

Sobre exercícios de ver e de produção midiática: O conceito de MUNDO EDITADO abordado em sala de aula

Juliana Pádua Silva Medeiros

Introdução

A sociedade, nos últimos séculos da grande marcha humana, vem sofrendo profundas e céleres transformações, o que, consequentemente, esculpe novos paradigmas nos modos de ser, pensar, sentir, agir e se comunicar.

Para Freitas (2005, p.4):

As transformações culturais, as novas condições de produção dos conhecimentos levam a novos estilos de sociedade nos quais a inteligência é produto de relações entre pessoas e dispositivos tecnológicos. Mudam, assim, as formas de construção do conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem.

As revoluções tecnológicas, por exemplo, desencadeiam processos comunicativos cada vez mais complexos, bem como instauram/rearticulam novas formas de produção, circulação e recepção das linguagens. Segundo Canclini (2005, p. 237), “[...] a conjugação das telas de televisão, computadores e videogames está familiarizando as novas gerações com os modos digitais de experimentar o mundo, com estilos e ritmos de inovação próprios destas redes.”.

Essa interação entre o homem e técnica provoca, então, expressivas mudanças no âmbito cultural, histórico, político, econômico e das relações humanas, impulsionando o surgimento de uma sociedade planetária, transnacional, interativa, cujo arranjo organizacional assemelha-se a uma teia que interconecta o globo em uma espécie de urdidura sem centro e sem periferia.

De acordo com Santos (2004, p. 104):

[...] Os últimos anos do século XX testemunharam grandes mudanças em toda a face da terra. O mundo torna-se unificado em virtude das novas condições técnicas, bases sólidas para uma ação humana mundializada. Esta, entretanto, impõe-se à maior parte da humanidade como uma globalização perversa.

Cabe, então, sublinhar que:

Se há, na atualidade, um processo vertiginoso de standardização dos produtos culturais por parte do mercado globalizador, que estabelece inclusive bases mercadológicas para a contestação do sistema (isto é, a administração da diferença), tornam-se necessárias interativas articulações em rede, [...] não apenas para fazer face à alienação numa inflexão da negatividade crítica, mas também positivamente para a continuidade dos sonhos e suas atualizações em gestos libertários [...]. (ABDALA JUNIOR, 2007, p. 19)

Por isso, consoante Junquer *et al* (2012, p. 37):

A percepção e a reflexão desse novo modelo de sociedade representada por um sistema aberto e sustentado por redes de complexidades superam o pensamento linear e simplificador. O pensamento complexo integra as múltiplas abordagens de um mesmo problema, envolvendo a compreensão do mundo e do ser humano. Essa compreensão fundamenta-se por meio de diferentes enfoques de pensamentos mais abrangentes, transdisciplinares e complexos, que enfocam a ética e a solidariedade como valores fundamentais neste século. Atualmente, o que está em jogo é uma mudança de paradigma nos processos de leitura inseridos nessa nova abordagem da sociedade, pois a diferença é que agora não se lê somente livros, mas um universo de informações disponibilizados no contexto de uma vida social digitalizada.

Diante dessa era hipercomplexa, evidencia-se, portanto, que princípios como liberação do polo de emissão, conexão em rede e estruturas híbridas acabam impulsionando alterações nos níveis sensoriais, perceptivos e simbólicos das inumeráveis situações comunicativas e de interpretação do mundo, ao ponto de solicitar uma nova ecologia cognitiva e até mesmo a atualização dos parâmetros educacionais.

Sob essa esteira, verifica-se que o grande desafio da educação, no terceiro milênio, é abordar tal complexidade de pensamento e de vida, pois cada vez mais o ser humano está imerso em um mundo editado, o qual, segundo Baccega (2011, p.11), “[...] é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes, milhares de mediações, até que se manifeste no rádio, na televisão, no jornal, na cibercultura”.

Para Martín-Barbero (2014, pp. 52 e 53), é:

Somente assumindo os meios como dimensão estratégia da cultura hoje é que a escola poderá interagir, em primeiro lugar, com *os novos campos de experiência* sugeridos da reorganiza-

ção dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pelas hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. E em segundo lugar, com os *novos modos de representação e ação cidadãos* que a cada dia mais são articuladores do local com o mundial.

Nessa senda, o presente artigo busca relatar sobre um projeto de investigação realizado em 2015, no Ensino Médio, no Colégio São Domingos, cuja proposta era promover a leitura crítica dos meios de comunicação e a produção de bens midiáticos.

Vale sublinhar que, inicialmente, o projeto figurava-se sob perspectiva da educação midiática e informacional, uma espécie de mídia-educação, mas – ao longo do seu curso – foi assumindo contornos de uma educomunicação possível. Esse é, portanto, o eixo norteador das reflexões deste texto.

Se no início desejava-se intensificar o diálogo com a cultura midiática, ofertando oportunidades para que os educandos viessem a produzir narrativas autorais com o uso de novas linguagens e de dispositivos tecnológicos, ao final do primeiro semestre, percebeu-se que a escola deve ser capaz de compreender os meios de comunicação para além do universo da informação e da produção de conhecimento, uma vez que eles passam também pelas relações interpessoais: “[...] a comunicação se tornou mais uma questão de mediação, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimento, mas, de re-conhecimento” (Martín-Barbero, 1997, p. 16).

Nesse movimento para tentar propiciar uma educação cidadã e emancipatória, comprovou-se que:

[...] o estreitamento do diálogo da instituição escolar com os meios de comunicação deve ocorrer numa cifra tensa que não coloque no lugar dos necessários procedimentos analíticos a

pura incorporação acrítica de formas, conceitos e valores. Posto de outro modo, quando o professor utiliza o *slogan* publicitário, o texto do jornal ou o programa de rádio como exemplos de aula ou material subsidiário para ilustrar certo evento histórico, algum acontecimento do impacto público, uma demonstração científica e mesmo determinado tópico do ensino de língua nativa ou estrangeira, espera-se que ele não esteja apenas querendo adicionar mais colorido e “modernidade” a um quadro esmaecido e cuja cor está se desfazendo pela ação do tempo. Trazer o *slogan* provocativo ou o filme de publicidade que faz sucesso, para animar tópicos programáticos, implica operar com tipos de mensagens que se constituem em totalidades significativas dotadas de propriedade lógica quanto aos processos de produção, circulação e alcance pragmático. O componente discursivo de uma instituição – a publicidade, por exemplo – é, desse modo, posto à disposição de outro lugar discursivo, o da escola, também ele possuidor de uma lógica operacional organizada em torno de relações cronotópicas e de produção do conhecimento que são distintas das colocadas em circulação pelos *media* (CITELLI, 2000, pp.144 e 145).

No andamento do projeto de investigação, ficou, portanto, cada vez mais gritante que:

Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro dessa perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo (SOARES, 2000, p. 20).

Descrição do projeto

À luz das discussões teóricas de Maria Aparecida Baccega, por volta de vinte alunos agruparam-se em uma sala multisseriada para inves-

tigar o mundo editado a partir de exercícios de ver e de produção midiática. Tal projeto levava em conta que:

Se o mundo a que temos acesso é este, o editado, é nele, com ele e para ele que se impõe construir a cidadania. O desafio, então, é como trabalhar esse mundo editado, presente no cotidiano, que penetra arditamente em nossas decisões e que, pela persuasão que o caracteriza, assume o lugar de 'verdade' única (BACCEGA, 2004, pp. 124 e 125).

Por isso, sob a forma de um mosaico para a produção de conhecimentos, o projeto vislumbrou traçar a configuração da chamada era da informação; delinear o perfil cognitivo e social da geração z; conhecer a história da civilização escrita por meio da comunicação entre os homens; observar a evolução dos modelos comunicacionais, do papel do receptor e da interatividade; inteirar-se sobre novas formas de partilha da cultura, da arte e do conhecimento; compreender a complexidade do que se entende como autoria na contemporaneidade; analisar a interdiscursividade nos derives éticos, estéticos e políticos; refletir sobre o impacto das redes sociais; entender como funciona o efeito bolha; compreender o fenômeno transmidiático; identificar as diferenças entre os nativos e imigrantes digitais; exercitar um olhar crítico sobre publicidades, noticiários televisivos, mídia impressa e virtual; conhecer algumas técnicas/recursos de produção midiática; elaborar individual e/ou colaborativamente produtos midiáticos; discutir sobre censura, direitos autorais, liberdade de expressão, telenovela, publicidade infantil, entre outros.

No que tange à leitura crítica dos meios, os alunos foram convidados a refletir sobre a construção dos sentidos em textos verbais, imagéticos, sonoros, audiovisuais e hipermidiáticos a partir de uma espécie de pesquisa-ação sobre os discursos imbricados, pois uma educação de cunho humanista "[...] desvenda criticamente em cada mediação

escolar (livro, filmagem, ferramenta comunicativa) o bom que existe no mau e o mau que se oculta no mais sublime. Porque o humanismo não se lê nem se aprende memorizando, mas por contágio” (Martín-Barbero, 2014, p. 13).

No veio da produção midiática, destacou-se que a verdadeira comunicação não admite um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes. Por isso, foram experimentadas – de maneiras críticas, criativas e colaborativas – diferentes possibilidades de expressão: esquetes¹, fanzines, cartazes, entrevistas, vídeos de bolso, animações, histórias em quadrinhos, agência de notícias, entre outros.

Em linhas gerais, apesar de o projeto de investigação ter nascido de uma proposta voltada mais para a alfabetização midiática e informacional, o mesmo acabou indo ao encontro de alguns dos aspectos que alicerçam os paradigmas da Educomunicação, tais como:

A compreensão e o uso dos sistemas simbólicos e das diferentes linguagens; a capacidade para o confronto de opiniões e de pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; a análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos das linguagens, de acordo com as condições de produção e recepção; o entendimento dos princípios que regem as tecnologias da comunicação e da informação; o entendimento da natureza das tecnologias da informação como integração dos diferentes meios de comunicação; o conhecimento sobre o impacto das tecnologias de comunicação e da informação na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e da vida social; a aplicação das tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida (SOARES, 2011, p. 69).

1 Disponível em: <http://bit.ly/2vVaOcq> e <https://go.aws/38QOWO4> Acesso em 30 ago. 2016.

Mídia-educação x Educomunicação

Como já foi ressaltado, nos primeiros meses, o projeto de investigação *O mundo editado: exercícios de ver e de produção midiática* enveredava-se mais para a abordagem da mídia-educação e, só aos poucos, foi aproximando dos processos educacionais.

Eduardo Monteiro, por meio de uma breve comparação, apresenta as especificidades de cada prática, o que permite entender a silhueta que foi ganhando o referido projeto.

A chamada mídia-educação tem agregado pessoas e ações mais preocupadas com a educação para, pelos e com os meios. Deriva de tendências como a *media education*, oriunda dos países de língua inglesa nos anos 1970, por vezes marcada por preocupações com o conteúdo moral veiculado pela mídia. Ou da *educación para los medios*, típica dos países de língua espanhola e com ênfase na recepção ativa e crítica desses conteúdos. A partir dos anos 1990, evoluiu para uma visão que vincula o desenvolvimento da capacidade de participação do sujeito na sociedade à sua apropriação técnica e expressiva dos diferentes meios e linguagens. Em geral mais voltada para as práticas escolares, a mídia-educação ganhou força nas discussões curriculares orientadas para a interdisciplinaridade, os projetos didáticos e os redesenhos curriculares. Já a educomunicação apresenta-se como uma perspectiva mais abrangente, porém de delimitação social mais circunscrita cultural e academicamente. Emerge como um campo com identidade muito associada aos movimentos de esquerda na América Latina, a partir de um histórico de convergência entre comunicação e educação no meio popular, desde os finais dos anos 1960 (inclusive com sustentação em Paulo Freire). Suas bases teóricas agregam a visão de um receptor ativo e da dialogia como fator essencial da dinâmica cultural. Sua perspectiva não está tão centrada

na educação escolar, mas na diversidade das interfaces sociais em que educação e comunicação se encontram. Seu foco é o desenvolvimento de ambientes interativos e propícios à pluralidade expressiva e à participação: ONGs, projetos sociais e ambientais em geral, ensino informal, entre uma variedade de práticas. A educomunicação caracteriza-se como um paradigma muito específico na convergência comunicação-educação, fortemente identificado com o exercício e a ambientação do diálogo, da expressividade e da participação. E menos focado em aspectos tecnológicos, embora os discuta densamente. (MONTEIRO, 2011, pp. 50 e 51).

Diante de uma problemática maior e de processos de trocas dialógicas reflexivas intensas, notou-se o desenvolvimento de uma consciência transformadora da realidade, a participação/colaboração efetiva dos educandos nos rumos da investigação, a potencialização da expressão comunicativa, o fortalecimento de um olhar sistêmico, entre outros. Enfim, o início de uma prática educomunicativa.

Apresentação dos processos e dos produtos

À luz dos postulados freireanos, em um primeiro momento, os alunos experimentaram alguns procedimentos comuns no "mundo editado": manipulação midiática (inverter os sentidos na edição), vídeos virais (disparar um conteúdo que atraía muitas curtidas), entrevista tendenciosa (editar perguntas para as respostas) etc.

Sob um outro prisma, para além da compreensão da lógica produtiva, os estudantes foram convidados a se conectarem com a realidade social. O caso do garoto sírio, portanto, foi um grande disparador para articularem diferentes linguagens e se posicionarem acerca do naufrágio da humanidade por meio de cartazes, como se pode ver no exemplo a seguir:



CARTAZ

A partir de uma pesquisa dos casos *ciberbullying* noticiados na mídia, ocorreu também uma grande sensibilização dos educandos. Tantos os filmes a respeito da temática quanto as leis acerca dos crimes virtuais foram disparadores para uma empatia coletiva com as vítimas. Engajados, os discentes trataram do assunto por meio de folhetos e vídeos informativos.

Ao longo do ano, foi possível vislumbrar o protagonismo juvenil em muitos momentos, como na elaboração da comunidade de Facebook *Caça às bruxas*, em que os membros do grupo não se figuraram como meros executores de tarefas, mas como atores principais no processo comunicativo, determinando o que e como fazer.

Convém negritar que as alunas responsáveis pela comunidade supracitada, mesmo após a conclusão do 3º ano do Ensino Médio, continuaram alimentando a página no *Facebook*, à exemplo da produção de um *meme* sobre a gestão do presidente Michel Temer (leitura crítica dos meios de comunicação + produção midiática).



COMUNIDADE CAÇA ÀS BRUXAS

Então, sob um ambiente de interdiscursos e de multirreferencialidades, acabou despontando, nesses quatro bimestres, a centelha para uma educomunicação possível, visto que o projeto contemplou a educação para a comunicação, potencializou a expressão comunicativa, explorou a mediação tecnológica e as produções midiáticas.

Considerações Finais

Com base nas experiências mencionadas, observou-se que, quanto mais os jovens estavam envolvidos no processo de (re)elaboração do itinerário de investigação, mais se aparentavam felizes, participativos autônomos, críticos, criativos, solidários uns com os outros, livres para se expressarem e corresponsáveis com a criação de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos.

B. T. P., aluna do 1º ano, naquele ano, em depoimento, pontuou:

Estou há um ano no projeto *O Mundo Editado* e nesse tempo cresci em termo de senso crítico e me tornei melhor entendedora do mundo. [...] Tive a oportunidade de mostrar minha opinião sobre assuntos que antes não conhecia e entender de perto como funciona o mundo editado.

De acordo com S. S. S., também estudante do 1º ano:

O projeto *O Mundo Editado* traz uma experiência interessante, de modo que - por meio dele - conseguimos fazer diversos desdobramentos: não só sobre coisas grandes, como o telejornal da Globo nos manipulando, mas também sobre o nosso dia a dia, como redes sociais nos fechando cada vez mais em uma bolha e o poder que a internet tem sobre nós, principalmente sobre as novas gerações.

Consoante depoimento de L. S. S., que cursava o 3º ano:

‘Por que eu não estava aqui nos últimos dois anos?’. Cada trabalho era mais interessante que o anterior, abrindo uma ampla gama de possibilidades para ‘confecção’. A proposta do vídeo viral foi curiosa, pois, no contexto que somos expostos a eles todos os dias, era de se imaginar que seria mais fácil, porém foi um trabalho que se mostrou muito difícil. Eu cheguei a fazer uns três ou quatro vídeos diferentes, mas nenhum parecia ter o potencial. Mas tudo isso mudou, quando a nação do fogo atacou. A releitura da tragédia do menino sírio não me deu vontade nenhuma de fazer em um primeiro momento, mas depois, quando comecei a procurar imagens e coisas do tipo, fui me empolgando, e usei de ‘inspiração’ até um pôster de uma série que eu estava assistindo na época (4400).

Em linhas gerais, as reflexões acerca das experiências no projeto *O mundo editado* permitiram observar que as leituras críticas e os produtos dessa investigação possibilitaram vislumbrar não apenas (inter) subjetividades, mas também a participação ativa dos alunos no pro-

cesso de ensino e aprendizagem, pois - através da abordagem baseada em problemas, os estudo de caso, as produções colaborativas, as análises de (cont)textos, as traduções e as simulações – os estudantes defrontaram-se com os paradoxos, a provisoriedade do saber, os movimentos alineares e multidirecionais nos ecossistemas comunicativos, ao mesmo tempo em que se (trans)formaram em sujeitos ativos: aptos a lerem e confeccionarem produtos midiáticos.²

Referências

ABDALA, Benjamin Jr. *Literatura, história e política: Literaturas de língua portuguesa no século XX*. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

BACCEGA, Maria Aparecida. Da comunicação à comunicação/educação: *Comunicação & Educação*, São Paulo, v.7, n. 21, p. 7-16, 2011.

_____. Comunicação/educação: apontamentos para discussão. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 119-138, nov. 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CITELLI, Adilson. Educação em tempo de comunicação. In: *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 2000.

2 O projeto supracitado alicerçou-se numa pedagogia para sensibilidade - a qual valoriza a autonomia, a criatividade, a postura crítica, o protagonismo juvenil, a produção colaborativa, a ética – cujo enredamento de saberes, técnicas e linguagens considera o processo mais relevante que o produto.

CULTURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Sobre exercícios de ver e de produção midiática: O conceito de MUNDO..

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico cultural. In: *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: E. UFJR, 2010, p. 13-24.

JUNQUER, Ângela; PAVANI, Cecília; WHONRATH, Eliana; CORTEZ, Elizena. Jornal e outras mídias: transdisciplinaridade. In: *Novas competências na sociedade do conhecimento*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012, pp. 27-42.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MONTEIRO, Eduardo. Mídiaeducação e educomunicação: semelhanças, diferenças e especificidades. In: *A escola entre mídias*. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, (19): 12 a 24, set/dez. 2000.

Sobre a autora

Juliana Pádua Silva Medeiros - Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM): juliana.medeiros@mackenzista.com.br