

Mediação e Engajamento na Educação Midiática: Uma Discussão Metodológica Sobre a Pergunta Deflagradora¹

Rejane MOREIRA²

RESUMO

O presente artigo pretende discutir o papel da pergunta deflagradora na elaboração e ministração de oficinas de leituras críticas de mídia, na UFRRJ. A partir de questionamentos metodológicos, propomos apresentar os modos de ação dessas oficinas, que são concebidas de forma coletiva em laboratórios de pesquisa de educação midiática, para alunos do curso de jornalismo. A pergunta deflagradora se constituiu, no fazer das oficinas, como dispositivo que acionou, ao mesmo tempo, problematizações sobre as mensagens midiáticas, bem como relacionou o cotidiano dos cursistas com as representações propostas por essas mensagens. Ela instituiu processos de mediações e engajamentos. Neste sentido, discutimos seu potencial metodológico e sua potência em fomentar reflexões críticas ao ampliar repertórios dos envolvidos no seu fazer e pensar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Midiática; Engajamento; Leitura Crítica de Mídia; Referenciais Metodológicos; Mediação

AMPLIAR CONCEITOS E INVENTAR PERCURSOS

Nos estudos da comunicação vemos a palavra engajamento sendo utilizada em múltiplas dimensões. A mais fortemente sedimentada diz respeito ao aspecto que associa seu potencial utilitário e ferramental para suscitar adesão de receptores, como estratégia de mercado. Neste sentido, a visão de sujeito implicada nessa compreensão, ambigüamente, caracteriza certa ação, mas também passividade. Como apresenta GROHMANN (2018, p.5) essa semântica pode nos apontar para os “(...) sujeitos mais como “alvos” das marcas e empresas midiáticas, que precisam engajar os “usuários” em seus produtos”. Nessa concepção, o engajamento é tomado como estratégia de comunicação para produção de atitudes adestradas, definidas e condicionadas. O sujeito torna-se alvo a ser conquistado ou engajado. Esse sentido nos permite apenas entender o

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XXI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Professora Doutora do Curso de Jornalismo da UFRRJ, e-mail: rejanemoreira@gmail.com

engajamento como "atitude de ação" previamente constituída por uma atenção que mantém o sujeito conectado por fatores externos e definidos. A noção de atenção é então problematizada por um viés que a compreende como ação produzida por estímulos.

ALVAREZ (2007), em sua tese de doutoramento, nos indica, a partir de uma problematização dos processos de ensino e aprendizado "na e da capoeira", como essa semantização do engajamento reduz a concepção do aprendiz a um mero repetidor de respostas previsíveis. O autor então nos chama a atenção para um processo criativo de ensino e aprendizado na capoeira que, além de colocar o aprendiz numa posição autônoma e criativa, busca ampliar a noção de engajamento como movimento e também como sinal de que este movimento de aprendizado esteja acontecendo. Nesta perspectiva salientada pelo autor, o engajamento é complexificado, pois o sujeito não é alvo e nem é o protagonista do processo. Tudo ocorre no modo como os diversos atores são concebidos "no jogo do aprendizado". Mestres e aprendizes da capoeira, portanto, não são "interpelados" mas fazem parte do processo, num misto de equilíbrios e atenções "precárias", que se efetivam no acontecimento do jogo de forma localizada e singular.

(...) realizar com zelo e dedicação as liturgias da capoeira não garante o aprendizado da capoeira, assim como a continuação da tradição. É necessário cultivar um engajamento dos aprendizes. E aí entra a segunda função do Mestre. Atuar como intercessor, como um falseador. Deleuze (1992) propõe esse conceito como forças transversais que atuam impedindo as formas comuns dos valores dicotômicos; sujeito e objeto, interior e exterior, certo e errado, bom e mau, verdadeiro e falso etc. O Mestre atua, portanto quebrando as formas fixas para que o aprendiz possa acontecer com o acontecimento. Acolhimento e desapego, cuidado e falseamento. Estas duas posições atuam juntas mostrando na prática que ninguém ensina e ninguém aprende nada, já que a idéia psicológica de apropriação é justamente o que cega o aprendiz. (ALVAREZ, 2007, p.24)

No sentido geral, esse engajamento para ALVAREZ seria índice de aprendizado mas que problematiza as posições de quem ensina e quem aprende, colocando esses atores em "dinâmicas de acontecimentos" das técnicas, das atenções e "habilidades" exigidas no jogo da capoeira. Engajamento não é interpelação, mas movimento de aprendizado que acontece de modo coletivo e cultivado no acontecimento do jogo. Essa noção de engajamento muito nos inspirou para, de modo potente, conceber as estratégias de ação dos processos de elaboração e ministração das oficinas desenvolvidas por nosso grupo de pesquisa e extensão em educação midiática. Utilizamos o engajamento como dispositivo "disparador" de processos de aprendizado, como cultivo de experiências compartilhadas.

Da preparação das oficinas à sua ministração, cultivamos o engajamento como modo de produzir “repertórios compartilhados” de leituras de mídia e a *pergunta deflagradora* nos possibilitou acionar esse processo. Ela será aqui discutida em seu potencial metodológico.

Para discutirmos tal tema precisamos apresentar nossa ação de extensão e pesquisa em educação midiática. Desde de 2017, nos debruçamos na realização conjunta de oficinas de leituras críticas de mídia. O projeto surge de uma parceria entre o Núcleo de Estudos em Cultura Midiática (NECOM)³ e o Centro de Arte e Cultura (CAC)⁴, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Neste artigo pretendemos então, desenhar e analisar os modos de ação da elaboração e ministração das oficinas e aprofundar nossas análises na *pergunta deflagradora*, um dispositivo metodológico que incitou engajamentos e se configurou como mediação nas produções das oficinas.

Inspirados também nos princípios da concepção do que é ensinar e aprender do Programa de Educação Patrimonial em Oriximiná⁵, do qual participamos durante 10 anos, buscamos acrescentar às questões de nossa atividade de campo as discussões que envolvem as mídias. Ainda no processo de construção do programa, a comunicação se tornou ferramenta primordial da construção dos projetos que abarcavam as comunidades de Oriximiná. A partir dessa experiência que as oficinas e leitura crítica de mídia foram elaboradas. As oficinas se constituíram de forma intuitiva, a fim de experimentar o potencial da comunicação como encontro⁶ que desenvolvíamos no programa. Nesse

³ O Centro de Arte e Cultura (CAC), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), desde sua inauguração, em 2007, transformou-se em um espaço que acolhe, de forma propositiva, as demandas artísticas e culturais presentes das cidades que sediam os campi da UFRRJ, a saber, Seropédica, Nova Iguaçu e Três Rios. O CAC oferece uma média de 30 oficinas ministradas pelos próprios alunos, que colocam em prática aquilo que aprendem dentro e fora da universidade. Nesse espaço, os alunos oferecem oficinas como pintura, teatro, dança, desenho, entre outras. O público que circula pelo CAC é diverso, por isso nossa preocupação em produzir oficinas que abraçassem esses comunitários.

⁴ O Núcleo de Estudos em Cultural Midiática (NECOM) agrega docentes do curso de jornalismo da UFRRJ com o intuito de discutir, pensar e analisar a relação entre mídia e cultura. É um grupo de trabalho certificado pelo CNPq.

⁵ O Programa Educação Patrimonial em Oriximiná, desde de 2011, reúne um grupo de pesquisadores de diversas áreas e constituiu um trabalho de extensão universitária em que o eixo central é a pesquisa intervenção junto a algumas comunidades quilombolas, indígenas e ribeirinhas do imenso município de Oriximiná-PA. Oriximiná é um município paraense situado em meio à Amazônia brasileira e possuiu a quarta maior extensão territorial entre os municípios brasileiros. Tal trabalho tem se sustentado em intervenções nos modos de ensinar a aprender que atravessam as escolas municipais e as comunidades acima referidas. Neste processo, UFF/UFRRJ e os moradores locais buscam narrar histórias que apresentam saberes vivos que muitas vezes não se encontram devidamente representados nas escolas. Para mais informações do programa consultar <http://patrimoniocultural.uff.br/>

⁶ Pudemos discutir essa concepção mais profundamente no artigo *Comunicação, Encontro e Etnoeducação: Uma analítica da ambivalência em comunidades ribeirinhas de Oriximiná* Disponível em: www.ufsm.br/estudos culturais ISBN 978-85-8384-053-4

processo, agenciamos de forma fundamental pesquisa e extensão, em uma relação orgânica e confluyente. O Programa Educação Patrimonial em Oriximiná, através de seus princípios de ação nos indicou como efetivamente conceber relações transversais menos hierárquicas e mais afeitas aos processos na emergência do ensino e do aprendizado.

O programa, através de seus múltiplos parceiros, constituiu alguns princípios que nortearam o seu trabalho. Esses princípios em ações sustentam um modo de pesquisa-intervenção, de construção coletiva, que vem sendo denominada *Etnoeducação*. Portanto, os princípios só podem existir ancorados nas experiências e não como condições destas. Princípios e ações se complementam e se misturam sem que um se sobreponha ao outro.

De forma pioneira e basilar, o programa convergiu múltiplos saberes e diversos campos de conhecimentos, como a Produção Cultural, Psicologia, Educação, Comunicação Social, Antropologia e Direito. Essa intercessão nos permitiu agir como coletivo mantendo a tensão das pluralidades dos campos envolvidos. A partir da concepção de engajamento, como salientamos acima, que complexifica a posição de quem ensina ou aprende, ou mesmo como índice dos processos de movimento do aprendizado, partimos para a proposição da pesquisa intervenção. A pesquisa intervenção é um modo singular de fazer pesquisa, já que toma como base ações pontuais e sempre particulares de pensar, agir e produzir projetos, em que as construções coletivas são vistas como centrais. Neste sentido, os princípios norteiam, conduzem, mas não enrijecem processos. Dentre esses princípios destacamos: a. a compreensão da educação como uma atividade de ensino e aprendizagem coletiva e heterogênea, que deve ser exercida na abertura constante entre escola e comunidade; b. a transdisciplinaridade como movimento transversal que rompe posições hierárquicas e disciplinares dos espaços de ensinar e aprender na escola e na vida comunitária; c. a importância do protagonismo das “agências”, individuais e coletivas em jogo nestas ações de *Etnoeducação*; d. a indissociabilidade entre ensinar e aprender, pesquisar e intervir, refletir e agir, ser individual e coletivo, e. a potência da comunicação como ambiente privilegiado de encontro das diferenças culturais; e. f. a comunicação como instrumento facilitador na construção de espaços de encontros plurais e heterogêneos, em que as falas possam ser escutadas, acolhidas e compartilhadas em comunidades locais.

Estes princípios são tratados visando sempre a circularidade dos processos, sem que eles possam se fechar. Desse modo entendemos *Etnoeducação* como:

Processo metodológico multidisciplinar no campo da Educação Patrimonial que visa a valorização dos saberes e das tradições (patrimônio material e imaterial) e o respeito pelo outro. Reconhece o pertencimento dos sujeitos em seus grupos sociais e lugares e inclui estratégias de pesquisas educacionais que promovam a memória coletiva. Ação educativa dinâmica, participativa e ética que ocorre em ambientes escolares e fora dele. Essa abordagem se constrói na partilha e na convivência. (Texto coletivo construído numa oficina em abril de 2015, entre educadores de Oriximiná e da UFF para tentar definir etnoeducação).

Imbricando os princípios da *Etnoeducação* e buscando sempre salientar o papel preponderante da comunicação em seu aspecto produtor, as oficinas de leituras críticas de mídia no CAC se transformaram em ambientes privilegiados para colocar em ação esse modo de conceber a educação de forma transversal e singular. A proposta central das oficinas é desenvolver as aulas nos laboratórios de educação midiática, concebidos no currículo geral do curso de jornalismo da UFRRJ como Atividades Autônomas (AA). Do mesmo modo, essas aulas produzidas de forma coletiva são ministradas no CAC, para um público mais diversificado.

Todo o processo de construção das aulas, com suas múltiplas estratégias, sempre atentas aos grupos que chegam, foram forjando modos e ações que se constituíam como ferramentas para a concepção das ideias e conteúdos pesquisados. Elaboramos de forma coletiva e engajada as aulas, seus passos, métodos. Pesquisamos sempre em conjunto e propomos agenciar “consensos provisórios” com os diversos alunos cursistas, que fazem parte dos grupos. A partir dessa experiência surgiu a *pergunta deflagradora* que hoje se orienta como dispositivo de ação, mas também como engajamento do fazer das oficinas.

Para discutirmos o potencial metodológico da *pergunta deflagradora* temos que entender, antes de tudo, os processos de construção da oficina que se ancoram em mediações. O conceito mediação, elaborado principalmente por Jesus-Martin BARBERO (1997) nos aponta para a possibilidade do agenciamento da mídia com a cultura. A mídia neste sentido não é tomada isoladamente dos processos social e cultural, apartada das relações dos usos ou interações. Essa perspectiva nos permite salientar, por exemplo, como na elaboração e ministração das oficinas os usos e processos interativos se

apresentam parciais e provisórios. Cada proposta de oficina, bem como sua ministração conta essa “mediação crítica” que acontece no partilhar conteúdos e repertórios bem diferenciados.

A mediação, que tenta abarcar os processos de constituição do circuito da comunicação, também nos permite perceber repertórios partilhados por diferentes grupos, na medida que entendemos como a mídia forja modos de sentir, apreender e refletir as diversas representações sociais disponibilizadas nesse ambiente. BARBERO (2002) já havia apontando como pensar as mediações é também pensar formatos e matrizes que se produzem com lógicas articuladas a aspectos históricos, sociais e culturais.

Ao apontar para essa proposta, Barbero se coloca em direção contrária aos estudos clássicos da comunicação que não consideram a ação criativa e propositiva da recepção. Mesmo assim, ao refletir sobre circuitos comunicativos, o autor não deixa de estudar as relações nem sempre harmônicas desses processos. Considera as assimetrias, mas alimenta fortemente a ideia de que há criatividade, reconhecimento, produção de repertório e disputa que devem ser analisados. Apoiados nessa proposição, o objetivo nesse processo de construção de leituras é entender como os sujeitos utilizam os conteúdos e os expressam em seu cotidiano, considerando múltiplas dimensões no circuito comunicacional. Para considerar o circuito devemos apoiar nossas pesquisas e estudos das mensagens midiáticas no trinômio circulação, produção e consumo das mídias. Esse trinômio alimentou todo o processo de realização das oficinas.

CAMINHOS REFLEXIVOS SOBRE METODOLOGIA

Como bem nos ensina BARBOSA (2020), numa breve história do campo da comunicação, é possível entender que o contexto do desenvolvimento dos meios de comunicação aliado à ampliação de seu alcance favoreceu a produção reflexiva dos temas comunicacionais. Urbanização acelerada, emprego da comunicação em projetos e os *mass media* compuseram os eixos centrais para pensar as mídias, já no início de século XX, de forma a considerá-la em seu potencial vinculativo e presentista.

Esse aspecto presentista a que se refere a autora considera temas comunicacionais como relevantes e fundamentais para refletir sobre as transformações temporais a que são submetidos os indivíduos na dinâmica informativa. Barbosa completa:

A característica presentista dos estudos, em que o valor do passado ocupa lugar secundário, se por um lado, é sintoma da nossa época, por

outro, conduz à emergência de se perceber a dimensão temporal como categoria conceitual fundamental nas discussões teóricas. Há a construção de uma temporalidade comunicacional que define um tempo peculiar e que deve ter lugar reflexivo prioritário nas pesquisas realizadas. (BARBOSA, 2020, p.39)

Inspirados nessa proposição, o trabalho que desenvolvemos nas oficinas buscou partir de uma problemática do presente, entendendo principalmente como essa dimensão temporal coloca em circulação subjetividades, modos de perceber, apreender e interpretar mensagens midiáticas de maneira singular. Neste sentido, a educação midiática torna-se espaço de confluência entre uma educação cidadã, elencada como fundamental para a os princípios educacionais, bem como aposta que apropriar-se das mídias como bem cultural é produzir mediações responsivas e críticas. Há que se produzir uma alfabetização que inclua as mídias como potentes ambientes que promovem modos de ler o mundo. Neste sentido, gerar uma intercessão entre comunicação e educação é fundamental para iniciarmos esse processo.

Como nos indica a autora, o aspecto presentista do pensamento comunicacional nos impulsiona a fazer essas intercessões entre campos de forma mais rigorosa e precisa. Assim, buscamos também em Paulo Freire, importante pensador da educação, entender como o diálogo como “o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo”, é um vetor importante para a elaboração de ministração das oficinas. As ações das oficinas buscaram se estabelecer em diálogos transversais e inventivos, constituídos de forma constante e repetitiva. A partir dessa repetição criativa criamos um modo de agir e pensar que se estabeleceram em uma relação coletiva. Permanecer constante, criando paulatinamente reflexões e ideias nos incentivou a qualificar os encontros.

Poderíamos apontar como “método” os estudos de temáticas diferentes, como música, cinema, literatura, e a busca de referenciais que embasaram as leituras nas oficinas, bem como os constantes desafios estabelecidos pelo grupo na forma de apresentação das temáticas. Os processos de construção das aulas, neste sentido, não propuseram um conjunto de regras e procedimentos fechados que poderíamos denominar metodologia. Ao nos dispormos a acompanhar processos, foi importante pensar em uma metodologia que cartografasse essas experiências e que pensasse que o “trabalho vai

modulando o campo de intervenção onde todos estão incluídos.” (PASSOS; BENEVIDES, 2009, p 19)

No processo de constituição dos grupos de pesquisa em educação midiática prezamos por autonomia, criticidade e responsabilidade dos atores na produção das oficinas. Neste sentido, o método para o grupo era sempre concebido como estratégia de ação que buscava, antes de tudo, acompanhar processos de ensino e aprendizado, de estabelecer implicações em processos de produção, enfim, produzir engajamentos como conexão e redes. O programa de Educação Patrimonial em Oriximiná inspirou essa forma de pensar a pesquisa que denominávamos pesquisa intervenção.

A pesquisa intervenção tem como princípio o “pensar fazendo e fazer pensando”. Há uma indissociabilidade entre pensar, refletir e fazer, produzir. A relação pautada nesse procedimento constitui o método cartográfico, como aponta PASSOS E BENEVIDES (2009). Os autores salientam:

Das pistas do método cartográfico queremos, neste texto, discutir a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção (...) pois a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência - o que podemos designar como plano da experiência. (PASSOS; BENEVIDES, 2009, p. 17,18)

Mergulhados nessa proposta de apontar para os processos de experiências, forjamos um grupo de trabalho em pesquisa e extensão em educação midiática. A partir do grupo e com grupo construímos ferramentas, estratégias, modos de ação para cartografar as leituras de mídias e suas mensagens. Esse modo de fazer-pensar a metodologia e a pesquisa buscam estar encarnados nos contextos culturais e nas estruturas sociais de modo a não se distanciar dos caminhos singulares traçados pelos atores. Intervenção significa, em última instância, acompanhar os mapas de experiências que expressam valores, compromissos e interesses dos agentes envolvidos. Intervenção surge como acompanhamento dos fluxos de leituras e portanto educacionais, no nosso caso, com a mídia.

Ao nos aliarmos à pesquisa intervenção buscamos sair de uma ideia de método acabado e que se desenvolve por procedimentos fechados e estanques. Optamos por produzir um *odos-meta*, ou caminho que produz rastros, mais do que caminho que produz metas. Nos processos de elaboração e ministração das oficinas buscamos

aprender juntos as mensagens midiáticas, entendendo que o trinômio circulação, produção e consumo, em se tratando de mídia, pode nos fornecer pistas para a apreensão e entendimentos dessas mensagens.

Adicionamos a esses processos inventivos a pergunta deflagradora que funcionou como dispositivo conclusivo que colocou em ação as mensagens percorridas pela leituras críticas, bem como direcionou o olhar dos atores para os usos dessas mensagens em seu cotidiano. Vamos entender sua dinâmica na elaboração e ministração das oficinas.

O PLANO DE AÇÃO DA PERGUNTA DEFLAGRADORA

A pergunta deflagradora se estabeleceu em nossa atividade de pesquisa e nosso esforço metodológico, tanto de elaboração quanto de ministração das oficinas, como dispositivo disparador de questões, de posições e interações. Como nos apresenta AGAMBEN (2009), à luz do pensamento foucaultiano, o dispositivo é sempre um conjunto heterogêneo que se constitui por estratégias e táticas. Ele proporciona ao pensamento diagnosticar a movimentação das forças em um determinado plano e produzir, a partir desse diagnóstico, outros planos de ação móveis e compartilhados. Essa concepção de dispositivo, como estratégias sempre móveis e heterogêneas, nos inspirou a utilizar a pergunta deflagradora nas oficinas para buscar colocar em movimento o circuito da comunicação.

O princípio de abertura, no qual nos inspiramos, remete à produção constante de questões que visam ampliar os repertórios dos cursistas das oficinas. Os planos móveis e parciais de ação da pergunta deflagradora proporcionam diversificar as perguntas, ampliar as questões e constituir críticas que se orientam no trinômio circulação, produção e consumo dessas mensagens. A posição da pergunta deflagradora, o momento em que ela é usada na oficina, indica a sua função. Vamos aqui apresentar dois momentos em que ela aparece, na elaboração das oficinas, em posições e com funções diferentes. Esses exemplos reforçam a nossa ideia de que há sim um potencial metodológico da pergunta deflagradora, mas como dispositivo que cartografa experiências e não como ferramenta estanque a ser utilizada indiscriminadamente. O sentido de usabilidade, conceito que amplia a atuação da recepção e que se torna fundamental para pensar os sentidos compartilhados para, com e através das mídias, alimenta essa nossa hipótese.

É importante frisar, entretanto, que a pergunta deflagradora aparece de forma muito singular nas produções coletivas das aulas das oficinas e essa posição, aliada aos combates e confluências que o próprio dispositivo opera, será discutida. Como ela está articulada com os usos, com os repertórios compartilhados e os processos de construção de sentidos das mensagens, ela deve ser analisada nessa relação de dispositivo que se compõe de um como conjunto heterogêneo e não como ferramenta de direcionamento do circuito comunicacional. Essa função de dispositivo disparador, em muitos momentos foi relatada no grupo, como muito difícil de operar, pois sair do lugar de agendamento é inclusive lidar com os limites das leituras. Perguntas frequentes que circulam no grupo de pesquisa e extensão: Será que estamos impondo certas leituras? Como podemos mobilizar as perguntas e não paralisá-las? São questões, que em outro momento gostaríamos de discutir, que envolvem o próprio objetivo de construir leituras críticas de mídia.

Embora a pergunta deflagradora tenha se apresentado como dispositivo heterogêneo poderemos observar o seu uso parcial em dois momentos da produção geral das oficinas.

No início de 2021, realizamos a oficina de Literatura no Cinema. A temática foi discutida por mim e por três bolsistas (Proext, Pibic e Monitoria). Discutimos por vídeo conferência, logo após a ministração da oficina Audiovisual e Representação, que havia sido concretizada no fim de 2020, com muito sucesso e grande repercussão entre os alunos. No lastro da euforia geral, que envolvia a leitura no audiovisual, temática recorrente contemporaneamente, decidimos continuar “lendo o cinema”. Produzimos 6 aulas com os seguintes livros que viraram filmes: aula 1: Jogos Vorazes; aula 2: Estrelas Além do Tempo; aula 3: Extraordinário; aula 4 O Grande Gatsby; aula 5: O menino do Pijama Listrado; aula 6: Orgulho e Preconceito.

Como apontado acima, o processo de construção das aulas acontece semestralmente no laboratório de educação midiática, oferecido para alunos do curso de jornalismo como Atividades Autônomas (AA). Essas aulas elaboradas são ministradas pela equipe que compõe a pesquisa e extensão, bolsistas selecionados, para um público amplo ligado ao CAC.

Entenderemos como a pergunta deflagradora se apresentou na aula 1, Jogos Vorazes. A aula foi elaborada com os seguintes tópicos: a. a utilização da propaganda

pelo governo, que distribuía notícias falsas; b. a utilização do medo como ferramenta de controle; c. como a estrutura dos *reality shows* se assemelham na ideia de Panem; d. a falta de autonomia dos distritos e aumento das desigualdades; e. o autoritarismo e a ideia de espetáculo. A partir dessas análises críticas direcionadas pelo grupo, muitos aspectos do filme e do livro foram discutidos.

Na elaboração compartilhada da aula, o grupo que produziu a mesma, fez um longo histórico de como o livro discutia a ideia de jogos como espetáculo. A saga Jogos Vorazes discute muitas questões como opressão, autoritarismo, violência e desigualdade social extrema. A autora Suzanne Collins, que escreveu o livro, entre os anos de 2008 a 2010, com o título original *The Hunger Games*, descreve um ambiente que se enquadra realidade distópica, termo recorrentemente utilizado para caracterizar, de forma ficcional, um futuro negativo, cheio de reveses e inabitável.

As questões discutidas na aula versaram sobre esse ambiente e essa realidade distópica espetacularizada de Panem, analogia que a autora faz com o antigo regime romano, *Panem et Circense* (pão e circo), comumente utilizado na historiografia para designar “manipulação das massas” pela euforia e pela comida.

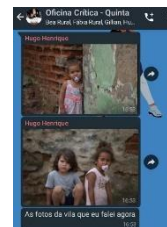
Na produção da aula a pergunta deflagradora se apresentou como um dispositivo que ligava e fazia confluír a distopia descrita no livro-filme à realidade contemporânea vivida no Brasil. Após a discussão sobre as temáticas da saga a pergunta deflagradora foi lançada: “mas não teríamos no Brasil de hoje uma sociedade que se assemelha a Panem?”

Após relatório da bolsista⁷, que descreve a participação ativa dos cursistas nas discussões propostas, pudemos entender como a pergunta deflagradora, nesta aula, colocou em movimento um conjunto heterogêneo situações concretas com as temáticas, como relações com a pobreza e a desigualdade, como descrito por um cursista no relato abaixo, fazendo-a funcionar como dispositivo de rememoração e também de leitura sobre a própria mensagem do livro-filme. Segue o relato da bolsista:

Nessa primeira reunião os alunos se mostraram muito animados, quase todos contribuíram para o debate. Seja com o microfone e câmera abertos, ou pelo chat. O aluno Hugo trouxe um questionamento interessante, contando sua experiência ao viajar para o Recife e se deparar com a extrema pobreza das crianças de lá. Hugo, inclusive

⁷ Nesta atividade da oficina 3, tivemos a bolsista Anny Gabrielle do projeto de extensão Oficinas de Leituras Críticas de Mídia: educar e produzir comunicação no Centro de Arte e Cultura da UFRRJ comoicineira.

chegou a mandar fotos (registradas por ele mesmo) no grupo do WhatsApp para que todos pudessem ver. Segue um *screenshot*:



Outra importante utilização da pergunta deflagradora nas oficinas foi seu aspecto de impulsionar discussão sobre experiências pessoais que, curiosamente, levaram a pensar o papel das políticas públicas na inclusão, como na aula 3, sobre o livro-filme Extraordinário. Extraordinário é um filme norte americano de 2017, dirigido por Stephen Chbosky e escrito por Steve Cozran, baseado no livro de Raquel Jamaril Palacios. A aula foi baseada principalmente na discussão sobre: a. bullying, recorrente nos ambientes escolares; b. problemas emocionais dos jovens; c. desigualdade social; d. preconceito velado e influência familiar. Toda a discussão procurou ampliar o aspecto dramático do filme para aventar discussões e propostas de leituras que buscassem pensar sobre diferenças e inclusão.

A pergunta deflagradora foi: “o que é inclusão para você?” Pelo relatório da bolsista, pudemos observar que a pergunta, desta vez feita de forma a solicitar “opinião” mais pessoal dos cursistas, produziu um movimento de discussão que promoveu uma leitura crítica pautada principalmente na ideia de empatia, já que um dos cursistas resolveu se abrir e explicitar seu problema com o autismo. O relato segue:

Nesse encontro, muitos alunos faltaram, mas todos os presentes foram muito participativos durante o debate. A aluna (...), contou um pouco sobre sua experiência como recém diagnosticada dentro do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A seguir *screenshot* do chat da reunião, no qual ela fala sobre a questão:



Nesse exemplo acima, podemos conjecturar que a pergunta deflagradora teve uma função diferenciada da aula 1, Jogos Vorazes. Enquanto na aula 1 a pergunta deflagradora funcionou como acionamento de questões macro sociais e de conjuntura, na aula 3, Extraordinário, ela salientou aspectos subjetivos, que ao mesmo tempo reforçaram memórias pessoais e apontavam para a discussão de políticas públicas.

Os exemplos utilizados acima para explicitar a posição, a função e o acionamento de forças da pergunta deflagrada ainda podem parecer incipientes. Como buscamos, nessa pesquisa e atividade de extensão em educação midiática, a formulação de estratégias de ação na produção das aulas, entendemos ser de suma importância intensificar as análises dos exemplos constituídos pelo grupo nas táticas de elaboração e ministração dessas aulas. Buscamos também produzir certos exercícios etnográficos, com a produção de diários de campo, que fortalecem a memória e análise desses procedimentos inventivos e abertos. Temos com isso um banco de dados com percursos em desalinhos que se concebem nessa busca incessante por ampliar repertórios, compartilhar esses repertórios e entender que ler mídia em uma posição crítica e responsiva é urgente e necessário.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. In: _____. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009, p. 27-51.

ALVAREZ, Johnny. Tese de doutorado. O Aprendizado da capoeira como cultivo na e da tradição. Orientação. Virgínia Kastrup, 2007, Psicologia/UFRJ.

BARBOSA, Marialva. Comunicação e Método – Cenários e Práticas de Pesquisa. Rio de Janeiro. Ed. Mauad X, 2020.

BRAGA, José Luiz. A sociedade enfrenta a mídia – Dispositivos Sociais de Crítica Midiática. São Paulo: Ed. Paulus, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. O que é Mídia-Educação – Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas/SP. Ed Autores Associados, 2005.

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

GONNET, Jacques. Educação e Mídias. São Paulo. Ed. Loyola, 2004.

GROHMANN, Rafael Grohmann. A noção de engajamentos: sentidos e armadilhas para a pesquisa em comunicação. Revista FAMECOS, Volume 5, número 3 2018.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/29387/17207>

MARTIN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Página 10 de 16, Editora da UFRJ, 1997.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: Mauro Wilton de Souza. Sujeito, o lado oculto do receptor. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 39-68.

_____. Ofício de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicaci3n em la cultura. México: Fondo de cultura econ3mica, 2002.

MOSCOVICI, S. A representa3o social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOREIRA, R e MACIEL, S. cadernos de Estudos em Etnoeduca3o. vol 2. Niter3i, RJ UFF/UFRRJ, 2017. <http://patrimoniocultural.uff.br/>

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; DA ESC3SSIA, Liliana. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-interven3o e produ3o de subjetividade. Porto Alegre. Ed. Sulina, 2009.

RUSSI, ADRIANA, ALVAREZ, JOHNNY E MACIEL, S3NIA. Cadernos de Cultura e Educa3o para o Patrim3nio. Volume 03. Niter3i, RJ: s.N. 2014.
<http://patrimoniocultural.uff.br/>

SILVA, Gislene; SOARES, Rosana de Lima. Para pensar a crítica de mídia. Famecos, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 820-839, set/dez 2013.

SILVERSTONE, Roger. Por que estudar as mídias. São Paulo. Ed. Loyola, 1999.