

Parte 1 - Construção epistemológica na interface Comunicação e Educação

Educomunicação e transmidiação: considerações sobre audiência, protagonismo e ressignificações

Cláudio Messias

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MESSIAS, C. Educomunicação e transmidiação: considerações sobre audiência, protagonismo e ressignificações. In: NAGAMINI, E., org. *Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 109-127. Comunicação e educação series, vol. 1. ISBN 978-85-7455-439-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Educomunicação e transmidiação: considerações sobre audiência, protagonismo e ressignificações¹

Cláudio Messias²

Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, PB
NCE/ECA/USP, São Paulo, SP

Introdução

O conceito de educomunicação, surgido a partir de estudos fincados na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e difundido nas plataformas de interação de pesquisas de organizações como a Intercom³, tem ganhado vertentes multiplicadoras de acepções acerca de sua definição primeira. Decorridas duas décadas desde as reflexões preliminares que, observadas principalmente nos movimentos sociais, no berço da educação não formal, consideraram as relações diretas entre (i) “quem educa e quem aprende” e, nesse íterim, numa primeira via, (ii) “quem educa, educa o quê, para quê e para quem?” e, em via secundária, de retorno, “quem aprende, aprende o quê, de que maneira, para quê e, principalmente, através de quem?” Agora, os pressupostos epistemológicos do campo da inter-relação comunicação/educação começam a ser apreendidos por estudos alheios, dentro e fora do Brasil.

1 Trabalho inscrito no GP Comunicação e Educação do XX Encontro de Pesquisa em Comunicação e Educação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015.

2 Docente no curso de Comunicação Social-Educomunicação da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Paraíba; doutorando em Ciências da Comunicação na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Pesquisador vinculado ao Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP). *E-mail*: clmessias@usp.br

3 Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Educação.

Parto desse exposto considerando os dados quantitativos de pesquisa que desenvolvi, em nível de mestrado, no PPGCOM/ECA/USP⁴ (MESSIAS, 2010), com base em *papers* inscritos nos congressos nacionais anuais da Intercom e da ANPed⁵, assim como em teses e dissertações defendidas na Universidade de São Paulo. Ambos os casos com autores justificando suas práticas de pesquisa como atreladas à inter-relação comunicação/educação. Em uma nova etapa de pesquisa, em doutoramento, aproveitei as análises documentais feitas no mestrado, em especial no tocante às referências bibliográficas utilizadas por autores de *papers* de congressos, dissertações e teses.

Foi com essa premissa que avultei, durante a trajetória desse estudo, a proposta de coleta de dados apresentada em projeto. O motivo é a oportunidade surgida de cursar a disciplina condensada *Teorias para convergência de televisão e mídia digital e metodologias de entrevista de história de vida com tecnologias de mídia*, ministrada no segundo semestre letivo de 2014 pelo Prof. Dr. Joseph Straubhaar, da Universidade do Texas, em Austin, EUA, convidado pelo PPGCOM/ECA/USP. Straubhaar é um dos autores mais citados principalmente em *papers* de congressos como os da Intercom e da ANPed, por seu repertório de publicações que contempla o fenômeno da mediação tecnológica na educação. O professor norte-americano é, também, parte das referências teóricas que utilizei no mestrado, interesse de pesquisa, esse, despertado pelo fato de, em seu currículo na Universidade do Texas, constar investigações desenvolvidas desde os anos 1970 contemplando a realidade socioeconômica da América Latina, em especial o Brasil, no que se refere a comportamento de consumo de mídias.

Minhas interações de roteirização de pesquisa com Straubhaar ocorreram de maneira a conceber, inicialmente, que a transmidiação —, advinda da acepção de Jenkins (2009) por *transmedia storytelling*, seja uma tendência que, embora nova nos parâmetros da inter-relação comunicação/educação, percebe uma audiência que, com certa assiduidade de consumo perante determinado conteúdo/fenômeno midiático, busca criar as próprias histórias e antecipar os desenlaces do roteiro original. Daí, pois, o propósito de levantar, com aquela coleta de dados, a influência da mediação tecnológica na constituição da história de vida de gerações diversas, e não somente

4 Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

5 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

de jovens como costumam contemplar as investigações cujos objetos são por seus autores atribuídos à educomunicação.

O título da pesquisa com Straubhaar foi definido, em comum acordo com o pesquisador norte-americano, como *Práticas de transmídia na transição da tecnologia analógica para a digital: um olhar sobre a maneira como gerações diferentes construíram suas histórias de vida com a tecnologia no Brasil*. Nas análises, percebi um perfil de consumidor mediático contemporâneo muito próximo dos sujeitos sociais os quais a educomunicação se propõe a, mediante articulações de gestão de processos sociais, ajudar a formar, pela vertente de área de intervenção social (SOARES, 2011), e a conscientizar, na perspectiva dos processos de linguagem (OROZCO GÓMEZ, 2014).

A oportunidade de cursar aquela disciplina condensada, somada à expectativa de interagir diretamente com um teórico da inter-relação comunicação/educação vindo dos EUA, o berço da *media education* enquanto estudo sobre o impacto dos meios de comunicação de massa (SILVERSTONE, 1992) e da *media literacy* porquanto parte das políticas públicas norte-americanas e como estratégia de conscientização para o consumo midiático (HOBBS, 2010)⁶, permitiu um diálogo estreito, informal, acerca da acepção de Straubhaar sobre o conceito de educomunicação. Esse tipo de interação, segundo a própria metodologia de análise dialógica (SPRADLEY, 1979) recomendada pelo professor norte-americano, considera que um determinado fenômeno social, mediante análise qualitativa, possa ser investigado em comunidades cujos territórios sejam culturalmente diferentes, mas, sobretudo, mediante um olhar comum que considere a escola, como é o caso do cerne dessa investigação, um ecossistema de característica urbana universalmente concebida. Straubhaar, outrossim, centraliza seu discurso na mediação tecnológica que envolva relações de ensino-aprendizagem e novas formas de empoderamento da audiência mediante uso das mídias digitais, observando o avançar epistemológico da educomunicação com a postura de quem viveu, nos EUA, a vigência dos estudos de *media education* e *media literacy*, e testemunhou, na América Latina, as reflexões que dão escopo teórico à Escola Crítica Latino-americana de Comunicação.

6 HOBBS, Renee (2010). "Empowerment and protection: Complementary strategies for digital and media literacy in the United States". Disponível em <http://works.bepress.com/renehobbs/11/>. Acesso em 29/JAN/2016.

Straubhaar, em sua bibliografia e no discurso docente que adota em suas aulas, adverte para alguns exageros relacionados a conclusões acerca da incorporação das mídias nos processos da educação formal. Aquele pesquisador não contesta que as discussões que desencadearam os estudos iniciados por Ismar de Oliveira Soares, na ECA/USP, na década de 1990, tenham sido norteadas por correntes de um pensamento latino-americano prevalente, historicamente, na contramão dos estudos de recepção que a essa parte do continente chegavam advindos da Europa e dos Estados Unidos. Ele cita, a esse respeito, o que Fadul (1993) já advertia para um suposto equívoco nas formas de analisar a Indústria Cultural e suas conflituosas relações ora com a escola, ora com a relação direta com outro conceito, o da Escola de Frankfurt.

Habitou-se, logo, na forma de entendimento de Straubhaar, a demonizar as interações da audiência com os veículos de comunicação de massa, desconsiderando-se o desdobramento de vivência dos teóricos que deram base a essa postura, quais sejam Adorno e Horkheimer, cujas trajetórias, na fundação do conceito de Indústria Cultural, precisam, segundo Fadul (1993), considerar as fases em que ambos, judeus, juntos fogem da Alemanha nazista, estabelecem-se nos Estados Unidos, refletem as relações de consumo mediante decepções acerca da sociedade norte-americana e, depois, antes de morrerem, reveem os próprios conceitos a partir de uma resignificação das vivências. A esse respeito a autora destaca que

é preciso, portanto, interpretar o conceito de Indústria Cultural a partir do seu contexto histórico. De um lado, o nazismo; de outro, a sociedade americana vista pelos filósofos judeus emigrados como o sintoma da decadência cultural do Ocidente. A partir das ideias do livro Indústria Cultural e Cultura de Massa, tentou-se definir uma indústria muito especial, que produz não uma mercadoria qualquer, mas sim uma mercadoria [...]. Os pontos de partida das teorias desenvolvidas pelos dois autores mencionados são o Marxismo e a Psicanálise. Mas é comum designá-los como pertencentes – ao lado de outros filósofos, sociólogos, psicanalistas e historiadores – à Escola de Frankfurt, que na verdade nunca existiu, mas sim o Instituto de Pesquisas Sociais da Universidade de Frankfurt. Assim, cada vez que se fizer uma denúncia em relação à Indústria Cultural, corre-se sempre o risco de ser chamado de “frankfurtiano”. Se não existiu, na verdade, a Escola de Frankfurt, existiu sim uma certa coerência teórica entre aqueles que denunciavam a sociedade de massa, como a suprema forma de totalitarismo e de perversão da cultura (FADUL, 1993, p. 55-56).

É nesse aspecto que Straubhaar defende que as histórias de vida, por representarem narrativas de diversos “eus” individualizados, não podem

ser confundidas com o consenso coletivo sobre determinado fenômeno, por exemplo, midiático, cabendo ao pesquisador compreender que a análise em voga pode não incorrer na comum relação com a persuasão hegemônica do mercado. Nem todo tipo de comportamento da audiência, nesse ínterim, advém de direcionamento doutrinador preestabelecido. Nesse prisma, em oportunidade anterior, no ano de 2013, publicando artigo na revista *Matrizes*, do PPGCOM/ECA/USP, o pesquisador norte-americano já advertia para uma situação em que o movimento da vida local tradicional, quando deslocado para a interação moderna com as mídias de massa, produziu identidades compostas por camadas que, múltiplas, têm elementos geográficos que são locais, regionais e transnacionais, na perspectiva de globalização, mas não necessariamente resultantes de uma nova forma de cultura, híbrida, determinada pelo consumo. O autor afirma, em primeira pessoa, que:

eu articulo isso [a hibridização cultural] como um processo duplo. Como um observador no Brasil ou Texas, por exemplo, noto uma hibridização cultural acontecendo em uma variedade de situações e (sub) culturas [...]. Tanto no Brasil quanto no Texas encontro pessoas que articulam claramente uma noção local de si, uma noção regional de si, uma noção nacional de si, algum interesse ou conhecimento do global, uma noção de si de classe social, uma noção de si religiosa, uma noção de si étnica e/ou linguística, uma noção de si educacional ou profissional (STRAUBHAAR, 2013, p. 61).

O poder persuasivo das mídias, vejo, a partir das postulações de Straubhaar, é apropriado por parte dos pesquisadores, nos primórdios da constituição do conceito de educomunicação, a partir de um viés comum, carecido de maturação, que remete a tudo de negativo advindo dos conteúdos produzidos pelos veículos massivos de comunicação. A sociedade de massa, nesse ínterim, é objeto da modernidade, mas cabe ressaltar que, nessa vertente, essa produz modos de vida que desvencilham, de acordo com Giddens (1990), os sujeitos de todos os tipos tradicionais de ordem social, e de uma maneira, conforme aponta o autor, sem precedentes. Giddens (1990) cita a intencionalidade e a extensionalidade como fatores marcantes na transformação implicada pela modernidade, mais profunda que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. O autor explica, a esse respeito, que

sobre o plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intensionais, elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de

nossa existência cotidiana. Existem, obviamente, continuidades entre o tradicional e o moderno, e nem um nem outro formam um todo à parte [...]. Mas, as mudanças ocorridas durante os últimos três ou quatro séculos – um diminuto período de tempo histórico – foram tão dramáticas e tão abrangentes em seu impacto que dispomos apenas de ajuda limitada de nosso conhecimento de períodos precedentes de transição na tentativa de interpretá-las (GIDDENS, 1990, p. 14).

Igual a Straubhaar (2013) e apontando a globalização como fator marcante na característica da sociedade moderna, ora tida como pós-moderna, Giddens (1990) refere-se não a uma Indústria Cultural específica, mas a um industrialismo que, genérico, abarca todos os modos de produção, em especial aqueles tecnologicamente mediados. Tal movimento está, diz o autor, intrinsecamente ligado a um ciclo histórico relacionado ao poder controlador. Logo, no viés do capitalismo e sob a perspectiva de nações dominantes, se até 1990 a soberania pela força era bélico, militar, desde então o domínio da informação entra como elemento inovador para doutrinação. O que está em voga, outrossim, é o impacto globalizante da mídia, em reflexão a uma publicação que Giddens (1990, p. 81), em tempo histórico, elabora no exato momento em que o planeta começa a sentir os impactos simbólicos e ideológicos do evento histórico simbolizado pela Queda do Muro de Berlim:

Um dos traços principais das implicações globalizantes do industrialismo é a difusão mundial das tecnologias de máquina. O impacto do industrialismo é claramente não limitado à esfera de produção, mas afeta muitos aspectos da vida cotidiana, bem como influencia o caráter genérico da interação humana com o meio ambiente material [...]. A difusão do industrialismo criou “um mundo” num sentido mais negativo e ameaçador do que o que foi mencionado. Entretanto, o industrialismo também condicionou nossa própria sensação de viver “em um mundo”. Pois um dos mais importantes efeitos do industrialismo foi a transformação das tecnologias da comunicação.

Algumas perversões, no sentido de mudança do estado normal, são cometidas, vejo, no plano inicial da constituição do conceito de educomunicação. Esse tempo histórico, mostrado na atualização dos dados de mestrado, é a década de 1990, e estamos mirando nas constatações feitas em estudos capitaneados por Soares (2011) acerca do perfil do educador na América Latina, investigação que, desdobrada em estudos posteriores, é o cerne das discussões e tensões envolvendo o reconhecimento do campo da inter-relação comunicação/educação. O autor define três áreas como sendo próprias da educomunicação: educação para a comunicação, mediação tecnológica

na educação e gestão da educação em espaços comunicativos. Mais tarde, quando já dialoga com políticas públicas, enquanto parte em contribuição, Soares (2011) expande essa práxis peculiar do sujeito social formado sob os preceitos do conceito, estabelecendo o agir educomunicativo como sendo: 1) área da educação para a comunicação; 2) expressão comunicativa através das artes; 3) mediação tecnológica na educação; 4) pedagogia da comunicação; 5) gestão da comunicação; e 6) reflexão epistemológica.

Educar a quê, a quem?; para quê e para quem?

Na pesquisa de mestrado e no território de debates dos congressos anuais da Intercom⁷, atestei as nuances a que o conceito de educomunicação é submetido quando, depois de constituído em arcabouço teórico e aplicado, na prática, sob os preceitos científicos, seus pesquisadores e adeptos epistemológicos o definem mediante discurso da ciência. Como parte de coleta de dados do mestrado, um questionário respondido por 42 pesquisadores vinculados ao GP Comunicação e Educação da Intercom mostrou as definições comuns atribuídas ao agir educomunicativo. São elas:

- Educação para os meios
- Reflexão crítica dos meios
- Inter-relação Comunicação e Educação
- Inter-relação Educação e Comunicação
- Uso das interfaces comuns entre Comunicação e Educação
- Área de intervenção social

Vê-se, pois, que há uma definição em comum entre o que Soares preconizava em 2002, o que foi ampliado pelo próprio autor em 2010⁸ e o que parte dos pesquisadores vinculados à Intercom concebia até 2009, ano em que a coleta de dados do mestrado findou. Educar para os meios, logo,

7 Trabalho apresentado no XXXII Congresso Brasileiro, em Caxias do Sul, RS.

8 SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2010.

faria parte do *focus*⁹ do educador na distinta separação entre base e superestrutura a que se refere Williams (2005). Transitamos, é visível, de abordagens a despeito de fatos sociais, históricos, para uma especificidade dos estudos culturais. Não necessariamente uma abordagem ontológica de cultura, mas, como aprofundaremos em abordagem mais adiante nesse texto, a premissa de que a existência social determina a consciência em detrimento do que uma base determinante pode ter de relação com uma superestrutura determinada. Eis uma abordagem moderna de teoria da cultura que, marxista, semeia o vasto – e fértil – campo de discussões acerca da constituição epistemológica da educação, uma área do conhecimento que nasce na contra-hegemonia e, entendendo, (sobre)vive na hegemonia.

Educar para os meios ou educar para a comunicação, outrossim, são ações inerentes à prática educacional, conforme Soares (2010, p. 36) definida como

o conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas.

Fica a dúvida, destacada em trabalho de nossa autoria, exposto no XXXIII Congresso Brasileiro da Intercom, sobre a práxis de quem educa para os meios ou para a comunicação. Com a necessária distinção entre o sujeito social educador e o sujeito social educólogo. Daí, pois, a indagação sobre “quem educa quem?” quando a questão está relacionada a um hipotético letramento midiático.

Logo, aquele que educa educandos estaria no *focus* do pesquisador do novo campo enquanto pré-preparado para tal finalidade ou necessariamente,

9 Designação que esse pesquisador adota para separar objeto pesquisado de fenômeno pesquisado, remetendo, etimologicamente, à origem da palavra *focus*, do latim, que por sua vez advém de uma substituição, no passado, à derivação *ignis*, do hindo-europeu, que significava “fogo”. Logo, metodologicamente, um fenômeno pesquisado, especialmente em Comunicação, campo ainda incompleto da ciência, carece de ser separado em duas conjunturas: fumaça e fogo. Quando, pois, de uma etapa preliminar de estudos, em fase de pré-projeto, é passível de se compreender os rodeios em torno do objeto, ou seja, metaforicamente, vislumbrar fumaça; mas, no avançar da pesquisa, em especial, no alcançar da episteme do fenômeno, o pesquisador, afora o senso comum, carece de materializar o fogo, seu objeto.

como mostra a construção sócio-histórica do fenômeno, continuaria em terreno onde prevalecem as complexas variações de constituição do saber, seja ela formal ou vulgar? A essa dúvida, Williams (2005) corrobora a separação entre base – centrada na essência existencial do homem – e superestrutura, que seria um reflexo, em imitação, das ações da base, de modo que o educador cuja prática advém dos movimentos sociais, da liberdade do território de nascer do conceito, seja basilar, enquanto aqueles que o observam e dessa vivência (re)produzem conhecimento científico nada mais representem do que desmembramentos de superestrutura. Nesse contexto, segundo o autor,

“a base” é um modo de produção num estágio particular de seu desenvolvimento. Nós elaboramos e repetimos proposições desse tipo, mas na prática elas são muito diferentes da ênfase que Marx dedica às atividades produtivas, em particular nas relações estruturais, que constituem o fundamento de todas as outras atividades. Porque, se um estágio particular de desenvolvimento da produção pode ser descoberto e especificado pela análise, ele nunca é, na prática, uniforme ou estático. Esta é, de fato, uma das proposições centrais do sentido da História para Marx: a de que existem contradições profundas nas relações de produção e nas consequentes relações sociais (WILLIAMS, 2005, p.213).

É necessário, pois, agregar nessa discussão outra abordagem sobre cultura, dessa vez de massa, presente em Morin (1984). Para o autor, o sujeito social tido como audiência pelos estudos de recepção transita por um universo imaginário da cultura midiática que dá sim vida aos personagens de ficção, mas que, quando do cotidiano objetivo, é separada da realidade. Setton (2010) adverte que, nesse contexto, as reflexões de Morin (1984) são extremamente pertinentes quando do situar epistêmico acerca de uma cultura mediática que precisa ser compreendida tanto por quem pesquisa comunicação como por aqueles que investigam a educação. A autora, por conseguinte, acrescenta que

é preciso estar atento também para a existência de uma zona na qual a distinção entre a cultura letrada e a cultura de massa se torna puramente formal [...]. Essa democratização da cultura cultivada é efetivamente uma das correntes da cultura de massa, mas não é a principal (SETTON, 2010, p. 63).

A posição de Morin (1984), ratificada por Setton (2010), remete ao que Fadul (1993) apontou, em trecho supracitado, como visão eventualmente equivocada sobre Indústria Cultural e suas consequências de letramento midiático no espaço da educação, seja ela formal, informal ou não-formal. Refletir

criticamente sobre o poder persuasivo das mídias, elemento formativo da base da educomunicação, independência, entre aqueles que aprendem, de intervenção de agente externo. A premissa dessa posição está em Williams (2005), confirmando as postulações de Straubhaar (2013), uma vez que a industrialização da cultura, enquanto modo concentrado de produção, nunca é estática ou uniforme. Jamais, outrossim, ignorando a necessária distinção entre encantamento e compreensão da realidade, uma vez que precisam, sim, ser consideradas as forças presentes nas mensagens midiáticas, mas, em contrapartida, igualmente considerar que a eficácia dessa dramatização da realidade está na superestrutura, enquanto a formação dos indivíduos advém da base.

Visualizar o local em que se encontra o sujeito social que constitui a audiência, como postula Straubhaar (2013), não pode ser reduzido, de acordo com Martín-Barbero (2008), como mera parte ou local do processo de comunicação. Receber os conteúdos produzidos pelos veículos de comunicação, pela cultura midiática, é um processo em constante mutação no prisma das investigações, e não cessa. Ratificando Beltrán e Cardona (1982), Martín-Barbero destaca a peculiaridade com que os estudos de recepção precisam ser compreendidos na América Latina e demais ex-colônias que passaram por processos de independência que historicamente, na construção de identidades nacionais, representaram mais do que rompimentos políticos, étnicos e econômicos em relação às ex-metrópoles. Há, pois, como aponta Setton (2010), uma lógica na interação das produções de conteúdos e na recepção das culturas das mídias. É esse o lugar em que se situa o *focus* da educomunicação, uma vez que prevalece a interação de sentidos com lutas e aceitações em vez de camuflagens, resistência ou transformação dos significados, ou, por conseguinte, de persuasão mediante ingenuidade primaz da parte que recebe.

Práticas de transmediação e a efetiva interação da audiência

A pesquisa desenvolvida partiu da nossa inquietação quanto à disparidade na forma como a transformação da tecnologia analógica para a tecnologia digital impactou a vida de pessoas de diferentes gerações que, na contemporaneidade, convivem socialmente sob a hipotética persuasão para um consumo tecnologicamente mediado. São agentes que continuam assistindo a filmes nos cinemas e a conteúdos em aparelhos de televisão, mantêm o hábito de ouvir rádio ou ler jornais e revistas, em detrimento se tais costumes

começaram mediante uso de uma ou outra plataforma tecnológica. Comportamentos de consumo midiático que se repetem desde o final do século XIX, mas que no século XXI ganham a novidade da interação, da audiência, diretamente na geração dos conteúdos produzidos.

Expectativas, pois, de estudiosos de hoje e de outrora do campo da comunicação são, em parte, atendidas. Não como ação direta, de intervenção, mas, em hipótese correspondente ao objeto dessa pesquisa, como processos de linguagem. Logo, a interação homem-tecnologia perpassa, nos dias atuais, por uma necessária alfabetização midiática, condicionada não só pelo domínio da tecnologia, mas principalmente da linguagem de relacionamento com pares no território simbólico, espacial, das plataformas digitais.

A inquietação que dá origem à investigação mirava, inicialmente, tão somente levantar um comparativo entre o que gerações que tinham entre 40 e 80 anos de idade no período da coleta de dados, qual seja, o segundo semestre de 2014, faziam para complementar o conteúdo informativo que ouviam no rádio ou assistiam na TV e no cinema, cruzando com o que aqueles que tinham menos de 40 anos de idade, na mesma época, procedem para saber assuntos de seu interesse. As interações com o pesquisador norte-americano e o contato com sua investigação acerca do comportamento das audiências, dentro e fora dos Estados Unidos, ampliaram, posso previamente concluir, tal inquietude.

Estou considerando, no aspecto dessa coleta de dados, que os quatro grupos de entrevistados submetidos, dentro da metodologia que considera narrativas em histórias de vida relacionadas ao consumo midiático, ao amplo questionário *on-line*¹⁰ são compostos por sujeitos sociais que vivenciaram períodos particulares, talvez díspares no contexto sócio-histórico, de relação de consumo dos conteúdos que preferiam e preferem na mídia. Parto, nesse ínterim, do pressuposto de que, caso sejam considerados os pensamentos comunicacionais norte-americanos, europeus e latino-americanos que incidiram nas oito décadas que representam o corte temporal, histórico, abarcado nessa pesquisa, seja possível supor um rompimento epistemológico, ou seja,

¹⁰Os participantes foram convidados, através da rede social Facebook, a acessar o questionário na plataforma Google Docs durante as duas últimas semanas do mês de outubro de 2014. São pessoas que, com grau de amizade que considero “muito próximo”, têm o mínimo de 19 e o máximo de 82 anos de idade e possuem, por suposição, posições sociais nas classes AB, C e D, além de se inserirem no contexto contemporâneo de uso das mais diversas mídias sociais.

um novo paradigma no tocante à reconfiguração do papel da audiência. Na representação, essa, enquanto conjunto de receptores, cujo comportamento de aceitação ou negação a conteúdo altera sobremaneira a já não mais soberana e inabalável produção de mídias.

Inevitável, outrossim, cruzar conceitos construídos ao longo de quase um século abarcado pela pesquisa aqui elencada, a considerar que os entrevistados com idade mais avançada nasceram, no mínimo, nos anos 1930, no século passado. Não basta, entendo, lançar reflexão sobre os sujeitos sociais contemplados pela investigação em questão considerando-se somente o pressuposto, por exemplo, de nativos e imigrantes digitais (PRENSKY, 2005). Menos de meia década depois desse paradigma, concebo, os estudos de Orozco Gómez (2010) iriam além, apontando que para novas telas usadas em comum surgem novas educações. E isso, não necessária e exclusivamente no espaço da formalidade do território de ensino-aprendizagem da escola.

Tais fenômenos, observados em conjunto, apontavam para uma cultura de convergência que Jenkins (2009) destacou por compreendê-la como o uso cruzado das mídias e suas tecnologias, levando ao surgimento, nesse contexto, de uma cultura participativa e um redimensionamento do que Lévy (2003) postara anteriormente como inteligência coletiva, resultado, já então, de desdobramento para posterior conceito a partir da inteligência simbiótica, de Norman Lee Johnson¹¹, e da sabedoria das massas, de James Surowieck¹².

Falamos, logo, de uma audiência reconfigurada, que participa e tem sentido de pertencimento na relação com os veículos produtores dos conteúdos que consome. Há, nesse íterim, uma interatividade constituída pelos mesmos patamares com que o receptor fora observado nas teorias de comunicação diversas, recentes. Lopes e Orozco Gómez (2014) assim estabelecem, ao olhar para o cenário da produção de ficção televisiva em países latino-americanos, da Ibero América e dos EUA, como sendo essa interatividade: passiva, ativa e criativa. Na interatividade passiva, definem os autores, o usuário de produtos midiáticos consome os conteúdos sem dar *feedback*, e a interação é apenas reativa quanto ao conteúdo. Já na interatividade ativa

¹¹ Precursor das discussões acerca de inteligência coletiva nos anos 1970, é citado por autores como Pierre Lévy, justamente por entender a coletividade como construtora de conhecimento a partir de experiências compartilhadas.

¹² Autor de *A sabedoria das multidões* (The Wisdom of Crowds), de 2004, que analisa as decisões coletivas como mais próximas da realidade, em comparativo com o resultado de análises individuais perante aos mesmos levantamentos.

o usuário responde ao estímulo dado apenas dentro das próprias condições oferecidas pelo emissor, sendo propositiva ou crítica quanto ao conteúdo. A interatividade criativa, contudo, tem um usuário transformado em produtor de conteúdo, criando algo novo a partir daquilo que lhe foi dado (LOPES, 2013; OROZCO GÓMEZ, 2014). É a esse sujeito da audiência, aqui denominado de usuário da interatividade criativa, que este trabalho lança olhar, uma vez que, estimulado pelo produtor original dos conteúdos a emitir alguma resposta, produz conteúdo e, assim, transpõe sua condição de receptor e alcança o nível de produtor (LOPES, 2009).

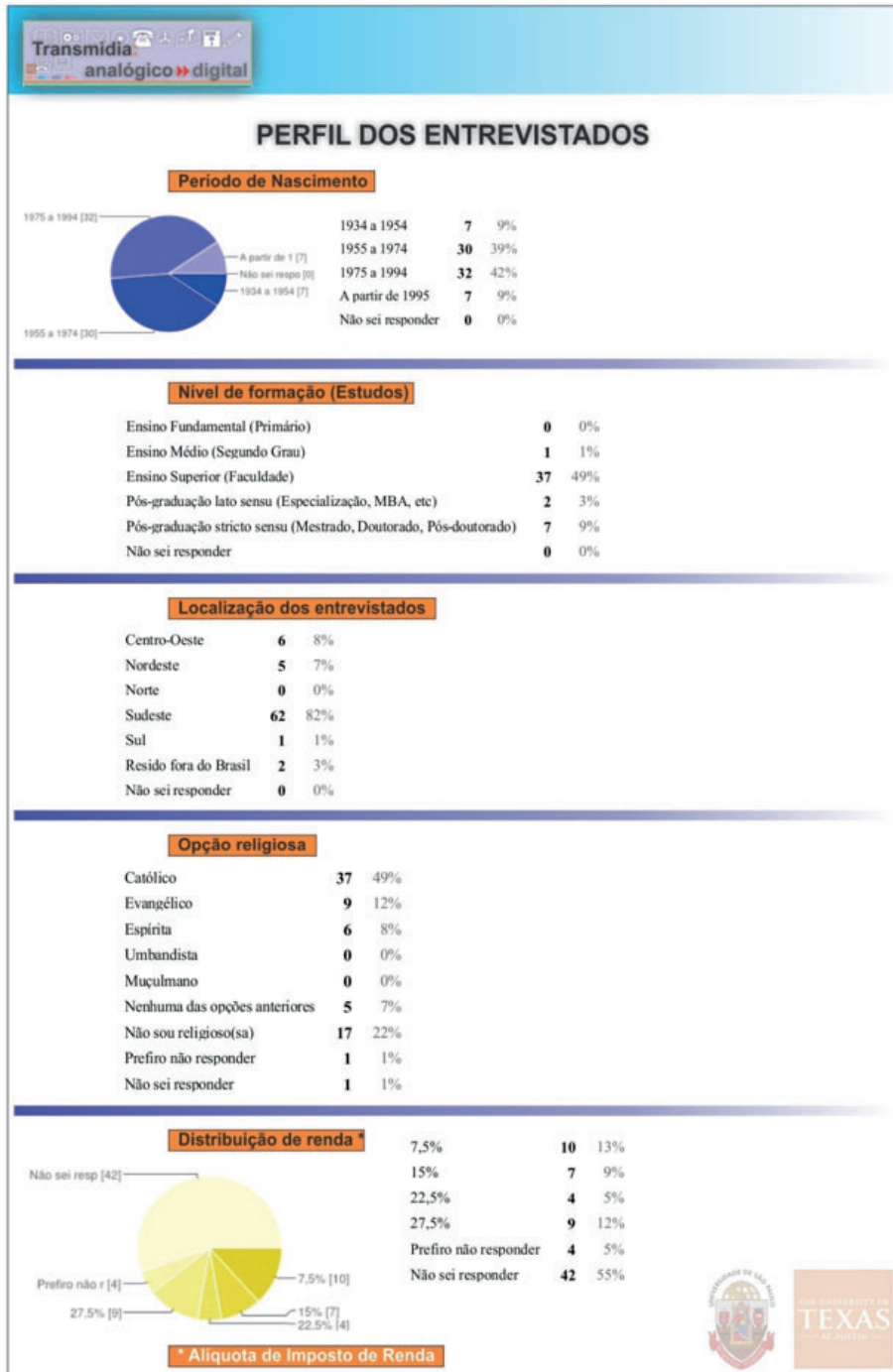
O perfil do praticante de transmídia: quatro gerações em estudo

Apresento, a seguir, recortes do questionário aplicado em outubro de 2014, mediante utilização estratégica das redes sociais e acesso ao universo de entrevistados que, mediante abertura de suas histórias de vida na relação com as mídias, pertence a quatro gerações distintas. Foram convidados a participar usuários reconhecidamente praticantes de transmídia, mesmo sendo eles desconhecedores da atribuição científica às suas atividades de interação multiplataforma.

A análise preliminar, considerados os pressupostos discutidos com Straubhaar quando da roteirização da coleta de dados, aponta para a confirmação de que, independentemente da geração escolhida, os sujeitos sociais que figuram enquanto audiência nos multiprocessos comunicativos envolvendo mais de uma plataforma midiática comportam-se criticamente ante aos conteúdos que consomem. Sob os preceitos da interatividade, devolvem o referido comportamento de consumo; e, assim, percebidos pelo monitoramento permanente dos veículos de comunicação, alteram ou não roteiros e planejamentos da parte produtora das enunciações.

O questionário aplicado foi elaborado de maneira a especificar três das quatro vertentes que compõem o eixo central da investigação acerca da relação entre transmídiação e comportamento de consumo midiático coincidente com o conjunto de ações inerentes à episteme da educomunicação. Uma amostra do resultado da coleta de dados pode ser vista na **Figura 1**, sendo que a integralidade de todas as questões, com as respectivas respostas tabuladas em gráficos e tabelas, está disponibilizada na seção **Anexos** dessa pesquisa.

FIGURA 1 – Perfil dos entrevistados na pesquisa Transmídia – Analógico/Digital



Foram cruzadas informações relacionadas a idade, sexo, distribuição por classe econômica e localização de origem, com objetivo de ênfase na denominada Nova Classe C.

Foram escolhidas perguntas que, presentes no questionário on-line, objetivaram traçar o perfil socioeconômico dos entrevistados. A esse respeito, Straubhaar, no macro levantamento que faz na Universidade do Texas, nos EUA, sobre a América Latina, busca focar o que aqui no Brasil e nos demais países emergentes, em especial aqueles pertencentes ao bloco econômico BRICS¹³, é denominado como Nova Classe C¹⁴. Faixa etária prevalente de nascidos entre 1955 e 1994, ou seja, com idade entre 21 e 60 anos, cumprindo com a intenção primordial de nosso levantamento, qual seja, compreender as referidas gerações que Prenkys (2015) contextualizou como sendo composta por nativos e imigrantes digitais. Ainda, a maioria dos entrevistados tinha, no mínimo, nível superior, e a presença marcante de respostas advindas das regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste. Como estratégia para definição da classe econômica a que pertencem os colaboradores da pesquisa, optei por elencar as alíquotas de Imposto de Renda a que cada um, na então mais recente declaração para a Receita Federal, foi enquadrado. A expectativa da pesquisa, nesse item, foi frustrada pelo fato de a maioria haver afirmado “não saber responder”. Entre os que apontaram a faixa de recolhimento do Imposto de Renda, houve prevalência de alíquotas mínima, de 7,5%, e máxima, de 27,5%, correspondendo, respectivamente, a classes que, tributadas na fonte, são entendidas como menos e mais abastadas.

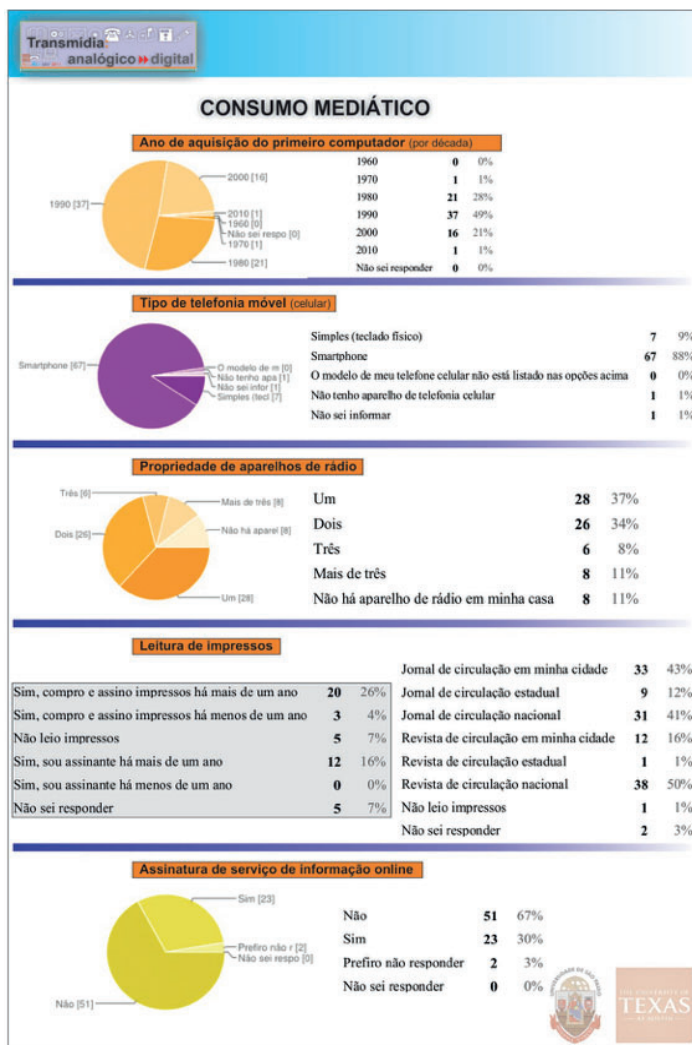
Outra análise mostra o perfil de consumo midiático dos colaboradores da pesquisa (Figura 3). A intenção comum da investigação, no que pode ser comparado ao estudo desenvolvido por Straubhaar, foi cruzar informações relacionadas à posse e ao uso de mídias, tanto analógicas quanto digitais, em recortes de tempo histórico referentes às quatro gerações especificadas como público-alvo. Em diálogo de interação, os entrevistados informaram sobre o ano de aquisição do primeiro microcomputador, o tipo de telefonia móvel que detêm, a propriedade sobre aparelhos portáteis de rádio e o acesso a impressos. Dessa maneira, entendi, nos pressupostos metodológicos advindos da Universidade do Texas, que o cruzamento do perfil de consumo de mídias estabelece um padrão geral de acesso às tecnologias analógicas e digitais de comunicação, comprovando que por mais jovem que seja o entrevistado, ainda assim há consumo, por

13 Grupo de países composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

14 A esse respeito, há pesquisas periódicas feitas pelo IBGE e pela Fundação Getúlio Vargas, que consideram Nova Classe C uma categoria da população brasileira que saiu das classes menos favorecidas a partir de 2003, coincidindo com o início de gestão do Partido dos Trabalhadores na Presidência da República.

exemplo, de jornais e revistas impressos, além de sintonia de rádios AM e FM em aparelhos convencionais, na busca por notícias. Por outro lado, gerações com idade acima dos 50 anos, em vez de priorizarem os veículos massivos de comunicação no consumo diário de conteúdos, apelam, na prática, para as tecnologias digitais, contemporâneas, em uma forma de acesso que surpreendeu as expectativas iniciais lançadas sobre o levantamento, em especial na resposta relacionada à assinatura de serviços *on-line* de informação.

Figura 2 – Consumo midiático



Essas questões tiveram por objetivo traçar o perfil de entrevistados quanto ao acesso às tecnologias, assim como a finalidade de uso no cotidiano social de tais recursos.

Todavia, o cerne da pesquisa conjunta com a universidade norte-americana ficou relacionado à postura dos entrevistados quanto de questionamento relacionado ao uso simultâneo de no mínimo duas plataformas midiáticas para interação com um determinado tipo de conteúdo. Sobre esse aspecto, a investigação adotou a estratégia de buscar respostas das gerações de indivíduos com idade superior a 50 anos, com uma perspectiva metodológica, e abaixo dessa idade, mediante utilização de outro tipo de abordagem metodológica. Foram pesquisadas informações sobre os canais utilizados na procura por conteúdos midiáticos relacionados a artistas/músicas, tempo dedicado à TV, duração das conexões diárias na internet, sintonia em emissoras de rádio – independentemente da plataforma utilizada – e frequência de comparecimento ao teatro e ao cinema. Depois, em questões específicas, foram cruzadas as respostas relacionadas à interação de conteúdos que contextualiza o fenômeno transmídia, levantando a suficiência das estratégias traçadas pelos veículos de comunicação de massa, agora reconfigurados, conforme William (2003) e Giddens (1990), a partir de sujeitos da contemporaneidade mais interativos.

Pode ser considerado, ante ao exposto, que na transmídiação o comportamento interativo, criativo, remete a um protagonismo da audiência ainda não transformado em objeto nos estudos que, dependendo da perspectiva de abordagem, possam ser relacionados a mediação tecnológica ou à educomunicação. Ao ser parte do setor produtivo de conteúdo, devolvendo, através das redes sociais, aceitação ou não a determinados enunciados presente no discurso massivo das mídias, o sujeito social que compõe a audiência é, hipoteticamente, parte indireta do emissor nos processos comunicativos mediados, sem, com isso, ser relacionado à demonização acerca de eventual dominação presente em um conceito de Indústria Cultural reconfigurado.

Considerações finais

Busquei, nesse estudo apresentado, refletindo sobre a suficiência epistemológica do conceito ‘educomunicação’”, e enfatizando ser, esse, área do campo da inter-relação comunicação/educação e não um campo autônomo, encontrar elementos de subsídio quanto ao perfil de consumo de um amplo grupo de pessoas com idades que as enquadram em gerações de jovens, adultos e idosos. A metodologia de análise qualitativa contempla histórias de vida relacionadas à interação dos agentes com as mídias, de modo

a conceber o quão protagonistas os mesmos foram e/ou são quando se relacionam com os meios produtores de conteúdo ou compartilham opiniões acerca do que consumiram.

O levantamento fez uma abordagem acerca da maneira como quatro gerações nascidas no Brasil, no período compreendido entre 1934 e a década de 1990, construíram suas histórias de vida relacionadas ao convívio com a tecnologia. São sujeitos sociais que, na condição de audiência, ora foram privilegiados pelo acesso restrito a aparelhos analógicos como o rádio e o televisor, ora cresceram na fase de transição entre as tecnologias analógica e digital, ou, ainda, ora praticamente nasceram com a popularização do acesso às plataformas digitais da contemporaneidade.

Excerto da pesquisa principal, este estudo considerou as classes sociais a que os investigados pertencem, com vistas a analisar o comportamento de consumo de conteúdos midiáticos entre agentes, levantando se há similaridades entre o que incide, em dados, sobre a denominada Nova Classe C e o que mostram as informações advindas, na mesma coleta, nas classes AB e DE. Foi aplicado um questionário *on-line* direcionado estrategicamente a um público que, em pré-análise dedutiva, possui a interação com a tecnologia em sua história de vida pessoal, seja na instância profissional, seja na rotina familiar.

O fenômeno observado, na perspectiva epistemológica da educomunicação, é o de transmidiação, numa forma de analisar se a busca complementar de informações sobre conteúdos midiáticos consumidos há quatro décadas, por exemplo, coincide com o que as gerações contemporâneas adotam, em expectativa de consumo, quando assistem TV, ouvem rádio ou vão ao cinema e interagem, em dias atuais, nas redes sociais, de forma concomitante ou a médio prazo.

A análise segue norteada pelos pressupostos teóricos da educomunicação, tendo por hipótese alterações sensíveis em duas vertentes, quais sejam, (a) a apropriação-adesão, pelas empresas produtoras de conteúdos, das mídias sociais e uma eventual abertura, nessas plataformas, para interação-participação da audiência e, em sentido contrário, (b) o uso das mídias sociais, por parte da audiência, para a crítica ou reivindicação de alteração de direcionamento dos conteúdos midiáticos consumidos. Em ambos os processos está em voga, entendo, o papel protagonista da audiência, cujas aceitação ou negação aos conteúdos enunciados são cada vez mais aceitas e servem de mote para revisão de estratégias e roteirizações da hegemonia de mercado por trás das mídias.

Referências

- BELTRÁN, L. R.; CARDONA, E. F. de. **Comunicação dominada: os Estados Unidos e os meios de comunicação na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- FADUL, A. M. Cultura e comunicação: a teoria necessária. In: KUNSCH, M. M. K.; FERNANDES, F. A. M. **Comunicação, democracia e cultura**. São Paulo: Loyola, 1989.
- _____. **Indústria cultural e comunicação de massa**. 1993. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_17_053_a_059.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1990.
- _____. **Novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- HOBBS, R. **Empowerment and protection: Complementary strategies for digital and media literacy in the United States**. 2010. Disponível em: <<http://works.bepress.com/reneehobbs/11/>>. Acesso em 29 jan. 2016.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.
- JOHNSON, S.. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4^a ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. **Cibercultura**. 2^a ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
- LOPES, M. I. V. de. (Org.) **Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- _____. Telenovela como recurso comunicativo. In: **Matrizes**. São Paulo: ECA/ USP/Paulus, ano 3, n.1, p. 21-47, 2009.