

MATERIAIS DIDÁTICOS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO*

ALEXANDRA BUJOKAS DE SIQUEIRA¹

RESUMO: O artigo discute referenciais para a produção de materiais didáticos de mídia-educação para alunos do Ensino Médio, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Parte de referenciais teóricos e casos práticos internacionais, particularmente de países onde existem disciplinas de estudos de mídia no currículo. Considera também os Parâmetros Curriculares Nacionais e os resultados de experimentos realizados em Laboratório de Mídia-educação. O resultado é um conjunto de proposições para a elaboração de materiais multimodais, que incluam fundamentos, metodologia e exercícios.

Palavras-chave: Mídia-educação. *Media Literacy*. Ensino Médio. Materiais didáticos. Multimodalidade.

TEACHING MATERIALS ON MEDIA EDUCATION

ABSTRACT: This paper discusses general references for teaching materials production on media education to Secondary Schools' students within the area of Languages, Codes and its Technologies. It departs from international theoretical framework, as well as practical cases, particularly from countries where there are disciplines of media studies in the curriculum. It also considers the Brazilian National Curriculum Parameters and the results of experiments performed on Media Education Lab. The result is a set of propositions for the development of multimodal materials, including framework, methodology and exercises.

Keywords: Media Education. *Media Literacy*. Secondary School. Teaching materials. Multimodality.

*Artigo originado do projeto de pesquisa “MÍDIA-EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO – Integrando leitura e produção de conteúdo digital multimídia” financiado pela CAPES e FAPEMIG.

¹Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Programa de Pós-graduação em Educação – Uberaba (MG), Brasil. E-mail: bujokas@uol.com.br

DOI: 10.1590/ES0101-73302016129351

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE SUR L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

RÉSUMÉ: Ce document traite des références générales pour la production de matériel pédagogique sur l'éducation aux médias pour étudiants des Écoles Secondaires au sein de sujet des programmes d'études Langues, Codes et ses Technologies. Il s'écarte de références théoriques ainsi que des cas pratiques internationaux, en particulier de pays où les disciplines de l'étude des médias font partie intégrante des programmes scolaires. On examine également les paramètres des programmes d'études Brésiliens, bien que les résultats des expériences réalisées aux Laboratoires de média. Le résultat a été un ensemble de propositions pour le développement de matériaux multimodal, avec un cadre, une méthodologie et des exercices.

Mots-clés: Éducation aux médias. Concurrence médiatique. L'École Secondaire. Matériel didactique. Multimodalité.

Introdução

O tratamento de temas controversos na escola costuma gerar certa celeuma, a exemplo do que ocorreu com o chamado “*kit* anti-homofobia” produzido em 2011 pelo Ministério da Educação. Composto por três vídeos e um guia para o professor, o material abordava transexualidade, bissexualidade e homossexualidade feminina. Conforme notícias veiculadas pela imprensa na época, após pressão da bancada evangélica do Congresso, a presidente Dilma Rousseff vetou a distribuição do material.

Tão logo a controvérsia foi publicada, os vídeos¹ disponibilizados no Youtube ultrapassaram a marca dos 200 mil acessos, motivaram a publicação de comentários, de outros vídeos fazendo contestações, e animaram um debate acalorado e até grosseiro.

Mesmo que o material não tenha de fato chegado às escolas, na perspectiva da mídia-educação, a controvérsia em si renderia rico material didático por quatro razões:

1. ao tornar disponível o produto original e as leituras feitas por diversos segmentos do público, o caso reuniu evidências sobre os modos como pessoas diferentes se apropriam dos textos midiáticos de maneira diversa;
2. a publicação dos vídeos no Youtube, a despeito do veto da presidente, permitiu que o público os acessasse. As tradicionais estruturas de poder sobre a veiculação de mensagens midiáticas ficaram abaladas nesse episódio, oferecendo um caso real para o estudo do modo como se disputa poder no cenário midiático;

3. ao ter acesso aos vídeos em si e não apenas às informações publicadas sobre eles pela imprensa, o público teve oportunidade de analisar o conteúdo e a linguagem, e tirar suas próprias conclusões;
4. mesmo que a bancada evangélica tenha exercido poder sobre a iniciativa do MEC e a distribuição do material tenha sido suspensa, o público pôde, de alguma forma, engajar-se na discussão, seja comentando os vídeos do *kit*, seja manifestando sua posição em *blogs* e redes sociais, alimentando uma discussão sobre representações e influência da mídia.

Embora o sistema educacional brasileiro ainda não disponha de componentes específicos para o estudo da mídia formalmente previstos no currículo, é cada vez maior o número de professores e pesquisadores que se interessam por esse tema. Entretanto, tão logo se disponha a promover o estudo da mídia com seus alunos, o professor se depara com duas dificuldades: a falta de formação profissional adequada e a falta de recursos educacionais específicos.

A segunda ordem dessas dificuldades é foco deste artigo, que se propõe tratar de referenciais para a produção de materiais didáticos de mídia-educação para alunos do Ensino Médio. Para tanto, parte de referenciais teóricos e casos práticos internacionais (particularmente de países onde existem disciplinas de estudos de mídia no currículo), considera referenciais educacionais do contexto brasileiro e resultados de experimentos realizados no Laboratório de Mídia-educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Conceitos-chave e tendências da mídia-educação

Tomando a cultura midiática como objeto de estudos, a mídia-educação tem como objetivos incentivar a cultura da participação e fomentar habilidades críticas de leitura e escrita multimodais (QCA, 2003; ALVARADO; BOYED-BARRET, 1992; SCHWARZ; BROWN, 2005; KRESS, 2000). Na prática, trabalha-se para promover um conjunto de habilidades que “empoderem” o público para se engajar na cultura midiática. Essas habilidades, que incluem leitura e escritas verbal, visual, audiovisual, familiaridade com códigos e convenções, procedimentos para análise crítica e domínio técnico para lidar com equipamentos e sistemas, trazem à tona algumas questões: as atuais habilidades de leitura e escrita requeridas para o trabalho, o lazer e a vida pública são uma extensão das habilidades tradicionais ou caracterizam alguma forma de ruptura com as tradições do conhecimento e da aprendizagem? Se são novas habilidades, como ensiná-las? Se são as mesmas, como ter certeza disso?

Para Livingstone (2003), a leitura que emerge com as novas mídias é sim um processo “mutante” e que será mais bem compreendido na medida em os estudiosos tomarem em consideração uma definição mais democrática e histórica

do processo. Assim, a leitura das mídias é a versão atual da interpretação de símbolos mediados — uma prática tão antiga quanto a civilização — e, nesse sentido, o ato da leitura é mais bem compreendido quando tomado como uma coprodução, uma disputa interativa entre tecnologia e usuário, ambos moldados por instituições sociais e culturais.

Nesse contexto, a mídia-educação adquire alguma especificidade em relação ao estudo “tradicional” da linguagem (a exemplo do que ocorre na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais), porque se preocupa em estudar a mídia a partir de sua cultura específica. E o faz guiando-se por quatro conceitos centrais para a compreensão desse fenômeno, que tem uma faceta tecnológica e implica o domínio de equipamentos e procedimentos técnicos, mas que é, essencialmente, cultural (JENKINS, 2008). Em outras palavras, independentemente de tratar do “velho rádio”, da “velha publicidade de TV”, das novas formas de se adquirir informação pelas redes sociais, da edição de vídeos digitais de bolso ou do *in game advertising*², os educadores são comprometidos com o desenvolvimento de habilidades críticas para o acesso, a avaliação, o uso e a produção de mensagens usando as mídias. Isso pode ser feito a partir de quatro conceitos-chave (LUSTED, 1991; BUCKINGHAM, 2003; QCA, 2003; UNESCO, 2011).

O primeiro deles é a linguagem, pensado para demonstrar que o sentido das mensagens não é algo óbvio, mas resultado do emprego de uma série de procedimentos técnicos e simbólicos que reconstróem a realidade na tessitura da mensagem. As atividades pedagógicas são planejadas para se mover da ideia de transparência (isto é, de que os significados são óbvios e refletem a realidade) para uma abordagem analítica e questionadora de como o significado foi construído pelos recursos de linguagem.

O segundo é a audiência, que foca o estudo dos usuários da mídia, suas reações e comportamentos. As atividades pedagógicas devem exercitar as relações entre as estruturas do texto e as comunidades interpretativas.

O terceiro conceito, instituições de mídia, refere-se ao estudo de práticas profissionais que se repetem até que se tornem um conceito geral e abstrato de como fazer, passando a descrever algo aparentemente objetivo. Cabe ao pensamento crítico refazer o percurso histórico, do processo inicial à abstração, trazendo à tona relações de poder que moldaram os diversos procedimentos de, por exemplo, produzir notícias ou criar apelos publicitários. Assim, a naturalização de algo cultural resulta na definição de critérios para o que merece e o que não merece ser notícia, o que é ético ou antiético na indústria do entretenimento, quais são os parâmetros que separam a censura da regulação de mídia e da liberdade de expressão.

A representação é o quarto conceito, e procura trazer à tona as variações na construção de valores, personagens e argumentos sobre um mesmo tema, e que variam de acordo com a época, o lugar, a intencionalidade do produtor e as expectativas do público.

Promover a mídia-educação a partir dos conceitos-chave parece ser uma prática com vantagens para a educação escolar porque:

1. permite o estudo da mídia em termos de extensão, variedade e profundidade;
2. concentra esforços em algo relevante para leitura crítica, que é o distanciamento necessário para refletir sobre as próprias escolhas;
3. orienta o estudo sistemático, independentemente das constantes inovações tecnológicas e do surgimento e desaparecimento de produtos que viram moda;
4. integra-se com facilidade à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais porque, no final das contas, foca as mesmas competências gerais de comunicar e representar, investigar e compreender, e contextualizar social e historicamente (BRASIL/MEC, 1999).

Na Inglaterra e nos Estados Unidos, pelo menos desde os anos 1980, os educadores questionam, em primeiro lugar, se é mesmo necessário formalizar o estudo da mídia no currículo, já que, dados os limites de tempo, isso implicaria a retirada de componentes tradicionais já estabelecidos. Uma vez aceita a inclusão do assunto, ainda é preciso definir se ele se integraria às disciplinas estabelecidas, fazendo parte, por exemplo, do programa de História, de Sociologia, de Inglês (ou Português, no caso brasileiro), ou se haveria necessidade de firmar uma nova disciplina específica. O fato é que o estudo da mídia na escola vem se estabelecendo, seja como componente de outras disciplinas, seja como disciplina autônoma. Nos dois casos, trata-se de uma área que oferece novas oportunidades de engajamento, participação, exercício da argumentação e da criatividade mas, como alerta Buckingham (2012, p. 55), “as competências para abraçar essas oportunidades não são igualmente distribuídas entre as pessoas e não surgem, simplesmente, porque elas têm acesso à tecnologia”. É preciso haver uma ação pedagógica consistente, e a oferta de materiais didáticos de qualidade parece ser uma parte importante dessa empreitada.

No Reino Unido, a mídia-educação é praticada há mais de 60 anos e, por isso, conta com uma diversidade de materiais pedagógicos. A próxima seção fará uma análise de títulos voltados para estudantes do equivalente ao Ensino Médio brasileiro.

Análise de materiais pedagógicos³

Um exame nos acervos da biblioteca do *British Film Institute* e do Instituto de Educação da Universidade de Londres mostra que, já nos anos 1930, educadores e pesquisadores estavam à procura das melhores práticas para promo-

ver o uso crítico da mídia entre os jovens que, naquela época, consistia do cinema, do rádio, dos jornais, das histórias em quadrinhos e do disco.

Para este artigo, foram selecionados 5 materiais publicados num intervalo de 72 anos, que ilustram a evolução das atividades de mídia-educação, tanto em termos didáticos, quanto no emprego de tecnologias.

O título mais antigo encontrado é um livro chamado *Teaching motion-picture appreciation: a manual for teachers of high-school classes* (Ensinando apreciação da imagem em movimento: um manual para professores do Ensino Médio) (POLLARD, 1933). Trata-se de um livro de 58 páginas, organizado em duas partes. A primeira discorre sobre propósitos e métodos de ensino da apreciação de filmes; a segunda discute a questão da apreciação e oferece um passo a passo para o professor selecionar filmes, avaliar a história e os mecanismos de produção. A proposta da autora é aprofundar as análises do texto midiático em si, sem permitir que se desvie o foco para o assunto ou imprecisões históricas. Ao analisar cenas, não se deve gastar energia para memorizar diferentes tipos de enquadramento de câmera ou enfatizar excessivamente os mecanismos usados na produção. “O filme é uma arte, e deveria ser estudado como tal. Por esta razão, será preciso manter constante atenção para manter as discussões da sua classe focadas nos objetivos certos” (POLLARD, 1933, p. 3).

O método de análise proposto é emprestado da literatura: ver como a história é organizada, quem são os personagens, o que acontece com eles, como são os cenários e que tipo de reação esses recursos despertam no público. As discussões devem ser guiadas metodologicamente, e a autora sugere que o professor eleja um problema como, por exemplo, as nuances de verdade e fantasia presentes na história e, a partir daí, conduza a conversa. A segunda parte apresenta um conjunto de 11 lições que poderiam compor um curso sobre cinema e que incluem estudar conteúdo e técnicas de produção de sinopses, análise de material promocional de filmes de diversos gêneros, conversa com um crítico de cinema para aprender como se faz crítica, estudo de *plots*, cenários, fotografia, personagens. Nas duas últimas lições, os alunos devem reunir o conhecimento que produziram e organizar um guia de análise de filmes e, de posse do guia de referências, escolher filmes para continuar o exercício de apreciação.

À primeira vista, a proposta é contemporânea e certamente continua sendo praticada em salas de aula mundo a fora, inclusive na universidade. Entretanto, se compararmos o conteúdo deste livro com outros mais recentes, pelo menos dois aspectos chamam a atenção: a abordagem de Pollard se limita à leitura, o que era de se esperar numa época em que os recursos tecnológicos eram mais caros, mais complicados e menos portáteis; o livro traz instruções muito abrangentes e abstratas. Hoje, não se concebe mídia-educação somente como leitura; é preciso combiná-la com a escrita, isto é, com atividades de produção. Os recursos atuais apresentam estudos de caso, oferecem fichas de atividades e critérios de avaliação. A pedagogia de um modo geral evoluiu, e a mídia-educação acompanhou essa evolução.

Teaching about television news (Ensinando notícias de televisão) (MASTERMAN, 1975) é um intermediário entre os pioneiros dos anos 1930 e os educadores contemporâneos. O texto relata uma experiência com simulação de notícias para alunos do Ensino Médio. Começa com uma justificativa para a atividade, depois explica o que é a simulação, quais habilidades esse exercício desenvolve, apresenta o material usado no experimento e discute os resultados, reproduzindo trechos de avaliações feitas pelos próprios alunos.

Simulação é um tipo de exercício diferente da produção. Enquanto nesta o foco está num produto final, naquela o foco está na relação entre escolhas e possíveis consequências. Foi nessa segunda perspectiva que o autor realizou um experimento com seus alunos e depois ensinou como fazer. O professor divide a classe em grupos de 7 a 10 alunos e distribui resumos de notícias reais, recentes e locais, retiradas de um telejornal e de um jornal impresso. Os alunos devem selecionar as notícias desse conjunto para produzir um telejornal. Podem reescrevê-las e ampliar seu conteúdo, simulando entrevistas. O telejornal deve durar exatamente 10 minutos e deve ser atraente para a audiência. A exibição será feita ao vivo. Antes de apresentar o telejornal, os alunos devem entregar o roteiro das notícias para os colegas.

Depois de descrever o material, o autor apresenta os resultados da atividade em termos de aprendizagem: o exercício promoveu a colaboração, foi feito sem a necessidade de premiação ou punição da nota, desenvolveu habilidades de comunicação em situações privadas e públicas, exigiu o uso de habilidades pessoais dos estudantes (tocar guitarra para criar uma melodia de abertura do telejornal, desenhar os grafismos do cenário, representar um repórter ou um entrevistado, realizar uma tarefa num tempo determinado).

O material traz uma discussão sobre o método de análise de notícias que deve embasar atividades de simulação. O autor sugere que os estudantes sejam estimulados a responder a pergunta: o que faz uma notícia ser notícia? Ao desmontar e remontar as mensagens, os alunos têm dados para responder questões-chave, úteis para se pensar sobre as notícias na TV: são uma fotografia precisa do mundo real? Por que assuntos desagradáveis, estranhos ou excitantes têm um papel tão importante nas notícias? Como as TVs fazem para tornar as notícias mais dramáticas e excitantes? Quais são os assuntos mais longos e complicados de serem apresentados? Em que medida as notícias são escolhidas simplesmente porque têm apelo visual? De que forma podem ser apresentadas para causar o máximo impacto?

Quase 40 anos após a publicação, a proposta de Masterman ainda soa contemporânea. O professor organiza a informação, mas o protagonismo é dos alunos; o material usado parte do repertório dos estudantes, o autor problematiza a prática de condicionar um exercício a uma nota e mostra como a atividade obtém engajamento pela natureza do assunto a ser investigado.

Teaching Digital Video Production (Ensinando Produção de Vídeo Digital) (FRASER, 2003) faz parte da coleção *Teaching Film and Media Studies*

(Ensinando Filme e Estudos de Mídia), editada pelo *British Film Institute*, e parece incorporar teorias e práticas contemporâneas ao estudo do audiovisual. O livro é composto por três capítulos: “Introdução”, “Equipamento e princípios” e “Mão na massa”. No final, há um pequeno texto discutindo a questão da criatividade, mais um glossário, lista de referências bibliográficas e *websites* pertinentes.

Na introdução, o autor justifica a produção de vídeo na escola com quatro argumentos: estimula a autoexpressão; desenvolve habilidades de aprender por si mesmo e com o trabalho colaborativo; oferece oportunidade de treinamento técnico; é um campo privilegiado para a desconstrução da linguagem audiovisual, logo desenvolve habilidades de leitura. A seguir, localiza as atividades de produção no currículo dos cursos AS e A2, e sintetiza as diretrizes de avaliação dos *awarding boards* para a área de estudos de mídia⁴. Assim como a educação faz com outras áreas, no ensino de mídia também é possível ter descritores e referenciais sistemáticos.

A parte prática é composta por quatro planos de trabalho. O plano 1 foca questões técnicas e inclui produção de *stills* (como são chamadas as fotos tiradas durante o trabalho de captação de imagens), captação em vídeo, edição e uso de trilha sonora, gravação externa com uso de claquete e edição desse material. O plano 2 tem como objetivo compreender os mecanismos de construção de sentido usando a linguagem audiovisual. Deve ser feito em seis aulas que incluem produção de *storyboard*⁵ e prática de enquadramentos, construção de sequências e montagem e criação de um pequeno filme usando a estrutura dos três atos: baseados em um gênero e um protagonista, os alunos devem desenvolver uma história que inclua a normalidade inicial, os eventos-chave e a resolução.

O plano de trabalho 3 foca o uso de editores de vídeo e consiste de tarefas como criar um projeto, salvar, importar *clips*, usar a *timeline*, adicionar e ajustar áudio, aplicar efeitos, alterar a velocidade, fazer narração, adicionar faixas de som, inserir texto. Finalmente, o plano 4 ensina a produzir um videoclipe, contemplando também as habilidades de análise e a produção de um trabalho escrito. Envolve analisar videoclipes antigos e atuais, entrevistar profissionais da área para investigar estilos de produção, planejar um produto e executá-lo, aplicando o que foi exercitado nos planos de trabalho anteriores. Ao final, deve-se produzir um relatório da experiência, discorrendo sobre a ideia original, os resultados obtidos e a aprendizagem pessoal.

O autor ressalta que a avaliação da criatividade dos alunos não deve ter como foco exclusivamente a criação de algo original, mas levar em conta a aprendizagem resultante da produção. Nesse sentido, o livro dialoga com o conceito contemporâneo de leitura crítica como a capacidade de autorreflexão.

Um dos aspectos que se destacam em *Teaching Digital Video Production* é a capacidade que o autor teve de abordar questões técnicas e profissionais de produção de vídeo sem perder o foco na educação para a mídia. Esse é um risco real: ao

tentar realizar tarefas técnicas complexas que acabam tomando o tempo da atividade, pode acabar sobrando pouco espaço para a reflexão crítica. Fraser soube driblar esse problema, criando atividades que vão gradativamente aumentando a complexidade, e soube combiná-las com exercícios nos quais os alunos recolhem o retorno dos colegas para refletir sobre a linguagem das mensagens que estão criando.

Uma visão abrangente da cultura midiática é proposta pelo *The Media Pack* (Pacote de Mídia) (GRAHAME, 2002), editado pelo *English and Media Centre*. O material pretende ser um recurso educacional completo para professores de inglês que queiram introduzir o estudo da mídia em suas aulas. Todos os conteúdos e atividades dialogam com as prescrições do currículo do equivalente ao Ensino Médio, exercitam leitura e escrita de textos verbais e não verbais.

É composto por 5 unidades. A unidade 1 parte do filme *Bait*, do diretor inglês Tim Shankland, para tratar do estudo da linguagem do cinema, analisando a estrutura narrativa, a construção das cenas e dos personagens, as representações sobre pobreza, relação entre pais e filhos e infância. O material traz o filme de 12 minutos na íntegra, extratos feitos para exercícios específicos e uma entrevista com o diretor, explicando o que pretendeu mostrar com o filme e como construiu as cenas para expressar seu ponto de vista.

A unidade 2 utiliza um caso real — a marca de chocolate Dubble, que vende produtos baseados no comércio justo — para incentivar os alunos a produzir anúncios publicitários. As tarefas básicas são estudar o *briefing*⁶ gravado em vídeo por uma funcionária da companhia, elaborar uma campanha que comunique os valores da empresa, realizar pesquisa de audiência para verificar em que medida a mensagem atingiu o público-alvo.

Na unidade 3, deve-se estudar o contexto da produção de séries televisivas sobre crimes, tentando compreender como esse gênero evoluiu desde os anos 1950, porque é tão popular, como representa segmentos sociais em disputa (a lei contra os criminosos, por exemplo) e como os personagens e as histórias são construídos.

A unidade 4 foca o estudo das revistas para adolescentes e propõe a criação e produção de um novo título, tendo como objetivo promover uma visão “de dentro” do processo de produção. Os alunos devem analisar sistematicamente produtos disponíveis no mercado, prestando atenção em aspectos como estilo da capa, modo como as reportagens são construídas e apresentadas, que valores e mensagens são comunicados, como são feitas as fotos, quais são as características do *layout*. Tal estudo deve ser revertido na criação de uma nova revista. Os alunos devem criar o nome, o *slogan*, a capa, o editorial, exemplos de reportagens, fotografias e o *layout*.

A unidade 5 parte dos gostos musicais dos alunos e cria atividades que os façam refletir sobre suas ideias subjetivas acerca da música. O ponto de partida é o programa *Desert Island Discs* veiculado pela rádio BBC4 desde 1942⁷, no qual pessoas

famosas são chamadas para apresentar 8 canções que levariam para uma ilha deserta e explicar porque as levariam. Os alunos devem criar um roteiro semelhante, usando as músicas que eles levariam para a ilha, apresentando as razões de tais escolhas.

Talvez para poder lidar com a questão dos direitos autorais, o *The Media Pack* encontrou uma solução inteligente: utilizar produtos midiáticos alternativos ou produzidos por canais públicos, cujos autores não veem problema em ceder os direitos para fins educativos, além de colaborar dando entrevistas em vídeo para compor os exercícios do material. Não há uma só atividade que não tenha um roteiro detalhado, o que previne dispersão.

Finalmente, *Behind the Scenes* (Por trás das cenas) (Film Education Council, 2007) trata do sistema de classificação de conteúdos midiáticos no Reino Unido. É um DVD ROM interativo sobre a política, a metodologia e os procedimentos do *British Board of Film Classification* (BFCC)⁸ e se enquadra no conceito-chave de instituições de mídia. O material é dividido em quatro seções.

A primeira se chama “Teste o que você realmente sabe sobre o BFCC”. Em uma das atividades, o usuário navega por filmes que fizeram sucesso, mas também geraram polêmica, conhecendo o teor das reclamações registradas e o modo como o regulador lidou com cada caso. Outra atividade explora as categorias de classificação, que vão do universal ao proibido para menores de 18 anos. Num painel, são mostrados fatos comumente encontrados em filmes e o usuário deve escolher em qual categoria aquele fato é classificado. Assim, por exemplo, o fato: “Temas adultos são aceitáveis, mas seu tratamento precisa ser adequado para adolescentes mais novos. O uso de linguagem grosseira não pode ser frequente e atitudes racistas devem ser tratadas com especial atenção” é algo que cabe na categoria 12 A (não recomendável para menores de 12 anos). Na quarta atividade, o usuário conhece alguns dados quantitativos que ajudam a compreender o cenário de classificação de filmes: a altura mínima do logotipo quando impressa em capas de DVDs e quanto custa classificar um filme.

A segunda seção permite que o usuário se coloque no lugar de um classificador e explore o sistema. Um painel traz a descrição de uma cena, e o usuário deve decidir a qual classificação essa cena pertence. Ao acertar, o painel mostra um filme que se enquadra naquele caso. Assim, por exemplo, a cena que “contém fantasia de horror e violência moderada” recebe classificação 12 A e está presente no filme “Batman Begins”. Já a cena que “contém violência racista e linguagem grosseira e violenta” recebe classificação 18. O filme *This is England*, do diretor Shane Meadows, recebeu um 18, apesar dos protestos do diretor.

A terceira seção explora a rotina do BBFC. O estudante navega por um gráfico interativo que mostra o fluxo de trabalho desde a submissão até o lançamento de um produto. Outra atividade reúne *trailers* e mostra que, por questões comerciais, o mesmo filme pode ter *trailers* diferentes, já que os produtores querem alcançar diferentes audiências, mas também por razões inerentes à preservação

dos direitos do público, já que as pessoas entram no cinema sabendo que filme vão assistir, mas sem saber quais *trailers* virão primeiro. Uma terceira atividade traz um clipe do filme “Lara Croft – Tomb Raider”, em que os atores Angelina Jolie e Iain Glen travam uma luta de morte. O usuário deve escolher uma das quatro classificações possíveis (Universal, Acompanhado pelos pais, 12 anos e 15 anos) e editar o clipe para caber em cada uma delas. A tecnologia permite que o usuário faça cortes e veja o resultado, depois compare com a descrição de cada categoria.

Na quarta seção, o usuário navega por uma linha do tempo que começa em 1912 (quando o BBFC foi criado) e termina em 2007, ano de lançamento do DVD. É possível conhecer detalhes de produções polêmicas e o modo como elas foram classificadas, quais foram banidas, quais tiveram suas classificações modificadas e porquê. Ao concluir as atividades, o usuário teve a chance de conhecer as nuances desse processo, compreender as razões que geram tanto debate e polêmica, perceber que se trata de um processo histórico, fruto de jogo de forças entre a indústria midiática e os órgãos de governo que trabalham para preservar direitos do cidadão.

A análise desses cinco exemplos em termos de estrutura de organização, conteúdo, atividades e aporte conceitual subjacente sugere que, a despeito de serem produzidos para um contexto educacional diferente do nosso, na essência, dialogam com preceitos pedagógicos e referenciais para o ensino nas escolas brasileiras, em especial aqueles presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias para o Ensino Médio. A terceira parte deste texto fará tal aproximação e descreverá a aplicação desse exercício na produção de materiais didáticos usados em oficinas ofertadas a estudantes do Ensino Médio no Laboratório de Mídia-educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

A experiência internacional no contexto da educação brasileira

Em seu conjunto, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias delimitam três grandes competências fundamentais para o Ensino Médio: comunicar e representar; investigar e compreender, contextualizar social e historicamente os conhecimentos. Essas três competências se desdobram em outras cinco mais específicas: dominar diferentes linguagens; compreender processos de natureza social, natural e tecnológica; diagnosticar e enfrentar problemas; construir argumentações; e elaborar proposições solidárias (BRASIL/MEC, 1999, p. 15-16).

Especificamente na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, o primeiro grupo, das competências fundamentais (comunicar e representar), é o ponto de partida para a elaboração dos chamados “conceitos estruturantes” (BRASIL/MEC, 1999, p. 15-16) que incluem, por exemplo, linguagem verbal, não verbal e digital, signo e símbolo, conotação e denotação, análise e síntese, classificação, metalinguagem, negociação de sentido.

A combinação e a recombinação dos conceitos estruturantes de cada uma das competências gerais podem se materializar em planos de aula e projetos temáticos disciplinares ou interdisciplinares que contemplem o domínio técnico das linguagens e códigos, mas que também usem ferramentas semióticas a fim de estimular o estudante a transcender os limites de sua experiência imediata, para “trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL/MEC, 1999, p. 24-25). O documento recomenda que “nessa seleção é necessário distinguir entre os conteúdos assimiláveis pela vivência extraescolar e aqueles cuja assimilação requer um planejamento específico” (BRASIL/MEC, 1999, p. 31). Partir do conhecimento que o jovem já tem sobre mídia e aprimorar tal experiência à luz dos preceitos da mídia-educação é uma forma viável e produtiva de realizar o que recomendam os PCNEM.

Nessa perspectiva, de diálogo entre os conceitos-chave da mídia-educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é que foram elaborados materiais didáticos para o Ensino Médio, testados em oficinas oferecidas pelo Laboratório de Mídia-educação.

A publicidade foi um dos temas estudados, conforme o plano de trabalho resumido no Quadro 1.

O material didático resultante é organizado em fichas de atividades que compreendem análise da linguagem e das representações criadas por anúncios diversos, construção do apelo e mecanismos de regulação da publicidade. A seleção desses quatro temas procurou abranger os quatro conceitos-chave descritos no início, como se verá a seguir. Os exercícios devem ser feitos com uso concomitante do *site* Youtube.

A primeira ficha reúne *frames* de dois filmes publicitários do refrigerante Coca-cola⁹ para públicos diferentes e questões para guiar a observação atenta da narrativa, como: quem são os personagens de cada anúncio? O que cada personagem faz ao longo da narrativa? Que valores associamos aos personagens e às suas ações? Qual é o papel do refrigerante no desenrolar das ações? Que valores associamos aos personagens e suas ações e ao refrigerante no desenrolar da narrativa? Considerando os personagens, os cenários e as ações realizadas por eles, quais são os prováveis públicos que se identificam com a mensagem de cada anúncio? Ao responder e discutir as questões, os estudantes são levados a criar hipóteses sobre os usos da linguagem e as representações que criam, bem como sobre o modo como o público pode responder às mensagens.

A segunda ficha reúne *frames* de dois anúncios antigos, que têm em comum o uso de animais como personagens. O primeiro usa coelhos para anunciar pilhas, e o segundo usa cães para anunciar amortecedores de carro¹⁰. As seguintes questões devem ser discutidas em duplas: por que os criadores das propagandas escolheram coelhos para vender pilhas e cães para vender amortecedores? Que qualidades associamos a esses animais? Que outros produtos ou serviços eles poderiam vender?

Em outro exercício da mesma ficha, o material traz imagens de um sapo, uma águia, formigas e borboletas em quadros com espaços para escrever textos e colar uma imagem ou logotipo de um produto, que pode ser real ou fictício. Em duplas, os estudantes devem pensar em produtos ou serviços que poderiam ser anunciados por esses animais e rascunhar quatro anúncios. Essas atividades foram inspiradas na metodologia do *The Media Pack* e mobilizam principalmente os conceitos-chave de representação e instituições de mídia.

A terceira ficha investiga com mais precisão a construção do apelo. A partir da decupagem de dois anúncios de analgésicos¹¹, um da Neosaldina e outro do Tylenol, os estudantes devem identificar os elementos da linguagem visual, textual e sonora de cada anúncio responsáveis pela construção do discurso que associa o produto a uma vantagem. Para facilitar o trabalho, os anúncios foram decompostos

Quadro 1

Plano de trabalho das oficinas de publicidade do programa de Mídia-educação


Objetivos
Compreender como a publicidade usa imagens, música, diálogos e personagens para criar narrativas que associam valores a produtos e serviços.
Compreender a ideia de apelo na publicidade.
Conhecer mecanismos de regulação que asseguram ao público o direito de reclamar quando se sentir ofendido por um anúncio publicitário.
Atividades
1. Estudar as propagandas “Ursos e Pinguins” e “Videogame” da Coca-cola, responder questões sobre a narrativa e a identificação do público, e discutir as respostas com os colegas.
2. Estudar o conceito de apelo na propaganda e identificar o apelo de propagandas das quais o grupo se lembre.
3. Estudar o modo como diversos anúncios usam animais para criar apelos: o coelho na propaganda da Duracell e o cachorro na velha propaganda dos amortecedores Cofap.
4. Usando a ficha de fotos de animais, identificar os valores associados a cada um deles e que tipo de produtos ou serviços poderiam anunciar.
5. Estudar dois anúncios de medicamentos: Neosaldina e Tylenol, disponíveis no Youtube. Identificar o modo como cada um deles representa a ideia de dor de cabeça e como criam o apelo da cura. Avaliar em qual dos apelos é mais problemático. Caso se sintam incomodados com o apelo do anúncio, onde reclamar?
6. Conhecer a proposta de autorregulação do Conar e as normas do código de ética.
7. Usando o código de ética e o conhecimento adquirido sobre a linguagem da propaganda, escrever uma carta ao Conar reclamando da distorção criada pela propaganda da Neosaldina.
8. Criar uma campanha de incentivo ao estudo em casa, focada no público formado pelos alunos conhecidos por não se engajar nas atividades escolares. Identificar um apelo ao qual esse público se sensibiliza e associar o hábito de estudar a esse apelo por meio do texto e da imagem.
9. Fazer um registro da aprendizagem no <i>blog</i> .

na forma de *storyboards*¹², e o conceito de apelo foi estudado a partir de quadros criados com trechos de artigos acadêmicos que tratam do assunto, a exemplo do que foi feito no *Teaching Digital Video Production*, quando o autor introduz o conceito de comunicação visual. A Figura 1 reproduz uma parte dos *storyboards*.

Ao término da análise, é possível verificar como cada anúncio representa a ideia de dor de cabeça e como cria o apelo da cura. Esse exercício pavimentava o caminho para a discussão da ética na publicidade e dos mecanismos de regulação, já que a análise traz à tona a associação que uma das propagandas faz entre dor de cabeça e solução de problemas. Analisando o começo, o meio e o fim do filme publicitário, percebe-se que ele estabelece uma relação distorcida entre dor de cabeça, más condições de trabalho e insatisfação existencial. E, ao menos no plano das imagens, coloca o analgésico como a cura para os três problemas. Está criado o cenário para discutir práticas profissionais e, assim, aprofundar o estudo do conceito-chave de instituições de mídia.

Das fichas 1 a 3, os exercícios repetem a abordagem de investigar e tecer hipóteses sobre a construção do texto midiático, prática que facilita a compreensão crítica de mensagens. A diferença é que vão crescendo em complexidade e abrangência. A ficha 1 centra esforços na leitura; a ficha 2 combina leitura e simulação, a exemplo da proposta de Masterman; a ficha 3 aprofunda a prática da análise crítica e oferece instrução explícita sobre conceitos teóricos que dão sustentação à análise.

Figura 1
Storyboard da propaganda do analgésico Neosaldina.

<p>Frame 1</p> 	<p>Frame 2</p> 	<p>Frame 3</p> 	<p>Frame 4</p> 
<p>Melodia suave de violão</p>			
<p>Narração em off, voz feminina: Ontem eu acordei com dor de cabeça e tomei uma Neosa</p>			
<p>Frame 5</p> 	<p>Frame 6</p> 	<p>Frame 7</p> 	<p>Frame 8</p> 
<p>Fundo de bateria</p>			
<p>Narração em off, voz feminina: Quando a dor de cabeça passou, eu descobri o que mais estava me incomodando</p>			
<p>Início do jingle, melodia suave de violão e voz feminina diferente da voz da narração: Taxa pra pagar, meta pra bater, chefe pra cobrar, conta pra fazer. O prazo, o aumento, a data de vencimento</p>			

A aquisição de conceitos continua na ficha 4, que apresenta o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) e traz trechos do chamado “Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária” que tratam da publicidade de produtos farmacêuticos isentos de prescrição. Conforme o código, a publicidade de medicamentos não deve mostrar personagem usando medicamentos como solução simplista para problemas emocionais ou estados de humor, e parece ser exatamente isso que uma das propagandas faz. Por fim, a ficha traz um guia com orientações para escrever uma carta de reclamação para o Conar, usando as evidências da análise crítica da linguagem e do apelo. A Figura 2 reproduz o guia, que é diagramado no formato de uma carta comercial, descreve o conteúdo de cada uma das partes e indica os locais onde informações específicas podem ser encontradas.

A última ficha fornece um passo a passo para atividades de produção. Há um pequeno *briefing*, no qual um fictício diretor de escola solicita uma campanha que incentive os estudantes a estudar, particularmente aqueles que não se engajam nas atividades escolares. Um diagrama ajuda a fazer associações de ideias para identificar os valores prezados pelo público-alvo e depois pensar em frases e imagens que associem esses valores (como por exemplo, a vaidade física) ao ato de es-

Figura 2

Guia para escrever carta de reclamação ao Conar.

CABEÇALHO
Coloque o local onde você mora e a data, alinhados à direita
Escreva o nome completo e o cargo do destinatário que, neste caso, é o diretor do Conar. Você acha essas informações no <i>site</i> na seção “ Quem somos ”. Logo abaixo, escreva o endereço completo do destinatário (veja no <i>site</i> do Conar).
Comece sua carta com uma saudação.
Faça uma breve apresentação de si mesmo(a).
Apresente o motivo da sua carta: descreva a campanha, o produto e o local onde você viu o anúncio do qual está reclamando.
Explique porque você está reclamando, usando argumentos construídos com a análise sistemática feita da propaganda. Use termos técnicos que foram estudados, tais como apelo, uso de signos, resposta da audiência etc.
Relacione a análise com trechos do código de ética do Conar, explicando porque acha que a propaganda fere determinados aspectos do código.
Finalize a carta agradecendo a atenção e deixe claro que aguarda um retorno do conselho.
Esse término costuma ser alinhado à direita. Assine sua carta.

tudar. Um tutorial disponível no Youtube¹³ fornece instruções básicas para construir o *layout*. A atividade foi parcialmente inspirada na unidade 2 do *The Media Pack*.

Vistas em conjunto, as atividades sobre a publicidade aplicaram os conceitos-chave de linguagem (estudo das propagandas medicamentos), representação (uso de animais em anúncios), audiência (estudo das propagandas da Coca-cola para públicos diferentes, produção de uma campanha para um público específico) e instituições de mídia (práticas profissionais para a construção do apelo publicitário, critérios éticos da propaganda e regulação). Ao mesmo tempo, lidaram com os conceitos estruturantes de linguagens verbal, não verbal, digital; signo e símbolo; denotação e conotação (todos mobilizados no estudo da construção de apelos com animais e na propaganda de medicamentos); análise e síntese (usados tanto no estudo longitudinal das propagandas quanto no estudo dos casos da Neosaldina e do Tylenol); negociação de sentidos (experimentados no processo de criação e produção do anúncio) e cidadania (exercida na atividade sobre os direitos do público no que se refere à publicidade).

A experiência resumidamente apresentada endossa os argumentos da proposta britânica de mídia-educação, organizada a partir dos conceitos-chave. Em três oficinas de pouco mais de três horas cada, foi possível estudar a publicidade com relativa extensão, variedade, e também foi possível aprofundar certos aspectos como a linguagem e os mecanismos de regulação. Ao concentrar esforços no distanciamento necessário para refletir sobre as próprias escolhas, os estudantes tiveram oportunidade de desenvolver a leitura crítica e exercitaram habilidades para representar e comunicar, investigaram sistematicamente o objeto e contextualizaram social e historicamente o problema, comparando anúncios antigos e recentes e parâmetros éticos introduzidos pelo código de autorregulamentação publicitária.

Considerações finais

O texto construído até aqui se empenhou em delinear conceitos, debates e metodologias que fundamentam a elaboração de materiais didáticos de mídia-educação. Argumentou-se que esses materiais têm características típicas a ponto de distingui-los de recursos pedagógicos para ensinar outros componentes curriculares usando as mídias. Nesse contexto, devem ser destacados pelo menos três aspectos:

1. Esses materiais oferecem abordagem abrangente, variada e aprofundada da cultura midiática, e não focam um texto ou linguagem específicos. Até mesmo um material mais circunscrito como o *Teaching Video Production*, do *British Film Institute*, contempla exercícios com fotografia e texto, discute resultados em termos de representação e atitudes éticas.
2. Os materiais abordam seus objetos de estudo de forma que sejam incluídas todas as etapas do processo de comunicação, incluindo as motivações do emissor, os processos de codificação e decodificação, e as formas de recepção (a exemplo das atividades propostas pelo material *Behind the Scenes*), para que os estudantes aprendam como é que a mídia funciona.

3. A metodologia básica consiste em desmontar, analisar comparativamente, remontar e construir textos midiáticos, seja com produção real (como nos exemplos das atividades com publicidade), seja com a simulação (como na proposta de Masterman ou nos exercícios com anúncios que usam imagens de animais), a fim de fazer com que o aluno se distancie emocionalmente do texto, analise e sintetize dados e pontos de vista sem, necessariamente, concordar com a visão do professor. Nesse processo, a capacidade de argumentação é mais importante do que chegar a uma resposta certa previamente definida.

Em termos mais amplos, estamos falando de algo que já é praticado, ainda que intuitivamente, por muitos professores. Mas estamos defendendo o estabelecimento de um componente curricular específico que, ao menos nas experiências conduzidas em laboratórios de ensino, tem se mostrado produtivo tanto para atender demandas já estabelecidas por documentos oficiais quanto para trazer a dose necessária de inovação reclamada pelos estudantes.

Notas

1. Vídeo 1 – “Probabilidade”, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=TEcra9BBOdg>; vídeo 2 – “Torpedo”, disponível em http://www.youtube.com/watch?v=TP_OjE_Fi2o; vídeo 3 – “Encontrando Bianca”, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=nTtkDqqsDEI>. Acesso em: 19 nov 2013.
2. *In Game advertising* se refere à prática de inserir publicidade em mundos virtuais de jogos.
3. Esta seção sintetiza resultados de pesquisa conduzida entre novembro de 2011 e janeiro de 2012 nas bibliotecas do Instituto de Educação da Universidade de Londres e do *British Film Intitute*, como parte das atividades do estágio técnico-científico realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.
4. AS (*Advanced Subsidiary*) e A2 são dois níveis educacionais que os estudantes ingleses podem cursar ao prestar o GCSE (*General Certificate of Secondary Education*), na conclusão da *Secondary School*, equivalente ao nosso Ensino Médio.
5. *Storyboards* são representações gráficas das principais cenas de um filme que servem para guiar a direção. Há diversos aplicativos *web* que facilitam esse trabalho como o “*Storyboard that*”, disponível em <http://www.storyboardthat.com/>.
6. O *briefing* é um guia usado por profissionais de *marketing* e publicidade para promover um produto ou serviço. Seus componentes básicos são um pequeno histórico do cliente, a questão mercadológica que deve ser resolvida (introdução de um produto ou serviço novo, reposicionamento de uma marca etc.), público-alvo, resultados pretendidos, ações possíveis, recursos, prazos e orçamento.
7. Arquivos do programa podem ser acessados em <http://www.bbc.co.uk/programmes/b006qnmr>.

8. O BBFC é órgão responsável pela classificação de filmes, jogos e outros produtos de entretenimento na Inglaterra, a exemplo que faz no Brasil o Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação do Ministério da Justiça.
9. Os filmes usados foram “Ursos e Pinguins” (disponível no Youtube em https://youtu.be/LjLoAz_yKXo) e “Vídeo-game” (também disponível no Youtube em <https://youtu.be/eVPtTY04Gn0>).
10. Anúncios disponíveis no Youtube em <https://youtu.be/ZDp1eV9J7O0> e https://youtu.be/iWX_UyuX1Rw.
11. Os anúncios usados foram “Neosaldina – Balões Cabeça” (disponível em <https://youtu.be/aKT-2F6WRBCA>) e Tylenol Starpower (disponível em <https://youtu.be/74Dxm6NyQk>).
12. O material está disponível em <http://pt.slideshare.net/abujokas/storyboard-bales-neosaldina>.
13. Tutorial disponível em <https://youtu.be/Ew4Id019rng>.

Referências

- ALVARADO, M.; BOYED-BARRET, O. *Media education: an introduction*. Londres: BFI Publishing/Open University, 1992.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PCN Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 1999. Disponível <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 22 nov 2012.
- BUCKINGHAM, D. *Media education – literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.
- _____. Precisamos realmente de educação para os meios? *Comunicação e Educação (USP)*, v. 2, p. 13-21, 2012.
- FILM EDUCATION COUNCIL. *Behind the Scenes*. DVD. Londres: FEC/BBFC, 2007.
- FRASER, P. *Teaching Digital Video Production*. Londres: BFI, 2003.
- GRAHAME, J. *The Media Pack*. Londres: EMC, 2002.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B; KALANTZIS, M. *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres: Routledge, 2000.
- JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.
- LIVINGSTONE, S. *The Changing Nature and Uses of Media Literacy*. Londres: Media@lse, London School of Economics and Political Science, 2003. Disponível em <http://eprints.lse.ac.uk/13476/>. Acesso em: 22 nov 2012.
- LUSTED, D (org.) *The Media Studies Book – A Guide for Teachers*. Londres: Routledge, 1991.
- MASTERMAN, L. *Teaching about television news*. Mimeo. Londres: BFI, 1975.
- POLLARD, E.W. *Teaching Motion Picture Appreciation – A Manual for Teachers of High School Classes*. Columbus: Bureau of Educational Research/Ohio State University, 1933.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA). *Media Studies – A level per-formance descriptions*. Londres: QCA, 2003.

SCHWARZ, G.; BROWN, P. *Media Literacy: transforming curriculum and teaching – 104º Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Malden: Blackwell, 2005.

UNESCO. *Media and Information Literacy Curriculum for teachers*. Paris: UNESCO, 2011.

Recebido em 20 de janeiro de 2014.

Aprovado em 06 de abril de 2016.