
PÚBLICOS E MEIOS DE COMUNICAÇÃO: A FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA A INTERATIVIDADE

PUBLIC AND MEDIA: THE FORMATION REQUIRED FOR INTERACTIVITY

Roseane Andrelo¹

RESUMO: Inovações tecnológicas associadas aos meios de comunicação propiciaram mudanças na produção, transmissão e recepção de mensagens midiáticas. Entre elas, destacam-se a convergência de mídias, a conseqüente multimídia e o surgimento de novas possibilidades de interatividade, permitindo que o público torne-se cada vez mais ativo. Porém, para que isso aconteça de forma adequada, é necessário promover ações que visem ao uso crítico e criativo dos meios de comunicação. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a necessidade de ações de educação às mídias para a formação de públicos, visando o que se considera uma interatividade produtiva.

Palavras-chave: educação às mídias, mídia-educação, interatividade, formação de públicos.

ABSTRACT: Technological innovations associated with the media made changes in the production, transmission and reception of mediatic messages. Among them, we highlight the convergence of media, and the consequent multimediality and the emergence of new possibilities of interactivity, allowing the audience to become increasingly active. But for that to happen properly, it is necessary to promote actions aimed to critical and creative use of media. Thus, this paper aims to reflect on the need for literacy initiatives for the formation of publics, aiming what is considered a productive interactivity.

Keywords: literacy, media-education, interactivity, formation of publics.

Introdução

Os meios de comunicação terminaram o século XX e entraram no século XXI com novas perspectivas possibilitadas por inovações tecnológicas. Uma delas diz respeito à convergência de mídias, pela qual um único suporte – a internet – é utilizado para distribuir o conteúdo. Essa tendência chega ao mercado midiático, em geral – emissoras de rádio, televisão, jornais e revistas – com novas demandas, seja de produção, de transmissão ou mesmo de recepção.

Do ponto de vista do conteúdo, uma das características é a multimídia. Os jornais impressos, que se limitavam ao texto escrito, ilustrado por fotos e infográfico, ao migrarem para a internet, são complementados com áudios e vídeos. Da mesma forma o rádio que, enquanto broadcasting era constituído apenas de som, ganha imagens estáticas e em movimento.

¹ Docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Artigo recebido em outubro e aceito para publicação em novembro de 2012

No que diz respeito à transmissão, barreiras físicas tornam-se transponíveis. O rádio e a televisão, antes limitados às regiões que recebiam seus sinais, têm ampliada a possibilidade de recepção. Pela internet, podem ser vistos em qualquer lugar do planeta. Além disso, há uma democratização, no sentido de que qualquer pessoa com recursos e conhecimentos tecnológicos pode criar uma *webrádio* ou *webtv*, uma vez que as leis de concessão restringem-se à radiodifusão¹.

A recepção, ao consumir produtos midiáticos digitais, ganha novas possibilidades de interatividade, que aumenta consideravelmente com a internet. No caso do rádio, por exemplo, sabe-se que ele nasceu interativo. “Mas essa nova interatividade põe nas mãos do ouvinte meios muito mais eficazes para influir diretamente no conteúdo da programação.” (BARBEIRO; LIMA, 2001, p. 36). Isso porque uma pessoa pode ouvir e, simultaneamente, enviar um e-mail para a emissora para comentar sobre aquilo que escutou. Ou mesmo pode ter fotos e vídeos postados no portal de uma empresa de jornalismo impresso.

Essas e outras características da convergência midiática que poderiam ser citadas só têm sentido no uso social feito das inovações tecnológicas. De nada basta a qualidade do sinal sonoro ou o fato de uma matéria jornalística ficar mais dinâmica, ao utilizar várias linguagens, se a produção de conteúdo não for priorizada. Assim, critérios de qualidade jornalística, como pluralidade de ideias, continuam essenciais.

Além disso, do ponto de vista da interatividade, não bastam esquemas mercadológicos, abrindo pequenos espaços para fotos, ou enquetes que se pautam na curiosidade, para garantir que ela seja usada como um verdadeiro espaço de diálogo. Nesse sentido, o presente trabalho tem como principal objetivo discutir a necessidade de formação do público para a interatividade crítica, proveitosa e consciente. Para isso, baseia-se nos fundamentos da mídia-educação para propor ações formativas em espaços de educação formal e não-formal.

Mídia-educação: uma proposta

Embora haja experiências bastante antigas com produtos midiáticos na escola, a discussão sobre a inserção dos meios de comunicação na sala de aula ganhou destaque internacional, sobretudo, a partir da década de 1960, quando a UNESCO colocou em evidência a ideia de educação às mídias. Ela estava ligada a um contexto marcado pelo crescimento do papel dos meios de comunicação de massa e pelo debate sobre sua capacidade enquanto ferramenta de alfabetização, em grande escala, a populações sem acesso ao ensino. Mas, também, às discussões sobre a pouca disposição dos docentes em aceitar a mídia em geral – e a TV, mais especificamente – como uma abordagem legítima do saber e à necessidade de uma formação crítica à possível manipulação no conteúdo veiculado (GONNET, 1999).

O momento era de crescente penetração da mídia nos mais diversos setores, seja o da economia ou mesmo da política, com as eleições tornando-se um evento midiático. Frente a esse quadro, a primeira justificativa para a necessidade da educação às mídias baseava-se, e ainda continua válida, na centralidade delas na vida cotidiana. Para Gonnet (1999), trata-se de um argumento legítimo, pois cabe à escola ensinar o aluno a tornar-se um receptor crítico do conteúdo midiático. Mas essa percepção, que parece óbvia, não se traduziu em concepções e em práticas uniformes ao longo dos anos.

Masterman (1994) faz um resgate histórico das diversas abordagens da mídia, pela escola. A primeira delas, chamada “inoculatória”, é marcada pela desconfiança

dos professores em relação aos meios de comunicação. A ideia implícita é de que eles ameaçariam a cultura e a moralidade, sobretudo entre as crianças. A escola deveria ensinar a cultura e proteger o nível cultural, opondo-se às reações sentimentais e superficiais que as mídias eram acusadas de despertar. Essa fase, que durou da década de 1930 à de 1960, é considerada pelo autor como a origem da educação às mídias. Com característica defensiva e paternalista, visava introduzir produtos midiáticos, principalmente peças publicitárias, julgadas manipuladoras e sem originalidade, para compará-las a formas culturais mais tradicionais e consideradas mais “nobres”. Desta maneira, a educação às mídias surge como uma educação contra as mídias.

Em um segundo momento, as mídias ganham a conotação de expressão da arte popular. Esse novo conceito chega à escola, principalmente, pelos professores que apreciam o cinema. A abordagem protecionista não é abandonada, mas modificada e ampliada. O sentido crítico permanece, desta vez para ser usado não contra as mídias, mas contra o conteúdo difundido por elas. Assim, a ideia de valor continua central – a educação às mídias ainda visava ensinar a diferença entre os bons e os maus produtos midiáticos, embora existissem poucos estudos teóricos que permitissem a estipulação de critérios para avaliar as mídias. Essa abordagem tinha dois outros problemas: preocupada com a questão dos valores, centrava-se na análise textual, deixando de fora o contexto de produção, distribuição e consumo dos produtos, e ignorava os aspectos da interpretação e do público (MASTERMAN, 1994).

Nos anos 1970, compreendeu-se que não se deveria importar as características dos estudos cinematográficos às outras mídias, cada qual com questões particulares. O tema foi fragmentado, levando à escola a reflexão sobre cada meio de comunicação, em um determinado momento. Gradativamente, na década de 1980, vários domínios da ciência foram incorporados, permitindo uma análise do papel e da função das mídias, calcada em conceitos teóricos. É o caso, por exemplo, da semiótica, com o princípio da não-transparência, e também dos estudos sobre os contextos sociais da produção e do consumo de produtos midiáticos.

Especificamente no Brasil, desde a década de 1980, percebe-se uma intensificação de ações voltadas ao uso das mídias em sala de aula. Uma explicação possível diz respeito ao próprio momento político. Com o fim do regime militar, há uma discussão sobre a redemocratização do país, o que inclui os meios de comunicação. No período constituinte (1986-1988), parte da sociedade civil se mobilizou para discutir o assunto, o que resultou na definição dos princípios para o funcionamento da comunicação social no país pela Constituição de 1988, que prevê a criação de um Conselho de Comunicação Social (FONSECA, 2004). Como a legislação não resultou na prática esperada, surgem projetos de educação crítica para a mídia. Se os meios de comunicação não mudam, cabe tentar mudar seus usuários, para torná-los mais exigentes frente ao conteúdo difundido.

Projetos nesse sentido, muitas vezes, são desenvolvidos em parceria com universidades, organizações não-governamentais ou mesmo com o setor privado, como as empresas de comunicação com os programas de leitura de jornais e revistas. Esse tipo de ação, realizada de forma sistemática, começou nos Estados Unidos em 1932, por uma iniciativa do *The New York Times* e, hoje, 100% dos jornais da Suécia, Dinamarca e Noruega têm programas educacionais (ANJ, 2006). No Brasil, onde essas experiências datam da década 1980, vários jornais aderiram e disponibilizam exemplares para escolas. A Associação Nacional dos Jornais (ANJ) calcula que em 2006, no país inteiro, 17.022 escolas, 5.830.558 alunos e 130.912 professores eram atingidos pelos Programas de Jornal e Educação.

Embora garantir o acesso aos jornais seja válido, existe um caráter mercadológico nessas iniciativas, visando a formar futuros leitores de jornal. “[...] o potencial de envolvimento, tanto das escolas quanto dos jornais, é subestimado pelas empresas, podendo ser muito mais intenso que a mera visão mercadológica propõe” (FONSECA, 2004). Mesmo com diferenças entre os vários programas, muitos são baseados apenas na distribuição de exemplares, sem que haja a formação dos professores para utilizá-los.

Outra explicação para a integração mídia/escola é centrada em um discurso bastante corrente – de que a educação deve buscar fórmulas mais atrativas para os alunos. E os meios de comunicação, ao integrarem palavra, som e imagem, seriam uma alternativa aos materiais mais tradicionais, como o livro didático. Essa perspectiva traz com ela uma visão reducionista, ao pensar na mídia como um mero recurso para o ensino de determinado conteúdo. Além de superestimar seu potencial e subestimar o do professor, não leva em consideração todo um aprendizado que pode ser tirado de seu uso – seja o de conhecer o papel dos meios de comunicação na sociedade, reconhecendo o processo de produção e apuração das notícias, ou de permitir uma leitura que vai além do conteúdo, entendendo os vários signos presentes na mensagem midiática.

Possibilidades de ação

Ao inserir os meios de comunicação na escola, é possível fazer uma distinção entre duas correntes: a educação às mídias, que pressupõe a leitura crítica dos meios de comunicação, e a educação pelas mídias, baseada no uso de suporte midiático, seja na educação a distância ou presencial. O pressuposto deste trabalho é que as duas devem ser integradas. Afinal, não é mais possível ensinar com o rádio, a televisão, o jornal ou a internet sem ensinar ao mesmo tempo a competência midiática e a análise das mídias tão presentes na vida cotidiana da escola (PICHETTE, 1996).

²L’introduction des nouveaux moyens d’enseignements ne peut pas se faire sans initier en même temps les maîtres et les élèves au rôle des technologies de l’information dans nos sociétés. Elle exige le développement de la pensée scientifique et critique tout autant que l’acquisition et à la structuration de la pensée propre à l’école. Une des missions permanentes de celle-ci est de rendre les personnes capables d’organiser par elles-mêmes l’acquisition de leurs connaissances et de s’en servir de manière autonome, libre, responsable et créative. (PICHETTE, 1996, p. 29).

Para o autor, a educação pelas mídias pressupõe o uso de novas linguagens e novos modos de gestão dos conhecimentos e do ensino. Em um primeiro momento, deve-se avaliar a pertinência das mídias ou tecnologias para gerar e fazer cumprir aprendizagens. Depois, é preciso ter métodos de ensino que permitirão aos alunos servirem-se dele para a realização de exercícios práticos, atividades de pesquisa, de redação e de criação ou para iniciá-los às máquinas e tecnologias informacionais com as quais trabalharão. Interessa também a concepção e a fabricação de programas e conteúdos multimídias necessários.

Em uma perspectiva global, atualmente, embora haja diferenças nos diversos programas mundiais, existem alguns princípios que baseiam as ações de educação às mídias. Um deles é o da representação, ou seja, entende-se que os meios de comunicação não refletem a realidade, mas a representam, o que invalida a noção de transparência, de “janela”, pela qual se vê o mundo. ³“*Si les médias étaient des ‘fenêtres ouvertes sur le*

monde', ou simplement s'ils réfléchissaient la réalité, il n'y aurait pas plus d'intérêt à les étudier qu'il n'y en a à étudier une vitre. » (MASTERMAN, 1994, p. 55).

Deve-se permitir que os alunos, logo cedo, entendam como a realidade é representada, de forma que eles próprios emitam um julgamento. Isso significa que a educação às mídias é, a priori, uma pesquisa e não deve impor valores específicos. Deste, surge um outro princípio, da necessidade de desenvolver o senso crítico e a autonomia crítica, gerando a capacidade e a vontade de prosseguir com a reflexão por toda a vida. Esses estudos ancoram-se na noção de atualidade, servindo-se dela para análises históricas e políticas de forma mais profunda do que a mídia.

Por esses princípios, percebem-se duas noções essenciais nos trabalhos de educação às mídias: a leitura crítica dos meios de comunicação e a inserção da atualidade na escola. Essas preocupações geraram uma série de ações, sejam isoladas, realizadas por instituições de ensino ou organizações não-governamentais; como parte da política educacional de determinado país ou, de forma mais ampla, por organismos internacionais.

Embora exista alguma coerência nas ações propostas, não é possível referir-se a um tipo de educação às mídias (GONNET, 2001). As diferenças começam pela forma de inseri-la nos sistemas educativos. Masterman (1994), baseado na realidade européia, menciona quatro possibilidades. Uma delas é o estudo específico, na forma de uma disciplina de educação às mídias; também pode ser trabalhada como um elemento integrado a uma determinada disciplina, normalmente, de ensino da língua materna; integrada a todas as disciplinas ou, ainda, como parte de um programa escolar integrado, não fundado em disciplinas, e desenvolvido por equipe multidisciplinar.

A multiplicidade de formas de trabalhar com a educação às mídias também diz respeito às possíveis abordagens, cuja tipificação feita por Swinkels (1992), Masterman (1994), Pichette (1996) e Gonnet (1999) será resumida a seguir. Essa classificação não significa a fragmentação, o uso isolado da cada uma. Ao contrário, elas podem ser trabalhadas em conjunto de acordo com o objetivo a ser alcançado.

- 1) Tecnológica: tem como alvo as ferramentas, analisando, por exemplo, como funciona um programa de rádio ou de TV e como um jornal impresso é produzido. Visa ao aprendizado da utilização das tecnologias de uso corrente ligadas à vida cotidiana, mas também a compreender o funcionamento de grandes tecnologias midiáticas;
- 2) Tipologias: trabalha com a classificação de um documento audiovisual. Tem por objetivo fazer tomar consciência dos gêneros, funções, ambiguidades etc;
- 3) Públicos: propõe aos alunos que pensem como e porque as mídias se endereçam a eles, enquanto público-alvo. Permite identificar os conhecimentos que têm das mídias e seu modo de aprender com elas;
- 4) Produtores: aborda o modo de fabricação dos produtos midiáticos, refletindo sobre os produtores, os modos e os contextos de produção;
- 5) Linguagem: coloca a tônica sobre o discurso das mídias, sobre a especificidade de um modo de expressão em relação a outro. Estuda os códigos e regras pelos quais a linguagem (imagem, som) produz significação. Os métodos baseiam-se, sobretudo, na desconstrução e na construção de mensagens;
- 6) Sócio-histórica e econômica: história social e cultural das tecnologias de informação e de comunicação em escala local, nacional e internacional. Estuda a estrutura econômica das mídias e seu papel na economia geral;
- 7) Ética e sociopolítica: preocupa-se com a questão dos valores veiculados pelas mídias. Questiona o impacto sobre o sistema de valores dos indivíduos, famílias,

escolas e sociedade. Aborda também a questão do poder associado à produção de mensagens. A natureza dos interesses defendidos pela mídia;

8) Representação: tema rico e, como mencionado anteriormente, repousa sobre o postulado de sua não-transparência;

9) Comunicação de proximidade: dá ênfase à criação de suas próprias mídias, ancorado na dimensão lúdica e no seu prolongamento educativo natural;

10) Estética: mostra como a realidade é transformada em imagem ou som, por exemplo, verificando os elementos que contribuem para determinar a forma – luz, ângulo, composição, no caso da televisão, e silêncio, palavra, música e efeitos, para o rádio.

Algumas considerações

De uma forma geral, os meios de comunicação sempre disponibilizaram espaços para a participação do público. Os jornais e revistas, com as cartas ao leitor, e o rádio com a utilização das vias de retorno, como telefone, e-mail, fax, cartas e visitas a emissoras. Ouvintes são convidados constantemente a participar, mesmo que de forma limitada, dando opiniões, concorrendo a prêmios, escolhendo músicas. Na televisão, onde são mais utilizadas, as pesquisas de mercado também são uma forma de imprimir na programação as expectativas da audiência, mesmo que o objetivo, neste caso, seja a venda de espaço publicitário.

Considerando o papel da radiodifusão como serviço público e mesmo dos jornais e revistas como prestadores de serviço, a participação da audiência pode e deve ser ampliada. Seja durante a pré-produção de produtos informativos e de entretenimento, com sugestões de pauta, ou na pós-produção, avaliando o conteúdo fornecido. Isso pode ser feito por meio de mensagens enviadas diretamente às empresas de comunicação ou através, por exemplo, de mídias sociais.

Porém, para que isso aconteça de forma crítica, indo além do senso comum, é preciso proporcionar uma formação adequada, baseada nos preceitos de mídia-educação. Conhecer minimamente a linguagem dos diversos meios de comunicação, o processo produtivo e as formas de endereçamento da mensagem midiática ao público são quesitos essenciais para o uso crítico e criativo da mídia, muito mais importante do que a mera invenção e disponibilização de aparatos tecnológicos que prometem uma interatividade milagrosa.

Notas

^IA radiodifusão é considerada “o serviço de telecomunicações que permite a transmissão de sons (radiodifusão sonora) ou a transmissão de sons e imagens (televisão), destinado ao recebimento direto e livre pelo público.” (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2006)

^{II} “Novos meios de ensino não podem ser introduzidos sem, ao mesmo tempo, iniciar os mestres e os alunos no papel das tecnologias da informação nas nossas sociedades. Isso exige o desenvolvimento do pensamento científico e crítico tanto quanto a aquisição e a estruturação do pensamento próprio à escola. Uma das missões permanentes é de tornar as pessoas capazes de organizar por elas próprias a aquisição de seus conhecimentos e de se servir deles de maneira autônoma, livre, responsável e criativa.” (PICHETTE, 1996, p. 29, tradução nossa).

^{III} “Se as mídias fossem ‘janelas abertas para o mundo’, ou simplesmente se elas refletissem a realidade, não haveria mais interesse em estudá-las do que em estudar um vidro.” (MASTERMAN, 1994, p. 55, tradução nossa).

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS [ANJ]. *Jornal e Educação*. Disponível em: <ww.anj.org.br>. Acesso em: 10 nov. 2006.

BARBEIRO, Herótodo; LIMA, Paulo Rodolfo. **Manual de radiojornalismo**: – produção, ética e internet. São Paulo: Editora Campus, 2001.

FONSECA, Cláudia Chaves. **Os meios de comunicação vão à escola?** Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC, 2004.

GONNET, Jacques. **Éducation et médias**. 2a. Ed. Paris: Presses Universitaires, 1999.

_____. **Éducation aux médias**: les controverses fécondes. Paris: Hachette Éducation, 2001.

MASTERMAN, Len. En réfléchissant sur l'éducation aux médias. In: MASTERMAN, Len ; MARIET, François. **L'éducation aux médias dans l'Europa des années 90** – un guide pour les enseignants. Pays-Bas: Les éditions du Conseil de l'Europe, 1994.

PICHETTE, Michel (Org.). **Vivre avec les médias**: ça s'apprend ! Québec/Montreal : Centrale de l'enseignement du Québec ; Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montreal, 1996.

SWINKELS, Harrie. Pour un regard critique – a la recherché d'un équilibre entre producteur et spectateur. In : BAZALGETTE, Cary; BEVORT, Evelyne; SAVINO, Josiane (Coord.). **L'éducation aux médias dans le monde**: nouvelles orientations. Londres/Paris: British Film Institute, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information, 1992.