

Mapas das Mediações e Territórios de Expressão para uma Política da Educação Midiática:

o grupo *EntreMídias*

Rejane Moreira¹

Resumo

Discute-se aqui os alicerces de algumas práticas desenvolvidas no âmbito da criação do grupo *EntreMídias* - Laboratório de Educação Midiática. O *EntreMídias* elabora e ministra oficinas de leituras críticas de mídia, no curso de jornalismo da Universidade Federal Rural do Rio Janeiro, desde de 2018. A partir de experiências em educação midiática e letramento midiático, as oficinas de formação desenvolvem uma série de pistas metodológicas que serão abordadas neste artigo a partir dos mapas das mediações, concebido por Jesus Martín-Barbero e a noção de territórios de expressão. A atividade de formação em oficinas pôde dimensionar a importância da constituição de territórios heterogêneos para possibilitar ler a mídia de forma crítica e com repertórios compartilhados. Neste sentido, o trabalho tem como intenção acompanhar os processos e as metodologias criadas pelo coletivo, no sentido de fomentar acima de tudo, grupos de trabalho diversificados e abordar a temática de mídia em seus usos, experimentações e mensagens. As oficinas, assim, se constituem como ambientes propícios e terreno fértil para entender as mensagens compartilhadas por sujeitos em suas singulares competências culturais e corroboram para a criação de políticas de educação midiática.

Palavras-chave

Comunicação; Educação Midiática; Território de Expressão; Mapa das Mediações; Leitura Crítica.

¹ Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Professora Associada III do curso de Jornalismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: remoreira@ufrj.br.

Mapping mediations and territories of expression for a politics of media education:

the *EntreMídias* group

Rejane Moreira¹

Abstract

We discuss here the foundations of some practices developed within the creation of the group *EntreMídias - Laboratório de Educação Midiática*. *EntreMídias* has been developing and teaching workshops on critical readings of the media, in the journalism course at the Federal Rural University of Rio de Janeiro, since 2018. Based on experiences in media education and media literacy, the training workshops develop a series of methodological clues that will be addressed in this article based on the maps of mediations, created by Jesus Martín-Barbero and the notion of territories of expression. The training activity in workshops could dimension the importance of the constitution of heterogeneous territories to make it possible to read the media critically and with shared repertoires. In this view, the work aims to monitor the processes and methodologies created by the collective, in order to foster above all, diversified work groups and approach the media theme in its uses, experimentations, and messages. The workshops, thus, constitute propitious environments and fertile ground for understanding the messages shared by subjects in their unique cultural competencies and corroborate for the creation of media education policies.

Keywords

Communication; Media Education; Territory of Expression; Map of Mediations; Critical Reading.

¹ Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Professora Associada III do curso de Jornalismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: remoreira@ufrj.br.

Introdução

Partimos de uma questão importante: é possível desenvolver uma formação de análise crítica da mídia tornando radical a ideia de que as leituras são parciais, contingenciais e situacionais e mesmo assim podem ser partilhadas? Essa questão ronda parte do projeto, de pesquisa e extensão, de formação do grupo *EntreMídias* [1], desde sua criação em 2018.

O trabalho consolidado do grupo, no curso de jornalismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, busca alternativas à ideia de que ler a mídia é necessariamente uma atitude reativa, diante de mensagens cada vez mais envolventes e dominadoras.

O impacto da presença da mídia em nossa vida cotidiana nos apresenta de forma fundamental a necessidade de sabermos ler as mensagens numa posição ativa e crítica. Neste sentido, complexificar a ideia de que as mídias não são apenas ferramentas, mas criadoras de formas de ver e ser, é também capital. A visão instrumentalista impede a reflexão sobre os modos de negociação envolvidos no processo de mediação. Assim, o campo da Educação Midiática necessita estudar, a um só tempo, para os meios, numa relação crítica; com os meios, numa perspectiva instrumental e através dos meios, em seu aspecto expressivo e produtivo (FANTIN, 2011).

O projeto de formação do *EntreMídias*, aposta, assim, que o processo ensino/aprendizagem transcorre de um aprofundamento das práticas autônomas dos sujeitos, a partir da criação de espaços de intervenção, visando descentralizar as ações de educação unicamente no papel do educador. Neste sentido, pensar acerca da leitura de mídia é entender que, formar olhares críticos constituem territórios de expressividades compartilhados, que visam capacitar os sujeitos a comporem repertórios em direção a um comum.

Neste sentido, buscamos nos afastar da hipótese corriqueira de que a mídia adestra sentidos e direciona conteúdos através de entorpecimento funcional. Martín-Barbero (2003) já havia nos alertado para a proposição de que pensar a convivência com a mídia seria mais frutífera se a tomássemos como um misto de capturas e negociações, sempre difusas e contingenciais. Assim, admitir seu caráter produtor não implica apenas em pensá-la como soberana e sim como estrutura vinculatória, ou seja, dispositivo que vincula e que aciona diferentes racionalidades. Vale ressaltar que neste processo de vinculação o conceito de mediação [2] é fundante, já que ele se torna uma categoria de pensamento, ao mesmo tempo que age como um discurso.

Foi Martín-Barbero (2003) que também apontou o aspecto múltiplo da mediação quando propõe a análise das culturas populares em seu viés vinculador. Pensar mediação é então entender como as culturas populares resistem, se integram, contribuem e são capturadas por registros midiáticos. Como ler é parte de uma atividade que condiciona o mundo e aciona sentidos, a mediação, neste

sentido, guarda um preceito territorial quando aponta para o cotidiano familiar, a temporalidade social e as materialidades históricas. Relacionar os sentidos e modos de vida e as práticas concretas torna-se fundamental para tomar a mediação como “uma negociação de sentido”, levando em conta posições que delimitam esse processo. A mediação não é uma intermediação, que isso fique bem claro, pois ela não está relacionada a uma visão condutivista do processo comunicativo, em que emissores e receptores se encontram em pólos opostos. A mediação, a um só tempo, vincula, cria e participa simultaneamente da comunicação quando se apresenta como estrutura e quando ordena múltiplas categorias expressivas.

Assim, o grupo *EntreMídias*, usando a metodologia mestiça de Martín-Barbero (2003) e o seu “mapa das mediações” se interroga sobre as mensagens das mídias, mas também e sobretudo, sobre como os sujeitos usam essas mensagens. Se há capturas e integrações, mas também resistências, o processo de construção das leituras deve levar em conta o papel ativo e participativo dos sujeitos. Um exemplo de nossas preocupações incide na perspectiva de que os temas escolhidos nas oficinas são acionados por memórias afetivas e gostos parciais dos alunos. Na oficina de videoclipe [3], por exemplo, os vídeos escolhidos para análise partiam de reminiscências individuais e certa vontade de analisar a produção e o consumo do produto. Isso nos ajudou a entender melhor a mediação como ponto de partida e chegada dos sentidos acionados em determinadas peças midiáticas.

No livro *Dos meios às Mediações- Comunicação. Cultura e Hegemonia*, Martín-Barbero (2003) já apontava para o caráter não centralizador dos meios de comunicação quando os ligava de forma fundante à questão da cultura. Inspirado nos Estudos Culturais, o autor incorpora a cultura como categoria para entender a vida cotidiana. A vida cotidiana, os usos e os modos de expressão dos sujeitos tornam-se assim “posições” que indicam as mensagens produzidas, reproduzidas, abarcadas pelos meios de comunicação. Assistir a um programa, ouvir um rádio e ser atravessado pelas mídias tornam-se espaços de convívio e passam a interferir na maneira como os sujeitos replicam ou rechaçam essas mensagens.

Talvez aqui possamos explicitar melhor como a “competência cultural” indica a lógica da negociação e como esta se alimenta de aspectos culturais. Tudo que não passa pela educação formal é a competência cultural, que deve agora fazer parte das pistas metodológicas do “mapa das mediações”. O que quer dizer que não apenas classes e gêneros compõem o mosaico das mediações, mas diversas “modalidades e competências ativadas” pelos sujeitos. O autor nos explica:

Não somente a classe social é que fala nos usos, mas também a competência cultural dos diversos grupos que atravessa as classes, pela via da educação formal, com suas distintas modalidades, mas sobretudo pela via dos usos que configuram etnias, culturais regionais, “dialetos” locais e distintas mestiçagens urbanas em relação àqueles. Competência que vive da memória- narrativa gestual, auditiva- e também imaginários atuais que alimentam o sujeito social feminino ou juvenil (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 313).

Esse aspecto da competência cultural foi e é fundamental para estabelecermos as pistas metodológicas do projeto de leitura crítica de mídia do *EntreMídias*. Todas as oficinas são criadas por alunos em um misto de diálogos que permitem acionar memórias, situações experimentadas com o produto de mídia delineado. Esse exercício constante de troca permite estabelecer territórios heterogêneos de experimentação, ao mesmo tempo em que se compartilha conteúdos e mensagens, modos de consumo e produção da mídia pesquisada. O produto de mídia escolhido, as questões que este produto levanta e os modos como diversos grupos consomem o produto compõem pequenas pistas metodológicas que são descritas pelo grupo, por exemplo. Neste processo de visibilização e etnografia [4] dos elementos, são descortinadas diversas mensagens.

Caberia aqui discorrer um pouco sobre uma aula concebida com o videoclipe da cantora Angéle [5], *Balance Tón Quoi*. Nesta aula, que virou oficina para 20 cursistas, os alunos envolvidos ouviram o videoclipe, descreveram o videoclipe (suas imagens, a letra da música e a produção em geral) e logo após encontraram mensagens diversas. Uma das principais girou em torno do assédio e do papel da mulher como objeto. A partir do videoclipe foi também discutido a potência do movimento *#MeToo* [6], que denunciava assédio e violência sexual nas redes sociais. Essa discussão rendeu bons diálogos e com a ajuda da pergunta deflagradora [7] (o que faz uma *hashtag* quebrar as barreiras das redes sociais e entrar no “mundo real”?) os alunos puderam perceber e entender como as experiências coletivas estão atravessadas pelas mídias e suas múltiplas formas de pensar o estar junto.

Com este pequeno exemplo, temos mais indagações com relação a esses usos do que respostas claras na construção de oficinas de formação. Como o cursista experimenta aquele conteúdo, de que forma isso faz parte do seu cotidiano e o que ele apreende? - são importantes questões no processo de pesquisa. Ler a mídia não é só buscar o que ela nos apresenta como conteúdos preestabelecidos, mas entender, acima de tudo, como usamos esses conteúdos e como as experiências em grupo podem nos fornecer repertórios (críticos, o desejado) daquilo que ouvimos, vemos e lemos em geral. A formação é mútua e atravessada por diversos olhares. Buscamos em nossa pesquisa repertórios que constantemente são mapeados como pistas para a pesquisa em curso.

Como nos indica Pacheco (2014) operacionalizar uma educação transversal, dialogada e heterogênea exige escuta e grupos pautados em relações responsivas. O

autor nos apresenta o “círculo de estudo” que se define como “grupo reduzido de pessoas que se reúne para discutir em conjunto, mas sem professor, uma matéria, de forma organizada” (PACHECO, 2014, p. 40). O círculo de estudos propõe, assim, uma experiência coletiva de formação em que as temáticas e as questões erguidas fazem parte da realidade dos sujeitos. Nosso grupo *EntreMídias* se inspirou nesta máxima para estudar Educação Midiática acreditando que,

o grupo é um lugar de confrontos, mas estes subtraem-se à observação de estranhos pela projeção de si na imagem de um representante isolado. É um grupo que age como regulador e facilitador do choque das subjetividades em seu interior (PACHECO, 2014, p. 51).

Para finalizarmos a ideia de nossa formação, salientamos que a concepção dos grupos funciona como dispositivo importante do processo de elaboração das oficinas. Grupos sempre heterogêneos, que estabelecem diálogos transversais sobre as mensagens da mídia a fim de promover repertórios compartilhados. As aulas são produzidas acionando esse modo de ação.

No caminho, o território de expressão

Uma importante discussão para o grupo *EntreMídias* é a dimensão do território. No processo de concepção das oficinas construímos espaços coletivos de trocas, diálogos sobre os produtos analisados, bem como analisamos as mensagens acionadas. Todos esses métodos de ações forjavam “territórios de expressão”. No entanto, Foucault (2014) já havia nos alertado que pensar o espaço seja a tarefa mais importante do contemporâneo. Ele declara:

A nossa época talvez seja, acima de tudo, a época do espaço. Nós vivemos na época da simultaneidade: nós vivemos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado-a-lado e do disperso. Julgo que ocupamos um tempo no qual a nossa experiência do mundo se assemelha mais a uma rede que vai ligando pontos e se intersecta com a sua própria meada do que propriamente a uma vivência que se vai enriquecendo com o tempo. Poderíamos dizer, talvez, que os conflitos ideológicos que se traduzem nas polémicas contemporâneas se opõem aos pios descendentes do tempo e aos estabelecidos habitantes do espaço (FOUCAULT, 2014, p. 1).

Cabe a questão: espaço tem a mesma concepção de território? A noção de território é vasta, se apresenta em muitos autores e passa por campos diversos como a Geografia, a História e Psicologia. Tomaremos como suporte teórico alguns apontamentos do livro *Pistas para o método da cartografia – Pesquisa Intervenção e Produção de Subjetividade*, desenvolvido por uma série de estudiosos do campo da Psicologia, para utilizar a noção de território e pensar as metodologias do *EntreMídias*. Assim inicia-se o prefácio do livro:

Nos anos 2005 a 2007 um grupo de professores e pesquisadores se reuniu uma vez por mês no Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense e no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro em seminários de pesquisa cujo objetivo foi a elaboração das pistas do método da cartografia. Unidos pela afinidade teórica com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari e por inquietações relativas à metodologia de pesquisa [...] (KASTRUP *et al.*, 2009, p. 7).

A partir de encontros e debates sobre os processos de produção de subjetividades, o trabalho consistia em buscar pistas metodológicas para desenvolvimento de pesquisas de intervenção, ou seja, levantamento de problemáticas metodológicas que ajudassem a pesquisar as subjetividades com novas bases teóricas. O grupo pretendia colaborar com discussões que envolvessem equipes de saúde, agentes de saúde mental e clínica, que têm costumeiramente dificuldade de entender suas reflexões dentro dos moldes de uma certa ciência clássica. Como então ajudá-los a pensar as estratégias de ações que acontecem no calor das relações cotidianas? Assim, surgiu a concepção de cartografia, que pareceu ser suficientemente potente para entender esses processos.

A cartografia seria, então, uma disposição do pesquisador em acompanhar processos, refletir a partir de conexões e produzir pensamentos de forma “rizomática”. A cartografia está atenta aos movimentos e às mutações, diferente de um mapa imutável, ela apresenta trajetos mais do que pontos fixados. Essa noção de cartografia nos é muito cara, pois no cotidiano miúdo do trabalho do *EntreMídias* buscávamos as expressões que emergiam do encontro dos sujeitos com os produtos de mídia analisados e não conteúdos fixados a serem combatidos ou interpretados de forma passiva. O método cartográfico busca, antes de tudo, ser “experimentado” e não aplicado de forma inerte (KASTRUP *et al.*, 2009).

No processo de pesquisa que se baseia na cartografia parte-se da ideia fundamental que um território não se define exclusivamente pela concepção de espaço e, mais ainda, de espaço demarcado, dominado ou relacionado ao poder. A noção que tomamos como inspiração para a atividade do *EntreMídias* é a de que território está mais ligado ao movimento, a passagens e as expressividades. Assim, o território não tem aspecto funcional ou utilitário, ele é antes de tudo “ritmo”.

Em seu texto sobre Acerca do Ritornelo, no livro *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*, Deleuze e Guattari (1997) nos apresentam a diferença entre causas utilitárias e a estética. Essas duas concepções caminham para alguns debates fundamentais. As causas utilitárias propõem uma “arquitetura dos acontecimentos” de forma linear e substancial. Essa concepção trabalha com estabilidades e constituem pontos em forma de identidades. Já a estética compreende o movimento a partir de ritmos de mutações que não se fixam, mas constituem territórios. Sim, o território, para os autores, é movimento e não fixação. “Há território a partir do momento em que a expressividade em que há expressividade do ritmo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 121). O território, assim, é um processo de expressão e não um ponto em um mapa

que necessariamente é estático e delimitado. Território tem mais a ver com a relação no tempo, que está em constante mutação.

A relação comumente disseminada de território é a de que ele se estabelece pela identidade, pela estabilidade e permanência. Classicamente, a noção de território está mais ligada ao controle, não só do espaço, mas também de pessoas e fronteiras. Essa concepção se estabelece na dimensão “causas utilitárias” em que se pretende entender as estabilidades. Demarcar espaço e controlar fronteiras seria então uma noção utilitária. No entanto, os pensadores conferem ao território a mutação, o relacional, a produção de paisagens e os “agenciamentos”. O território é móvel e está mais ligado à dimensão estética. O autor nos explicita:

O território não é o primeiro em relação à marca qualitativa, é a marca que faz o território. As funções num território não são primeiras, elas supõem antes uma expressividade que faz um território. É bem nesse sentido que o território e as funções que nele se exercem são produtos de territorialização. A territorialização é o ato do ritmo tornado expressivo, ou dos componentes de meios tornados qualitativos (DELEUZE, 1997, p. 122).

Pensar o território como movimento é perceber que ele deve ser analisado sob o ponto de vista da estética e da arte. Como o território é ritmo, cabe ao pesquisador acompanhar esses ritmos. Essa noção nos ajudou a elaborar uma série de táticas na confecção e na ministração das oficinas. Seguindo os passos e pistas relacionadas pelos estudiosos da Psicologia, iniciamos um trabalho estratégico de produção das aulas. Elaboramos um manual, em que a concepção de território pudesse colaborar nas leituras críticas da mídia. Neste sentido, a preparação das aulas partia de algumas questões e pistas, tais como:

- a. Organizar, em cada aula, uma breve historiografia do produto a ser analisado;
- b. Considerar a dimensão do consumo do produto relevante;
- c. Dimensionar as temáticas acionadas no produto;
- d. Produzir a pergunta deflagradora.

Esses passos funcionaram como marcadores conceituais e balizaram posições de análises. Para cada produto, era preciso apontar o contexto histórico, entender o alcance e as formas de consumo, bem como apreender as mensagens, ou seja, os ditos e não ditos da peça midiática. Ao final da aula elaborávamos a pergunta deflagradora, que funcionava como disparador de questões. O manual foi fundamental para entendermos que estávamos criando um território, mas ele era movente, parcial, singular e se reconstituía nas expressões do grupo.

Esse modo de pesquisar denomina-se cartografia. O procedimento da cartografia não apresenta protocolos e regras fixadas, mas propõe pistas que sejam abertas e experimentadas a partir das proposições parciais da pesquisa. Assim, os pesquisadores

explicam:

Em vez de regras para serem aplicadas, propusemos a ideia de pistas. Apresentamos pistas para nos guiar no trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa (KASTRUP *et al.*, 2009, p. 13).

As estratégias funcionam como indicativos dos movimentos das leituras a serem efetuadas. Como pesquisar pressupõe implicação, cabe também um mergulho nos territórios de expressões e seus signos. Nesse processo de imersão cabe ao cartógrafo (educador) promover uma receptividade afetiva de todos os componentes do grupo. Nessa receptividade e no cuidado com os encontros, emergem os repertórios que poderão ser compartilhados em um misto de capturas e diferenças.

O procedimento da cartografia como pesquisa intervenção não pressupõe falta de direção, pelo contrário ela se pauta no cuidado com o caminho. Neste sentido, o que se pretende é mudar a concepção do que é realizar pesquisa. Ao invés de métodos fechados e protocolos de ação previamente estabelecidos o que se propõe é um “mergulho na experiência” (PASSOS; BENEVIDES, 2009, p. 17).

No fim, as marcas

Em nossa quinta experiência de produção de oficinas estudamos a telenovela e a oficina foi denominada *Telenovela-Diálogos e Críticas*. Consolidamos nossa parceria com o GEFICS, da UFES, na figura da professora Patrícia D’Abreu, que nos ajudou a pensar a dinâmica da produção da telenovela apontando para seus aspectos históricos e as estruturas de sentimento que compunham a peça midiática. Foram seis telenovelas nacionais e internacionais apresentadas, a saber: *Carrossel* (SBT, 2013), *Rebelde* (RecordTV, 2012), *Sinhá Moça* (TV Globo, 2006), *A força do querer* (TV Globo, 2017), *O clone* (TV Globo, 2001/2002), e *Avenida Brasil* (TV Globo, 2012). As temáticas foram diversificadas e contundentes como, publicidade infantil, sexualidade e juventude, escravidão, glamour e criminalidade, ética e ciência, identidade nacional.

Nesta oficina, pudemos experimentar de forma clara a constituição da noção de territórios de expressão, pois muitas estratégias e táticas metodológicas foram experimentadas com o intuito de ajudar a promover a leitura crítica. Neste sentido, nesta parte do artigo, nos deteremos em apresentar as marcas desse processo na elaboração das aulas.

A formação de territórios parciais de expressão é concebida levando em conta alguns procedimentos que fazem parte do nosso manual de elaboração das aulas,

que consiste em alguns passos: 1) preparação de aulas com grupos previamente escolhidos; 2) apresentação das aulas em forma de *slides*; 3) aulas de 3 horas divididas em três atos, como: apresentação dos participantes, apresentação do tema e pergunta deflagradora, historicização do produto pesquisado; e 4) atividade proposta. As temáticas das aulas variavam com relação ao produto pesquisado.

Neste manual, não inventariamos regras e sim passos, que poderiam ser questionados pelo grupo ou alterados, dependendo da pesquisa. Em muitas ocasiões o papel da pergunta deflagradora variava de posição e dialogava com as indicações críticas que o grupo levantava. Ora chamava a atenção para questões pessoais ora desenvolvia crítica no âmbito macro. Assim também acontecia com as estruturas das aulas. As aulas não tinham estruturas rígidas, poderiam começar com diálogos propostos ou a contextualização da peça midiática.

Destacamos nesta oficina, especificamente, a incorporação de um procedimento metodológico muito interessante e que levou o grupo a construir de forma mais rigorosa a leitura crítica, a criação da “Nuvens de Ideias”. Essa atividade interativa, realizada no Instagram, propunha pequenas enquetes com questões relacionadas à telenovela e diálogos gerais que abordavam chavões construídos pelo melodrama. Essa enquete buscava produzir memórias estereotipadas de diálogos dos personagens. A “Nuvens de Ideias” tinha como principal objetivo rememorar a telenovela. Elementos que se encontravam na superfície da telenovela, como chavões e características de personagens, eram disponibilizados em caixas discursivas e levados para serem discutidos com o grupo.

Essa atividade construiu um território de expressão muito específico, na medida que trabalhava com a dimensão do visível e do já dito na trama. A partir dessa atividade o grupo percebeu quantas outras dimensões, não tão óbvias e visíveis, necessitariam ser acionadas. Aspectos históricos, as representatividades, a posição do personagem na trama, os discursos e as ideias que mobilizavam o melodrama eram apresentados e discutidos. Os cursistas responderam e compartilharam histórias, contextos, informações e interpretações sobre a telenovela, e com a atividade foi possível ler a novela de forma crítica e partilhada.

Também foi incorporada nesta oficina de telenovela o que denominamos de relatorias do campo, em que alunos escolhidos produziam diários de campo das apresentações das aulas para o grupo do *EntreMídias*, a fim de descortinar as leituras críticas produzidas e os repertórios compartilhados. A relatoria funcionou como um registro dos procedimentos dos grupos e apontou para problemáticas específicas das aulas.

A relatoria funcionava como um registro da apresentação das aulas para o grupão e visava traçar pequenos memoriais de percursos. Demos algumas pistas de como realizar as relatorias. Elas deveriam prestar a atenção nos seguintes elementos: registrar os acontecimentos em forma de cadernos de registros, que visam traçar

memoriais das aulas; utilizar texto mais subjetivo; considerar narrativas que comportem e descrevam ações do grupo; prestar atenção do *chat* (as aulas eram realizadas por videoconferências); produzir registros de forma intensiva (o que se fala, como se fala, o que chama mais atenção); relatar trechos de falas e impressões gerais das aulas.

Algumas questões norteadoras faziam parte das relatorias, tais como: 1) Qual o ambiente da ação?; 2) Quando e como a ação aconteceu?; 3) O que está acontecendo?; 4) Qual é a atividade geral tratada?; 5) Como os participantes estão organizados?; 6. Quais leituras são efetuadas da aula?; 7) Como os cursistas se comportam?; 8) Como os oficinairos conduzem as questões?; 9) Como os atores trocam as informações explicitam suas leituras?

As relatorias “acompanhavam os processos” e se tornaram balizadores para as leituras que eram desenvolvidas nas aulas. A partir dessas relatorias foram também cunhados glossários [8] temáticos para entender a ficção seriada, como linguagem, entretenimento e história.

Os relatores, além de relacionar os processos de elaboração das aulas, constituíram registros que destacavam, também, os seguintes princípios: registrar ações individuais e coletivas; anotar de forma completa e detalhada as histórias observadas; destacar processos significativos que ocorrem no ambiente; tratar sobre o que os participantes definem como interesse e problema; observar o uso da linguagem por parte dos participantes; situar os atores, ações e cenários.

Em todas as oficinas, o *EntreMídias* já produziu seis, muitas estratégias são criadas a fim de compartilhar as mensagens. O grupo conseguiu produzir algumas pistas e métodos de ação, mas a cada nova pesquisa deixamos sempre a possibilidade de criar novas pistas e táticas de leituras. Entendemos que esses procedimentos metodológicos nos ajudaram a criar territórios de expressões em que os cursistas pudessem ampliar seus repertórios e compartilhar as mensagens.

Considerações Finais

No percurso dessa experiência de formação em leitura crítica de mídia pudemos aprender algumas lições. Primeiro, a importância de buscar uma formação horizontalizada e dialogada, em que educadores educandos aprendem de forma conjunta e compartilhada. Segundo, a ideia de que aprender junto de forma coletiva e participativa pode mudar nosso modo de entender e ler a mídia.

No âmbito das experiências de educação midiática é bem evidente a diferença que se coloca entre o papel da mídia, e sua ação desestabilizadora, e os sujeitos, que são indefesos diante das informações. Aprendemos com as oficinas que é possível se afastar desse entendimento reducionista e recolocar o papel dos sujeitos em sua atividade crítica. O percurso é longo e exige cuidado com o caminho proposto,

mas cremos que as oficinas favorecem a formação de coletivos provisórios que se fortalecem mutuamente quando compartilham repertórios.

A aposta em uma educação coletiva, feita por projetos e interesses mútuos, nos fez perceber o quão a troca contínua e generosa expande olhares e busca reflexões críticas sobre as mensagens de mídia. Recorremos constantemente às nossas “pistas de ações” entendendo que elas podem conduzir a posturas éticas e políticas dos sujeitos diante da avalanche de informações e ajudar a formar percepções críticas e territorializadas.

Notas

[1] O grupo *EntreMídias*, desde de 2018, no curso de jornalismo da UFRJ, através do Centro de Arte e Cultura, CAC, elabora e ministra oficinas de leituras críticas de mídia. Oferecidas na modalidade Atividade Autônoma (AAs), as oficinas são construídas em laboratórios de Educação Midiática e são oferecidas, todo semestre, com 25 vagas para alunos do curso. Disponível em: <<https://entremidias.ufrj.br>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

[2] Signates (2006) aponta cinco formas de pensar a mediação no pensamento de Martín-Barbero. Aqui assumimos a seguinte dimensão: “c) Como estruturas, formas e práticas vinculatórias: Prática social vinculatória de estruturas categoricamente diferenciadas. Estruturas, formas ou práticas que vinculam diferentes racionalidades, ou que sustentam diferentes lógicas ou diferentes temporalidades, num mesmo processo. Processo ou estrutura que permite chegar a um ordenamento temporal sem sair completamente do anterior. Práticas de produção, distribuição e consumo (econômicas, portanto), possibilitando simultaneidade e acordo entre sentidos opostos, antinômicos, ou ainda um deslocamento de modos de produção e suportes, que resulta em formato discursivo específico (como, por exemplo, o folhetim). Prática cultural que absorve diferentes discursividades. Relação institucional e/ou econômica, cujos modo e periodicidade reorientam a intencionalidade artística de um tipo de produtor cultural (por exemplo, o escritor)” (SIGNATES, 2006, p. 10).

[3] A oficina de *Videoclípe – Entretenimento e Mídia* foi a quarta experiência do *EntreMídias*. Pesquisamos o videoclípe com a parceria do professor Tiago Soares, da UFPE, especialista na discussão sobre música pop. As proposições do professor nos proporcionaram ler os videoclípes a partir de três dimensões: produção, distribuição e consumo. Entendemos que o videoclípe opera e marca territórios em nichos e são elementos que fortalecem a referência de identidades. Foram 6 aulas com os seguintes videoclípes: *Girl from Rio* de Annita, *Amarelo* de Emicida, *Balance Ton Quoi de Angèle*, *Gueto* de Iza, *Twenty one pilots* de Tyler Joseph.

[4] No decorrer da elaboração das aulas muitas metodologias clássicas são utilizadas para ajudar a entender mensagens. Utilizamos o “exercício etnográfico” na medida que discutimos o papel do pesquisador na elaboração da pesquisa. A observação participante é uma importante aliada do processo, pois recoloca o papel do observador e considera a imprevisibilidade do campo como potência.

[5] Angéle Joséphine Aimée Van Laeken nasceu em Bruxelas na década de 90 e foi a cantora francófona mais ouvida em 2019 com o álbum *BROL*.

[6] O movimento *#MeToo* começou a se espalhar nas redes sociais em 2017. Ele denunciava assédio e violência contra a mulher. Muitas mulheres do mundo inteiro denunciavam situações de violência no trabalho.

[7] MOREIRA, R. Mediação e Engajamento na Educação Midiática: Uma Discussão Metodológica sobre a Pergunta Deflagradora. **Anais 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**.

Universidade Federal de Pernambuco, 2021, Recife. Disponível em <<http://bit.ly/437uyop>>, Acesso em: 1 abr. 2023.

[8] Alguns conceitos da ficção seriada foram trabalhados e discutidos a partir do glossário, tais como: melodrama, capítulo, episódio, suspensão, pedagogia do afeto, dramaturgia, formato industrial e outros. O glossário era feito coletivamente quando não se entendia uma nomenclatura ou um conceito.

Referências

DELEUZE, G., GUATTARI, F. Acerca do Ritornelo. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/3ZMyvMo>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FOUCAULT, M. **De Outros Espaços**. Traduzido a partir do inglês (com base no texto publicado em *Diacritics*; 16-1, Primavera de 1986) por Pedro Moura Conferência proferida por Michel Foucault no Cercle d'Études Architecturales, em 14 de Março de 1967. Disponível em: <<https://bit.ly/3Ket9Up>>. Acesso em: 20 abr. de 2023.

GONNET, J. **Educação e Mídias**. São Paulo. Ed. Loyola, 2004.

KASTRUP, V. *et al.* (Orgs.). **Pistas para o método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. *In*: MORAES, D. de. (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 51-79.

MOREIRA, R. Mediação e Engajamento na Educação Midiática: Uma Discussão Metodológica Sobre a Pergunta Deflagradora, **Anais 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <<http://bit.ly/437uyop>>. Acesso em: 1 abr. de 2023.

PACHECO J. **Pequeno Dicionário das Utopias da Educação**. Rio de Janeiro: Wark. 2009.

PASSOS, E; BENEVIDES, R. A cartografia como método de pesquisa e intervenção *In*: **Pistas para o método da cartografia**. Pesquisa Intervenção e Produção de

Subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

SIGNATES, L. Estudo sobre o conceito de mediação e sua validade como categoria de análise para os estudos de comunicação. *In*: SOUZA, M. W. de (Org.). **Recepção Mediática e Espaço Público**. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 4-19.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar as mídias**. São Paulo: Loyola, 1999.

SOARES, T. **A Estética do Videoclipe**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

SOARES, I. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>>. Acesso em: 17 mar. 2023.