nós a tarefa de encontrar meios para suprir defasagens de aprendizagem trazidas do Ensino Médio, integrar a cultura midiática às práticas pedagógicas e promover o uso crítico e criativo das tecnologias, em atividades educativas.

É nesta perspectiva que a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) vem, desde 2009, desenvolvendo experiências de mídia-educação na formação inicial e continuada de professores, em níveis de graduação, pós-graduação e projetos de extensão. Apesar da diversidade de iniciativas, mantém-se um objetivo comum: desenvolver e testar propostas práticas, que integrem conceitos-chave (linguagem, audiências, instituições de mídia e representação) e metodologias próprias da mídia-educação às diversas áreas do currículo.

Em 2014, ao integrar a equipe do projeto “Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos¹”, coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professores da UFTM passaram a considerar o desenvolvimento das seis dimensões da competência midiática propostas por Ferrés e Piscitelli (2015) às experiências de formação.

Este texto apresenta uma das nossas experiências: a formação de professores em nível de graduação e, a partir dela, estabelece um diálogo entre a mídia-educação fundamentada nos Estudos Culturais, nossa abordagem original, e as competências trazidas pelo aporte teórico do projeto “Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos”. Nosso objetivo maior aqui é oferecer alguma contribuição para a questão que permanece: como formar professores para se apropriar criticamente da cultura midiática?

Contexto da experiência

As licenciaturas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro foram criadas em 2009, no escopo das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)² do governo federal e, desde o início, contemplaram o estudo da mídia na disciplina “Comunicação, Educação e Tecnologia”, atualmente ofertada aos cursos de História e Geografia, com 30 horas de aula.

O programa de estudos é organizado em quatro temas: 1. Tecnologias digitais e cultura contemporânea; 2. Análise de textos midiáticos; 3. Conceitos-chave e metodologias da mídia-educação; 4. Produção e remix de conteúdo. Vistos em conjunto, esses temas procuram desenvolver habilidades para acessar, compreender e usar criticamente as mídias digitais, em ações de caráter educativo. Alguns tópicos permanecem em todos os semestres e outros variam, conforme os eventos midiáticos da ocasião. Assim, por exemplo, quando uma campanha publicitária ou cobertura jornalística específica é objeto de discussão na esfera pública midiática, as mensagens produzidas no escopo desse debate tornam-se material pedagógico para as aulas que compõem os tópicos 1 e 2. Foi assim com a campanha “Hope Ensina”³, de 2011, e com a cobertura da operação Lava Jato entre 2014 e 2015, por exemplo.

1 Informações sobre o projeto disponíveis em < <https://simposioliteraciamediatica.wordpress.com/> >

2 Informações sobre a política de expansão e reestruturação das universidades federais estão disponíveis em < <http://reuni.mec.gov.br/> >

3 “Hope Ensina” foi uma campanha estrelada pela modelo Gisele Bündchen que ensinava a melhor forma de dar uma notícia ruim ao companheiro: usando somente calcinha e sutiã. A Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República, à época, fez uma reclamação ao Conar e o caso ganhou atenção de jornais e revistas. Veja-se o exemplo da cobertura do jornal ‘Folha de São Paulo em’ < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3009201113.htm> >

O objetivo dos dois primeiros tópicos é investigar como diversos atores sociais tentam impor seu ponto de vista na mídia, como pessoas diferentes respondem às mensagens de maneira diferente e como o educador pode proceder para fomentar atitudes analíticas, que levem a leituras negociadas da mídia (HALL, 2013). Os discursos midiáticos, suas linguagens e representações tornam-se objeto de estudo, quando os licenciandos passam a conhecer e praticar métodos para “desmontar mensagens” (BARTHES, 2013), ponderar evidências e sintetizar opiniões informadas, muitas vezes dissolvendo concepções que parecem se cristalizar, por causa da repetição. Um exemplo foi o tom debochado com o qual a jornalista Raquel Sheherazade comentou o fato da cantora Valesca Popozuda se tornar objeto de uma dissertação acadêmica sobre o feminismo no funk⁴. O comentário pautou o assunto, que foi levado para a sala de aula. Uma vez estabelecida a controvérsia, os alunos foram convidados a analisar o vídeo-clipe “Beijinho no ombro”⁵, identificando a estrutura narrativa, o cenário, figurinos, personagens, signos marcantes, a relação entre música e imagens, tal como sugere a unidade 4 do módulo 3 do currículo para formação de professores em alfabetização midiática e informacional da UNESCO (2013).

Análise semelhante foi feita com um filme publicitário da Pepsi lançado em 2004 e estrelado por Britney Spears, Pink e Beyoncé, no qual elas cantam “We will rock you” da banda inglesa Queen⁶. De posse das evidências, os alunos foram instigados a responder as seguintes questões: que representações da identidade feminina e do feminismo cada texto midiático cria? Com qual dessas representações você se identifica e por quê?

Muito sinteticamente, pode-se argumentar que o vídeo-clipe “Beijinho no ombro” representa a mulher como guerreira vencedora, porém sem escrúpulos, já que a personagem empoderada pelo luxo desdenha de suas rivais. Ocorre que vencer a qualquer custo parece ser um discurso ideológico e mais afinado com a sociedade capitalista ocidental e masculina. A propaganda da Pepsi, por outro lado, apresenta mulheres no papel de gladiadoras (um papel historicamente masculino), tomando decisões diferentes daquelas que eram tomadas por homens: enquanto eles aceitavam a batalha fratricida, elas se unem para promover um valor alternativo de paz. No fundo, o feminismo aparente de Valesca Popozuda é um valor moldado com o suporte da cultura masculina capitalista hegemônica. Ironicamente, o valor proposto pela propaganda de uma empresa capitalista multinacional converge com aqueles moldados no contexto da contra-cultura. Ao desmontar a narrativa audiovisual, identificar processos de mudança, descrever os personagens e suas funções

4 Reportagem disponível no Youtube em < <https://www.youtube.com/watch?v=QuKuI2edl8c>>

5 Disponível em < <https://youtu.be/73sbW7gjBeo>>

6 Disponível em < https://youtu.be/W7jkygJ_QNo>

na história e mapear os valores associados a cada um, outras possibilidades vêm à tona e leituras negociadas se realizam.

O terceiro tópico da disciplina “Comunicação, Educação e Tecnologia” tem como objetivo aprender a transformar controvérsias e disputas de poder simbólico na mídia em atividades educativas. Em aproximadamente três aulas, os professores em formação exploram materiais pedagógicos nacionais e internacionais que têm a mídia como objeto de estudos, conhecem aspectos do percurso histórico da mídia-educação no Brasil e no mundo e escolhem um módulo do documento “Alfabetização Midiática e Informacional – Currículo para formação de professores” (UNESCO, 2011) para desenvolver. Eles não chegam a produzir materiais nessa etapa, tarefa que não caberia na carga horária da disciplina, mas fazem simulações.

As três últimas semanas de aula são dedicadas ao último tópico do programa de estudos: Edição e remix de conteúdo. A expectativa é a de que, ao caminhar para o término do semestre, os licenciandos estejam um pouco mais familiarizados com questões políticas subjacentes à mídia, conheçam conceitos teóricos que orientam o estudo da linguagem midiática e tenham praticado um pouco de educação para a mídia. Esse repertório previamente construído é então mobilizado para produzir conteúdo, uma vez que o letramento, em qualquer linguagem, pressupõe a habilidade de ler, mas também de escrever.

A produção de conteúdo deve resolver questões de comunicação propostas pela professora da turma, e que variam de semestre para semestre. Adota-se essa estratégia para que as atividades de produção não corram o risco de celebrar as vontades do aluno, mas ensinar sobre mídia, nos termos de Buckingham (2003). Conforme este autor, se os alunos são deixados livres para criarem suas mensagens, muito provavelmente se restringirão ao seu repertório e zona de conforto, reproduzindo clichês que já conhecem. Mas pode ser diferente se forem instigados, por exemplo, a resolver questões de linguagem e representação, experimentando com uma linguagem específica. Criar vídeos colaborativos no qual todos contribuem com uma cena e depois remixam o conjunto de cenas para criar histórias diferentes, a partir do mesmo material; produzir histórias em quadrinhos que comuniquem um conceito científico; publicar um ensaio fotográfico sobre a água que se consome sem se ver; criar memes que usam as mesmas macros para comunicar ideias opostas são alguns exemplos de atividades de produção já experimentadas na disciplina.

O pano de fundo teórico da proposta de mídia-educação da UFTM são os Estudos Culturais, principalmente porque esse aporte propõe mudar o foco dos efeitos para a qualidade da mídia. Nas palavras de Hall e Whannel (1967) o esforço para discriminar entre o que é legí-

timo e o que é distorcido não é um esforço contra as formas de comunicação, mas sim um esforço para discriminar o conflito interno às mídias. “Nossa preocupação é com a dificuldade que a maioria de nós experimenta ao tentar diferenciar um de outro, particularmente quando estamos lidando com novas mídias, novos meios de expressão em uma nova, e geralmente confusa, situação cultural e social” (HALL e WHANNEL, 1964, p.15). Nesse esforço de discriminação, Kellner e Share (2008) avaliam que promover educação para o uso crítico da mídia implica não na aquisição de um bloco específico de conhecimentos ou habilidades, mas sim em uma espécie de “estrutura de compreensões conceituais” que devem compreender: 1. Reconhecimento da construção da mídia e da comunicação como um processo social, em oposição a aceitar textos como transmissores isolados de informações, neutros ou transparentes; 2. Algum tipo de análise textual que explore as linguagens, gêneros, códigos e convenções do texto; 3. Uma exploração do papel das audiências na negociação de significados; 4. Problematização do processo da representação para revelar e colocar em discussão questões de ideologia, poder e prazer; 5. Análise da produção, das instituições e da economia política que motivam e estruturam as indústrias de mídia como negócios corporativos em busca de lucro. De um modo fluido, são esses cinco aspectos que sustentam o programa de estudos da disciplina.

Estudos Culturais e competência midiática

Embora nosso foco não sejam as competências mapeadas pelos pesquisadores espanhóis, é possível estabelecer algum diálogo seguido de questionamentos entre mídia-educação, via Estudos Culturais, e o desenvolvimento de competências midiáticas (FERRÉS; PISCITELLI, 2015).

Não é objetivo aqui discorrer sistematicamente sobre o potencial e os limites da definição de competência midiática, apenas iremos recobrar os principais pontos que caracterizam a proposta de Ferrés e Piscitelli, a fim de continuar o diálogo. De um modo sintético, a “proposta articulada de dimensões e indicadores” para caracterizar a competência midiática de uma pessoa ou grupo é composta por seis dimensões que se especificam em indicadores para o âmbito da análise (ou leitura) e expressão (ou escrita). Linguagem, Tecnologia, Processos de interação, Processos de produção e difusão, Ideologia e valores e Estética compõem o conjunto. Em se tratando da formação de professores, parece um corpus de conhecimento muito amplo para as reais possibilidades do currículo. Mas sempre se pode fazer adaptações, como, aliás, os próprios autores propõem (FERRÉS; PISCITELLI, 2015, p.5) Assim, tome-se o exemplo de duas das seis dimensões: linguagem e processos de interação. Na primeira dimensão, os autores consideram que uma pessoa competente em mídia

deve ser capaz de analisar os diversos códigos de representação e a função que cumprem na mensagem, por um lado, e ser capaz de se expressar mediante uma ampla gama de sistemas de representação por outro (incluindo texto, som, imagem, eventualmente programação). Deve ser capaz de compreender o fluxo de narrativas e informações em múltiplos suportes e mídia por um lado, e ser capaz de modificar produtos existentes, dando-lhes novo significado e valor. Na dimensão dos Processos de interação os indicadores da análise propõem que pessoas competentes em mídia saibam discernir porque certos produtos ou conteúdos são apreciados, revisando o próprio consumo midiático, à luz do conceito de audiência. Os indicadores de expressão consideram competentes pessoas que saibam executar trabalhos colaborativos mediante a conectividade de plataformas e redes sociais. Na abordagem dos Estudos Culturais, saber codificar e decodificar mensagens midiáticas (HALL e WHANNEL, 1964), a partir de uma perspectiva de identidade, que é histórica e social, está no cerne de todos os esforços de promoção do uso crítico da mídia. Tal processo deve ser sempre orientado pelo repertório dos estudantes, em diálogo com o repertório do professor, para que a educação para a mídia seja também uma oportunidade de ampliação do repertório e promoção da diversidade cultural. Nesse esforço, muitas vezes intuitivo, professores e alunos exploram tecnologias, características da indústria e práticas profissionais, comparam representações para trazer à tona valores e ideologia e, quando necessário, se detém em aspectos formais como por exemplo, gêneros e formatos, movimentos artísticos etc.

Considerando que, desde 2009, 45 turmas de licenciandos cursaram a disciplina “Comunicação, Educação e Tecnologia”, podemos dizer que nossa experiência se encontra em um estágio amadurecido. Nossos pontos fortes são um programa de estudos que contempla leitura e escrita (ou análise e expressão), lida com conceitos fundamentais entre linguagem, representação, audiências e práticas institucionalizadas na mídia, é prático sem abrir mão da discussão teórica. Mas estamos longe de contemplar todas as dimensões da competência midiática, em especial no que se refere à tecnologia e à estética.

O principal entrave à primeira dimensão, por certo, é a falta de equipamentos e acesso à internet, um cenário comum em universidades públicas. Já para a segunda das dimensões negligenciadas no nosso programa, a estética, cremos que aqui o entrave é de natureza epistemológica, por duas razões. Primeiramente, lidar com aspectos formais da cultura midiática inclui dominar conceitos que vão da análise do discurso, passando pela teoria literária até o design gráfico. Qual professor de mídia-educação dominaria esse repertório? Em segundo lugar, qualidade estética é, na verdade, um campo de disputas simbólicas,

há muito mapeadas por Umberto Eco (2015). Quando Ferrés e Piscitelli propõem como indicador de competência na dimensão estética ter “sensibilidade para reconhecer uma produção midiática de qualidade que não se adequa às exigências mínimas de qualidade estética” (2015, p.14), de que qualidade estão falando? Padrões da indústria? Sofisticação das artes plásticas? Não haveria então qualidade em mensagens intencionalmente grosseiras como aquelas produzidas pela contra-cultura, como a do movimento Punk? Deve-se levar em conta que a crítica do gosto é, antes de mais nada uma crítica social do gosto (Bourdieu, 2011).

Neste ponto, a abordagem das competências corre o risco de se tornar reducionista e impositiva, algo que não combina com a essência da leitura crítica da mídia, ao menos na perspectiva das disputas simbólicas, segundo os Estudos Culturais. Esse entrave epistemológico se amplia quando passamos a considerar os indicadores de expressão da dimensão Estética (FERRÉS e PISCITELLI, 2015, p.14): “Capacidade de produzir mensagens elementares que sejam compreensíveis e que contribuam para incrementar níveis pessoais ou coletivos de criatividade, originalidade e sensibilidade”. Ora, qualquer professor ou pesquisador que se proponha promover ou mapear competências segundo este indicador, antes de mais nada precisará definir o que é criatividade.

No contexto dos Estudos Culturais, criatividade pode ser entendida não como um conceito, mas como uma retórica (SHAKUNTALA, BURN E BUCKINGHAM, 2006), a exemplo do que acontece com outras ideias igualmente amplas e abstratas. No palco de disputas simbólicas que é a mídia, é possível encontrar tantos discursos sobre “liberdade”, “justiça”, “sucesso”, “felicidade”, etc quanto são os interlocutores. Potencialmente, trata-se de uma discussão sem fim e o conceito de criatividade não escapa a essa luta.

Expressar-se criativamente em aulas de mídia-educação, portanto, traz uma série de implicações para o modelo de ensino e aprendizagem (ou promoção de competências): é a criatividade uma função interna ou um fenômeno cultural externo? É uma atividade humana ubíqua ou uma faculdade especial? É ajustada a padrões e valores comuns (e hegemônicos) ou é dissidente e até anti-social?

Um debate antigo

Mapeando retóricas da criatividade em textos acadêmicos, documentos de políticas públicas e no discurso profissional, Shakuntala, Burn e Buckingham (2006) encontraram definições que vão do gênio criativo individual, passando pela criatividade como um imperativo

econômico capitalista ou, em oposição, como um bem social, comprometido com a democracia. Esta última parece uma definição mais coerente com a proposta da mídia-educação. A perspectiva da criatividade como um bem social encontra respaldo teórico e prático em movimentos como o de arte comunitária, jornalismo feito por não profissionais, cinema amador e publicidade alternativa. Em nenhum desses casos considera-se a “capacidade de produzir mensagens que contribuam para incrementar níveis pessoais ou coletivos de criatividade, originalidade e sensibilidade”, mas parte-se da criatividade como um movimento social anti-elitista, capaz de unir pessoas diferentes para produzirem mensagens juntas. O processo de criar se torna mais importante do que o resultado final, de modo que se possa estabelecer conexões entre aprendizagem criativa e aprendizagem cultural (WEBSTER E BUGLASS, 2005). Mais importante do que estabelecer uma ideia original é estabelecer uma relação original entre ideias existentes, mapeando disputas de poder e identidades valorizadas e negligenciadas. A questão que sobra é: como pontuar esse processo numa escala de valores de competência?

No fundo, este debate não é novo e está ligado às concepções de leitura e escrita (ou análise e expressão) que fundamentam teoricamente qualquer pesquisa que se detenha sobre o tema da educação para a mídia.

Nos estudos de letramento (SOUZA, CORTI e MENDONÇA, 2012; STREET, 2014), já são clássicas as discussões sobre três concepções de linguagem que convivem no discurso pedagógico: a linguagem como expressão do pensamento (que pavimenta o caminho para análises como aquelas propostas na primeira dimensão do conjunto de competências de Ferrés e Piscinelli); a linguagem como meio de comunicação (que provavelmente sustenta a dimensão dos Processos de Produção e Difusão) e a linguagem como interação, a mais recente e desafiadora das concepções, que está contemplada na dimensão Processos de interação, mas que é sumariamente esquecida na dimensão Estética. Segundo a concepção de linguagem como interação, o que importa é compreender a produção de sentido que se dá na relação autor-texto-leitor, como elementos de uma tríade inseparável (MENDONÇA, 2006). Algo parecido com o modelo de codificação e decodificação de Stuart Hall. Enfim, como educadores para a mídia que adentraram os espaços de formação de professores, parece que nossa contribuição mais significativa foi alargar o campo teórico-prático do ensino de leitura. Injetamos palavras como tecnologia, criatividade, multimídia, identidade, poder simbólico. Mas padecemos das mesmas dúvidas: afinal, o que é ensinar leitura crítica? Como formar educadores hábeis a cumprir a essa missão?

Referências

- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. **Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores**. Lumina, Juiz de Fora, v. 1, n. 9, p.1-16, 1 jun. 2015. Quadrimestral. Disponível em: <<https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/436/389>>. Acesso em: 4 set. 2016.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- _____; WHANNEL, Paddy. **The Popular Arts**. Londres: Hutchinson Educational, 1964.
- KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação**. Educ. Soc. [online]. 2008, vol.29, n.104, pp.687-715. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>>.
- MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.
- SHAKUNTALA, Banaji; BURN, Andrew; BUCKINGHAM, David. **The rhetorics of creativity: a review of the literature**. Londres: Arts Council, 2006.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula Corti; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2012.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.
- UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional. Currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO/UFTM, 2011.
- WEBSTER, Mark; BUGLASS, Glen. **Finding Voices, making Choices: creativity for social change**. Nottingham: Educational Heretics Press, 2005.