

# Mídia, telejornalismo e educação\*

## *Media, television journalism and education*

BEATRIZ BECKER\*\*

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura (PPGCOM), Departamento de Expressões e Linguagens (DEL). Rio de Janeiro – RJ, Brasil

### RESUMO

A convergência provoca reconfigurações na produção e no consumo da informação. As audiências são cada vez mais participativas, mas a mídia ainda estabelece a agenda pública na contemporaneidade. A difusão do saber em distintos dispositivos e linguagens constitui-se em um complexo desafio para a Educação. Leituras críticas e criativas das mensagens da mídia colaboram para a ampliação de conhecimentos sobre a realidade social. Este artigo propõe uma reflexão sobre a pertinência da incorporação das dimensões teórico-metodológicas da *media literacy* e da análise televisual no ensino do jornalismo e na formação escolar por permitirem compreender a relevância dos códigos audiovisuais na elaboração e ressignificação dos discursos midiáticos.

**Palavras-chave:** Mídia, educação, *media literacy*, análise televisual, telejornalismo

### ABSTRACT

Convergence causes reconfigurations in the production and consumption of information. Audiences tend to become increasingly participative, but the media still establishes the public agenda. The diffusion of knowledge in distinct devices and languages is a complex challenge to the educational system. Critical and creative interpretations of the media messages contribute to the expansion of knowledge concerning our social reality. This article proposes a reflection on the relevance of the incorporation of the theoretical and methodological dimensions of media literacy and televisual analysis in journalism education and school training for allowing understand the meaning of the audiovisual codes in the making and in the ressignification of media discourses.

**Keywords:** Media, education, media literacy, televisual analysis, television journalism

\* A primeira versão deste trabalho foi apresentada no GP Comunicação e Educação com o título “Mídia, Jornalismo Audiovisual e Educação: diálogos possíveis”, XV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), Rio de Janeiro, 2015.

\*\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura e do Departamento de Expressões e Linguagens da ECO-UFRJ e bolsista de produtividade do CNPq. Pós-doutorado na PUC-SP e na Goldsmiths, University of London. E-mail: beatrizbecker@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

A CAPACIDADE DE acessar e interagir com múltiplos bancos de dados e de comunicar-se na rede sem a barreira do tempo e do espaço é uma das principais características da contemporaneidade, que redefine o que se tem chamado de cultura e de conhecimento. A mídia constitui-se cada vez mais em um ambiente estratégico de mediação de discursos de instituições e de outros campos de produção simbólica na atualidade. O desenvolvimento e os usos das tecnologias digitais provocam transformações nas maneiras de perceber o mundo e intervêm nas formas de socialização e em diferentes setores da vida social, inclusive na Educação. A atual diversidade e difusão do saber em distintos suportes e linguagens é um dos desafios mais complexos que os processos de comunicação apresentam ao sistema educacional. A pluralidade de formas de escrita gera uma reconfiguração da leitura e modos diversos de navegar pelos textos. A escrita com as palavras é apenas uma das maneiras possíveis de atribuir significações à vida e aos acontecimentos, e cada um dos códigos tem potencialidades diferentes em relação a tarefas distintas, o que incrementa a visualidade como recurso de construção de sentido, porque o mundo relatado é muito diferente do mundo mostrado (Kress, 2003).

Porém, não se vive apenas uma mudança do domínio da escrita para a imagem como forma de representação e do livro para a tela como meio de comunicação. A digitalização permite uma linguagem comum de dados, palavras, sons, imagens e vídeos que desmonta o dualismo que até agora opunha o livro aos meios audiovisuais, configurando um novo espaço público e de cidadania nas – e a partir das – redes, assim como nos movimentos sociais e meios comunitários. Revela-se a necessidade de uma alfabetização digital aberta às múltiplas escrituras, dedicada ao aprendizado de leitura e escrita dos textos audiovisuais, para uma participação crítica e criativa na vida social e na mídia sem a substituição de um modo de ler por outro. Os cidadãos devem ter oportunidades de ler os livros impressos, mas também de *ler* noticiários de televisão, videogames, vídeos e hipertextos (Martín-Barbero, 2014; Martín, 2003). A educação deve avançar estimulando a interpretação dos textos midiáticos e a compreensão de que estes não são reflexos da realidade, mas construções que direcionam a criação de vínculos e identidades.

A leitura é sempre apropriação e pressupõe a liberdade do leitor de atribuir significações ao texto, o que implica interagir com as diferentes formas como o conhecimento circula no ecossistema comunicativo. Ler e aprender como escrever a palavra significa aprender como *escrever* e estar em contato com o mundo. Mas o processo de leitura também é influenciado pela estrutura do texto e pelo contexto socioeconômico e cultural do leitor; a autonomia des-

te também depende de uma transformação das relações sociais, convenções e hábitos que determinam e limitam sua relação com o texto e as práticas de leituras. Não se deve ignorar a influência da mídia quando se está interessado em entender as diferentes respostas aos textos não apenas como interações individuais, mas também como comportamento social de um ou mais grupos em determinadas condições socioeconômicas, políticas e culturais. Há diferentes tipos de decodificação, assim como distintos tipos de usos e efeitos das mensagens da mídia, os quais devem ser considerados nos estudos do envolvimento do leitor-usuário-telespectador no processo de consumo dos conteúdos e formatos midiáticos (Boyd-Barret, 1995; Certau, 1996; Freire, 2011; Chartier, 1998; Katz; Liebes, 2010).

A compreensão das combinações entre palavras, imagens e outros elementos dos textos audiovisuais contribui para uma maior percepção dos sentidos das mensagens da mídia. Leituras críticas e criativas da mídia e de narrativas jornalísticas audiovisuais veiculadas na TV e disponibilizadas na rede colaboram para a construção de conhecimentos sobre a realidade social. O principal objetivo deste artigo é propor uma reflexão crítica sobre a pertinência da incorporação das dimensões teórico-metodológicas da *media literacy* e da análise televisual no curso de Comunicação e de Jornalismo e na formação escolar, por permitirem a compreensão da complexidade dos códigos audiovisuais na elaboração e ressignificação dos sentidos dos discursos midiáticos. A possibilidade de entender os papéis da mídia e do telejornalismo como formas de conhecimento também é discutida aqui, com a apresentação de uma metodologia para ler as notícias e outros produtos audiovisuais, partilhando diretrizes que têm amparado minha experiência de mais de duas décadas como professora de Telejornalismo e, de 2006 a 2012, como coordenadora do laboratório responsável pela produção do telejornal on-line da Escola de Comunicação, o TJUFRJ. Este artigo reúne resultados significativos de uma pesquisa mais ampla sobre as reconfigurações da televisão e do telejornalismo e suas possíveis relações com a educação, cuja discussão proposta foi contextualizada na forma de capítulo de livro, no prelo, em 2016.

### **MEDIA LITERACY**

Os usos e o desenvolvimento das tecnologias digitais têm transformado os modos como se ensina e se aprende o mundo. A internet e as mídias eletrônicas se configuram como espaços de comunicação, socialização e aprendizagem. Elas produzem valores e informações que ajudam os indivíduos a organizarem suas ideias e sua vida, e também criam visibilidades e enuncia-

ções sobre a realidade como verdades (Setton, 2010; Fantin, 2008; Fischer, 2008). Esses complexos processos comunicacionais e educacionais intervêm na construção das experiências individuais e coletivas, provocam inquietações e requerem conexões teórico-metodológicas com as áreas da Comunicação e da Educação, nomeadas de *media literacy*, um campo de estudos em expansão que se constitui por meio de diálogos estabelecidos entre pesquisadores de diferentes partes do mundo, inclusive da América Latina e do Brasil (Abreu; Mihailidis, 2014; Martín-Barbero, 2014; Citelli; Costa, 2011; Potter, 2011; Bévort; Belloni, 2009; Jenkins et al., 2009; Fantin; Girardello, 2008; Fantin, 2006; Belloni, 2005).

No entanto, esse campo de estudos é permeado por fragilidades de natureza teórica e práticas que demandam abordagens interdisciplinares para sua compreensão e desenvolvimento, como o desafio de propor metodologias e práticas inovadoras de integração das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em processos de aprendizagem para a construção de saberes, participação e expressão, assim como o de contribuir para a promoção de políticas públicas que possam colaborar para diminuir os limites de acesso às tecnologias digitais e aos usos decorrentes de desigualdades socioeconômicas, garantindo assim maiores oportunidades de exercício da cidadania e mais direitos à infância e à juventude (Bévort; Belloni, 2009).

Nesse sentido, o termo *media literacy* tem sido usado de diversas maneiras e tem significados distintos para pesquisadores e educadores no Brasil e no exterior, em diferentes contextos. Durante muitas décadas, essa expressão foi entendida como um conjunto de competências que permitem analisar mensagens da mídia, assim como produzir textos em diferentes linguagens nos processos de comunicação. Mais recentemente, para além da compreensão e interpretação das mensagens da mídia formadas por códigos distintos, a colaboração e a ação social também foram referidas como habilidades igualmente importantes nesse campo de conhecimento, destacando-se que os processos de aprendizagem devem proporcionar aos estudantes um maior envolvimento com questões cívicas e políticas. Hoje, a *media literacy* é considerada uma prática pedagógica capaz de abrir espaços físicos, eletrônicos e virtuais para o exercício da cidadania na cultura participativa, e tende a ser identificada como um conjunto de habilidades para capacitar crianças, jovens e adultos a se tornar participantes no cenário contemporâneo da mídia e alcançarem um entendimento sobre o que significa ser alfabetizado em um mundo interconectado e multicultural (Jenkins et al., 2009; Reilly, 2014). No entanto, esse conceito ainda não é preciso, e suas definições estão imbricadas em interesses políticos e econômicos de distintos contextos culturais nos quais as pesquisas acadê-

micas e as práticas pedagógicas inspiradas nesses pressupostos se realizam. Mas há tendências comuns que clarificam a *media literacy* como um campo de conhecimento e prática social. Segundo Bévort e Belloni (2009), essas ações devem partir dos interesses dos estudantes, proporcionar a análise crítica das mensagens da mídia, colaborar para o exercício da cidadania, propor novos paradigmas diante da globalização e da privatização da mídia e incluir oportunidades de múltiplas alfabetizações em diferentes meios e linguagens.

De fato, há um consenso entre os pesquisadores de que a *media literacy* reúne competências que permitem aos estudantes interpretar os textos da mídia, se apropriarem de seus conteúdos e formatos e reconhecerem as influências das mensagens midiáticas na vida social e política. A compreensão, a produção e a negociação de significados em uma cultura formada por imagens, palavras e sons resultam em uma abordagem dos processos de aprendizagem que proporciona oportunidades de engajamento crítico e significativo no ambiente midiático (Hoechsmann; Poyntz, 2012; Sheibe; Rogow, 2012). A *media literacy* pode também ser interpretada como uma prática pedagógica dedicada ao entendimento das diferentes culturas do mundo e à redução das tensões entre distintas comunidades, porque a leitura crítica dos textos audiovisuais pode transcender as fronteiras linguísticas. Entretanto, o termo *literacy* tende a invocar um pedido suplicante de reconhecimento desse campo de saber em projetos de pesquisa e ações sociais e implica a aceitação de uma visão anglocêntrica, uma vez que a palavra *literacy* não é facilmente traduzível para outras línguas. A expressão “*media education*” seria a melhor maneira de nomear os diálogos possíveis entre Comunicação e Educação (Bazalgette, 2009). A perspectiva da mídia-educação implica a adoção de uma postura crítica e criadora de capacidades comunicativas para avaliar ética e esteticamente o que as mídias oferecem, interagir com suas produções, produzir conteúdos e educar para a cidadania (Fantin, 2008). Hoje, porém, a emergência de informações em diferentes telas e dispositivos e os usos das tecnologias digitais no cotidiano têm provocado mudanças significativas em diferentes atividades produtivas e também nos processos de aprendizagem, as quais levam os pesquisadores a um esforço contínuo de repensar o modelo que comumente ancora as investigações sobre mídia-educação constituídas por estudos sobre representação-linguagem-produção-audiências e práticas pedagógicas daí derivadas. Segundo Rivoltella (2008), os estudos de mídia-educação devem agora também ser compreendidos como um campo de conhecimento inserido nos Estudos Culturais com forte potencial e função políticos na sociedade multitelas que amplia os espaços do ver e do agir, do viver social e do exercício da cidadania no ambiente midiático.

Assim, ainda é possível supor que a designação mais adequada para expressar as interfaces entre essas duas áreas de conhecimento nas práticas pedagógicas seria *educação na mídia*, e não *educação para a mídia* ou ainda *educação com a mídia*, se considerar-se, como sugere Deuze (2012), que a vida é vivida na mídia e não com a mídia. O autor argumenta que a mídia é a base e o entorno das experiências e expressões da vida, e seus atuais usos permeiam todos os aspectos do cotidiano, o que tende a produzir seu apagamento de nossa consciência. Essa perspectiva, articulada ao conceito de *bios midiático* (ou *bios virtual*), cunhado por Sodré (2012) – o qual sugere que a experiência de percepção da realidade está imersa em um ambiente virtual, ou ainda, em uma atmosfera magnética constituída por hábitos e afetos, em que se respira o consumo programado pela socialização do mercado e da ordem tecnológica ao mesmo tempo em que se habita um mundo de imponderabilidade, ubiquidade e interatividade –, colabora com a reflexão aqui apresentada porque oferece referências teóricas para pensar as relações dos indivíduos, das sociedades e dos setores produtivos com a mídia, inclusive a relevância de interações críticas e criativas com produtos e obras audiovisuais nos processos de aprendizagem.

Por outro lado, não se pode deixar de considerar que outros fatores para além da mídia intervêm na experiência e na vida cotidiana das pessoas, como as relações econômicas, políticas e culturais que configuram um determinado contexto e as motivações que estimulam as pessoas a interagirem em um determinado processo de comunicação. Caso contrário, não se teria como emergir do ambiente midiático por meio de interações inventivas com os meios nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, compreende-se que *Mídia e Educação* seria o modo mais adequado de nomear a *media literacy* na língua portuguesa (Setton, 2010), expressão que reúne diálogos possíveis entre as áreas da Comunicação e da Educação, cujas definições atuais se referem tanto à leitura crítica de mensagens da mídia em processos de aprendizagem quanto à inclusão digital, por meio do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, de políticas públicas democráticas e de práticas pedagógicas inovadoras em contextos sociais e culturais diversos.

Livingstone (2009) destaca que as condições socioculturais dialeticamente moldam e são moldadas pelas tecnologias digitais. Ela afirma que a produção e o consumo de conteúdos da mídia não devem ser compreendidos simplesmente como homogeneização e/ou manutenção da ordem social. As maneiras como as crianças e os jovens utilizam a mídia abrem novas formas de expressão; suas atividades de engajamento no ambiente midiático e seus usos das tecnologias digitais consistem em modos coletivos de vida e de inser-

ções socioculturais. Se a mídia molda a experiência da infância e da juventude, as crianças e os jovens também intervêm em seus significados e impactos. Eles combinam as mídias de diferentes maneiras e constroem na mídia outras formas de socialização e de intervenção na história. Essa perspectiva torna-se relevante para os estudos em *media literacy* por mostrar que entender a mídia na atualidade demanda ainda compreender o que as pessoas fazem com seus dispositivos domésticos, em sincronia com as pesquisas etnográficas sobre o uso da mídia digital. O termo *polymedia*, por exemplo, cunhado por Miller e Mandianou (Miller; Sinanan, 2014), é utilizado em pesquisas de campo sob o viés da antropologia digital para descrever e investigar as particularidades das configurações individuais das mídias ou as escolhas das pessoas pelo uso de uma mídia específica em distintas situações do dia a dia. Consiste em uma oportunidade teórica para a compreensão das maneiras como o poder e a emoção são estabelecidos nas conversações humanas na atualidade.

Assim, as práticas pedagógicas da *media literacy* também devem considerar os interesses e os repertórios culturais dos próprios estudantes. A cultura da mídia apresenta inúmeros desafios e oportunidades para os processos de ensino e aprendizagem, privilegiando as experiências de crianças, jovens e adultos. Os processos de aprendizagem amparados na *media literacy* podem ser aplicados na Graduação em Comunicação e Jornalismo, na formação escolar e em práticas pedagógicas informais ou não institucionais direcionadas a pessoas de qualquer idade, por meio de uma sequência de aulas capazes de estimular a construção de seus próprios significados das mensagens da mídia, a partir de suas habilidades, crenças e vivências (Sheibe; Rogow, 2012; Belloni, 2005). Afinal, a *media literacy* é mais do que a educação sobre a mídia ou a incorporação dos meios nas salas de aula; consiste em processos de aprendizagem que estimulam os estudantes a analisarem as mensagens, formularem suas próprias opiniões e se comunicarem por meio de diferentes modalidades de mídia. Os objetivos da educação em *media literacy* são desenvolver hábitos de questionamento e habilidades de expressão diversas, expandindo o aprendizado da escrita e da leitura de palavras para outras linguagens de mídia, de modo que os estudantes possam construir suas próprias reflexões críticas, se comunicarem e se tornarem cidadãos ativos na atualidade. A *media literacy* proporciona conhecimentos teóricos e práticos para a decodificação e compreensão de mensagens, assim como para a elaboração e criação de produtos midiáticos. Nesse sentido, a relevância de introduzi-la na formação escolar associada a um domínio das tecnologias digitais é reconhecida em distintos trabalhos. Porém, não existe ainda uma prescrição sobre como aplicá-la em práticas pedagógicas na escola, o que demandaria uma perspectiva constru-

cionista. Muitos professores ainda sugerem em suas aulas uma exclusiva crítica radical aos meios e às mensagens da mídia, embora os estudantes devam ser estimulados a refletir com autonomia sobre a mídia e não a reproduzir o pensamento dos professores. A *media literacy* pode proporcionar às crianças, aos jovens e aos adultos instrumentos que eles precisam para explorar conteúdos e formatos de mídia e despertar seus desejos de interagir com as mensagens (Sheibe; Rogow, 2012); pode entender também como eles utilizam as tecnologias digitais ao *ouvir* seus interesses.

Desse modo, a educação para a leitura e apropriação da mídia pode contribuir para a formação de leitores/telespectadores/usuários mais ativos e capazes de identificar processos de construção de sentidos em combinações de imagens e palavras em suas interpretações dos textos, de produzir mensagens midiáticas com um grau mínimo de qualidade, de processar e integrar representações provenientes de diferentes meios e linguagem, de questionar as maneiras como os meios de comunicação apresentam a realidade e agendam a vida social, e de se inserir conscientemente no ambiente midiático. Nesses processos de aprendizagem os estudantes adquirem habilidades para transcenderem a mera preparação para o mercado de trabalho e para usarem e explorarem a mídia de acordo com seus interesses e possibilidades criativas de produção de conteúdos e formatos em áudio e vídeo (Potter, 2011; Gonnet, 2007; Ferrés, 1994; Fontcuberta, 2008; Becker, 2012a; 2014). A incorporação das TICs em processos de aprendizagem colabora para a realização de experiências narrativas em múltiplas linguagens que possibilitam a construção de discursos diferentes, assim como para reduzir as restrições de acesso às tecnologias digitais e aos seus usos, contribuindo para o exercício da cidadania, para a democratização do saber e para uma sociedade mais participativa baseada na valorização das diversidades culturais e identitárias (Fantin, 2008; Bévort; Belloni, 2009). A *media literacy* permite, portanto, a elaboração de pensamento crítico e a construção de conteúdos e formatos de produtos midiáticos distintos, reunindo tanto a análise de textos da mídia quanto o domínio de técnicas de produção. Os estudantes aprendem a se expressar também em códigos não verbais, para além das palavras, e a ler as imagens em distintos contextos, até porque as condições socioculturais de produção e recepção dos textos da mídia implicam a atribuição de significados distintos às mensagens. A dimensão criativa da educação é capaz de superar determinados costumes e funcionar como uma espécie de resistência à midiatização, porque os atos de escrita e de leitura geram em sua própria realização a ampliação de significados de um determinado objeto cultural, observando não só o que é contado e os modos como os discursos são construídos, mas o regime do relato, ou

seja, o modo como o que conta funciona no próprio jogo do contar (Larrosa, 2012; Lacerda, 2012; Sodré, 2012). Investigar e fortalecer intera es críticas e criativas das audiências com os textos midiáticos nas pesquisas acadêmicas e nas práticas pedagógicas implicam repensar o papel da comunica o e dos meios associados   constru o de conhecimentos e ao próprio audiovisual como linguagem e forma de pensamento, desconstruindo os modos como as combina es de áudios e vídeos contam todos os dias histórias da vida social.

### PARA LER A TV

A televisão não pode mais ser considerada apenas um meio de massa por causa de suas intera es com diversas m dias e distintas apropria es de seus conteúdos e formatos em áudio e vídeo. Mas a TV e os telejornais ainda exercem papel central no ambiente midiático na constru o de nossa realidade social cotidiana, e são as principais fontes de informa o sobre os acontecimentos sociais no Brasil e em outros países (Barnett, 2011; Becker, 2014; Curran, 2011; Morley, 2015). As narrativas jornalísticas audiovisuais relatam o mundo de maneira muito objetiva sem que se tenha a oportunidade de perceber que são interpreta es de certa realidade, principalmente porque os modos de uso do áudio e do vídeo na organiza o e hierarquiza o da realidade nas reportagens as tornam ainda mais impactantes. A partir do mito plat nico das cavernas e durante séculos, a imagem foi identificada como aparência ou proje o e associada ao engano, o que a convertia em um obstáculo ao conhecimento por ser compreendida como um instrumento de manipula o, de persuasão religiosa ou política. No entanto, a crítica de que os conteúdos e formatos audiovisuais têm o poder de homogeneizar todos os sentidos desconsidera a polissemia das imagens (Martín-Barbero, 2014; Becker; Pinheiro Filho, 2011).

As negocia es de sentidos estabelecidas pelas audiências também atribuem sentidos às imagens, mensagens e às notícias dos telejornais. O dialogismo em Bakhtin   o princípio constitutivo da linguagem, e a polifonia discursiva implica um confronto entre discursos sociais mais amplos que expressam contradi es de uma época (Bakhtin, 2002). Assumir a linguagem da televisão como uma forma de diálogo não significa dizer que os textos televisivos sejam obras pol micas.   claro que os programas propõem representa es dos acontecimentos em sintonia com os valores e as ideologias dominantes, mas não se pode deixar de considerar que as negocia es de sentidos das audiências não estão enclausuradas no texto, pois são operadas em outras instâncias da vida social para além da(s) tela(s), o que colabora para a polissemia da narrativa televisiva (Becker, 2014). Os sentidos das mensagens da televisão também são

construídos em outros textos sobre televisão, nas leituras das audiências sobre os programas e em suas próprias interações. Por isso, a leitura dos programas é também uma forma de diálogo. As atividades interpretativas da recepção dos textos da mídia são complexas e estão inscritas em amplas práticas culturais e sociais. A compreensão desses processos exige elucidar as maneiras como são construídos e definidos não só os discursos televisivos, mas a própria recepção em um determinado contexto. Os textos audiovisuais não devem ser vistos apenas como um meio para reproduzir valores, estéticas e conteúdos, estimulando os indivíduos a se identificarem com ideologias, posições e representações dominantes, mas como modos de fazer e criar a cultura contemporânea, constituída por sistemas mais ou menos inventivos de representações e combinações entre som e imagem, as quais não têm um sentido fixo. A comunicação não verbal é um complexo sistema de atribuição de significados. A análise da comunicação não verbal provê insights sobre as maneiras como os comportamentos não verbais, como as expressões faciais, os gestos, a postura, a entonação, os figurinos e os ambientes e paisagens reforçam, complementam ou subvertem sentidos de mensagens verbais nas representações da mídia sobre acontecimentos e experiências (Fiske, 2011; Jacks; Escosteguy, 2005; Buckingham, 2010; O'Donnell, 2013; Silverblatt; Ferry; Finan, 2009).

Estudar a linguagem da TV e dos noticiários televisivos significa estudar os áudios e vídeos que compõem a mensagem televisiva e os modos como a televisão produz sentidos combinando imagens, palavras e outros elementos da narrativa audiovisual e também as regras estabelecidas no texto para as relações entre produtores e receptores (Vilches, 1995; Casetti; Chio, 1999; Becker, 2005). As contribuições teóricas e metodológicas da análise televisual também são fundamentais na leitura e apropriação crítica e criativa da mídia e do telejornalismo, as quais têm sido incorporadas no trabalho que tenho procurado desenvolver desde a dissertação de mestrado sobre o sucesso da telenovela *Pantanal* e na tese de doutorado sobre os *500 anos do Descobrimento nos noticiários da televisão*. Esses estudos resultaram em uma metodologia aplicada em diferentes investigações, já sistematizada anteriormente (Becker, 2012a, 2005), que consiste em um instrumento para leitura crítica de conteúdos e formatos noticiosos que utilizam a linguagem audiovisual e os recursos multimídia na TV e na web, e de obras audiovisuais de gêneros ficcionais (Becker; Pinheiro Filho, 2011; Machado, 2010). O percurso metodológico é formado por três etapas: a da descrição do objeto de estudo, da análise televisual e da interpretação dos resultados alcançados. A segunda etapa, a da análise televisual propriamente dita, é constituída por uma análise quantitativa e uma análise qualitativa de um corpus delimitado para uma pesquisa ou uma

aula a partir da seleção de telejornais e/ou das coberturas jornalísticas a serem explorados. O estudo quantitativo corresponde à aplicação de seis categorias básicas: 1. Estrutura do texto; 2. Temática; 3. Enunciadores; 4. Visualidade; 5. Som; e 6. Edição<sup>1</sup>. Essa primeira leitura fornece subsídios para a análise qualitativa, por meio da aplicação de três princípios de enunciação: Fragmentação; Dramatização e Definição de Identidades e Valores<sup>2</sup>. Esses princípios e categorias se constituem como referências metodológicas pertinentes por auxiliarem uma leitura crítica da complexidade do texto audiovisual e do contexto em que esse texto é produzido. Desse modo, tem sido possível perceber as possibilidades expressivas que as apropriações da linguagem audiovisual proporcionam e os sentidos produzidos pelos diferentes elementos que compõem as mensagens e os produtos da mídia em áudio e vídeo, e inclusive as narrativas jornalísticas audiovisuais.

Em pesquisas anteriores ainda foi possível identificar que nos estudos de televisão e do telejornalismo deve-se abordar três dimensões distintas e complementares que permitem uma compreensão mais ampla dos processos de produção e consumo das notícias: 1. Considerar tanto a forma quanto o conteúdo das mensagens na compreensão de suas construções de sentidos; 2. Avaliar os processos de significação gerados na TV buscando suas inter-relações com outros meios no ambiente midiático em um determinado contexto; e 3. Observar as interações estabelecidas com as audiências (Becker, 2012b, 2014). Nesse sentido, a análise televisiva deve ser trabalhada em conjunto com outras referências teórico-metodológicas, sob uma perspectiva interdisciplinar. As contribuições da Semiologia dos Discursos Sociais são relevantes nesse percurso por permitirem conhecer e interpretar os sentidos das obras audiovisuais elaborados pela produção, os quais circulam, são apreendidos e reconfigurados pelas audiências (Pinto, 1995), assim como os estudos de recepção, revendo os modos como as pessoas se juntam ou não, se reconhecem ou não e se expressam ou não, a partir de suas interações com os conteúdos noticiosos em áudio e vídeo, para além dos sentidos das mensagens produzidas pela mídia (Jacks; Escosteguy, 2005). A análise televisiva é especialmente pertinente às práticas pedagógicas amparadas na *media literacy* porque é uma ferramenta que permite ver além do que a mídia oferece e a escola ensina. Utilizar as imagens televisivas como fonte de saber, questionar enredos e representações apresentadas e observar como os conteúdos e formatos audiovisuais estão vinculados à experiência, mobilizam e transformam pessoas. A aplicação da metodologia da análise Televisual permite ler a televisão para além de um sistema invariável de modalização de subjetividades (Fischer, 2008; Girardello, 2008).

1. A *Estrutura do texto* corresponde aos modos que caracterizam os conteúdos audiovisuais organizados na mídia e ao contexto no qual são produzidos e disseminados. Esta categoria permite compreender tanto a construção de notícias em áudio e vídeo na web quanto a sistematização por determinadas estruturas de usabilidade, observadas, especialmente, na *hipertextualidade* e na forma multidirecional e não linear, de acesso e acesso à informação numa plataforma que promove relações com outros dados por meio de links – e a *interatividade* – um conceito associado às interações estabelecidas entre os usuários e os meios. A *Temática* refere-se aos principais temas referidos em uma mensagem audiovisual e aos elementos que mais se destacam no estudo de um telejornal ou em *homepages* e sites jornalísticos, como as maneiras de serem abordados. *Enunciadores* oferece a possibilidade de identificar os sujeitos sociais que participam da narrativa, observando diferentes vozes presentes e ausentes nos registros de telejornalismo oferecidos, ainda oportunizando a identificação com a construção de credibilidade de notícias por repórteres. A *Visualidade* permite considerar os modos como são constituídos os conteúdos figurinos e os elementos gráficos e multimídia. O *Som* indica como os elementos sonoros relacionados aos conteúdos visuais e participam da construção

## P

va e dos sentidos das investigações de conteúdos noticiosos produzidos na internet, as mídias *Visualidade e Som* podem ser vistas em uma única categoria chamada de *multimedialidade*. A *multimedialidade* é utilizada para compreender como as mídias possuem características específicas jornalísticas e audiovisuais, as combinações entre o verbal e a imagem e as significações (Berger, 2012a, 2015).

**Fragmentação** refere-se ao caráter fragmentado, enxuto, comum a toda a produção televisiva. Assim, a aplicação do princípio resulta em cortes importantes, curta duração de cada unidade informativa e permite que se compreenda o fato em toda a sua extensão. As notícias são tratadas como um bloco, não oferecendo a oportunidade de estabelecer interligações indispensáveis para a apreensão mais contextualizada de problemas sociais.

O princípio da *fragmentação*, presente em outros gêneros discursivos, corresponde à estrutura ficcional da narrativa, envolvendo emocionalmente o leitor ou o usuário no processo de leitura do texto audiovisual, o envolvimento da audiência é realizado por meio de um clímax aumentado e para um caráter dramático em determinado momento. Esse efeito é acentuado pelo uso da técnica e de

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias não só promovem a criatividade e a inovação, mas também reproduzem estruturas conhecidas. A eficácia dos telefones celulares, dos computadores e da internet não depende apenas de nossas apropriações, porque carregam valores e modos de uso implícitos. Enquanto se observa o empoderamento dos consumidores, destaca-se também a vulnerabilidade a que eles estão cada vez mais submetidos, descrevendo as novas formas de interação como formas de vigilância com uma face comercial, especialmente em função do monitoramento das escolhas dos cidadãos. Do mesmo modo que a inserção da televisão no ambiente digital enaltece a participação das audiências na atualidade e permite a produção e a customização de outros conteúdos audiovisuais, a interatividade também resulta em um controle de seus comportamentos e ações (Sibilia, 2012; Sodré, 2012; Howells; Negreiros, 2012).

No entanto, os discursos dos meios não eliminam a busca crítica e criativa de sentidos e da experiência; a construção do conhecimento demanda autonomia para questionar modelos recorrentes de representação da realidade, de expressão e até mesmo de engajamentos no ambiente midiático. Explorar os usos das tecnologias de maneira crítica e criativa na leitura e na produção de conteúdos e formatos audiovisuais na formação escolar e universitária implica afastar a noção corrente de capacitação e estabelecer uma pedagogia dialógica na sala de aula, reconhecendo que o aluno também é responsável pelo mundo que ele escolhe criar, pela sua maneira de produzir sentidos. Além disso, demanda ao professor também repensar e reinventar a si mesmo e seu papel na construção do conhecimento, amparado não apenas em suas referências intelectuais, mas também em sua sensibilidade, considerando a dimensão afetiva das interações, sem que isso signifique instruir sensações (Sodré, 2012).

Num momento em que a convergência entre as mídias e os usos das ferramentas digitais promovem uma desmassificação das audiências e incrementam suas atividades interpretativas na emergente cultura participativa, processos de aprendizagem amparados na *media literacy* e na análise televisiva permitem reconhecer que mensagens da mídia e notícias que utilizam a linguagem audiovisual e recursos multimídia são constituídas por modos de dizer e de intervir na vida social, e seus efeitos de sentidos também dependem da maneira como se interage com a TV e faz-se uso do computador e da internet. Na era digital os equipamentos e tecnologias diminuíram a distância entre amadores e profissionais pela disponibilização dos programas de edição no mercado que oferecem a montagem de vídeos e filmes com qualidade técnica e com custos acessíveis (Fox, 2004). A possibilidade de uso, de produção e consumo de conteúdos e formatos audiovisuais permite uma

expansão da produção amadora, o que pode contribuir para a diversidade discursiva no ambiente midiático.

A incorporação das dimensões teórico-metodológicas da *media literacy* e da análise televisual em práticas pedagógicas pode favorecer a emergência de novas formas de leitura e escrita; a formação de uma consciência autônoma para a interpretação do mundo nos processos de aprendizagem; uma intervenção crítica e criativa pelos cidadãos na vida social e na mídia; ampliar e complementar os conteúdos escolares sobre Atualidades; e até se constituir em uma disciplina, não apenas respondendo às demandas dos exames de ingresso em universidades públicas e privadas, mas contribuindo para a qualidade da formação dos estudantes com atenção aos seus próprios usos das tecnologias digitais. A adoção dessas contribuições teóricas e metodológicas no ensino do telejornalismo pode motivar os jovens a estabelecer uma interação crítica e criativa com as narrativas jornalísticas audiovisuais por meio da leitura das combinações de áudio e vídeo e da produção de reportagens. A integração de aulas teóricas e práticas proporciona aos estudantes a experiência de perceberem não só o Brasil e o mundo de outros ângulos, mas de descobrirem a si mesmos e aos outros na utilização dos códigos audiovisuais tanto na análise das mensagens da mídia quanto na construção de informação jornalística e de conteúdos e formatos audiovisuais distintos. Nas sociedades contemporâneas a competência comunicativa e a construção do conhecimento passam por um domínio dos códigos audiovisuais capaz de oferecer possibilidades de interpretações diferentes do que aparece nas telas da TV e do computador e da realidade do mundo fora delas. ■

## REFERÊNCIAS

- ABREU, B.; MIHAILIDIS, P. *Media literacy education in action: theoretical and pedagogical perspectives*. Nova York; Londres: Routledge, 2014.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BARNETT, S. *The rise and falls of television journalism*. Londres; Nova York: Bloomsburry Academic, 2011.
- BAZALGETTE, C. Whose interests should media literacy serve? In: VERNIERS, P. (Ed.). *EuroMeduc: media literacy in Europe, controversies, challenges and perspectives*. Bruxelles: [s.n.], 2009.
- BECKER, B. *A linguagem do telejornal: um estudo da cobertura dos 500 anos do descobrimento do Brasil*. Rio de Janeiro: E-papers, 2005.
- \_\_\_\_\_. Mídia e Jornalismo como formas de conhecimento: uma metodologia para leitura crítica das narrativas jornalísticas audiovisuais. *MATRI-*

recursos audiovisuais empregados na construção do produto audiovisual, gerando apagamento das fronteiras entre a realidade e a ficção. Assim, tanto os personagens quanto os participantes participam da narrativa quanto o assunto abordado no texto a despertar sentimentos de empatia ou curiosidade. O princípio da *De Identidades e* permite conhecer as marcas enunciativas da narrativa audiovisual referentes aos valores atribuídos aos personagens e aos contextos locais e globais e modos como são percebidos e qualificados. Porém, ainda compreendidos são eleitos e representados os tipos sociais da obra audiovisual (BECKER, 2012a, 2015).

- Zes, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 231-250, 2012a. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v5i2p231-250>
- BECKER, B. Convergência x diversidade: repensando a qualidade das notícias na TV. *Brazilian Journalism Research*, v. 8, n. 2, p. 44-63, 2012b. Disponível em: <<http://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/416>>. Acesso em: 10 maio 2015.
- \_\_\_\_\_. Televisão e novas mídias: repensando o papel das audiências nos telejornais. *E-Compós*, v. 17, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/1072/768>>. Acesso em: 7 maio 2015.
- \_\_\_\_\_. Telejornalismo e media literacy. In: SOSTER, D.; TONUS, M. (Orgs.). *Jornalismo – Laboratório: Televisão*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.
- BECKER, B.; PINHEIRO FILHO, C. D. M. No estranho planeta dos seres audiovisuais: diálogos possíveis entre televisão e educação. *Revista Famecos, Mídia, Cultura e Tecnologia*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 490-506, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/9471>>. Acesso em: 29 maio 2015.
- BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- BOYD-BARRET, O. Approaches to “new audience research”. In: BOYD-BARRET, O.; NEWBOLD, C. *Approaches to media, a reader*. Londres: Arnold, 1995. p. 498-504.
- BUCKINGHAM, D. An especial audience? Children and television. In: WASKO, J. (Ed.). *A companion to television*. Londres: Wiley-Blackwell, 2010.
- CASSETTI, F.; CHIO, F. *Análisis de la televisión: instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Barcelona: Paidós, 1999.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1998.
- CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. (Orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- CURRAN, J. *Media and democracy*. Londres; Nova York: Routledge, 2011.
- DEUZE, M. *Media life*. Cambridge: Polity Press, 2012.
- FANTIN, M. *Mídia-Educação, conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

- \_\_\_\_\_. Do Mito de Sísifo ao Voo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a Estação Cultura. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008. p. 145-171.
- FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008.
- FERRÉS, J. *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- FISCHER, R. M. B. Imagens da mídia, educação e infância. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008. p. 25-40.
- FISKE, J. *Television culture*. 2. ed. Londres: Routledge, 2011.
- FONTCUBERTA, M. Uma televisão de qualidade exige um receptor de qualidade. In: BORGES, G.; REIA-BAPTISTA, V. (Org.). *Discursos e práticas de qualidade na televisão*. Lisboa: Novos Horizontes, 2008. p. 189-198.
- FOX, B. (Ed.). Rethinking the amateur: acts of media production in the Digital Age. *Spectator*, v. 1, n. 24, p. 5-16, 2004. Disponível em: <<http://cinema.usc.edu/assets/098/15844.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2015.
- FREIRE, P. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008. p. 127-144.
- GONNET, J. *Educação para os media: as controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora, 2007. (Coleção Comunicação 12).
- HOECHSMANN, M.; POYNTZ, S. R. *Media literacies: a critical introduction*. Malden: Wiley-Blackwell, 2012.
- HOWELLS, R.; NEGREIROS, J. *Visual culture*. Cambridge: Polity Press, 2012.
- JACKS, N.; ESCOSTEGUY, A. C. *Comunicação e recepção*. São Paulo: Hacker, 2005.
- JENKINS, H. et al. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, Massachusetts: MIT, 2009.
- KATZ, E.; LIEBES, T. Reading television as text and viewers as decoders. In: THUSSU, D. K. *International communication, a reader*. Londres: Routledge, 2010. p. 371-382.
- KRESS, G. *Literacy in the Media Age*. Londres; Nova York: Routledge, 2003.
- LACERDA, N. Foucault a bordo de Deus não tem nada com isso: diário de navegação da palavra escrita na América Latina. v. 1. In: LACERDA, N.; SIQUEIRA, V. H. F. de; MIRANDA, R. L. F. de (Orgs.). *Práticas pedagógicas na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. p. 199-221.

- LARROSA, J. Escrita e pensamento: a questão da literatura em Foucault. In: LACERDA, N.; SIQUEIRA, V. H. F. de; MIRANDA, R. L. F. de (Orgs.). *Práticas pedagógicas na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. p. 171-197.
- LIVINGSTONE, S. *Young people and new media*. Londres: Sage, 2009.
- MACHADO, A. C. C. de A. da M. *Os sentidos de Mothern na tela da televisão*. Tese (Doutorado de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- MARTÍN, A. G. *Alfabetización digital, algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- MARTÍN-BARBERO, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MILLER, D.; SINANAN, J. *Webcam*. Cambridge: Polity, 2014.
- MORLEY, D. Televisão, tecnologia e cultura: uma abordagem contextualizada. *Parágrafo*, v. 1, n. 3, p. 21-33, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/292>>. Acesso em: 20 maio 2015.
- O'DONNELL, V. J. *Television criticism*. Thousand Oaks: Sage, 2013.
- PINTO, M. J. Semiologia e imagem. In: BRAGA, J. L. et al. (Orgs.). *A encenação dos sentidos: mídia, cultura e política*. Rio de Janeiro: Compós/Diadorim, 1995. p. 141-157.
- POTTER, W. J. *Media literacy*. 5. ed. Los Angeles; Londres: Sage, 2011.
- REILLY, E. Visualization as a new media literacy. In: ABREU, B. de; MIHALIDIS, P. *Media literacy education in action: theoretical and pedagogical perspectives*. Nova York; Londres: Routledge, 2014. p. 45-51.
- RIVOLTELLA, P. C. A Formação da consciência civil entre o real e o virtual. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008. p. 41-57.
- SETTON, M. da G. J. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SHEIBE, C.; ROGOW, F. *The teacher's guide to media literacy: critical thinking in a multimedia world*. Thousand Oaks: Corwin, 2012.
- SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVERBLATT, A.; FERRY, J.; FINAN, B. *Approaches to media literacy: a handbook*. Nova York; Londres: M. E. Sharpe, 2009.
- SODRÉ, M. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- VILCHES, L. *Manipulación de la información televisiva*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

---

Artigo recebido em 15 de outubro de 2015 e aprovado em 26 de janeiro de 2016.