

Media literacy como prática social: objetivos e abordagens pedagógicas

Alexandra Bujokas de Siqueira*

Resumo

Com a chegada da TV digital e com a popularização da Internet, uma das questões que emergem neste cenário é: afinal, as tecnologias digitais melhoram ou pioram as habilidades de leitura e escrita? O conhecimento gerado no campo da comunicação midiática também pode contribuir para expandir a compreensão do papel das tecnologias de mídia na educação a partir da abordagem da chamada *media literacy*. O presente artigo reúne conceitos e experiências produzidos principalmente na Inglaterra, país que começou a migrar para a plataforma digital de TV em 1998 e que, desde 2003, implementa uma política pública *media literacy*. O conteúdo está dividido em quatro partes: a primeira recupera aspectos históricos relevantes da migração digital inglesa, que justificou a implementação de uma política específica de educação para a mídia. A segunda parte sintetiza os fundamentos da *media literacy* como área do conhecimento, suas propostas e seus métodos, especialmente para a educação escolar. A terceira traça um breve panorama histórico da experiência brasileira na área e a quarta parte descreve uma proposta prática criada pelo *English and Media Centre* de Londres: uma atividade de *media literacy*, usando o programa Big Brother, para ensinar como a mídia funciona.

Palavras-chave: plataformas digitais; *media literacy*; educação escolar

1. Introdução

No momento em que os recursos da televisão digital tornam-se disponíveis, profissionais e pesquisadores das áreas de comunicação e educação são convocados para olhar a tecnologia mais de perto, propor formas de uso, encontrar soluções para problemas de ordem técnica, política e pedagógica, enfim, tomar partido.

* Professora do curso de Jornalismo da Universidade do Sagrado Coração (USC), Bauru, SP, Brasil. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista e pós-doutora em *Media Studies* pela Open University, Inglaterra (bujokas@uoi.com.br).

Os benefícios e os problemas da migração para a TV digital, ao menos no caso brasileiro, há algum tempo são tratados na imprensa, com ênfase nas disputas em torno de padrões tecnológicos a serem adotados. Em menor escala, fala-se das questões de ordem política e cultural. Menos ainda se fala de questões de ordem educacional, que, assim como os problemas de ordem técnica, irão determinar o modo como as futuras gerações irão usar os benefícios: se como meras consumidoras ou se também como cidadãs.

No âmbito acadêmico, brasileiro e internacional, diversas discussões exploram questões como inclusão digital, novas habilidades de leitura e escrita que emergem das plataformas digitais, formação do professor para usar tecnologias. Embora de caráter menos conflitante do que aquele visto na imprensa, o debate acadêmico, genericamente falando, ainda gira em torno de duas posições díspares: o da educação para a resistência ao discurso hegemônico dos meios de comunicação e o da necessidade urgente de preparar as pessoas para usufruírem das maravilhas que as tecnologias têm a oferecer (Hobbs, 2004). Embora nem sempre entrem em conflito explícito, essas duas abordagens são identificadas com facilidade e trazem implícita a pergunta: afinal, as tecnologias digitais melhoram ou pioram as habilidades de leitura e escrita?

Evidentemente, trata-se de uma pergunta ampla, com respostas complexas, que emergem conforme o olhar das diversas áreas da ciência que se comprometem com tal questão. Da psicologia à lingüística, uma diversidade de abordagens e interpretações vêm sendo compartilhadas. O conhecimento gerado no campo da comunicação midiática também pode contribuir para melhorar a compreensão do papel das tecnologias de mídia na educação a partir, por exemplo, da abordagem da chamada *media literacy*.

Neste contexto, o presente trabalho procura oferecer alguma colaboração, reunindo conceitos e experiências produzidos principalmente na Inglaterra – país que começou a migrar para a plataforma digital de TV em 1998 e que, desde 2003, implementa uma política pública *media literacy*.

Para tanto, o conteúdo aqui reunido está dividido em quatro partes: a primeira recupera aspectos históricos relevantes da migração digital inglesa (que justificou a implementação de uma política específica de educação para a mídia), a segunda parte sintetiza os fundamentos da *media literacy* como área do conhecimento, suas propostas e seus métodos, especialmente para a educação escolar. A terceira parte descreve alguns fragmentos significativos da experiência brasileira neste campo, numa perspectiva histórica: parte-se do rádio educativo, na década de 1930, passando pelas ações e pesquisas dos anos 80 e 90 até alcançar estudos recentes sobre políticas públicas (ou falta delas) para a mídia-educação. Finalmente, a quarta parte descreve uma experiência concreta: uma atividade de *media literacy*, usando a linguagem da TV, através do estudo do programa Big Brother.

2. Breve relato da experiência britânica

A perspectiva britânica sobre o papel dos meios de comunicação eletrônicos já é bastante conhecida (Leal Filho, 1997): desde o surgimento das tecnologias de radiodifusão, ainda nos anos 30, os ingleses mantiveram mecanismos de regulamentação para garan-

tir a diversidade, a pluralidade e o equilíbrio de conteúdos e vozes nos cinco canais que compunham o chamado *Public Service Broadcasting* (BBC1, BBC2, ITV, Channel4 e Five).

Entretanto, com a migração para as plataformas digitais, o número de canais poderá ser 100 vezes maior – eram três canais de televisão disponíveis na Inglaterra nos anos 80, hoje são 250, com mais de 400 mil horas de programação semanais, segundo o documento governamental “A New Future for Communications” (DCMS/DTI, 2000). Conseqüentemente, a abundância tornou impraticável o histórico controle, e a saída encontrada pelo governo para contornar esse problema foi a elaboração de uma ampla política de educação pública para usar os meios. O raciocínio básico é o de que, ao equipar os cidadãos com os instrumentos cognitivos adequados, eles podem se tornar usuários autônomos das mídias, com capacidade de escolha e auto-regulação.

A busca de novos mecanismos de regulação das tecnologias de mídia começou com a elaboração do *white paper* “A New Future for Communications” (DCMS/DTI, 2000). Este documento sintetiza o contexto, os desafios e as propostas do governo para conduzir a migração para as plataformas digitais de comunicação. Em linhas gerais, a análise se fundamentou em quatro conceitos: abundância, convergência, interatividade e interesse público. Além da super oferta de canais, a tecnologia permite, ao mesmo tempo, a transmissão dos chamados “teletextos”, páginas com texto e gráficos atualizados de forma instantânea, que funcionam como um sistema multimídia. O sistema também permite a comunicação de duas vias. Com a instalação do chamado “set-top box” (o aparelho que recebe e descodifica o sinal digital para a TV) mais uma conexão de Internet, o espectador pode mandar e-mails, telefonar e enviar sua própria imagem para um programa, ao vivo. Portanto, num só aparelho, as pessoas podem assistir programas informativos, educativos e de entretenimento, receber dados, enviar mensagens de texto, som e imagem.

Trata-se, portanto, de um cenário que requer a massificação das habilidades de leitura e escrita em mídia, por causa da interatividade. De acordo com o *white paper* (DCMS/DTI, 2000, p. 36), “a disseminação da TV, do rádio, dos jornais e revistas e agora da Internet tem feito a sociedade mais democrática. Nesses locais, antes a informação era privilégio de poucos, agora está nas mãos de qualquer pessoa”. Entretanto, na prática, a ausência de uma ação efetiva, que capacite as pessoas para usar as tecnologias, pode pôr o potencial a perder.

O diagnóstico do *white paper* orientou a elaboração do *Communications Act* que, entre uma diversidade de outras medidas, criou o Ofcom, *Office of Communications*, o novo órgão regulador. A 11.ª seção da lei atribuiu ao Ofcom a tarefa de encorajar o surgimento de sistemas de educação para a mídia, além de promover pesquisas que fornecessem dados para projetos promovidos pela sociedade civil nessa área.

Tão logo assumiu seus poderes, em Dezembro de 2003, o Ofcom lançou uma consulta pública para elaborar uma declaração de princípios para a política de *media literacy*. As respostas dadas resultaram na publicação de um documento chamado “Ofcom’s strategy and priorities for promoting media literacy – a Statement” (Estraté-

gias e prioridades do Ofcom para promover a “literacia” em mídia – uma declaração) (Ofcom, 2004). Neste texto, o órgão descreve três campos prioritários de atuação: pesquisa, parcerias e criação de um sistema nacional de classificação de materiais audiovisuais.

No campo das parcerias, o Ofcom reúne instituições ligadas a projetos de educação formal e não-formal, da escola básica à universidade. O sistema educacional deve-se comprometer em fornecer oportunidades para as pessoas aprenderem sobre mídia, através de habilidades e de níveis de conhecimento que vão-se tornando mais complexos. Cabe às universidades desenvolver pesquisas para informar as futuras prioridades e desafios. Por outro lado, o sistema de educação não-formal também deve se engajar. São as bibliotecas, comunidades *online*, centros de arte etc., que podem ensinar sobre mídia às pessoas que não freqüentam os bancos escolares. A família, as creches, as organizações de monitoramento da mídia também podem reverter suas experiências em ações educativas. Ao Ofcom caberá a tarefa de liderar a coordenação de parcerias entre todos esses atores.

No campo das pesquisas, foram feitas duas abordagens. Primeiro, uma ampla pesquisa de campo focou cinco grupos específicos: crianças e jovens, adultos, idosos, grupos étnicos minoritários e deficientes físicos, nas diversas regiões do Reino Unido, e investigou o modo como essas pessoas estão se apropriando dos recursos tecnológicos (Ofcom, 2006). Foram realizadas 2 357 entrevistas semi-estruturadas em 303 localidades do país, com perguntas planejadas para investigar a qualidade do acesso às mídias, o nível de compreensão do seu funcionamento e a capacidade de criar conteúdos usando as plataformas digitais.

Os resultados sugerem que as crianças têm mais capacidade de acessar às tecnologias, mas são mais vulneráveis, porque não compreendem bem os mecanismos institucionais de funcionamento dessas mídias. A maioria da população adulta tende a usar as plataformas em termos mais tradicionais, isto é, desprezando um pouco a interatividade permitida pelas redes digitais. A maioria dos entrevistados conhece os mecanismos de regulação e financiamento da TV e do rádio, mas esse número é menor entre os mais jovens.

O Ofcom também encomendou duas pesquisas acadêmicas para reunir o conhecimento desenvolvido na Inglaterra sobre educação para os meios. Uma equipe liderada pelo professor David Buckingham, da Universidade de Londres, se encarregou de reunir o material voltado à educação infantil e jovem. Outra equipe, liderada pela professora Sonia Livingstone, da *London School of Economics and Political Science*, enfocou a educação de adultos.

A pesquisa liderada por Buckingham (Buckingham *et al*, 2005) mostrou que os jovens possuem índices elevados de conhecimento sobre como acessar conteúdos usando tecnologias, seja na Internet ou na TV digital, mas ainda há pontos fracos. O grau de compreensão não é muito claro: embora a capacidade de separar ficção de realidade seja mais comum, os jovens ainda são inexperientes quando o assunto é identificar os modos de persuasão da publicidade, principalmente através das novas mídias.

No quadro identificado pela pesquisa liderada por Livingstone (Livingstone, Van Couvering e Thumin, 2005) uma das principais lacunas do conhecimento até agora produzido na Inglaterra viria da incapacidade de pesquisadores e profissionais em compreender melhor em que medida as pessoas adultas conseguem localizar realmente os conteúdos que procuram, ou simplesmente aceitam o que as corporações de mídia oferecem, e em que medida elas conseguem controlar a penetração desses conteúdos em seus lares, a fim de proteger a si mesmas e aos seus familiares daquilo que não lhes convém.

Neste contexto, a criticidade como conceito assume importância central, e os estudiosos da área precisam urgentemente entender o que ela é, para que serve e como pode ser aprendida. Caso este conceito não seja tomado com seriedade, o direito à informação não será exercido com propriedade. Conforme Livingstone, Van Couvering e Thumin (2005, p. 4):

A revisão dessa imensa e diversificada literatura sugere que a audiência compreende, gosta e confia em muitos gêneros televisivos, mas é pouco claro se a confiança está sempre associada à boa compreensão ou ao julgamento crítico, especialmente em relação às notícias. Com a proliferação dos canais de informação, as pesquisas sugerem que muitos espectadores são dominados pela multiplicidade de fontes de informação, e que eles acham muito difícil avaliar e comparar versões.

O breve relato da experiência britânica na condução da política pública de *media literacy* traz à tona uma série de questões pertinentes para o nosso país. Em primeiro lugar, devemos nos perguntar se não é hora de nós também pensarmos numa ação mais efetiva, em âmbito nacional, para promover a educação especificamente planejada para melhorar a consciência pública sobre o papel e o funcionamento dos meios de comunicação. Em segundo lugar, nós também precisamos de uma ampla pesquisa para compreender a extensão e qualidade do conhecimento produzido no Brasil sobre educação para as mídias, e assim identificar nossas lacunas conceituais, como alerta Livingstone. Especificamente no campo da educação escolar, precisamos definir os parâmetros para a pesquisa empírica de base, baseada na sala de aula, com o objetivo de criar e testar metodologias de ensino apropriadas para promover a *media literacy*. Para isso, pode ser útil conhecer melhor alguns conceitos e abordagens da experiência internacional.

3. Media Literacy: o que é e como funciona

O termo *media literacy* vem sendo empregado na literatura acadêmica em língua inglesa desde pelo menos os anos 60, quando a chamada “segunda geração” dos pesquisadores da teoria da leitura (Tyner, 1998) aprofundou a compreensão dos diversos usos dessa habilidade. De lá para cá, o conceito foi ganhando forma e desdobramentos e, atualmente, com pequenas variações, pesquisadores e instituições envolvidos na área aceitam como definição de *media literacy* “a habilidade para acessar, compreender e criar comunicação, numa variedade de contextos” (Ofcom, 2004).

Media literacy, portanto, se refere a um conjunto de habilidades específicas, que envolvem questões de natureza técnica e informacional, e que são socialmente constituídas. Por extensão, o termo vem sendo usado para se referir à ação pedagógica necessária para promover tais habilidades. Nesse sentido, *media literacy* algumas vezes toma o lugar do termo *media education*. Longe de entrarem em disputa, esses dois termos tendem a se agregar, para constituir um campo interdisciplinar e expandido do conhecimento, que reúne contribuições de diversas ciências, tais como a psicologia, a sociologia, a linguística e a semiótica. Tradicionalmente, os campos da comunicação e da educação têm-se empenhado em investigar problemas relativos ao uso das mídias em contextos educativos.

A natureza das dimensões técnica e informacional da “literacia em mídia” são exploradas por Tyner (1998). Como habilidades técnicas essenciais para esse tipo de leitura a autora considera: 1. compreender a infra-estrutura e as propriedades físicas do aparato tecnológico utilizado; 2. conhecer o design, as ferramentas e a distribuição de mecanismos do sistema. As habilidades de natureza informacional envolvem conhecer: 1. os mecanismos pelos quais a mídia molda a configuração do discurso, em função das condições de produção e dos limites impostos pela linguagem; 2. o estilo do discurso, moldado pelas intenções do autor e pela sua posição social. Assim, os conhecimentos de caráter mais técnico são especialmente importantes para desenvolver a habilidade de acessar e criar comunicação. Os conhecimentos de ordem informacional são fundamentais para desenvolver as habilidades de compreender e criar. De acordo com Ofcom (2007, documento eletrônico):

Pessoas literadas em mídia deveriam ter habilidades para, por exemplo, usar um guia eletrônico para encontrar um programa que desejam assistir e deveriam saber dizer se concordam ou não com o ponto de vista do produtor – e não apenas dizer se gostaram ou não gostaram do programa. Elas também deveriam saber reconhecer em que medida o produtor está tentando influenciá-las de alguma forma, e deveriam saber interagir com o programa, usando os recursos de interatividade da TV ou o telefone. E elas deveria saber responder ao programa escrevendo ou mandando e-mails para o radiodifusor responsável, manifestando seus próprios pontos de vista sobre o tema do programa. As pessoas deveriam também ser capazes de usar as tecnologias de comunicação para criar seus próprios conteúdos em áudio e vídeo.

Trazido para o contexto da educação escolar, o conceito genérico de *media literacy* se desdobra em quatro competências básicas, segundo o Qualifications and Curriculum Authority – QCA (2003): 1. saber aplicar os conceitos-chave do campo das teorias da comunicação, 2. saber analisar e interpretar textos midiáticos, 3. saber produzir e avaliar o resultado da produção, 4. conhecer e compreender temas e debates sobre a mídia. O Quadro 1 descreve tópicos que desenvolvem cada uma das quatro habilidades.

Quadro 1 – Habilidades e tópicos para a Media Literacy

HABILIDADE	TÓPICOS PARA SEREM DESENVOLVIDOS EM SALA DE AULA
Saber aplicar conceitos-chave	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstrar conhecimento e compreensão da linguagem midiática, das formas e convenções; 2. demonstrar compreensão de conceitos-chave como representação, gênero, narrativa, ideologia, instituições de mídia e comportamento da audiência; 3. saber aplicar esses conhecimentos em casos concretos
Saber analisar e interpretar textos midiáticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. saber desconstruir textos e produzir análises; 2. oferecer interpretação ao texto; 3. comparar e contrastar textos midiáticos; 4. identificar as leituras possíveis ao texto midiático
Saber produzir e avaliar o resultado da produção	<ol style="list-style-type: none"> 1. ter consciência de como funcionam as práticas de produção midiática; 2. saber construir um produto midiático em menor escala; 3. demonstrar consciência sobre e habilidade técnica com tecnologias midiáticas elementares; 4. saber avaliar o resultado de uma produção em função dos objetivos previamente definidos
Conhecer e compreender teorias midiáticas, temas e debates	Demonstrar conhecimento de mídia em relação ao contexto social mais amplo, incluindo questões de caráter institucional, político e de audiência

Como se vê, a proposta do QCA faz referência a um amplo conjunto de conhecimentos, unindo as habilidades definidas pela *media literacy* com as abordagens pedagógicas propostas pela *media education*. Trata-se de um repertório bastante extenso, aparentemente difícil de ser implementado na prática da sala de aula, mas há propostas.

Entre as diversas proposições de encaminhamento prático existentes, aqui será comentada a sugestão do New London Group (Cope e Kalantzis, 2000), uma equipe formada por pesquisadores ingleses, estadunidenses, australianos e sul africanos, que começaram a se reunir em 1994, para pensar coletivamente no futuro do ensino da leitura e da escrita, levando em conta as mudanças que estão ocorrendo nos campos do trabalho, da vida pública e da vida pessoal, principalmente por causa do avanço da globalização e das tecnologias digitais.

Os pesquisadores do New London Group propõem o termo *multiliteracies* para caracterizar o conjunto de habilidades de leitura e escrita necessárias tanto para a empregabilidade quanto para a participação política e cultural contemporâneas.

Em linhas gerais, os autores argumentam que a complexidade das tarefas exigidas para o pleno acesso à linguagem e ao conteúdo das plataformas digitais requer que as pessoas dominem diversas “gramáticas” vindas de áreas como a lingüística, a análise do discurso, o design visual, a linguagem do corpo, a leitura do espaço e das sonoridades. Para tanto, eles trabalham na criação de uma “gramática funcional”, que eles chamaram de “multimodal”, e que reúne elementos de diversas áreas do conhecimento para serem aplicados nas atividades de leitura e escrita verbal e não-verbais. Tal gramática,

eles chamaram de “design das multimodalidades”. Eles estão falando na criação de um sistema de conhecimentos metalingüísticos aplicáveis a situações diversas nos mundos do trabalho, da vida pública e da vida pessoal, que levem em conta o modo como a mente funciona, na sociedade e na sala de aula (Cope e Kalantzis, 2000).

Unindo as idéias de mente socialmente incorporada e de design multimodal, o New London Group propôs uma “pedagogia das multiliteracias” baseada em cinco etapas de trabalho: 1. A prática situada, segundo a qual, qualquer que seja o objetivo da atividade de ensino e aprendizagem, ela partir de atividades significativas para a comunidade, e implica num jogo de papéis, em que as pessoas vivenciam a posição delas mesmas e de outros, experimentando o diferente e até o oposto; 2. A realização de experiências com os designs de significado disponíveis, isto é, com projetos de idéias tornados manifestos através das diversas mídias, em discursos constituídos. Basicamente, a tarefa da educação é fornecer oportunidades de experimentação dessas ordens do discurso, a fim de capturar o modo como os discursos se inter-relacionam. Cada uma dessas ordens do discurso possui convenções particulares, em termos de texto, imagem, som, posturas. Esses significados disponíveis devem passar por processos de “re-designing”, que são as atividades pedagógicas para se apropriar de um discurso, de uma mensagem pronta e trazê-la para o contexto da aprendizagem; 3. A instrução explícita, que se refere à intervenção do professor em momentos significativos da passagem do “designing” para o “redesigned”. São situações onde se usa a transmissão direta, que permite ao estudante adquirir informação explícita no momento em que ela é mais útil. Conforme Cope e Kalantzis (2000, p. 34) “o que caracteriza a instrução explícita é o uso da metalinguagem que descreve forma, conteúdo e função do discurso da prática”; 4. A abordagem crítica, que consiste em encarar a prática em questão como parte de um contexto histórico e social mais amplo, com valores, ideologias e posições políticas em disputa. Assim, a partir do discurso desconstruído e redesenhado, o estudante deve ser levado a identificar os valores e as explicações que estão em disputa, quem as está disputando e a fecer hipóteses sobre porque essas pessoas estão participando de tal disputa simbólica; 5. A prática transformada, na qual estudantes e professores devolvem a mensagem ao seu contexto de origem – a prática situada – para poderem refletir com mais consistência sobre a natureza da mensagem, seus propósitos, sua metalinguagem. Essa é a fase da prática transformada, em que fragmentos da realidade, metalinguagem e conhecimento teórico se juntam na mente do aprendiz.

No fundo, a idéia de multiliteracias não traz grandes inovações de conteúdo. Sua maior contribuição talvez seja a de fornecer um arranjo de conhecimentos dispersos por outras áreas, que tradicionalmente se ocupam das questões da leitura e da escrita.

Portanto, unindo o conjunto de habilidades que compõem a chamada *media literacy* e as abordagens pedagógicas propostas pela *media education*, cria-se um contexto razoavelmente consistente, a partir do qual podem ser retiradas idéias práticas de “como fazer” para formar leitores críticos e usuários competentes da abundância de informações potencialmente possível com a migração para as plataformas digitais de radiodifusão.

4. Breve relato da experiência brasileira

Embora o objetivo principal do presente texto seja compartilhar a abordagem britânica da mídia-educação com os falantes da língua portuguesa, um breve relato da experiência brasileira é importante para se compreender melhor a natureza e o potencial deste campo específico do trabalho educativo na nossa realidade.

Os contextos teórico e prático das relações entre mídia e educação já são conhecidos e praticados no Brasil desde, pelo menos, os anos 30, quando Roquete-Pinto de Macedo fundou a Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, a primeira emissora brasileira com caráter exclusivamente pedagógico. Antes disso, Roquete-Pinto já havia planejado o emprego do cinema educativo ao criar, em 1910, a filмотeca do Museu Nacional do Rio de Janeiro.

Mais tarde, em 1936, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, propôs ao presidente Getúlio Vargas a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (Ince). Conforme Roquete Pinto (2003, p. 15):

Com o decreto 378, de 13 de janeiro de 1937, que reformou o Ministério da Educação, foi o Ince definitivamente incluído no quadro de serviços públicos. Sua função era documentar todas as atividades brasileiras em ciência, educação e cultura e de caráter popular, para difundí-las, principalmente, na rede escolar.

As primeiras iniciativas brasileiras se enquadravam naquilo que Belloni (2005, pp. 8-9) classifica como “comunicação educativa” e que difere da “mídia-educação”. Conforme a autora, enquanto a comunicação educativa usa as mídias como ferramentas pedagógicas para ensinar outros assuntos, a mídia-educação faz dos meios objetos de estudo escolar.

Historicamente, ações no campo da mídia-educação também vêm sendo realizadas. Basta lembrar do projeto “LCC – Leitura Crítica da Comunicação” desenvolvido pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social desde os anos 80 (UCBC, 2005) e do “Programa Formação do Telespectador” desenvolvido pela Universidade de Brasília em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina nos anos 80 e início dos 90 (Belloni, 2005), entre uma diversidade de outras iniciativas.

Outro marco importante da experiência brasileira foi a realização do oitavo encontro da Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), em 1985, intitulada “Comunicação e Educação: caminhos cruzados”. O encontro resultou na publicação de um livro (Kunsh, 1986) que é representativo da diversidade de aspectos envolvidos no tema principal das relações entre mídia e educação: propostas de uso do jornal na escola (Nogueira, 1985), produção e reprodução de vídeos (Oliveira, 1985), formação de educadores para o estudo da comunicação na escola (Cagnin, 1985), mobilização comunitária (Freitas, 1985), entre outros. Já naquela época, pesquisadores brasileiros estavam investigando, inclusive, formas de usar a informática na sala de aula, como relata Valente (1985), num artigo sobre as aplicações do ambiente LOGO¹ na educação de crianças com deficiências motoras.

¹ Criado por pesquisadores do Massachusetts Institute of Technology (MIT) no final da década de 70, o ambiente LOGO é um sistema de computador que pode ser aplicado em diversas atividades educativas para ensinar lógica, matemática, comandos

Cerca de uma década depois, o uso que professores e alunos faziam das mídias e o modo como os professores utilizavam os meios de comunicação na escola foi objeto de uma ampla pesquisa coordenada por Citelli (1999), primeiro focando os estudantes, entre 1992 e 1994, depois focando os professores, entre 1996-98. Tendo como objetivo investigar como se dava a circulação dos textos “não-escolares” na sala de aula, o autor constatou que, embora professores e alunos conversassem sobre a televisão e suas polêmicas nos intervalos, esse tema praticamente não era tratado no período formal da aula, quando os docentes tendiam a se ater aos conteúdos “clássicos” dos programas oficiais, traduzidos nos livros didáticos. Tal fenômeno foi observado na época em que algumas políticas públicas voltadas à inclusão das mídias na escola estavam sendo postas em prática, tais como a TV Escola² e o Proinfo³. Na época, Citelli (1999, p. 216) caracterizou o momento registrado na pesquisa como “de passagem”, em que a escola requisitava mudanças, mas ainda não havia encontrado mecanismos para pôr em prática as transformações necessárias.

De certa forma, este é o cenário que ainda se mantém no Brasil: embora haja uma grande diversidade de experiências isoladas, que vêm trazendo inovação às práticas pedagógicas, a mídia-educação ainda não se firmou como área do conhecimento institucionalizada nas escolas brasileiras. Uma das razões para a persistência de tal lacuna é apontada por Seligman (2008), que investigou em que medida documentos oficiais do governo federal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referenciais e parâmetros curriculares nacionais, pareceres do Conselho Nacional de Educação) se referem ao uso das mídias na escola. Uma das principais conclusões da autora é que, no teor desses documentos, as mídias são, por um lado, tratadas de maneira instrumental, vistas como recursos que podem incrementar o ensino dos conteúdos curriculares e, por outro, possíveis objetos de análise, que integram o rol de textos que circulam na escola. Em momento algum a autora identificou a preocupação explícita em elaborar políticas e diretrizes para tornar a mídia, por si própria, um objeto de estudo, com objetivos, referenciais curriculares e procedimentos próprios, a exemplo do que acontece com outras áreas do ensino.

Aqui, talvez, fecha-se uma espécie de círculo vicioso: na falta de uma política pública específica para promover a mídia-educação nas escolas brasileiras, os professores não contam com recursos apropriados, tais como diretrizes pedagógicas e materiais instrucionais; na falta de tais recursos, as comunidades escolares não atentam para a relevância do assunto, o que talvez reforce a manutenção da ausência das políticas.

de programação etc., para alunos do Ensino fundamental à universidade. O programa consiste numa espécie de robô, no formato de uma tartaruga, que obedece aos comandos do usuário. O LOGO sofreu diversas atualizações e possui, inclusive, versão em português e módulos de aplicação de recursos de inteligência artificial.

² A TV Escola é um canal gerenciado pela Secretaria de Educação a Distância (Seed) do Ministério da Educação, e foi proposta durante a elaboração do Planejamento Estratégico do MEC para o período 1995-98. Estimativas atuais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) apontam que a TV Escola atinge cerca de 400 mil professores em 21 mil escolas públicas do país.

³ Criado em 1997, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), financia a implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas brasileiras.

Por outro lado, tão logo o Brasil entre na corrente da promoção da *media literacy*⁴, talvez uma das requisições mais urgentes seja a produção de recursos educacionais apropriados, para que até mesmo os professores sem formação adequada possam começar a praticar a mídia-educação.

Para concluir este artigo, o próximo item descreve um recurso pedagógico retirado da experiência britânica: o estudo do programa Big Brother, a partir da perspectiva da *media literacy*. Trata-se de uma unidade do livro *The Media Book* (Grahame e Domaille, 2001), material didático específico sobre mídia, para ser usado nas escolas secundárias inglesas, equivalentes ao nosso Ensino Médio.

5. Media Literacy, educação escolar e o Big Brother

A unidade número 8 do livro *The Media Book* (Grahame e Domaille, 2001) aplica conceitos e práticas pedagógicas referentes à *media literacy*, comentadas anteriormente: são sete atividades que tratam da linguagem, do comportamento da audiência e das instituições de mídia. Usando a idéia de prática situada (Cope e Kalantzis, 2000), os autores organizam a introdução ao estudo a partir de um diagrama que, ao ser respondido pela classe, traz à tona o conhecimento implícito, sob diversas perspectivas, que vão da análise das técnicas de produção e de edição, à investigação dos motivos que levam as pessoas a assistirem esse tipo de programa. A partir do conhecimento explicitado pelo diagrama, os estudantes passam a desenvolver as seguintes atividades:

1. Investigar qual é o gênero do programa Big Brother: em que medida emprega técnicas de documentário, de *games* televisivos e de narrativas de ficção;

2. Em que medida as técnicas de produção usadas influenciam no resultado que o telespectador vê. Nesse momento, são transmitidas informações adicionais sobre as rotinas de produção;

3. Quais recursos da linguagem televisiva são usados para criar a identidade do programa – vinheta de abertura, cenários, postura da apresentadora e dos concorrentes, conteúdo sintetizado pela edição do programa (62 horas de vídeo que resultaram na veiculação de 90 segundos de cenas da expulsão de um membro do grupo). Juntas, essas três atividades realizam as “experiências com desígnis disponíveis”, segundo a terminologia do New London Group.

4. Pesquisa de audiência, em que cada estudante entrevista pessoas que gostam e pessoas que odeiam o Big Brother. Esse material será utilizado posteriormente, na atividade de simulação;

5. Pesquisa sobre as origens do termo “Big Brother”, no romance de George Orwell e no projeto elaborado pela Endemol, empresa que detém os direitos autorais do programa. Adicionalmente, o livro fornece informações tanto sobre o romance e seu autor, quanto sobre a empresa – quem são os proprietários e quais outros programas são produzidos pelo grupo. Novamente, são situações de instrução explícita, que servem para o estudante investigar como dois discursos diferentes (o literário e o televisivo comercial) se relacionam.

⁴ Veja-se, por exemplo, o Media Literacy Charter, do qual Portugal também faz parte: <http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter&id=4>

6. Discussão entre os pares, para saber a opinião de cada um, sobre questões-subjacentes à polêmica do Big Brother: se é um reflexo da vida real ou se são só fragmentos de emoção grosseira; se é uma jornada rumo ao eu dos participantes ou se é um documentário que reconstrói uma realidade distorcida, editando situações artificiais; se é uma investigação realista ou só um jogo de televisão, manipulado;

7. Finalmente, o conhecimento sistematizado nas seis atividades anteriores é usado numa espécie de simulação de um debate televisivo feito em classe. A turma é dividida em quatro grupos, que representam quatro lados da polêmica do Big Brother: diretores da produtora Endemol e do canal Channel4 (que veicula o programa no Reino Unido), críticos de TV, fãs do programa que sempre comparecem ao estúdio e audiência. Um quinto grupo se encarrega de organizar a produção do debate em sala de aula, definindo as regras, organizando o espaço para a presença e a manifestação dos espectadores, elaborando questões para os membros do painel e direcionando as discussões. Cada grupo recebe um resumo e questões que deve considerar na hora de representar o seu lado da discussão. No final, a classe deve avaliar quais os pontos de vista e os argumentos que sobressaíram no debate e porque isso aconteceu. Juntas, as atividades 6 e 7 valorizam a abordagem crítica, trazendo à tona os pontos de vista em disputa no contexto mais abrangente da produção de TV. A partir daí, o ato de assistir o Big Brother potencialmente pode se tornar uma prática transformada.

Figura 1 – Diagrama introdutório do estudo do programa Big Brother no livro *The Media Book*



6. Considerações finais

A proposta deste texto era apresentar algumas contribuições da chamada *media literacy* para a compreensão das questões sobre leitura e escrita que emergem do uso das plataformas digitais de comunicação. Para tanto, foram tomados como referência aspectos da política pública para promoção da *media literacy* recentemente implementada na Inglaterra, além de alguns conceitos gerados no âmbito da chamada mídia-educação – uma área interdisciplinar do conhecimento, que reúne contribuições vindas de campos distintos, tais como a sociologia, a lingüística e a psicologia.

A perspectiva apresentada aqui é a de que a convergência de linguagens e a abundância de informações propiciada pelas mídias digitais requer o desenvolvimento de habilidades de caráter técnico e informacional, e que uma saída prática para desenvolver tais habilidades no âmbito da educação escolar pode ser o uso de atividades de mídia-educação que utilizem a idéia de “gramática funcional multimodal”. De acordo com essa perspectiva, deve-se partir de práticas socialmente situadas, experimentar com os discursos disponíveis, oferecer instrução explícita em momentos oportunos e criar condições dinâmicas de abordagem crítica, embora a idéia do que seja a abordagem crítica ainda seja um campo repleto de contradições e lacunas.

A descrição de um exemplo – o estudo do programa Big Brother proposto por um livro didático de mídia-educação inglês – tentou mostrar como a abordagem da *media literacy* se concretiza na prática de sala de aula. Este exemplo foi escolhido porque trabalha com diferentes mídias – TV, imprensa e Internet –, trata de questões técnicas e condições institucionais de produção e contempla a realização de um debate, fundamentado em evidências, para se compreender os pontos de vista em disputa numa questão polêmica.

Assim, o conteúdo sinteticamente reunido neste texto pode ser útil ao indicar caminhos para pesquisas empíricas, baseadas no trabalho em sala de aula, que tenham como objetivo desenvolver a consciência sobre o papel e o funcionamento dos meios de comunicação, bem como as habilidades de leitura e escrita necessárias para que toda pessoa possa usufruir dos benefícios das mídias digitais – como consumidoras e como cidadãs.

Nesse sentido, alguns pontos deveriam ser considerados. Primeiro: de antemão, é preciso que pesquisadores e educadores tenham bem definido um conceito de “literacia” em mídia, bem como as competências que caracterizam essa habilidade mais ampla de ler e escrever usando linguagens multimodais. Segundo: precisamos, rapidamente, ganhar experiência na produção de materiais pedagógicos que partam de casos concretos da mídia e da cultura de massa brasileira, e que utilizem o referencial da mídia-educação, a fim de inserir nossa experiência no contexto internacional e desenvolver o nosso conhecimento. Finalmente, precisamos unir esforços para solucionar problemas subjacentes à questão principal da *media literacy*: como lidar com as questões de direitos autorais ao utilizar estratos da mídia para produzir materiais pedagógicos; como tornar esses materiais disponíveis, como formar profissionais da educação e da comunicação para produzir materiais e abordagens de qualidade.

É certo que já acumulamos experiência razoável no campo da mídia-educação. Mas o contexto contemporâneo requer um tratamento mais sistemático dessa área no currí-

culo escolar brasileiro, a exemplo do que vem ocorrendo em países onde o processo de democratização das mídias está mais avançado do que o nosso.

Referências bibliográficas

- Belloni, Maria Luíza (2005). "Programa Formação do Telespectador – os desafios da inovação educacional" in *O que é mídia-educação*. 2.ª ed. Campinas, Autores Associados.
- Buckingham, David (2005). *The media literacy of children and young people: a review of the research literature on behalf of Ofcom*. Londres: Office of Communications.
- Cagnin, Antônio Luiz. "O novo currículo para as faculdades de pedagogia: o espaço da comunicação" in Kunsh, Margarida Maria Krohling (org.) (1986). *Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados*. São Paulo, Loyola.
- Cirelli, Adilson (1999). *Comunicação e Educação – a linguagem em movimento*. São Paulo: Editora Senac.
- Cope, Bill e Kalantzis, Mary. (2000) *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres: Routledge.
- Department of Culture, Media and Sports (DCMS) e Department of Trade and Industry – DTI (2000). *A New Future for Communications*. Londres: Her Majesty Stationary Office.
- Freitas, Jeanne Marie Machado. "Comunicação e participação política: o jornal 'Aqui Ó'" in Kunsh, Margarida Maria Krohling (org.) (1986) *Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados*. São Paulo, Loyola.
- Grahame, Jenny e Domaille, Kate (2001). *The Media Book*. Londres: English and Media Centre.
- Hobbs, Renee (2004). *A review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education in American Behavioral Scientist*, Vol (48)1, pp. 42-59.
- Kunsh, Margarida Maria Krohling (org.). (1986) *Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados*. São Paulo, Loyola, 1986.
- Leal Filho, L (1997). *A melhor TV do mundo*. São Paulo, Summus.
- Livingstone, S., Van Couvering, Elizabeth e Thumin, Nancy (2005). *Adult media literacy: a review of the research literature on behalf of Ofcom*. Londres: Office of Communications.
- Nogueira, Madza Julita. "O jornal na escola – da leitura de jornais ao jornal escolar" in Kunsh, Margarida Maria Krohling (org.) (1986) *Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados*. São Paulo, Loyola.
- Ofcom (2004). *Ofcom's Strategy and Priorities for the Promotion of Media Literacy – A statement*. Londres: Office of Communications.
- Ofcom (2006). *Media Literacy Audit – Report on Adult Media Literacy*. Londres: Office of Communications.
- Oliveira, J. B. "Videocassete: produção e reprodução na escola" in Kunsh, Margarida Maria Krohling (org.) (1986) *Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados*. São Paulo, Loyola.
- Qualifications and Curriculum Authority (2003). *Media Studies – A level performance descriptions*. Londres, QCA.
- Roquete-Pinto, Vera Regina (2002-2003). "Roquete-Pinto, o rádio e o cinema educativos" in *Revista USP*. São Paulo, Edusp, edição n.º 56, pp. 10-16.
- Seligman, Laura (2008). "A escola e a formação do leitor crítico da mídia: políticas públicas no Brasil e em Santa Catarina". 104 f. Dissertação de mestra (Programa de Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, SC.
- Tyner, K (1998). *Literacy in a digital world*. Mahwa: Lawrence Erlbaum.
- União Cristã Brasileira de Comunicação Social – UCBC. "Leitura Crítica da Comunicação: História do Processo". Texto disponível em www.ucbc.org.br. Acesso a 31 Mar. 2005.
- Valente, José Armando Valente. "Uso da informática na educação da criança deficiente física" in KUNSH, Margarida Maria Krohling (org.) (1986). *Comunicação e Educação: Caminhos Cruzados*. São Paulo, Loyola.