

Transmídia, Jornalismo e Educação: frutos possíveis da interação de (multi)potencialidades

MAURÍCIO GUILHERME SILVA JR.

1. Introdução

Para muito além de meros processos de interação, interatividade e/ou colaboração entre sujeitos em processo comunicativo, a prática e a teoria da Educomunicação têm proporcionado aos usuários – hoje “prosumidores” (TOFFLER, 1980), posto que indivíduos aptos, simultaneamente, à produção e ao consumo de informações – vasto e complexo rol de possibilidades de diálogo, compartilhamento e construção de saberes.

Com ênfase em ações de produção, discussão e/ou disseminação de conhecimento, a Educomunicação revela-se “território limítrofe”, região de relacionamento entre os preceitos e processos epistemológicos da Educação e da Comunicação Social. Do ponto de vista da *praxis*, projetos educacionais priorizam escolhas e ambientes pedagógicos calcados no estímulo ao desenvolvimento “intelectual e social” de sujeitos aprendentes (quais sejam: alunos, colaboradores de organizações etc.), e não apenas na transmissão – *one-to-many* – de saberes canônicos (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007).

Neste cenário, por meio do uso de recursos e dispositivos digitais, e com o auxílio da convergência de mídias, os referidos sujeitos aprendentes terão a oportunidade de se auto-transformar durante o processo educacional – de agentes passivos a indivíduos/

atores autônomos, aptos a exercer múltiplas funções, todas vitais ao processo de compartilhamento e apreensão de saberes.

Outra questão importante diz respeito à ruptura, necessária à instauração de iniciativas em Educomunicação, com propostas meramente disciplinares de organização do conhecimento. A (inter)relação entre os campos do saber, afinal, revela-se imprescindível à superação de práticas pedagógicas tradicionais – mas, ressalte-se, ainda identificáveis numa série de instituições brasileiras de ensino. Em resumo, é importante destacar o fato de que um projeto educacional, como pré-requisito à superação de antigos entraves ao diálogo entre áreas do saber, requer amplo investimento em interdisciplinaridade. Educação, afinal, refere-se a perspectivas humanas e pessoais.

Quanto à Educomunicação, torna-se fundamental o desenvolvimento de atividades capazes de despertar, nos sujeitos aprendentes, uma espécie de capacidade crítica universal – a qual, segundo a hipótese aqui desenvolvida, poderá ser estimulada por meio da elaboração de projetos educacionais que – para além dos princípios da cultura meramente livresca e da “pedagogia da enunciação” – estruturam-se segundo a lógica da participação e da colaboração entre indivíduos.

Neste cenário, não apenas os livros, mas também os recursos digitais, os jogos eletrônicos, os filmes, as multifacetadas plataformas de escrita em rede, outros tantos dispositivos transmidiáticos (SCOLARI, 2009) e o jornalismo despontam como aliados às etapas de desenvolvimento e compartilhamento do conhecimento. Pode-se dizer, por fim, que a Educomunicação busca o ingresso (crítico e autônomo) dos indivíduos/sujeitos aprendentes em seu meio social, por meio do despertar de habilidades e do investimento em profícuos diálogos colaborativos.

2. Tecnologias

Desde a invenção dos computadores pessoais, na década de 1970, a tecnologia digital tem se expandido rapidamente, de modo a estabelecer modos inovadores de sociabilidade, por meio de novos formatos e possibilidades de comunicação, assim como de transmissão da informação. Multimídia, intermídia, hipermídia - e agora, transmídia - compõem um universo semântico complexo, que busca explicar as narrativas emergentes, seus processos e aplicações, inclusive, no campo da educação. A velocidade das mudanças exige constante atualização bibliográfica e criterioso acompanhamento das novas ferramentas de aprendizagem, introduzidas no ambiente escolar, por vezes, pelos próprios alunos.

Chaves (2003) descreve duas grandes transformações tecnológicas pelas quais passou a educação, que já estaria vivendo, na verdade, uma terceira. Em primeiro lugar, destaca-se a mudança decorrente da invenção da escrita; em seguida, do surgimento da imprensa. Atualmente, a escola se defronta com as transformações advindas do desenvolvimento dos meios de comunicação eletrônicos, que, em formato digital, convergem para os computadores, de modo a gerar novas formas de contar/narrar histórias. Passados dez anos de tais proposições, é possível pensar numa quarta grande transformação, relativa às mídias móveis, à multiplicação de telas e à emergência de novas formas narrativas - resultado natural dessa expansão.

Antes da escrita, as aulas eram orais: além de se comunicar face a face, professores e alunos faziam circular informações, questionamentos e aprendizados de indivíduo a indivíduo - ou, no máximo, em direção a pequenos grupos. A invenção da escrita tornou a educação independente da necessidade de sincronicidade temporal entre professores e estudantes e da localização geográfica. Neste sentido, aliás, Chaves comenta ter havido grande reação contra a “letrização” dos processos educacionais.

Hoje falamos da informatização da educação, e há muita gente que resiste e levanta objeções. Mas, naquela época, séculos antes de Cristo, já havia objeções ao fato de a educação se valer de material escrito para ter um alcance maior e se libertar da necessidade das pessoas precisarem estar no mesmo lugar na mesma hora (CHAVES, 2003).

O que dizer, então, de uma informatização líquida, transportável, acessível em qualquer lugar? E das narrativas que se espalham por telas diversas e necessitam ser lidas, sentidas e experimentadas de modo distinto - e que, ainda, assim devem fazer sentido? Para compreender e desenvolver tal modelo, é indispensável pensar em narrativas de aprendizagem presentes (e atuantes) em diversos momentos do dia de um aprendiz. Trata-se, em suma, de narrativas capazes de gerar, naturalmente, interesse e engajamento.

Pensar as tecnologias como matéria-prima, e não apenas como mídia transmissiva, envolve estruturar narrativas diferenciadas, maleáveis e adaptáveis ao(s) novo(s) ambiente(s) tecnológico(s) e socialmente interligados que se instalam no dia a dia de docentes e discentes. Neste ponto, entrecruzam-se os campos da Educação e da Comunicação. Vivem, inclusive, os mesmos dilemas, pois, como ressalta Vidigal (2010, p. 1), “as questões que se materializam, na sociedade concernem diretamente à questão educacional, se se considera que a função da escola é a formação dos sujeitos, de acordo com expectativas que a própria sociedade faz dessa formação”.

Para Henry Jenkins (2010), autor do conceito de Narrativa Transmídia (NT) em relação ao universo do entretenimento, aplicar transmídia à educação significa compreender as mudanças nos modos como a cultura é produzida e consumida atualmente, por meio de múltiplas plataformas, e com conteúdos dispersos.

Enquanto multimídia exige do aluno a habilidade de entender diferentes linguagens em um mesmo ambiente, transmídia busca constituir narrativas a partir de elementos de uma história dispersos em múltiplas plataformas. Para Jenkins (2010)¹, muitos são os motivos para que professores utilizem transmídia nos processos de ensino/aprendizagem. Primeiramente, trata-se de um modo de expressão a ser compreendido e aprendido: “Se muitas histórias vão se tornar transmídia, então, precisamos conversar com nossos alunos sobre o que significa ler uma história transmídia, e, tão importante quanto isso, o que significa conceber e escrever uma história transmídia” (JENKINS, 2010)².

Jenkins também atenta para as teorias de Howard Gardner: múltiplos tipos de inteligência implicam diferentes estratégias de ensino/aprendizagem. Neste cenário, se os meios técnicos usados pela educação – e pela comunicação – são os mesmos e se diferem em função de objetivos e finalidades, faz sentido pensar em Narrativa Transmídia no ambiente escolar? Além disso, que narrativa, exatamente, seria esta, e como tem sido pensada e utilizada? O que significam os conceitos de Educação Transmídia e/ou de Narrativa Transmídia na Educação? Em que aspectos tal narrativa se relaciona com a transdisciplinaridade? Por fim, como conjugar, ao processo de aprendizagem, as possibilidades da multimídia e da hipermídia?

3. Jornalismo e inovação

Do “virtual” ao “cibercultural”, do “convergente” (*crossmedia*) ao “transmidiático” (*transmedia storytelling*), muitos se revelam, neste século XXI, os inovadores recursos, plataformas e serviços à disposição dos jornalistas. Do mesmo modo, múltiplos e relevantes configuram-se os novos significados agregados à antiga tríade de ações fundamentais ao ofício do profissional em jornalismo – qual seja: informar, opinar e interpretar.

Justamente em função de tal complexa perspectiva para as práticas jornalísticas na contemporaneidade, quando do desafio de analisar iniciativas com uso de transmídia, é

1 Disponível em http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html. Acesso em maio de 2013.

2 *If many stories are going to become transmedia, then we need to talk with our students about what it means to read a transmedia story and as importantly what it means to conceive and write a transmedia story.*

preciso buscar parâmetros – acadêmicos e estratégicos; teóricos e práticos; éticos e técnicos – condizentes com os atuais desafios experimentados e/ou observados pelos profissionais do setor. Trata-se de desafios multifacetados, expressos – para além do uso das tecnologias e suas multipotencialidades – nas demandas do sofisticado público que hoje se interessa por informações jornalísticas.

Em linhas gerais, está-se falando de indivíduos não só com domínio técnico das ferramentas de transmissão, mas também aptos a agir, simultaneamente, como consumidores e produtores de bens simbólicos. Em síntese, isso revela que, daqui em diante, os jornalistas precisarão conviver com amplo volume de conteúdo – assaz credível – elaborado e disseminado, em rede, por centenas de milhões de pessoas ao redor do mundo.

Desse modo, se, por um lado, o domínio da *praxis* jornalística implica, hoje, o conhecimento de múltiplas ferramentas de transmissão de informações, por outro, há que se levar em conta uma nova (e complexa) miríade de desafios ético-profissionais – o que inclui, por parte de empresas/instituições de jornalismo, o investimento em propostas educacionais.

Exatamente com o objetivo de definir tais iniciativas, digamos, jornalístico-pedagógicas, com uso de narrativa de transmídia, buscou-se investigar uma ação estruturada em plataformas e linguagens convergentes, polissêmicas e multipotenciais. Trata-se, em suma, de projeto apto a lidar com as demandas sempre mutantes da vida social.

4. Apontamentos sobre jornalismo científico

Silva (2010, p.26) ressalta que a divulgação científica se inicia, no Ocidente, há milênios: a atividade remonta aos gregos, que se encarregavam de “registrar e difundir o que seus sábios formulavam”. Contudo, no que diz respeito à difusão da ciência por meio dos processos e lógicas do fazer jornalístico, a profissionalização dá-se com a evolução técnica dos meios de difusão da informação e o desenvolvimento das chamadas “sociedades industriais”, já a partir do século XVII. Neste sentido, segundo a autora, o jornalismo científico assume, progressivamente, a responsabilidade de garantir espaço para a ciência “na esfera pública midiática, primando pela difusão das informações e respeitando a pluralidade das perspectivas e a diversidade das fontes relacionadas aos temas abordados” (SILVA, 2010, p. 27).

Para Colombo (1998), tais fontes científicas têm características bastante peculiares: em função de seu alto grau de especialização, acabam, muitas vezes, por desencorajar, nos jornalistas, a verificação de dados e informações. Daí a importância, no caso do jornalismo científico, de permanente inquirição quanto à veracidade de tudo o que é relatado pelos

pesquisadores. O autor chama a atenção, ainda, para a necessidade de ampla contextualização das reportagens no campo da ciência, posto que todas as etapas da produção científica devem ser compreendidas, e, caso necessário, minuciosamente relatadas.

Já segundo Peters (2000), o tratamento jornalístico à ciência mudou ao longo do século XX: a “cobertura popularizante” dos sucessos da prática científica foi, aos poucos, fazendo-se acompanhar da descrição dos impactos menos benéficos, a exemplo de desastres ambientais, problemas relacionados à saúde, à ética e à segurança. Além disso, dá-se o que o autor chama de “politização da ciência”, processo pelo qual os resultados das pesquisas especializadas passam a legitimar, ou não, decisões políticas.

Ao também discutir importantes questões dos princípios da política, Bueno (2001) ressalta a necessidade de se “resgatar o caráter pedagógico-crítico do jornalismo científico, evitando que os profissionais estejam a serviço de interesses que atentem contra a cidadania e a função social da ciência”. Nesta seara de discussão, Oliveira (2002) afirma que, para consolidação das bases da cidadania de uma nação, é preciso do desenvolvimento de cultura científica no cerne da sociedade.

Desse modo, o jornalismo científico seria o meio apto a disseminar, democraticamente, as informações detalhadas acerca da produção do conhecimento. Por fim, na visão de Maia (2010, p. 23), ter acesso aos avanços e aplicações práticas da ciência é direito expresso dos cidadãos, assim como a divulgação se revela “obrigação dos órgãos que a produzem ou patrocinam”.

No artigo *Breve ensaio sobre as peculiaridades do texto de divulgação científica*³, Destácio (2000) – para quem as práticas jornalísticas servem de “termômetro” dos graus de interesse social do público-alvo dos meios, assim como da elite intelectual dominante – destaca uma série de “mandamentos”, desenvolvida por três importantes pesquisadores⁴ das especificidades do jornalismo científico.

Segundo Destácio (2000), os autores defendem as seguintes ações para melhoria da cobertura jornalística no campo da ciência: a) oferecer, à maioria, o patrimônio da minoria; b) difundir os descobrimentos, de modo a ressaltar seu valor para a humanidade; c) destacar a importância da ciência pura; e) combater a desconfiança social em relação à ciência; f) revelar o caráter coletivo da prática científica; g) denunciar as falsas ciências; h) utilizar-se de meio interessante, direto e sensato para a difusão de informações acerca da ciência; i) Ser simples, direto e “nobre”; j) tratar um assunto de cada vez; k) pensar muito no tema

3 <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/espinal/papiro4>.

4 Trata-se de Manuel Calvo Hernando, Oswaldo Frota-Pessoa e Cássio Leite Vieira.

antes de escrever; l) humanizar os relatos; m) evitar jargões jornalísticos; n) adequar forma e linguagem ao público e o) distinguir especulações de resultados.

5. Estudo de caso: projeto Minas Faz Ciência

Há mais de uma década, a Assessoria de Comunicação (ACS) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais⁵ (FAPEMIG) desenvolve produtos e serviços condizentes com o “duplo princípio” da tradução e da valorização do conhecimento científico. Na FAPEMIG, além de produzir releases, promover o relacionamento com a imprensa, organizar coletivas etc., a Assessoria busca, por meio de uma série de “ferramentas” – revista, rádio, TV, blog e mídias sociais – “divulgar ciência e tecnologia para toda a sociedade, transformando-as em valor” (FAGUNDES, 2010, p. 49).

Em 2010, de modo a intensificar suas possibilidades de difusão científica, a ACS criou o Programa de Comunicação Científica e Tecnológica⁶ (PCCT). Por meio de edital, foram selecionados profissionais para desenvolver as seguintes ferramentas e/ou ações do PCCT: coordenação geral do Programa; redação da revista *Minas Faz Ciência*; redação do *blog Minas faz Ciência*; desenvolvimento do programa de rádio *Ondas da Ciência*; desenvolvimento do programa de TV *Ciência no Ar* – veiculado em ambiente web – e a programação visual de todos os produtos/serviços editoriais.

Para além das ações básicas da prática jornalística – delineamento de pauta, angulação, apuração e escrita –, o projeto *Minas faz Ciência* busca investigar novos modos de ampliação do diálogo entre a ciência e a sociedade, por meio de narrativas transmídia capazes de ultrapassar os princípios *cartesianos* ainda em voga no discurso científico contemporâneo. Neste panorama, todos os produtos da iniciativa (revista, blog, redes sociais, rádio, TV e eventos) pretendem-se espaços não apenas de exposição da atual pesquisa científica mineira, mas, principalmente, de reflexão em torno do próprio lugar da ciência nas

5 Criada há 28 anos, a FAPEMIG é uma das mais importantes instituições de fomento à pesquisa de Minas Gerais, o que, naturalmente, aproxima-a de cientistas ligados aos mais diversos campos do conhecimento. Tal realidade acaba por permitir que os profissionais da ACS tenham acesso a vasto banco de dados, onde há não só os nomes de centenas de pesquisadores do Estado, mas também as informações básicas de suas investigações científicas.

6 Importante ressaltar que, apesar de ter sido proposto pela Assessoria de Comunicação da FAPEMIG, o PCCT não se limita à divulgação de pesquisas financiadas pela Fundação. Ao contrário, todos os projetos editoriais até hoje desenvolvidos dentro do Programa têm autonomia garantida, a ponto de os jornalistas e demais profissionais, selecionados para a iniciativa, oferecerem pautas ligadas a instituições e pesquisadores sem quaisquer vínculos com a entidade de fomento. Por isso é que, aqui, não serão analisadas tais iniciativas jornalísticas como produtos e serviços de “comunicação organizacional”.

“narrativas do cotidiano” – expressão aqui empregada como forma de ressaltar, a partir das ideias de Leal (2006, p. 21), que “narrar significa buscar e estabelecer um encadeamento e uma direção, investir o sujeito de papéis e criar personagens, indicar uma solução”.

6. Considerações finais

As narrativas transmídia do projeto *Minas faz Ciência* buscam investir, por meio da articulação entre texto, imagem, vídeos e interatividade com o público, na construção de narrativas capazes de informar e, simultaneamente, estimular o debate em torno de questões como a função da ciência – e dos cientistas – no mundo contemporâneo, o posicionamento sociopolítico dos indivíduos frente ao desenvolvimento tecnológico ou a derrocada da razão *cartesiana* como princípio balizador das relações humanas.

Busca-se, dessa maneira, investir na elaboração de narrativas complexas, capazes de dissecar o discurso científico e, ao mesmo tempo, de entrelaçar “experiências vividas” – no caso, tanto de pesquisadores (fontes primárias) quanto de prosumidores (leitores/usuários/ouvintes/espetadores etc.). Narrativas, afinal, “podem aparecer no cotidiano, contadas pelos seres humanos, ajudando-os a viver e agrupando-os, distinguindo-os, marcando seus lugares e possibilitando a criação de comunidades” (LEAL, 2006, p. 21).

Daí o desafio central do projeto: inventar – ou reinventar, encenar etc. – formas mais democráticas e interativas de “dizer a ciência” (ou, de outro modo, de “narrar aos leitores o universo da produção científica”). Para tal, parte-se, em primeiro lugar, do pressuposto de que o público do projeto *Minas faz Ciência*, mesmo que leigo em relação a uma série de temáticas, detenha experiência própria com o universo das investigações especializadas – o que o tornará previamente disposto à instauração de diálogos com a referido veículo jornalístico.

Por isso, inclusive, o investimento, ao longo das iniciativas do projeto, em ampla experimentação de linguagens, formatos e princípios editoriais. É que se pretende, assim, não apenas a (trans)criação – contextualizada – de imagens e discursos científicos ao público dito “leigo”, mas também a evidenciação, aqui já ressaltada, de certo posicionamento *antipositivista* e *anticartesiano*. Afinal, se a própria ciência carece de ser permanentemente reinventada, “de modo a construir o exercício da democracia e da liberdade, transformando os seus limites disciplinares em fronteiras a explorar”, por que não reinventar “os próprios sujeitos do saber” (HISSA, 2011, p.25)?

Referências

BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo, lobby e poder. In: **Revista Parcerias Estratégicas**. Número 13, dezembro de 2001.

CHAVES, Eduardo. **Educação a distância e tecnologia**. Palestra proferida pelo professor e disponível on-line, em vídeo, 2003. Disponível em http://www.cameraweb.unicamp.br/ead/ead_chaves.ram>. Acesso 11 abr. 2006.

COLOMBO, Furio. A notícia científica. In: **Conhecer o jornalismo hoje**. Lisboa: Editorial Presença, 1998. p. 96-111

DESTÁCIO, Mauro Celso. Breve ensaio sobre as peculiaridades do texto de divulgação científica. In: **Revista eletrônica Espiral**. Ano 1, N. 4 - julho-setembro, 2000. Seção Papiro. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/espiral/papiro4.htm>>. Acesso em 17 mar. 2005.

DOLABELLA, Ana Rosa Vidigal. **Mídias, letramento e formação**: construção de saberes sobre o discurso jornalístico na escola. Tese de doutorado. PUC Minas, 2010.

FAGUNDES, Vanessa Oliveira. Diálogo possível. In: COSTA, Mônica (org.). **Ciência e imprensa – Convergências possíveis**. Natal (RN): Editora Fapern, 2010. p.43-51

GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. (orgs.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HISSA, Cássio Eduardo Viana (org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LEAL, Bruno. Saber das narrativas: narrar. In: GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. (orgs.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MAIA, Isaura Amélia de Sousa Rosaldo. A divulgação da ciência é direito do cidadão. In: COSTA, Mônica (org.). **Ciência e imprensa – Convergências possíveis**. Natal (RN): Editora Fapern, 2010. p.23-24

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Fabíola. **Jornalismo científico**. São Paulo: Contexto, 2002.

PETER-PETERS, Hans. A interação entre jornalistas e peritos científicos – cooperação e conflito entre duas culturas profissionais. In: **Revista de Comunicação e Linguagens – jornalismo 2000**. TRAQUINA, Nelson (Org.), Lisboa Relógio d'água Editora, 2000. p. 213-235

SILVA, Josimey Costa. Fiat Lux. In: COSTA, Mônica (org.). **Ciência e imprensa – Convergências possíveis**. Natal (RN): Editora Fapern, 2010. p.25-29

O AUTOR

MAURÍCIO GUILHERME SILVA JR. - Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. É professor do curso de Jornalismo do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH). Integra o Programa de Comunicação Científica e Tecnológica da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Minas Gerais, onde é pesquisador e editor da revista *Minas Faz Ciência*.