



Media Literacy: Estudando o trailer de cinema no Ensino Médio¹

Alexandra Bujokas de SIQUEIRA²

Mariana Pícaro CERIGATTO³

Universidade do Sagrado Coração (USC), Bauru, São Paulo

RESUMO

Políticas públicas brasileiras recentes estão promovendo o uso de mídias na educação. Essas iniciativas integram uma tendência internacional de educação para a mídia e fomento da participação na cultura digital. Entretanto, ainda faltam materiais pedagógicos e metodologias de trabalho apropriadas para atividades dessa natureza, que envolvem habilidades de leitura multimodal, conhecimentos técnicos específicos e formação de critérios de julgamento que não se limitem a criticar o gosto do aluno pela cultura de massa. Neste contexto se insere este trabalho, que explorou o uso da linguagem do trailer de cinema em atividades de mídia-educação para o Ensino Médio, dentro da área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, testando atividades de leitura e escrita com estudantes e professores da rede estadual de ensino. O estudo teve financiamento da Fapesp (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo).

PALAVRAS-CHAVE: Mídia-educação; Cinema; Linguagem; Ensino Médio

1. Introdução

Os argumentos que justificam a inclusão da educação para a mídia na vida contemporânea já são conhecidos: 1. os meios de comunicação, em alguma de suas formas, ocupam posição central na vida pública de pessoas de todas as idades, em termos de trabalho, participação política, educação e entretenimento; 2. o teor das mensagens nunca é transparente, isto é, como em outras esferas discursivas, o conteúdo veiculado pelas mídias transmite valores e pontos de vista sectários, querendo parecer universais; 3. a participação social requer também pessoas hábeis para lidar com as mídias, que saibam, ao mesmo tempo, defender-se de efeitos nocivos e tirar proveito daquilo que lhes convém, como consumidoras e como cidadãs.

Mais recentemente, com a popularização das tecnologias digitais de comunicação e com o advento da chamada Web 2.0 (a “segunda geração” da internet, baseada na oferta de serviços que enfatizam a colaboração *online* e o compartilhamento

¹Trabalho apresentado na Sessão Comunicação Audiovisual, da Intercom Júnior – Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

²Orientadora do trabalho. Professora do Curso de Jornalismo da USC, e-mail: bujokas@uol.com.br

³Graduada em jornalismo pela USC, e-mail: maricerigatto@yahoo.com.br



de conteúdos entre os usuários), uma nova responsabilidade está sendo reclamada aos educadores para a mídia: promover a cultura da participação digital.

Somando tarefas novas e tradicionais do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação formal, pesquisadores da chamada *media literacy* estão tentando fornecer respostas para algumas questões paradigmáticas que emergem do novo cenário, tais como: quais são e como promover as habilidades de leitura e escrita exigidas pelas novas mídias? Como integrar a geração dos estudantes - mais adaptadas à vida informatizada - e dos professores, em geral pouco confortáveis no uso pleno das possibilidades do computador?

Como combinar a cultura da escola e a cultura das mídias, sem cair no engodo da fé cega na tecnologia, mas também sem aderir ao pânico moral conservador?

Além disso, especificamente na realidade brasileira, políticas públicas implementadas pelo governo, tais como “Cultura Digital” do Ministério da Cultura e “Mídias na Educação” do Ministério da Educação, estão começando a criar condições objetivas para promover a *media literacy* e a participação digital no Brasil. Mais recentemente, foram anunciadas as reformas nos referenciais curriculares nacionais e o projeto UCA – Um computador por aluno, dentro do pacote de políticas do MEC para promover a educação pública de qualidade.

Neste contexto, surge a necessidade de pesquisar metodologias de trabalho pedagógico interdisciplinar que promovam melhor compreensão do papel e do funcionamento dos meios de comunicação, acesso e participação na cultura midiaticizada.

Conforme objetivos do trabalho, foi elaborado um material pedagógico para compreender o modo como são criadas as convenções da linguagem cinematográfica no contexto institucional da indústria da cultura. Na aplicação deste material, com alunos e professores, possibilitou-se a criação de oportunidades para que ambos pudessem refletir sobre as origens dos seus gostos e prazeres obtidos com o consumo de produtos midiáticos. A pesquisa promoveu atividades que estimularam a discussão em grupo com o objetivo de construir uma inteligência coletiva sobre um assunto específico. Com a publicação dos resultados em blogs culturais, foi possível estimular a cultura da participação e inclusão de recursos digitais na sala de aula. Outro aspecto do estudo foi mapear as dificuldades e os problemas na formação dos professores para a prática da mídia-educação.



2. Síntese da bibliografia de referência

Mídia-educação, leitura crítica dos meios, educomunicação, educação para a mídia e *media literacy* são alguns dos termos usados para caracterizar uma área interdisciplinar do conhecimento que se preocupa em desenvolver formas de ensinar e aprender aspectos relevantes da inserção dos meios de comunicação na sociedade. Assim, a “literacia em mídia” é o resultado esperado dessas ações pedagógicas, que envolvem, necessariamente, a compreensão crítica e a participação ativa.

O modo como são desenvolvidas e implementadas as ações pedagógicas para ensinar mídia variam de acordo com a concepção que os educadores e comunicadores têm dessa área que, conforme Green e Hannon (2007) variam entre dois extremos: o da fé cega na tecnologia (para quem a simples presença das mídias na escola, em si mesma, já é algo revolucionário e positivo) e o do pânico moral (para quem a cultura trazida pelas mídias é uma degeneração que deve ser combatida pela educação escolar). Entre esses dois extremos encontram-se uma série de posturas mais equilibradas, que, conforme Buckingham (2003) preocupam-se não em promover nem em “inocular”, mas sim em preparar as pessoas para usar as mídias com mais proveito, tanto como consumidoras, quanto como cidadãs.

Até mesmo nos países em que a mídia-educação é mais desenvolvida, o surgimento dessa postura equilibrada (também chamada de abordagem da “preparação”) tem história recente. Na Inglaterra, começou com autores como Hall e Whannel (1964) que defendiam que a escola deveria se preocupar em entender não o que as mídias faziam com as pessoas, mas o que é que as pessoas faziam com as mídias. Embora tenham escrito o livro tratando do que hoje chamamos de “velhas mídias” (rádio, cinema, TV e disco analógico), muitos dos *insights* continuam atuais.

Para esses autores, as mídias fornecem aos jovens informações e idéias sobre a sociedade em que eles vivem, e eles podem testar algumas dessas descrições e interpretações da realidade, comparando os produtos da cultura de massa com suas próprias experiências. É nessa tarefa que reside a essência da *media literacy*. Conforme Hall e Whannel (1964, p. 46):

Precisamos prestar atenção às formas pelas quais as novas experiências são apresentadas, discriminar valores, analisar nossas respostas a elas, cuidadosamente. Em termos educacionais, pelo menos, este é o único tipo de controle moral que pode ser aplicado à rápida expansão que tem acontecido. O processo da avaliação é o negócio próprio da educação, começa no sistema formal, mas não acaba nele.



Para saber avaliar com competência as tais informações e idéias que são ensinadas aos jovens através das mídias, Hall e Whannel (1964) consideram importante que o educador saiba separar o que eles chamam de “cultura popular veiculada pelas mídias” e “cultura de massa”.

Enquanto a cultura popular mediatizada representa uma continuidade da arte anônima produzida em contato com o público, a cultura massificada destrói os laços de individualidade e as idiossincrasias do artista; enquanto a cultura popular permite ao artista exercitar um estilo pessoal reconhecível pelo público, a cultura massificada vende a pessoa do artista, mas não seu estilo pessoal. Como a cultura popular permite que seja estabelecido um elo com o público, o artista acaba se perdendo no meio da sua obra. Já na cultura de massa, a pessoa por trás da produção é que é vendida ao público como mais importante. A cultura popular usa a estilização e a convenção, mas acaba encantando o público ao criar alguma surpresa criativa, apesar das convenções. A cultura massificada usa estereótipos no lugar das convenções e estilizações e o resultado são fórmulas simplistas, planejadas para mobilizar um estoque padrão de sentimentos que mantêm a audiência conectada, mas não necessariamente encantada.

Sobre essa perspectiva, Hall (2003) desenvolveu um modelo teórico sobre os mecanismos de apropriação que as pessoas fazem da cultura de massa. Especialmente no tocante ao audiovisual essas idéias foram sistematizadas no modelo de codificação e decodificação. Esse modelo desenvolvido por Hall e pelos culturalistas se enquadra numa postura equilibrada – eles rejeitam a idéia de que o público aceita passivamente o que a mídia oferece, mas também rejeitam o conceito de livre-arbítrio. Eles acreditam que os gostos e valores são moldados histórica e culturalmente. Sendo assim, o que conhecemos e o que temos capacidade de avaliar vai depender das experiências culturais que a sociedade nos permite ter. Assim, essa visão mais equilibrada está atrelada no aprendizado de leitura e escrita de mídia com a abordagem não-inoculativa. É, por exemplo, através do estudo sistemático da linguagem e dos discursos específicos da mídia que se pode refletir sobre a produção, a representação, as práticas sociais que os meios de comunicação geram etc.

Assim, nós levamos em conta o modo como o público-alvo do projeto usa e dá sentido ao ato de ler – como selecionam e usam as unidades, elementos de um texto na sua forma, conteúdo e contexto. Toda essa abordagem não ignora o prazer contido no



conteúdo midiático e o “estoque” do conhecimento que os estudantes já têm sobre a mídia.

Para tratar o trailer pedagogicamente, é preciso que se desenvolva uma metodologia adequada – calcada na leitura e escrita (literacy) multimidiática e não na crítica de base moralista. Para implementar tais atividades de leitura e escrita, o professor deve dominar referências de diversas áreas que contribuem para se compreender a natureza dos textos midiáticos. Aqui, o recorte proposto se concentrou no estudo dos gêneros e das estruturas narrativas do trailer de cinema, por ser este um material curto e de fácil acesso, o que torna viável as atividades na sala de aula. Apesar disso, o trailer é um dos textos midiáticos mais populares e complexos, já que traz à tona questões de linguagem, persuasão publicitária, indústria cultural e identidade.

O estudo se baseou em seis técnicas pedagógicas mais comuns na área, conforme Buckingham (2003): análise textual, estudo do contexto, análise de conteúdo, estudo de caso, tradução (de um livro para um filme, por exemplo) e simulação/produção. As análises textuais e de contexto têm como objetivo principal “fazer do familiar, estranho”, para formar um ponto de vista crítico. Os alunos devem examinar padrões de linguagem e valores decorrentes do modo como as mensagens são organizadas. O estudo de caso e a tradução servem para explorar o modo como as mensagens midiáticas são produzidas e veiculadas. Finalmente, as atividades de simulação e produção priorizam a “escrita em mídia”.

Na perspectiva da *media literacy*, as propostas de análise textual e de contexto devem contemplar toda a multiplicidade de linguagens envolvidas: texto, imagem, som, estrutura e montagem. Trata-se de um conjunto imenso de conhecimentos vindos de áreas como a análise do discurso, a semiótica, a técnica fotográfica, os estudos culturais e o design que, em princípio, são impossíveis de serem ensinados na escola básica, ao menos nos moldes tradicionais.

Gêneros cinematográficos

De acordo com Hall e Whannel (1964), até o seriado de TV mais pobre usa as técnicas de composição artística da linguagem audiovisual: roteirista e diretor precisam compor personagens e desenrolar da ação, selecionar aspectos da vida que irão alimentar a trama, explorar alguns desses aspectos e comprimir outros, conferir uma textura humana ao enredo.



O modo como esses filmes ou programas estabelecem relações com a realidade é que deve ser estudado. Na prática, essas relações se dão através do formato e do estilo. Um exemplo típico dessas relações são as diferenças entre dois gêneros que têm em comum o uso da violência: o *thriller* de ação e o *western*. Para Hall e Whannel, enquanto o *thriller* é um formato que explora a morte, o *western* é um filme que tem morte, mas é sobre outra coisa: sobre os grandes conflitos morais que todos nós enfrentamos e que, no enredo do filme, são desprovidos das ambigüidades da nossa vida moderna. Segundo os autores, essas diferenças estruturais são identificadas no modo como cada gênero utiliza os recursos do cinema. Assim, no *western* os enquadramentos são abertos, os movimentos de câmera são mais simples e as imagens são criadas para representar o bem contra o mal em termos mais simbólicos. No filme de ação, diversos enquadramentos repetem a exploração da dor, da agressão, do tiro e do sangue, para gerar impacto psicológico.

Portanto, estudar os gêneros cinematográficos mais populares numa abordagem multimodal pode ser um caminho muito produtivo para tratar de questões mais amplas como linguagem, representação e ideologia, que são temas centrais para a mídia-educação. No cinema, a idéia de gênero se refere a um conjunto de códigos e convenções estabelecidos culturalmente e que são compartilhados pelo conjunto de consumidores (Braston, 2006). Genericamente falando, esses códigos e convenções são formados por:

- a) Elementos audiovisuais – atores conhecidos, cenários, estilos de câmera, iluminação, estilo de edição, música e efeitos;
- b) Narrativas – clássica (formada por uma situação inicial de equilíbrio que sofre uma ruptura e depois é reequilibrada de outra forma), inovadora (filmes com final aberto ou com falta de conflitos) e híbridas (estrutura clássica dentro de um musical, por exemplo);
- c) Relações ideológicas – gêneros mais tradicionais tendem a ter valores conformistas, enquanto gêneros mais inovadores tendem a desafiar valores hegemônicos.

A leitura crítica do gênero cinematográfico vai além dessa categorização de elementos e relaciona formato e estilo com propósitos do filme. Em termos muito gerais, pode-se dizer que há dois tipos de propósitos: explorar a arte do cinema e oferecer entretenimento.



Braston (2006) indica algumas características típicas dos filmes de arte em oposição aos filmes de entretenimento:

- Filmes de arte: realismo, edificação, seriedade, temática universal, dificuldade, espiritualidade, responsabilidade intelectual, busca da audiência refinada e educada;
- Filmes de entretenimento: escapismo, satisfação das expectativas, preocupações triviais, tratamento superficial do assunto, facilidade, respostas físicas fáceis (riso ou choro), audiência vulgar e banalizada.

Na prática, podemos encontrar filmes que caracterizam esses dois extremos e filmes que misturam esses dois propósitos com menos ou com mais ênfase: filmes de entretenimento que têm elementos de valor artístico e filmes de arte que usam elementos do entretenimento.

Assim, quando uma pessoa sabe identificar esses elementos e o modo como eles são organizados na forma e no estilo do filme, ela tem mais condições de avaliar os propósitos do autor, os valores e representações que estão em jogo, e se torna uma usuária crítica do cinema.

Para trabalhar pedagogicamente com essas questões de análise e julgamento crítico, 4 abordagens são significativas: 1. o estudo da técnica e do estilo da linguagem cinematográfica e 2. o estudo das estruturas narrativas, 3. Estudo da audiência, 4. Produção.

Entretanto, quando tais conhecimentos são levados para a escola, o pesquisador deve levar em conta referências e problemas inerentes ao uso das tecnologias de mídia na educação – o que passa, inclusive, pelos problemas na formação de professores.

Novas tecnologias, a escola e o papel do professor

A revolução científico-tecnológica, com a globalização, tem reflexos notáveis nas salas de aula. O modo de estruturar a educação escolar e de desenvolver o trabalho docente, assim, devem passar por modificações. Para muitos gestores e professores, os desafios que se apresentam à escola precisam ser encarados pelo recurso às tecnologias da comunicação e da informação.

Muito se tem falado e feito para introduzir as novas mídias nas escolas, mas, conforme aponta Moreira e Kramer (2007) pouco se reconhece a necessidade de formas democráticas de gestão da escola, a necessidade da colaboração de diferentes



indivíduos e grupos, diálogo com experiências não-formais de educação, e a mais do que fundamental preparação dos docentes para o uso das novas tecnologias (que reconheçam o potencial do aluno e que concebam a educação como um direito e um bem social).

Assim, repensar a formação do professor nos faz assumir uma responsabilidade social perante gerações de crianças, jovens e adultos sistematicamente expropriados de seus direitos, em específico aqui das novas tecnologias e da apropriação das novas mídias. Entendemos a importância de repensar a formação do professor também para além de uma necessidade da sociedade contemporânea: essa qualificação precisa estar relacionada à necessidade de ganhos reais em termos de planos de carreira e salários, conforme nos norteia Moreira e Kramer (2007).

Problemas na formação dos professores

Analisando o uso da tecnologia na Educação, Chaves e Setzer (1988), nos apontam alguns problemas. Em relação à oportunidade: a introdução dos recursos midiáticos na Educação não é prioritária, uma vez que as escolas possuem necessidades básicas que precisam ser atendidas primeiramente, como infra-estrutura adequada, condições mínimas de alimentação e saúde para os alunos e melhores condições de trabalho para os professores.

Em relação à ação educacional, o computador pode exercer uma grande influência na educação, mas esta pode ser danosa. A criança poderia ser levada a pensar de forma mecanizada e também enxergar o uso da tecnologia numa perspectiva apenas de lazer e entretenimento. Essa visão é reforçada pela cultura de resistência e do pânico moral que ainda é mentalidade de muitos educadores.

Para compreender melhor a relação dos professores com a tecnologia, é preciso entender a crise na educação, que tem raízes políticas. O empobrecimento da área de pesquisa no ensino superior – a ampliação de oferta de cursos por instituições privadas acentuando a ampliação e o fortalecimento da privatização do ensino superior no país, associado ao enfraquecimento do ensino público está ligada a questões de interesse de mercado. Esse problema tem raiz na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB). Em uma proposta de emenda constitucional, foi



feita a tentativa de retirar da Constituição Brasileira o artigo 207, que estabelece autonomia e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípios organizativos para a Educação superior no Brasil. Por trás desta proposta, podemos concluir que, por causa da crescente demanda de privatização, achou-se necessário diminuir os custos das universidades públicas federais, diminuindo o financiamento do Estado em centros de excelência. Isso iria atender a demandas do *lobby* privatista. Isso não foi possível, graças à pressão organizada dos movimentos sociais. No entanto, a promulgação da LDB nº 9394/96 em acordo com organismos externos, possibilitou a implantação de um modelo de Educação regulamentado e orientado pelos interesses e demandas do mercado. Esse cenário possibilitou a criação dos centros universitários, que podem excluir e limitar o pilar da pesquisa, valendo-se apenas do ensino. Esta foi a forma encontrada pelos legisladores para atender também, entre outros, os interesses do setor privado, que representa grande redução nos custos dos serviços.

Neste mesmo enfoque, foi criada naquela Lei a figura dos Institutos Superiores de Educação para o oferecimento dos Cursos Normais Superiores, que permitem a formação de professores por instituições não universitárias, além de implantar outras medidas que incidem sobre esta profissão como, por exemplo, a possibilidade de complementação pedagógica para portadores de diploma em nível superior em qualquer área, que queira atuar na Educação básica, o oferecimento de cursos seqüenciais em detrimento da graduação plena, a implementação de cursos de Educação à distância com valor equivalente aos cursos presenciais, políticas de avaliação dos diferentes sistemas de ensino, de caráter controlador, que acabaram por se transformar em orientadores curriculares em muitas situações, entre outras. (ROSALEN e MAZZILLI, 2008, documento eletrônico)

Assim, essas medidas acabaram por baratear e garantir rapidez à formação dos docentes, uma formação desgarrada de fundamentos que atrapalham a formação crítica pretendida, que lhe permitiria atuar como agente de mudanças. Hoje, é possível concluir que o curso Normal em nível médio é a formação inicial mínima para o exercício da docência na Educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Baseado nestes conceitos, Rosalen e Mazzilli (2008) concluem em sua pesquisa que 40% dos cursos de pedagogia enfocam os estudos sobre informática na análise crítica sobre o uso destes meios na educação, enquanto 60% limitam-se ao ensino do uso destes meios como recursos didáticos. Já em relação aos cursos de Normal Superior foi constatado que 100% deles pautam-se por este último enfoque.



A literatura conseguiu produzir evidências sobre as competências que se exigem do trabalho docente, valorizando a qualificação profissional do professor. Requer sólida formação inicial na sua área específica: introdução em pesquisa, estudo de filosofia e história da ciência, conhecimento dos avanços tecnológicos do setor e de suas repercussões nas atividades produtiva e social. (...) É preciso que ele tenha ampla formação para poder ser um investigador de sua prática, analisando-a, interpretando-a, problematizando-a e produzindo novas hipóteses pedagógicas para superar as dificuldades detectadas. (GARRIDO, 2001, p. 131 *apud* ROSALEN E MAZZILLI, 2008, documento eletrônico)

As mesmas autoras apontam, ainda, que a utilização das novas tecnologias na Educação Básica tem servido para expressar a incorporação de equipamentos e programas educativos como fator de propaganda e marketing para indicar a “modernização” das escolas.

Corrêa (2006) nos indica problemas na mentalidade cultural de formação, que ainda privilegia um ambiente de aprendizagem anacrônico, que o aluno é passivo e o professor detém de todos os recursos educacionais, sem promover interação, o contrário que o uso das novas tecnologias propõe. A cultura escolar é extremamente individualista, isolada, consiste numa linguagem mais atual para antiga meritocracia – cada um deve garantir sua aula, sua pesquisa, seu projeto. Isso se deve à lógica de mercado, que se referencia nas exigências de produtividade, em detrimento da ênfase na formação humana e nos projetos sociais. Assim, nos diz Corrêa (2006, p.49):

Considero que seja fácil desenvolver projetos específicos relativos ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação, o difícil, no entanto, é inovar as práticas educativas cotidianas de trabalho. Para isso, precisamos enfrentar os dilemas presentes na prática pedagógica, romper a lógica transmissiva, unidirecional e investir na constituição das redes colaborativas de aprendizagem.

Alguns autores apontam ainda a falta da reflexão e criticidade na preparação dos professores em relação às novas tecnologias. Para que a formação do professor esteja ligada às necessidades sociais e compreensão crítica desta, paralela à cidadania, e, sob esta ótica, atender à demanda do uso das novas mídias na educação, é preciso integrar teoria e prática, de modo a preparar este profissional para fazer escolhas em relação ao conteúdo e ao método de organização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a formação deve “conciliar uma análise crítica da Educação a procedimentos pedagógicos que favoreçam um aprendizado baseado na historicidade das ciências e na



problematização de sua aplicação na prática social” (ROSALEN E MAZZILLI, 2008).

As mesmas autoras apontam que:

Os cursos de treinamento preparam tecnicamente os professores, o que não deixa de ser importante, mas não é o suficiente. O professor precisa se capacitar para entender por que e como integrar o computador em sua prática educativa, atendendo aos objetivos pedagógicos e às necessidades de seus alunos. Para isto é essencial o processo de reflexão da própria prática. (ROSALEN E MAZZILLI, 2008, documento eletrônico).

Na linha desta autora, temos a indicação que a formação para o uso das novas tecnologias não exige apenas o domínio dos recursos, mas uma prática pedagógica reflexiva. Por si só, o uso das novas mídias não garante melhorias na qualidade do ensino. A tecnologia, se usada inadequadamente, pode ser prejudicial ao aluno. E também seu uso, simplesmente, sem uma metodologia apropriada, não supre lacunas na formação do professor.

(...) o maior problema não se encontra nas questões de informatização. No caso da formação de professores o problema maior se encontra nas lacunas do conteúdo escolar, nas lacunas de formação pedagógica e de aparato metodológico, que impedem, ou pelo menos dificultam, a orientação para uma prática pedagógica mais conseqüente, onde se percebam as relações estabelecidas com a prática social mais ampla, e se organize a parcela de contribuição que compete a uma Educação compromissada com os menos favorecidos economicamente. (SILVA FILHO, 1988, p. 22)

Assim, fica claro a necessidade de uma metodologia que planeje materiais pedagógicos e guie a prática do professor na utilização das novas tecnologias. A formação do professor não deve apenas se limitar ao uso e domínio puramente técnico.

3. Síntese das atividades e discussão dos resultados

O objetivo geral da presente pesquisa era produzir um material pedagógico que permitisse compreender o modo como são criadas as convenções da linguagem cinematográfica no contexto institucional da indústria da cultura. Os objetivos específicos eram criar oportunidades para o estudante refletir sobre as origens dos seus gostos e prazeres obtidos com o consumo de produtos midiáticos; promover atividades para estimular a discussão em grupo com o objetivo de construir uma inteligência coletiva sobre um assunto específico e estimular a cultura da participação, através da publicação dos resultados do estudo realizado em blogs, além de mapear os limites da formação dos professores para uso de recursos midiáticos em sala de aula.



Podemos dizer que o trabalho concretizado atingiu os objetivos, além de trazer à tona mais uma realização: o convívio com os professores em seu local de trabalho permitiu conhecer a realidade do trabalho com as novas tecnologias em uma escola pública e mapear dificuldades e limitações do trabalho nos ambientes “reais”.

Através das oficinas, trabalhadas com 15 alunos e 27 professores da rede pública de ensino de Bauru pudemos verificar *in loco* a precária realidade mas, ainda assim, foi possível realizar uma capacitação para a mídia-educação, focalizando o estudo da linguagem através da comparação de gêneros dos *trailers* de cinema. Foram realizadas oficinas de linguagem e narrativas, com o intuito de mostrar como os planos, ângulos, diálogos, sonoplastia, montagem etc. ajudam a construir a mensagem cinematográfica e dão sentido a ela. Logo após as atividades de linguagem, partimos para o estudo da audiência. O intuito aqui era mostrar que os elementos da linguagem são escolhidos de acordo com o público que se deseja alcançar. Quando o espectador se apropria dos elementos construtivos e técnicos, consegue emitir juízos de valor de forma mais criteriosa e informativa, envolvendo-se menos emocionalmente.

A partir dessa análise, tanto alunos como professores puderam perceber que há um padrão na linguagem cinematográfica de acordo com o gênero, que objetiva atingir determinada audiência e despertar certas emoções e sensações: riso, medo, tristeza, expectativa.

Depois desse estudo, partimos para a prática da escrita em mídia: os alunos e professores criaram mini-filmes com gêneros diferentes para empregar os conceitos que aprenderam. Eles elaboraram o script, filmaram e editaram. Todo o material produzido foi publicado nos blogs culturais.

Depois, para avaliar se eles realmente aprenderam os conceitos e formalizaram um ponto de vista mais crítico a respeito da indústria cinematográfica, finalizamos a última atividade: escrever nos blogs uma resenha crítica de um trailer de livre escolha. Abaixo, exemplos de comentários e resenhas, de alunos e professores:

Quadro1 – comentário sobre atividade de resenha crítica de trailer:

“Eu aprendi que a críticas de cinema é muito importante para avaliar se o diretor soube escolher os personagens, a trilha sonora etc .Para expressar opinião o crítico usa adjetivos. E aprendi também como se estrutura uma crítica”

Guilherme Henrique - Aluno do terceiro ano do Ensino Médio (Retirado do blog <http://midialabguilhermehenrique.zip.net/>)



Quadro 2 – resenha crítica de trailer “O pequenino”:

“Risos e piadas ...

Executando um roubo que ninguém poderia por defeito, Calvin simms e seu comparsa Percy executam o roubo de um diamante que pertencia a rainha , mas por algum intermédio precisou ser dispensado imediatamente, e foi posto na bolsa de uma mulher da qual era casa ... seu marido era interpretado pelo ator,(Shawn wayans),pessoa bem extrovertida , e para pode terminar o serviço , ele vai precisar de um plano de mestre para pode chegar próximo a família sem que ninguém perceba.

Filme de comédia , por que contém várias piadas , muitas crises de riso. Os atores tem boa atuação pelo humor contagiante. Tem muitas palhaçadas ,brincadeiras , piadas isso torna um filme mais legal, mais a trilha sonora poderia ser outra pelo gênero do filme ser de comédia , aparece alguns som mais nada a ver com o gênero do filme. Os atores são muito bem extrovertido o irmãos conseguiram fazer um belo desenvolvimento no filme, sua vestes também caracterizam muito bem os seus personagens.

Bom minha opinião e que o filme em si foi muito bem desenvolvido pelos atores , elenco e produção só que a trilha sonora poderia ter sido melhor pelo gênero que foi posto no filme ,e em seus personagem , uma música não só mais alegre mais uma musica que em si que chama-se mas a atenção ,e desperta risos no públicos que o diretor tenta atingir”

Franciele Cristina Custódio - Aluna do terceiro ano do Ensino Médio - (Retirado do blog <http://midialabfrancielecristinadonascimentocustodio.zip.net/>)

Quadro 3 – resenha crítica do trailer “O caçador de Pipas”:

“A história é baseada na vida de dois amigos que tinham uma união, um vínculo muito forte. Por conta da guerra, foram separados, vivendo anos sem notícia, um do outro até que a morte de um deles, fez com que o outro retornasse ao Afeganistão a procura do filho do amigo para cuidar e tratá-lo como filho. O filme é um drama, não só no enredo, história, mas no som e nas imagens, que nos levam a entrar em uma “viagem dramática”. A música tem um estilo envolvente, manso, sem muita intensidade, mas o suficiente para manter em nós a melancolia do drama. Os planos, geralmente abertos, mostra-nos a localidade, os acontecimentos que devem ser focados por nós, mas, que ao mesmo tempo, nos proporciona conhecimento do que ocorre em volta. O próprio fato de ter sido gravado no Oriente Médio já nos causa “calmaria”. A falta de tonalidades quentesa predominância de tons pastéis ressalta o gênero. Essas cores vibrantes eram nítidas nas pipas, já como forma de chamar atenção. Assim, o filme atinge o público, pois passa a dramaticidade que se propôs. O diretor soube usar as técnicas necessárias para envolver o público-alvo”.

Resenha dos professores José, Isabel e Valderes, da Escola Ernesto Monte (Retirado do blog <http://oficinasprofessores.zip.net/>)

Conforme análise dos resultados, pudemos constatar que os conceitos fundamentais foram compreendidos entre professores e alunos e também a parte prática foi bastante significativa para o compartilhamento de conhecimentos específicos sobre mídia.



De um modo geral, podemos dizer que as atividades se mostraram empolgantes, tanto para alunos e professores. Basta pensar que as oficinas com os alunos não eram uma atividade obrigatória, eram realizadas fora da escola, duravam quatro horas e se estenderam por um semestre. Os professores não tiveram a mesma motivação, já que as atividades foram realizadas em horários de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), logo após uma jornada de trabalho de oito horas.

Observando os textos, as respostas dos questionários e as produções dos alunos, podemos dizer que os conceitos fundamentais foram compreendidos, ainda que de forma intuitiva e difusa. Nas gravações das oficinas feitas com os alunos, percebemos uma característica importante: quando fazíamos questões para estimular o debate e a expressão de juízos de gosto e de valor, eles ficavam quietos, mais por timidez ou insegurança do que por não ter opinião ou resposta. Verificamos isso ao comparar as gravações com os questionários. Não há como explicarmos o porquê desse comportamento – talvez sejam as próprias características de personalidade daquelas pessoas, talvez seja a falta de hábito de discutir em grupo numa situação formal de aprendizagem. De qualquer modo, a pesquisa mostrou que a habilidade de comunicação oral ainda precisa ser bastante exercitada, inclusive para que os estudantes adquiram confiança para se manifestar em público.

Finalmente, os blogs se mostraram um terreno fértil para a expressão e o treino das habilidades de comunicação escrita. Ter o seu próprio blog foi algo que motivou os alunos – e alguns até o usaram para registrar sentimentos e impressões que não tinham relação com o conteúdo das oficinas. Mas pudemos perceber que a introdução de blogs na educação escolar rapidamente trará problemas como: 1. o que fazer para corrigir os textos cheios de erros de ortografia e gramática sem afetar a já baixa auto-estima do aluno de escola pública? 2. Em que medida o professor pode ou não aceitar a linguagem de internet que os jovens usam? Como fazer um acordo sobre o estilo de linguagem a ser adotado, sem ser artificial mas também sem ser indolente? Essas são questões que não enfrentamos diretamente porque os objetivos da pesquisa eram outros, mas que não podemos deixar de considerar.

A pesquisa sugere que, quanto ao domínio tecnológico, os próprios professores apontaram que a escola pública não dispõe de uma capacitação adequada que garanta domínio das novas tecnologias, nem uma metodologia apropriada. Observa-se que a



escola dispõe dos seguintes problemas que impedem o uso pedagógico das novas tecnologias:

- Número de alunos além do número de máquinas disponíveis no laboratório do ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação), o que desestimula o professor a utilizar os laboratórios;

- Além da deficiência quantitativa, os professores, na sala de aula, precisam de monitores com capacitação técnica para conseguir solucionar todas as dúvidas durante o manuseio das tecnologias. E também os professores têm dificuldade em controlar o que está sendo acessado. Trabalhando sozinho, com 40 alunos num laboratório de 20 computadores o professor se desgasta e desanima, o que é perfeitamente compreensível.

- Percebe-se que as salas necessitam de mais recursos audiovisuais para se realizar atividades pedagógicas sobre estudo das mídias. Os laboratórios têm computadores com pouca memória de leitura, o que torna o uso de aplicativos, como o Windows Movie Player impossível. Outros dispositivos, como *webcam*, máquinas fotográficas digitais e gravadores de MP3 são necessários na escola para a realização das atividades de mídia-educação, além de recursos para manter uma rede de computadores.

- Defasagem cultural – os professores não têm o hábito de usar tecnologias digitais cotidianamente, principalmente os mais velhos. Embora os alunos que frequentaram o MidiaLab, na sua maioria, também não tivesse computadores e internet em casa, eles dominavam o uso de certas ferramentas como Google, Orkut, Youtube. Os professores muitas vezes conhecem “de olhar”, mas não tem experiência com essa modalidade de cultura. Certamente, o primeiro passo para se tornar um mediador crítico é ser um conhecedor do sistema, suas ferramentas e design.

- A persistência do “pânico moral” – pelo teor das conversas, constatamos que a tendência de abordagem da mídia e da cultura de massa na sala de aula ainda é mais próxima da abordagem da “repressão moralista”, que coloca o aluno como vítima dos meios de comunicação e o professor como guardião de uma cultura superior que deve ser introjetada pelos alunos (conforme a fundamentação teórica desta pesquisa).

- Falta de metodologia – verificou-se que a capacitação do governo é deficiente na elaboração de materiais e também em metodologias para utilização em sala de aula. Assim, o docente fica perdido ao utilizar as novas mídias em sala de aula, pois não tem um material que o auxilie, nem uma metodologia própria, confiável, que passe



credibilidade. Conforme a observação nas escolas, o professor, quando utiliza os laboratórios do ProInfo, praticam atividades sem nenhuma referência. Os softwares mais utilizados são Google e Power Point, para pesquisas sobre temas escolares e apresentações destes temas no Power Point. Percebe-se que o uso destes programas se encontram muito mais em uma perspectiva de lazer do que educativa.

- Baixa auto-estima - assim como constatado com os alunos, os professores da rede pública também têm a auto-estima baixa. O fato da escola pública estar em constante desvalorização se levantarmos o salário, a carga horária em comparação com as escolas particulares, é um fator que influencia na auto-estima e é uma forma de exclusão, de sentimento de discriminação, que a maioria deles sofrem.

Concluimos que a promoção de uma educação de qualidade depende de mudanças profundas na sociedade, nos sistemas educacionais e na escola. A sonhada “qualidade social da educação” alimenta expectativas de consolidação de um sistema escolar público e gratuito, como direito de todos os cidadãos ao acesso aos conhecimentos e valores culturais da humanidade. Isto se materializa através de escolas que comecem a se conscientizar das reais necessidades da sociedade contemporânea e mostre conteúdos mais significantes à vida dos alunos. Para que essa realidade chegue às escolas, o projeto político-pedagógico de cada estabelecimento de ensino precisa estar comprometido com o processo de democratização da sociedade, gestado e gerido através de práticas democráticas, representando um projeto de educação que é político. Assim, conforme nos aponta Moreira e Kramer (2007), todo o sistema educacional precisa se preocupar em reconhecer o potencial do aluno e conceber a educação como um direito e um bem social.

O uso das novas mídias nesta pesquisa, bem como a leitura crítica do cinema e a apropriação de sua linguagem apontam para a demanda de construir uma sociedade brasileira mais consciente em relação aos seus direitos de comunicação.

12. Bibliografia consultada

BELLONI, M. Luiza. O que é mídia-educação. Campinas, Autores Associados, 2005.

_____. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000400005&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso: 03 ago. de 2008



BRANSTON, G. *Understanding Genre*. In: GILLESPIE, M. e TONYBERR, J. *Analysing Media Texts*. Milton Keynes: Open University Press, 2006.

BUCKINGHAM, D. *Media education – literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.

CHAVES, Eduardo O. C. e SETZER, Valdemar W. *O uso de computadores em escolas: fundamentos e críticas*. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

CORRÊA, Juliane, *in* COSCARELLI, Carla Viana, org. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GREEN, H.; HANNON, C. *Their Space – Education for a digital generation*. Londres: Demos, 2007.

HALL, S.; WHANNEL, P. *The popular arts*. Londres: Hutchinson Educational, 1964.

HALL, S. *Da diáspora*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e KRAMER, Sonia. *Contemporaneidade, educação e tecnologia*. Disponível em <http://74.125.45.132/search?q=cache:Jh7y8j2fz5YJ:www.scielo.br/>. Acesso: 20 ago. de 2008.

ROSALEN, Marilena e MAZZILLI, Sueli. *Formação de Professores Para o Uso da Informática nas Escolas: Evidências Da Prática*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081345int.rtf>. Acesso: 30 ago. de 2008

SIQUEIRA, A.B.. *Blog da Mídia-educação*. Disponível em <http://midiaeduc.zip.net>. Acesso em: 28 out. 2007.

SILVA FILHO, João Josué. *Informática e Educação: uma experiência de trabalho com professores*. São Paulo: [Dissertação (mestrado) - PUC-SP], 1988

4. Links

Blog dos alunos: http://oficinasmedialab.zip.net/arch2008-03-30_2008-04-05.html

Blog dos professores: <http://oficinasprofessores.zip.net/>

Blog do MidiaLab (Estudando o trailer de cinema) – com os relatos de atividades, materiais e fotos: <http://midialab.wordpress.com/>

Comunidade no orkut do MidiaLab com enquetes e fóruns de mídia-educação:

<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=48559249>

Página no Youtube com upload de criações dos alunos:

<http://www.youtube.com/user/midialab>