

Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas

Educating media competence: new ways of consumption and educational perspectives

Pier Cesare Rivoltella
Milán (Italia)

RESUMEN

Este trabalho desenvolve uma reflexão sobre o importante conceito de competência midiática. Com isso se indica a capacidade do sujeito a relacionar-se criticamente com os meios considerado um conceito básico da mídia educação.

Em primeiro lugar é importante definir o conceito. A análise dos principais paradigmas de referência (idealismo, comportamentalismo, epistemologia genética) permite concluir que, provavelmente, a melhor coisa a fazer não é fechar a definição sobre um só paradigma, mas considerar a idéia de competência de uma outra maneira, como um sistema complexo de dimensões: objetiva, intersubjetiva, subjetiva.

A partir desta consideração teórica focaliza-se um problema fundamental, o da formação da competência midiática, tanto no caso do mídia educador, como no caso do simples consumidor.

A análise sobre o mídia educador permite situar este perfil profissional num sistema de relações diferenciando-o de outros perfis parecidos: estamos falando do edu-comunicador (como é definido no debate teórico europeu e latino-americano), do mediador da comunicação cultural e do mediador tecnológico. Na avaliação das competências destes perfis, a linha teórica evidenciada é a de não considerar só as competências semióticas (a análise do texto, por exemplo), para desenvolver um sistema de competências mais global e integrado.

A análise da formação da competência midiática do consumidor é antecipada pela leitura de alguns dados que indicam algumas mudanças do consumo, pelo menos na realidade italiana. Estas mudanças falam de um consumo mais multimidiático, menos televisivo; evidenciam um sujeito, sobretudo juvenil, mais autônomo, capaz de compor os seus consumos culturais numa dieta equilibrada. A partir deste novo perfil, a necessidade é de imaginar conteúdos novos para a mídia educação. Estes novos conteúdos são individualizados no âmbito das metacompetências. Trata-se de um saber do saber que desloca a atenção educativa do foco sobre as tecnologias de produção e de sistemas de signos para uma atenção sobre as tecnologias de si.

ABSTRACT

This contribution is about media competence and the modalities with which to develop it in media educators and consumers education. The concept of media competence is a very important one in Media Education practice: it refers to critical thinking and autonomous relationship between subjects and media. Starting from an analysis of the concept, it will be possible to talk about a sensible transition from an emphasis about text analysis and semiotic methodologies to a new attention about a broad-band system of competencies into which the real focus is the development of metacompetencies.

DESCRITORES/KEYWORDS

Mídia Educação, competência, formação dos consumidores, pensamento crítico.
Media Education, competence, consumers education, critical thinking.

O sociólogo Zygmunt Bauman escreve que hoje não tem nada mais a compreender, porque somos todos espectadores. Acho que seja um bom ponto de partida para a nossa análise: por um lado a situação da espetacularização generalizada da existência e da difusão dos meios nas variadas formas, e por outro lado a necessidade de uma avaliação da qualidade dos programas, desafia os educadores a buscar novas formas de intervenção para que o espectador possa relacionar-se de uma maneira produtiva e eficaz com os meios. Podemos dizer que seja um problema de cidadania midiática. As pesquisas realizadas no contexto italiano demonstram que as pessoas têm um comportamento dialético: quando os pesquisadores perguntam o que elas acham da TV, elas respondem seguindo parâmetros apocalípticos e moralistas dizendo que a TV é ruim, mas depois, nas práticas quotidianas, elas demonstram ser um público onívoro, que gosta praticamente de tudo dessa mesma TV. E aqui surge a necessidade de situar a questão educativa nos contextos formais (como a escola) e também não formais, como por exemplo a família e os grupos dos pares. E a questão educativa é basicamente uma questão de competências: as competências dos (mídia) educadores e aquelas dos públicos.

1. Das definições da competência as suas dimensões

Tradicionalmente o conceito de competência é definido a partir de pelo menos três paradigmas teóricos.

Um primeiro ponto de vista é aquele -idealista- dos pesquisadores que definem a competência como uma disposição interna abstrata (Jolis, 2000): trata-se de um saber, de um sistema de conceitos, de um quadro teórico. Ser competente, nesta perspectiva, tem o sentido de saber, de ter um conhecimento conceitual do campo no qual se é competente. Completamente diferente desta visão é aquela -comportamentalista- que define a competência como um comportamento observável (Tyler, 1949), uma seqüência de ações que se aplicam sobre as coisas no campo. Aqui não é mais um saber, mas um saber fazer, uma competência basicamente prática, parecida com aquela que fala Aristoteles quando define o conceito de «habitus» no campo ético: é competente quem faz mais vezes a mesma coisa até que este fazer se torne um saber prático.

Enfim podemos individualizar uma terceira perspectiva, que se origina da epistemologia genética de Piaget, na qual a competência vem conceitualizada como uma orquestração de esquemas de ação (Perrenoud, 1997): não se trata mais de um saber ou de um saber fazer, mas de um saber atualizar. Ser competente significa ter uma capacidade estratégica de decidir quais são as melhores ações a fazer em uma certa situação e também de planejá-las numa seqüência de atos.

Cada um destes conceitos paradigmáticos de competência, se considerados por si, não são úteis para

definir a competência nos seus diferentes significados. É o problema típico dos saberes paradigmáticos: trata-se de saberes bem definidos, mas por este mesmo motivo, não flexíveis. Então o desafio será o de buscar uma definição de competência que possa eliminar este problema.

A solução pode ser aquela de não definir a competência de uma maneira fechada, mas de individualizar suas dimensões constitutivas. Estas dimensões são três (Colasanto, Ed., 2001):

- uma dimensão objetiva, que individualiza a parte observável da competência, a sua natureza de saber fazer.

- uma dimensão intersubjetiva, que diz respeito a capacidade de trabalho colaborativo e traduz o conceito de inteligência relacional de Gardner (1999).

- e uma dimensão subjetiva, bem relacionada com a dimensão intersubjetiva, que apresenta em sua estrutura outras três dimensões: cognitiva (o quadro teórico, o saber da perspectiva idealista), volitiva (o sistema das motivações, muito importante porque sem este sistema não é possível explicar a atualização do saber para modificar as coisas), e afetiva (a inteligência emocional que se refere Gardner ou Goleman, 1995).

No caso da televisão podemos falar de um espectador competente quando se tem um comportamento equilibrado e crítico no consumo dos programas (dimensão objetiva), uma capacidade de negociar sentidos com os outros –pais, pares, adultos significativos– (dimensão intersubjetiva), um conhecimento da linguagem do meio (cognitiva), uma determinação para ler criticamente as imagens (volitiva), e uma capacidade de jogar com equilíbrio entre as identificações e as projeções pessoais com as histórias e os personagens apresentados nos programas.

O problema nesta idéia de espectador competente, é que ela é muito complexa e sobretudo deve ser desenvolvida num contexto no qual, lembrando a fala de Baumann, somos todos espectadores. Então, como é possível educar esta forma de competência? Vamos responder a esta pergunta desenhando dois cenários: a formação dos formadores (as competências dos mídia educadores) e a formação dos consumidores (as competências das pessoas que assistem a TV).

2. As competências do mídia educador

O mídia educador é um papel profissional que tem como prerrogativa saber trabalhar com os meios e as novas tecnologias na escola e no extra-escola a fim de atualizar e gerir processos formativos neste campo. O debate teórico dos últimos anos (Rivoltella, 2005) tem evidenciado os seus principais caracteres.

Uma primeira questão diz respeito à sua identidade profissional, caracterizada por uma dialética entre papel e função: se o mídia educador é um papel, então se trata de um novo perfil profissional que se une aos perfis tradicionais do educador, do formador, do professor de escola; se ao contrário ele é uma função, o que importa são as competências e não tanto o perfil, pois as competências para trabalhar com os meios vão se transformar em características de todos os profissionais da educação que trabalham em um contexto como é nosso caracterizado pela presença dos meios e da comunicação. A nossa hipótese é que as duas perspectivas não são excludentes: o mídia educador pode ser tanto um papel como uma função. Também quando se define como um papel, provavelmente precisa fazer uma outra distinção que vai além e aponta para uma área de competências profissionais na qual podemos distinguir:

- o mídia educador «strictu sensu», uma pessoa especialista nas ciências da educação e da comunicação que tenha também competências de planejamento, coordenação e intervenção educativa no campo da mídia educação;

- o edu-comunicador, cujo entendimento está organizado no debate teórico em duas direções: na América Latina (Angela Schaub, Ismar de Olivera Soares, Maria Belloni) e na Europa (Généviève Jacquinet).

Na perspectiva de Jacquinet (2000) –com a qual estamos de acordo– o edu-comunicador é, mais que um novo perfil profissional, a nova face que os profissionais da educação têm na medida em que eles se relacionam e trabalham com os meios: em uma sociedade da comunicação e da informação, nenhum educador pode prescindir de competências comunicativas, tornando-se por isso, um edu-comunicador.

Na reflexão latino-americana, ao contrário, o edu-comunicador é um novo profissional que tem a característica de trabalhar no contexto da relação entre educação e comunicação: fazer, coordenar e avaliar projetos de edu-comunicação, trabalhando num momento intercultural e utilizando o diálogo e a audiência do outro como metodologia política básica; enfim, estando disponível à construção do espaço público (Schaun, 2002).

Agora, parece fácil, a partir desta definição, desenvolver duas ordens de considerações.

Em primeiro lugar poderíamos observar que algumas das características do edu-comunicador são aquelas que definem da fato o mídia educador: identidade de seu papel, capacidade de trabalhar entre comunicação e educação, competências de fazer projetos e coordenação. As outras, ao contrário (diálogo e audiência como metodologia e construção do espaço público) parecem próprias de cada educador na sociedade da comunicação e então reconduzíveis ao que a Jacquinet diz do edu-comunicador. Por outro lado, não se pode desconsiderar a especificidade de um perfil como este no contexto da realidade latino-americana, brasileira em particular, na qual o problema principal é um problema de mediação entre culturas nativas e globalização, entre acesso e exclusão, entre saberes das comunidades (sobretudo aquelas pobres) e saberes da cultura oficial. Este trabalho de mediação –mais que de edu-comunicador se poderia falar de um mediador da comunicação cultural– precisa de profissionais da edu-comunicação que possam achar motivos de inspiração na realização de novos projetos, nas riquezas das comunidades, na produção de valores simbólicos, no uso das tecnologias da comunicação na educação, na formação de cidadãos críticos e participativos (Schaun, 2002). Um trabalho que provavelmente também na Europa pode achar espaços eficazes de operatividade:

- A sempre mais importante presença dos meios e das tecnologias da comunicação na empresa, «profit» e «no profit», e nas organizações com ou sem fins lucrativos, evidencia também por isso a necessidade de papéis e tarefas mídia-educativas na medida em que eles devem acompanhar o processo de construção de uma cultura comunicativa dos operadores por meio da formação e da tutoria.

Este tipo de perfil –que poderíamos definir como um mídia trainer ou como um mediador tecnológico– inscreve-se na área da formação profissional e não possui o traço especificamente educativo próprio do mídia educador, mas é muito interessante pela possibilidade que ele sugere, a de um desenvolvimento da mídia educação no espaço da empresa.

Se imaginarmos os perfis profissionais dos quais falamos projetados sobre um quadrante, será mais fácil compreender porque é melhor falar de uma área de competências profissionais do que de um perfil profissional específico (Ver Figura 2: A área das competências profissionais da mídia educação).

Se pensarmos mais especificamente no sistema de competências que estes profissionais devem ter, está claro que este sistema varia (e se desenvolve) em relação ao contexto no qual estas competências são atualizadas.

Até quando pensamos no mídia educador como um professor ou como especialista que trabalha no contexto da escola, cuja tarefa é a educação do pensamento crítico dos estudantes com os quais trabalha, frente às mensagens dos meios, parece que a única competência necessária para ele seja a capacidade de ler as imagens.

De fato, na tradição da mídia educação, a análise do texto é o verdadeiro centro (e também o único espaço) da intervenção mídia-educativa. Isso significa que as ferramentas metodológicas utilizadas são sobretudo aquelas da semiótica: Roland Barthes, Umberto Eco, e pesquisadores que trabalham na tradição inglesa dos Estudos Culturais (como Stuart Hall) são as referências necessárias sobre as quais gerações de mídia educadores se formaram (Rivoltella, Ed., 1998).

Em relação a forma de competência só semiotica, há alguns anos os pesquisadores demonstraram-se perplexos, em primeiro lugar porque ela produz um modelo de ensino demasiadamente focalizado sobre o professor que é considerado o verdadeiro possuidor do saber, como no sistema escolar mais tradicional. A partir desta centralidade, o educador só pode conceitualizar a formação do pensamento crítico nos seus alunos em termos de um aprendizagem a partir das suas próprias modalidades de análise do texto: trata-se mais de reprodução cultural do que de verdadeira construção do pensamento crítico. Enfim, ter uma atenção demasiada ao texto significa não avaliar as modalidades nas quais os estudantes lêem as mensagens dos meios e como apropriam-se deles: é importante não esquecer que a sala de aula é um ambiente artificial e que as condições reais do consumo são muito diferentes, feitas de notas, de trocas dialogicas, de relação entre atividade de consumo e outras práticas das quais a vida quotidiana é feita.

Por todos estes motivos, os mídia educadores gradualmente integraram a análise do texto com a análise do consumo, seguindo as indicações da pesquisa sociológica. Graças a esta nova perspectiva torna-se possível:

- estudar as práticas concretas com as quais cada sujeito apropria-se dos conteúdos dos meios;
- verificar a importância dos contextos sociais e culturais nos quais ocorrem esta apropriação;
- compreender porque os meios não podem ter os mesmos efeitos sobre todos os tipos de público.

Trata-se de uma importante integração que demonstra a necessidade de ampliar a representação da mídia educação na medida em que ela é reconceitualizada em termos mais globais e não restrita ao específico da escola. A troca a fazer é muito radical. Trata-se de deixar uma perspectiva onde o problema era compreender o que colocar na caixa das ferramentas do mídia educador (só a análise do texto? Também a análise do consumo?), para assumir uma nova perspectiva na qual o problema é de dar ao mídia educador uma nova caixa! Em outras palavras: o problema não é de escolher quais ferramentas dar ao mídia educador, mas de compreender que ele é um papel novo entre os que trabalham na educação. Sobre a nova caixa das ferramentas do mídia educador está escrito: «Kit do formador». Deste kit farão parte, junto com a análise do texto e do consumo:

- metodologias para a leitura dos contextos.
- competências para o planejamento da intervenção formativa.
- técnicas para a gestão da aula e dos grupos.
- competências de tutoria e avaliação.
- conhecimento das linguagens e dos processos dos meios.
- metodologias e práticas didáticas.

A formação deve ser capaz, se não de colocar todas as ferramentas na caixa, pelo menos de fornecer ao mídia educador, elementos que precisa para colocar. Uma tarefa que envolve as universidades, sobre tudo aquelas que têm cursos de formação sobre este tema, e que podem prever formas de troca e coordenação a nível internacional.

3. A competência do consumidor

O problema da competência do consumidor deve ser analisado no contexto das novas características

que o consumo midiático e, em consequência, os consumidores estão evidenciando. Trabalhando sobre os dados dos consumos culturais na Itália nos últimos dez anos, Morcellini (2005) destaca algumas considerações bem interessantes, relativas sobretudo ao público juvenil, sempre indicador das trocas mais gerais dos comportamentos sociais.

Em primeiro lugar ele descreve três linhas de mudança do consumo de mídia para os jovens:

- a multimedialidade e a intermedialidade. A televisão perde o papel de mídia principal e da mais assistida pelas pessoas; a dieta midiática individual é mais equilibrada, feita também de música, Internet, videogames, cinema (multimedialidade). Não só. O acesso à televisão, a música e a Internet, caracteriza-se por uma multiplicação dos pontos de entrada, onde o desenvolvimento da TV digital terrestre e dos telefones móveis de terceira geração (UMTS) vão sendo utilizados de uma maneira cada vez mais intensa (intermedialidade).

- os consumos culturais, basicamente relacionados às duas características anteriores, também vão na direção de um uso mais personalizado e deslocalizado. O sujeito parece capaz de escolher o que gosta ouvir ou assistir nos meios, indicando uma dieta midiática muito variada e certamente diferente daquelas de outras pessoas. A antiga idéia de uma massificação do consumo não é mais atual. O consumo, depois, deslocaliza-se: a casa não é mais o lugar principal do consumo cultural: as pessoas saem e utilizam ferramentas móveis (celulares, walkman) para conectarem-se.

- aumento do percentual dos consumos culturais «outdoor» e da leitura. Os jovens vão ao cinema, ao teatro, assistem a concertos musicais ao vivo; muito mais que num recente passado as pessoas leem livros.

Estas linhas de mudança sugerem uma transformação no perfil do consumidor. Ele está saindo da esfera da não participação cultural na qual estava até dez anos atrás. Parece um consumidor mais especializado, mais livre na construção da sua dieta midiática. Enfim, e propriamente por estas razões, se pode dizer que ele evidencia um nível de competência maior que antes.

Para a mídia educação esta análise é muito importante. À luz destes dados parece claro que hoje a tarefa dos educadores não é mais aquela de promover simplesmente um comportamento crítico dos sujeitos frente aos meios, ou seja, a capacidade de conhecerem as linguagens dos meios e de se relacionarem com eles. Os dados dizem que, na média, os jovens (futuros adultos) têm estas competências: eles já são consumidores críticos, não temos nada a ensinar a eles. E de fato, nas casas, são propriamente os jovens que vão sendo mídia educadores dos pais: a socialização da Internet, por exemplo, em grande parte é feita pelos filhos porque são mais alfabetizados nas linguagens da mídia que seus pais.

Então o que precisa fazer? Devemos concluir que hoje a mídia educação não é mais necessária? Pode ser que, como alguns pesquisadores provocativamente dizem, os meios são auto-alfabetizadores e assim não precisam de intervenção educativa?

Pessoalmente acho que não seja assim. Observar que o consumidor vai se tornar mais autônomo na sua relação com os meios não significa que ele seja também mais crítico (e então mais livre). A tarefa da mídia educação frente a estes novos dados e a este novo perfil de consumidor, é a de transformar a autonomia do uso em competência, porque não é a mesma coisa saber navegar na Internet e saber o que estamos fazendo quando navegamos na Internet: ter um «skill», uma simple habilidade, não é o mesmo que ser competente.

Para acompanhar esta mudança é muito importante focalizar a atenção da mídia educação sobre as metacompetências. Isso significa pelo menos três linhas de atuação:

- explicitar e problematizar as competências tácitas. Uma criança que videojoga pode ser um «craque» e de fato quando um adulto a desafia (é sempre assim com os meus meninos) já sabe que ela ganhará sempre, mas isso não significa que ela saiba o que esteja fazendo quando videojoga. Ela não tem consciência de seu conhecimento, como poderia dizer Morin (1986), precisa transformar o seu saber fazer num saber de saber fazer;

- desenvolver a capacidade de reflexão. A reflexão é uma característica muito importante para o profissional da educação (Schön, 1997), porque ser reflexivo significa ter «sempre» um controle sobre os processos nos quais se está envolvido. Também para um consumo crítico é importante ter um controle dos processos de consumo. Neste sentido, desenvolver metacompetências significa tornar-se mais reflexivos;

- possuir a competência das competências. Falando das dimensões da competência (§1) vimos que estas são múltiplas e variadas. Desenvolver metacompetências significa então desenvolver a capacidade de organizar as diferentes dimensões: mobilizar os conhecimentos que produzem consciência, promover a motivação, ter relações significativas com os outros.

Em síntese, educar a competência midiática dos consumidores pode significar de um lado, desenvolver, o pensamento crítico de uma dimensão de simples «skill» a uma dimensão gradualmente mais orientada à competência; e de outro lado, acompanhar um processo de gradual mudança das competências tácitas em competências explícitas.

Este desenvolvimento poderá descrever um gradual avanço de uma forma de aprendizagem implícita (implicit learning) a uma forma de aprendizagem reflexiva (reflective learning) até uma forma de aprendizagem voltada para a construção de conhecimento que produz consciência (Knowledge-creating learning).

4. Conclusão

A perspectiva que sinteticamente individualizamos indica a necessidade de uma troca de paradigma na formação, tanto dos mídia educadores como dos consumidores. Esta troca pode-se exprimir com as palavras de Foucault (1988) falando de uma passagem de uma atenção pelas tecnologias da produção (a tradição do

trabalho com os meios –jornais, multimídia- na escola, por exemplo) e dos sistemas de signos (a análise semiótica do texto), a uma nova atenção para as tecnologias de si. Estas tecnologias permitem às pessoas fazerem sozinhas e/ou com a ajuda dos outros, operações sobre o próprio corpo e a própria alma – pensamento, comportamentos, modos de ser– realizando assim uma mudança de si mesma para chegar em uma situação de felicidade, pureza, saber, imortalidade. Trata-se de uma tarefa que, recontextualizada no campo da mídia educação (Foucault fala do conhecimento de si que produz consciência dos filósofos antigos e da elevação espiritual dos padres que conhecem o interior de sua própria alma), pode fazer com que o trabalho educativo na perspectiva do conhecimento que produz «elevação» da consciência, seja mais adequado aos novos desafios dos meios e das tecnologias de comunicação.

Referencias

- COLASANTO, M. (Ed.) (2000): *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*. Milano, FrancoAngeli.
- FOUCAULT, M. (1988): «Technologies of the Self», em MARTIN, L.H., GUTMAN, H., HUTTON, R.H. (Eds): *Technologies of the Self*. Seminário com Michel Foucault. Londres, Tavistock.
- GARDNER, H. (1999): *The disciplined Mind: what all students should understand*. New York, Simon & Schuster.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence. What It Can Matter More Than IQ*. New York, Bantam Books.
- JACQUINOT, G. (2000): «Comunicazione ed educazione. Confronto tra culture», em SALZANO, D. (Ed.): *Comunicazione e educazione, confronto tra due culture*. Napoli, Isola dei ragazzi.
- JOLIS, N. (2000): *La compétence au cœur du succès de votre entreprise*. Paris, Éditions d'Organisation.
- MORCELLINI, M. (Ed.) (2005): *Mediavevo italiano*. Roma, Carocci.
- MORIN, E. (1986): *La Méthode-3, La Connaissance de la Connaissance-1*. Paris, Le Seuil.
- PERRENOUD, P. (1997): *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF (tr.por., 10 Novas competências para ensinar. Porto Alegre, ArtMed Editora).
- RIVOLTELLA, P.C. (Ed.) (1998): *L'audiovisivo e la formazione. Metodi per l'analisi*. Padova, CEDAM.
- RIVOLTELLA, P.C. (2005): *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia, La Scuola.
- SCHAUN, A. (2002): *Práticas educomunicativas*. Rio de Janeiro, Mauad.
- SCHÖN, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass (tr.por., Educando o Profissional Reflexivo. Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem. Porto Alegre, ArtMed Editora 2000).
- TYLER, R.W. (1949): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, The University of Chicago Press.

Pier Cesare Rivoltella é diretor do Master em Comunicação e Formação da Universidade Católica de Milano (Italia) e do Curso de aperfeiçoamento em Mídia Educação da mesma Universidade (piercesare.rivoltella@unicatt.it).