

Media literacy: visão inglesa e uma proposta brasileira

Alexandra Bujokas de Siqueira*

Resumo

O uso da TV na escola renova questões sobre a cultura de massa. A incompatibilidade entre aprendizado e entretenimento é uma questão que precisa ser resolvida. Uma saída pode ser a inclusão de um projeto de *media literacy*. O estudante pode desenvolver habilidades de leitura para a recepção da TV didática. Uma revisão da proposta britânica e apontamentos para um projeto brasileiro são apresentados neste texto.

Palavras-chave: televisão; pedagogia; *media literacy*.

Resumen

El uso de la televisión en las escuelas renueva los cuestionamientos sobre la cultura de masa. La incompatibilidad entre aprendizaje y entretenimiento es una cuestión por resolver. Una respuesta puede ser la inclusión de un proyecto de liberación a través de los medios de comunicación. Lo estudiantes pueden desarrollar facultades literarias para recibir televisión didáctica. La siguiente es una revisión de la propuesta británica y comentarios para un proyecto brasileño.

Palabras-clave: televisión; pedagogia; *media literacy*.

Abstract

The use of television in elementary schools renews old issues about mass culture. The incompatibility between learning and entertainment is a question that must be solved. One answer to this question can be a media literacy project. The students can develop literacy skills for the re-

* Jornalista, doutora em Educação Escolar pela Unesp. É professora dos cursos de Jornalismo e Pedagogia da Universidade do Sagrado Coração (USC). Fez estágio de doutoramento na *Open University*, em Milton Keynes, Inglaterra, pelo PDEE - Capes. Produz o programa educativo "Uma música, um tema", veiculado pela Veritas FM (102,7) em Bauru, SP.

ception of didactic television. This paper is a revision of the British proposal and the comments for a Brazilian project.

Keywords: television; pedagogy; media literacy.

A criação da TV Escola pelo MEC, em 1995, e o conseqüente estímulo ao uso da linguagem audiovisual na educação básica brasileira, renova tradicionais questões que decorrem da inclusão do vídeo na sala de aula. Indagações sobre o modo adequado de utilizar a mídia, a necessidade da formação pedagógica apropriada e a dificuldade de ler criticamente as mensagens são algumas das questões já conhecidas, mas que agora ganham mais força. Junto com elas, um novo rol de problemas soma-se à prática educativa. Com efeito, ao examinar a história das tecnologias de radiodifusão no Brasil, dois aspectos fazem do nosso um modelo peculiar de educação pela TV.

Em primeiro lugar, vem o fato de as experiências iniciais com transmissão de sinais e a criação do primeiro canal brasileiro, nos anos 50, ficarem nas mãos da iniciativa privada. É evidente que o desenvolvimento do mercado para obter retorno do capital investido foi prioridade refletida na programação criada. Assim, o entretenimento surgiu como produto mais rentável e esse foi o formato que se estabeleceu na nossa cultura televisiva. Hoje, é difícil se desvencilhar dos vícios desse modelo, até mesmo na TV planejada para uso específico em sala de aula.

Em segundo lugar, está o fato de a expansão do modelo televisivo em redes de abrangência nacional, implantado a partir de 1969, ter ficado nas mãos da TV Globo, conivente com o regime militar na censura da informação. A conseqüência mais imediata desse evento, segundo Rezende (2000), é que a televisão brasileira acabou criando um estilo peculiar em que exibicionismos estéticos (cenários, efeitos gráficos, voz e aparência dos apresentadores, dinâmica de alternância nos diálogos, edição ligeira, música induzindo a percepção do fato) compensam a falta de conteúdo crítico e relevante. Esse estilo foi útil para a despolitização geral promovida durante os anos da ditadura. Hoje, compromete o desenvolvimento de uma linguagem elaborada para fins educativos.

Na prática, esses problemas foram identificados na análise de 20 programas produzidos para a TV Escola (SIQUEIRA, 2005). O estudo

examinou as séries *Agora é com vocês*, *Orto e Grafia* e *Na ponta da língua*, todos sobre português, destinados a alunos do Ensino Fundamental. A pesquisa totalizou 211 seqüências e 130 minutos de programação. As faixas têm em comum o fato de pertencerem à categoria dos programas educativos especialmente produzidos para a instrução formal. Por essa razão, eles podem ser separados em uma categoria especial: a dos programas didáticos.

Em um sentido muito elementar, o gênero didático (educativo voltado à instrução formal) se distingue do entretenimento porque, enquanto este se empenha em surpreender, divertir, chocar, aquele é organizado para ensinar um conceito ou habilidade específicos. Obviamente, isso não quer dizer que o gênero educativo não entretenha e que o entretenimento não eduque. Ainda que de maneira precária, pode-se resolver essa questão do seguinte modo: os programas didáticos devem se empenhar em ensinar conteúdos e habilidades que compõem a cultura escolar. Para isso, devem fazer uso do gênero educativo e formatos típicos deste gênero: a videoaula, a entrevista, o game, a reportagem, o grafismo televisual (concretizado em animações que reforçam aspectos importantes do conteúdo que está sendo ensinado).

Entretanto, é legítimo recorrer a formatos do entretenimento para concretizar um projeto: o esquete humorístico, o videoclipe, a narrativa seriada, o desenho animado, o filme, o grafismo televisual em vinhetas divertidas. Um critério ponderado poderia ser aquele em que os formatos tipicamente didáticos são empregados de modo majoritário, relegando aos formatos do entretenimento a tarefa de introduzir um assunto ou repetir uma informação importante, para facilitar a memorização ou a compreensão.

Dos 130 minutos analisados na pesquisa citada, 62 usaram formatos mais próximos do entretenimento: esquetes humorísticos ou diálogos sem informações relevantes para o objetivo do vídeo; videoclipes e vinhetas meramente decorativas. Os restantes 68 minutos se concentraram na informação relevante para o aprendizado escolar: ortografia, fonética e regras de concordância da língua portuguesa, técnicas de expressão oral e escrita, literatura, arte e valores morais importantes para o convívio social. É claro que os dados quantitativos não permitem que se chegue a uma avaliação cabal da qualidade dos programas. Mas é le-

gítima a preocupação com o fato de que trechos que apelam para a recepção descompromissada ocupem tempo muito parecido com o dos trechos que exigem o esforço do aprendizado. Será esse equilíbrio benéfico para o aprendizado da norma culta do português? Ou o entretenimento age como ruído na hora de ensinar a língua? Esta é uma questão que aguarda futuras investigações.

Por outro lado, não é sensato simplesmente desconsiderar a tradicional preocupação dos produtores com o retorno da audiência: de fato tem-se nesse foco um critério para avaliar a eficácia dos programas. Mas é preciso diversificar referências. Assim, no lugar de investigar apenas se os professores e os alunos usam ou gostam dos programas tais como têm sido feitos, é preciso encontrar mecanismos para descobrir também o que, efetivamente, eles aprendem com a televisão. Além disso, é necessário criar oportunidades de estudo comparado, para saber quando a televisão é mais eficiente e quando o livro é melhor que o audiovisual. Esse estudo poderia gerar áreas típicas para a TV e todos os esforços seriam empenhados nessas áreas, otimizando recursos intelectuais e financeiros.

Ocorre que o ideal tende a ser muito mais fácil que a prática, quando o assunto é produção televisiva. Ao contrário dos materiais didáticos tradicionais, o vídeo é um sistema simbólico que nasceu com as marcas da produção em linha de montagem, típicas da indústria. Em outras palavras, para editar um programa sobre ortografia da língua portuguesa, é necessário, além de todo o aparato pedagógico, empregar tecnologia complexa, rotinas de produção há muito padronizadas e operadas por pessoal técnico, em geral, "formado" na indústria do entretenimento. No final das contas, educação e indústria cultural acabam disputando tempo do programa.

Entretanto, não menos legítima é a preocupação com o fato de que os estudantes chegam à escola com a idéia formada de que a televisão é feita para espalhar e não para o aprendizado. É mais provável que, ao menos no caso brasileiro, o estudante médio tenda a considerar o vídeo didático "chato", daí o sucesso da inclusão de formatos típicos da TV comercial nos programas educativos. Mas esse contexto, por si só, não justifica o abandono da atenção à qualidade instrutiva. Ao contrário, a situação traz para a escola uma nova tarefa: alfabetizar o estudante em mídia. Assim, haverá uma chance para que o aluno enriqueça seu re-

pertório sobre a imagem em movimento, compreenda e tire proveito de outros estilos de televisão.

Experiência inglesa

Em países onde o modelo educativo historicamente se constituiu em paridade com o entretenimento, há muito os pesquisadores se debruçam sobre os problemas da leitura didática da TV. A Inglaterra é um exemplo que merece ser conhecido.

Educadores de todo o Reino Unido contam com um centro de referências para pesquisar, fazer cursos e adquirir materiais relativos ao uso do cinema e da televisão na educação. Trata-se do British Film Institute. Nos anos 70, a instituição abrigou a Society for Education in Film and Television que, entre outros projetos, publicou a revista *Screen Education*. Um exame nas produções teóricas de 30 anos atrás ajuda a entender como os ingleses foram aprimorando o conhecimento sobre o uso dos audiovisuais no processo escolar.

A leitura dos índices dos 32 números editados entre 1971 e 1988 mostra que a Society for Education in Film and Television privilegiou a análise crítica das estruturas de comunicação midiática disponíveis na Inglaterra, da linguagem e do conteúdo de programas, tanto educativos quanto para o público em geral, e o desenvolvimento de métodos de ensino da linguagem audiovisual na escola.

A perspectiva dos editores é clara: partindo do pressuposto de que o filme não é “transparente”, eles definem como prioridade fomentar o desenvolvimento das habilidades de leitura que este tipo de linguagem implica. Dominando os códigos específicos, o leitor (criança ou adulto) pode usufruir dos benefícios do vídeo.

Na tentativa de definir a área de estudos compreendida pela educação para o uso dos meios de comunicação, Bennet (1976, p. 16) traça um panorama histórico estrutural. “O estágio mais antigo da educação para a mídia (por volta de 1940, ou um pouco antes) tinha uma ênfase moral”. Nos anos 60, principalmente com a difusão dos *Cahier du Cinéma*, na França, os estudos passaram a valorizar a análise estética dos audiovisuais. O objetivo “era reavaliar o cinema de Hollywood, em termos de estruturas artísticas, particularmente o autor” (BENNET, 1976, p. 16).

Ainda assim, a análise de cunho moral permanecia hegemônica e freqüente no trabalho cotidiano dos professores.

Nos anos 60 e 70, professores alemães, que passaram a utilizar a teoria crítica da Escola de Frankfurt nas aulas sobre mídia, e franceses, que criaram ligações entre mídia e as teorias da semiologia, fomentaram novas formas de abordagem do assunto na escola.

Bennett identifica quatro linhas principais nas abordagens recentes:

1. há os que não rejeitam a sociedade de massas, tal qual ela existe, mas acreditam que os cidadãos podem controlar os meios de comunicação na medida em que forem capazes de “olhar através dos mecanismos de manipulação das mensagens”. É tarefa da educação desenvolver as habilidades necessárias a esse olhar;
2. há os que, embora também não desprezem as estruturas de comunicação de massa, propõem a criação de meios de comunicação autônomos;
3. há os que tentam “reformular o ideal de massa em termos marxistas, como uma classe” (p. 17). Aqui, “a educação para a mídia tenta revelar os componentes da comunicação de massa utilizados para reforçar as demandas do sistema capitalista, e para fomentar uma resposta de classe” (p. 17); e
4. finalmente, a quarta postura, embora não seja oposta à terceira, prefere se concentrar na idéia de consciência ao invés de focar o “estado da sociedade”. “Fortemente influenciada por Roland Barthes e Cristian Metz, essa aproximação floresceu na França, mas ganhou força em muitos outros países (na Grã-Bretanha é expressa nas revistas *Screen Education* e *Screen*) (p. 17).” A principal característica dessa tendência é que ela se concentra no esforço de revelar como “cada documento audiovisual é uma estruturação da realidade” (p. 17).

Analisando o resultado das práticas cotidianas dos educadores, a autora aponta as linhas mestras da prática corrente (BENNETT, 1976, p. 19):

Por enquanto, os audiovisuais ou a leitura da comunicação podem ser analisadas em diferentes caminhos: como representação de uma ideologia, como exemplo de uma estética particular etc. Uma análise adequada deveria incluir práticas críticas que mostrassem como é pertinente conhecer os códigos audiovisuais.

Historicamente, a televisão britânica tem sido fortemente controlada por órgãos governamentais, que concebem a tecnologia mais como serviço público do que como comércio de bens simbólicos. Entretanto, com a chegada dos canais por assinatura e com a implantação do sistema digital (a meta é que, até 2010 todo o sistema analógico tenha sido completamente substituído), o Estado perderá o controle sobre a veiculação de mensagens.

A fim de encontrar mecanismos que protejam o cidadão dos efeitos nocivos da TV, o *Communications Act*, aprovado em julho de 2003, estabeleceu uma nova tarefa para o sistema público de radiodifusão: promover a *media literacy*. Em linhas gerais, parte-se da idéia de que se o espectador tem familiaridade com os códigos visuais, isto é, sabe como a lógica de sincronização de palavras e imagens no sintagma televisivo funciona; em tese, ele terá mecanismos intelectuais para avaliar criticamente a mensagem, selecionar conteúdos relevantes para o seu aprendizado, rejeitar mensagens inadequadas, perceber distorções.

Media literacy na prática

Linhas mestras do conceito são esboçadas em documento publicado pelo Department for Culture, Media and Sport (2001, p. 1), que concebe a idéia de *media literacy* como a criação de “oportunidades para as pessoas aprenderem a compreender e manipular mídias digitais (grafismos, texto, animação, áudio, assim como imagem em movimento) de modo a favorecer a compreensão tanto do seu poder quanto formas de uso”.

Fatores como a centralidade da TV e do computador no conjunto de referências culturais de jovens e crianças e a tendência de popularização dessas mídias contribuem para “diminuir as fronteiras entre informação, educação, trabalho e entretenimento”, quadro que é visto com preocupação pelos autores do estudo, a não ser que o go-

verno se encarregue da tarefa de promover o uso cidadão dessas mídias, o que implica no fomento da leitura crítica.

A habilidade para utilizar mídias de maneira competente é definida, primariamente, como “uma variedade de competências que incluem desde a capacidade de identificar plataformas e modos de divulgação de conteúdos até a capacidade de avaliar os conteúdos” (DEPARTMENT for Culture, Media and Sport, 2001, p. 5). A avaliação crítica é definida como a capacidade que o espectador deve ter de pensar se gosta ou não de um determinado programa ou gênero, embasando suas preferências em referências morais e intelectuais importantes. Tendo essa consciência, ele passará a ter autonomia de escolha.

O quadro 1 resume as sete habilidades básicas que compõem o conceito de *media literacy* (DEPARTMENT for Culture, Media and Sport, 2001, p. 5):

Quadro 1: Habilidades específicas para a *media literacy*

- Habilidade para distinguir fato de ficção. Apesar dos estudos mostrarem que as crianças, em particular, têm a capacidade de distinguir fato e ficção, formatos como a novela são uma área problemática em potencial, já que o leitor médio de TV pode confundir atores com personagens, por exemplo.
- Habilidade para identificar diferentes níveis de realismo como, por exemplo um desenho animado mais realista e um filme de ação que glamouriza a violência. Em um estágio avançado, o telespectador deve ser capaz de identificar os níveis de realismo tanto entre os diversos gêneros (filme, desenho, novela etc.) quanto dentro de um mesmo gênero (filmes sobre a guerra do Vietnã, por exemplo)
- Melhor compreensão dos reais mecanismos de produção e distribuição dos produtos midiáticos, a fim de poder julgar melhor a qualidade e o contexto em que tais produtos são oferecidos.
- Habilidade para diferenciar reportagem pluralista e matérias institucionais, além de saber diferenciar “níveis de não-ficção” como, por exemplo, entre documentários históricos e romances

dos, ou entre discussões importantes e banais em programas de debates e entrevistas.

- Capacidade de identificar mensagens comerciais dentro dos programas e de fazer leitura crítica dessas intervenções.
- Consciência dos imperativos econômicos que sustentam a produção de notícias e capacidade de compreender em que medida pressões comerciais e culturais direcionam a escolha das pautas noticiosas (por exemplo a preferência por cobrir acontecimentos na vida de celebridades ao invés de cobrir problemas no meio-ambiente, que têm influência direta na vida das pessoas).
- Habilidade para explicar e justificar suas próprias preferências em relação aos produtos da mídia, mantendo critérios críticos de escolha, diante de tanta abundância de opções.

Claro está que não é fácil transformar esses preceitos genéricos em práticas de sala de aula. Se a educação escolar já tem dificuldades para implementar ações que promovam a leitura competente da palavra escrita, as dificuldades só tendem a crescer com a inclusão da leitura dos audiovisuais. Mas, talvez, os dois problemas estejam mais intimamente relacionados.

Se é verdade que as escolas brasileiras carecem de infra-estrutura para ensinar as crianças a ler com propriedade, não é menos verdade que a educação escolar vem disputando espaço com a televisão comercial, um dos braços mais importantes da indústria cultural. Ferrés (1996), por exemplo, atenta para a diferença entre as disposições mentais exigidas pela TV (que se impõe de fora para dentro e oferece a gratificação da evasão mental) e pela palavra escrita (que exige um esforço de penetração para compreender a abstração dos símbolos). No longo prazo, os educadores estão identificando um tipo peculiar de leitor: o preguiçoso, que é capaz de “decifrar”, mas não de “ler”. “A incapacidade de concentração faz com que para ele seja difícil ou até mesmo impossível compreender aquilo que leu”, (FÉRRES, 1996, p. 22).

Portanto, considerando a influência da linguagem televisiva comercial e as linhas mestras do que se entende por leitura crítica da mídia, segundo a experiência inglesa, falta relacionar esse quadro com linhas de ação possíveis para a educação básica brasileira.

Uma pedagogia para a televisão

Eco (1993) oferece referências para um projeto de leitura crítica da televisão a partir da idéia de “códigos” e “subcódigos”. Para tanto, ele contrapõe o velho diagrama do fluxo de mensagens, vigente no início dos estudos sobre comunicação mediada (e que oferece explicação otimista e falsa) ao novo diagrama, mais complexo e menos otimista. Com esse contraste, ele descreve o processo de ensino e aprendizagem possível pela TV.

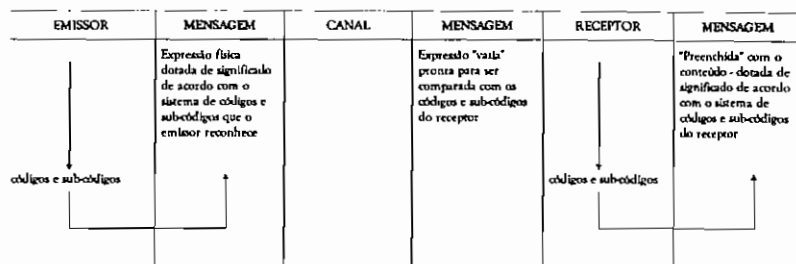
Assim, originalmente, os pesquisadores acreditavam que o fluxo de mensagens na comunicação de massa podia ser explicado segundo o diagrama em que um emissor enviava uma mensagem por meio de um canal, usando um código, para um receptor ao qual a mensagem era endereçada. O endereçado, supostamente, compreendia a mensagem porque compartilhava com o emissor o mesmo sistema de regras de interpretação do código. Hoje, sabe-se que a situação é mais complexa e, via de regra, raramente bem-sucedida. O quadro 2 (página ao lado) resume a visão atual dos processos de comunicação mediada por tecnologias.

De acordo com o esquema, um emissor, que possui seus próprios códigos e sub-códigos, retirados de um universo de competência, produz uma mensagem que é a expressão física dotada de significado de acordo com o sistema de códigos e subcódigos que o emissor reconhece. Essa mensagem viaja por um canal e chega ao endereço do receptor. Neste ponto, ela é uma mensagem vista como expressão, mas vazia de significado. O receptor irá compará-la com seus próprios códigos e subcódigos. Agindo assim, ele produz uma mensagem atualizada como conteúdo, dotando-a de significado a partir do seu próprio sistema de competências.

Eco (1993) enfatiza o papel decisivo dos códigos e subcódigos no processo. O código lingüístico, como se sabe, pode ser reduzido ao léxico do dicionário de qualquer língua. A noção de subcódigo é mais complicada de ser resumida. O autor dá o seguinte exemplo: suponha

Quadro 2

Diagrama atual do fluxo de mensagens mediadas por tecnologias



que um falante europeu esteja conversando com o falante de uma língua, cujas palavras separem animais e vegetais de modo semelhante (gatos, cães, sapos, milho, trigo, tomate etc.). Em um nível mais elevado, ambas as culturas possuem palavras para separar essas unidades em animais e vegetais comestíveis e animais e vegetais não-comestíveis. Para um asiático, um pedaço de cachorro soa succulento. Para um italiano, beira a selvageria. Ambas as culturas, apesar de compartilharem certos códigos básicos, estabelecem diferentes subcódigos.

O modo como as pessoas atribuem significados (preenchendo as "expressões vazias" do quadro) varia de acordo com fatores como as características do objeto que está sendo comunicado e do período em que a transmissão é feita. Assim, por exemplo, sabe-se que as crianças, de um modo geral, são extremamente receptivas às mensagens ecológicas que atentam para o respeito e o cuidado com os animais, em programas sobre a vida selvagem. Entretanto, as mesmas crianças, assistindo a um filme de faroeste, no momento excitante em que o *cowboy* persegue o bandido, não atentam para os maus-tratos que o cavalo está sofrendo, levando chicotadas, sendo ferido com as esporas e obrigado a correr velozmente, aparentemente contra sua vontade. Diante deste quadro, Eco (1993, p. 100) questiona: "Podemos dizer que, de acordo com a situação e de acordo com o estímulo provocado pelo gênero, a mesma pessoa responde com códigos culturais diferentes?"

A resposta depende da noção que se tem de código e subcódigo. Considerando a estrutura do filme de faroeste, é impossível prever, dentro do subcódigo da ficção de entretenimento, o aparecimento de um locutor, interrompendo a perseguição para dizer “preste atenção no comportamento anti-ético do herói com o cavalo”. A “gramática” do filme não suporta este tipo de seqüência, sem parecer entrópica para o espectador.

Como proceder pedagogicamente neste caso? Eco sugere duas linhas de ação:

1. produzir uma espécie de “falso faroeste”, que sirva de pretexto para tratar das questões relativas aos maus-tratos com os cavalos;
2. produzir um programa especial, que submeta os filmes de faroeste a uma análise ideológica. Entretanto, para proceder dessa forma, é preciso apostar na existência de uma habilidade de leitura, por parte do espectador, que ultrapasse o conjunto formado pelas competências verbais, lexicais e gramaticais puramente. Ele fala na existência de uma habilidade retórica, criada a partir da formação de um “estoque” de textos prévios, que permita uma competência de leitura intertextual, fator que é primordial para a leitura da linguagem televisiva (ECO, 1993, p. 102):

Esta é a diferença entre o assim chamado Direito Romano e a lei comum anglo-saxã. O primeiro oferece regras precisas para casos devidamente registrados e codificados. O outro fornece uma série de casos com suas específicas soluções, para serem comparados com novos casos, a fim de encontrar soluções similares. A lei romana tem uma estrutura gramatical, a lei comum tem uma estrutura textual. Nossa competência para decodificar os *mass media* possui mais relação com a lei comum do que com a lei romana.

Respondendo à pergunta “como tratar pedagogicamente a questão dos códigos e subcódigos na TV?”, Eco descreve duas categorias de programas: *gross programmes* (algo como “programas básicos”) e *net programmes* (programas metalingüísticos ou “metatelevisuais”). “Um programa de televisão que fale sobre programas de televisão ainda é um programa de televisão”, explica (ECO, 1993, p.103), mesmo que não se encaixe no estoque de textos televisivos exigidos para a formação de uma habilidade de leitura do texto audiovisual. À primeira vista, segun-

do o raciocínio apresentado, então esse programa não tem como ser “lido” pelo espectador, que não tenha os tais subcódigos para identificá-lo. Colocar no ar um programa metatelevisivo seria, portanto, equivalente à conversa culinária sobre carne de cachorro entre o italiano e o asiático. A não ser que entre em cena o professor versado nas linguagens da mídia, para fazer a mediação entre os *gross programmes*, os *net programmes* e o repertório de códigos e subcódigos dos estudantes. “Este agente não pode ser o autor do *net programme* mas, antes, ser o professor, fisicamente presente na sala de aula. O professor seria o verdadeiro emissor da *net* mensagem crítica” (ECO, 1993, p. 103).

Linhas de ação para a escola brasileira

Considerando a experiência inglesa, cabe agora o esboço de um projeto de *media literacy* adequado ao contexto brasileiro. Confrontando as duas realidades, um fator se destaca de imediato: a falta de uma cultura de valorização da TV como serviço público de educação no Brasil. Por isso, um projeto de formação do espectador crítico deve “comparar o conteúdo dos programas com referências intelectuais importantes”, conforme definição do Department for Culture, Media and Sport (2001). Entre essas referências, pode-se incluir:

1. a sistematização dos usos possíveis para a TV;
2. o estudo dos gêneros televisivos;
3. a partir da noção de gênero, chegar ao estudo dos formatos e,
4. estudar os códigos típicos da televisão, a fim de saber o que ensinam, qual é a qualidade desse ensino e como melhorar a mensagem, fazendo alterações no sintagma televisual.

Enfim, trata-se de esboçar uma espécie de “gramática da TV” para auxiliar o estudante na apreciação dos diversos textos televisivos.

O quadro 3 resume tópicos para cada uma das referências. A partir deles é possível criar atividades de análise e práticas, usando a linguagem da televisão.

Quadro 3: Tópicos para um programa de *media literacy*

1. Modos de usar a TV

Programas para se divertir: estudo das características, a partir da noção de *entretenimento*; localização desses programas nas grades dos canais de TV. Análise do conteúdo desses programas: resumo do que o programa tratou. Momentos propícios para usar programas que divertem.

Programas para aprender algo importante para a vida na escola: estudo das características, a partir da noção de *aprendizado*; localização desses programas na grade da TV. Como estudar com um programa de televisão.

Programas para aprender algo interessante ou curioso: localização de programas na grade. Discussão sobre o que é interessante para o grupo. Resumo dos conteúdos desses programas.

Síntese: elaboração de um “mapa” dos programas de TV: nomes, canais e horários em que são exibidos, conteúdos e situações em que podem ser usados.

2. Estudo dos gêneros televisivos

Descrição das características dos diversos públicos que, potencialmente, assistem à TV: programas para crianças, para adolescentes, para adultos, para homens, para mulheres, para pessoas que estão na escola, para pessoas que não estão na escola.

Tipos de programas disponíveis para crianças e jovens: desenhos, filmes, programas de auditório, programas musicais, novelas, esportivos, programas educativos.

Tipos de programas disponíveis para adultos: telejornais, novelas, documentários, variedades, filmes, esportivos.

Programas de ficção e programas de realidades: a partir da análise de diálogos retirados de trechos de gêneros diversos tais como comédias, ficção científica, novela, telejornal, documentário, identificar conteúdos mais realísticos e conteúdos mais fictícios. Localizar evidências em outras fontes de informação, tais como jornais, dicionário e livros didáticos para sustentar o grau de ficção ou de realidade dos trechos analisados.

Síntese: programas para adultos que as crianças assistem e por que os assistem. Programas para crianças e jovens que os adultos assistem e por que os assistem. Qual a diferença entre programas para adultos e para crianças. Como devem ser os programas adequados para as crianças e jovens. Localização desses programas nas grades das emissoras. Quais programas são inadequados para crianças e jovens. Localização desses programas nas grades das emissoras. Aspectos que oferecem a impressão de realidade ou de ficção aos programas.

3. *Estudo dos formatos televisivos:* game, videoclipe, animação, *talk show*, teatro de bonecos, dramatizações, notícias, entrevistas, documentários.

Estudo do formato entrevista: nos telejornais, nos programas de variedades, programas específicos de entrevistas. Localização desses programas nas grades dos canais. Análise comparativa das perguntas feitas em telejornais e em programas de variedades.

Estudo do formato documentário: localizar documentários nas grades dos canais. Definir o que é documentário e para que serve. Comparar o documentário ao programa de variedades e ao telejornal e avaliar qual é mais atraente e por que, qual é mais curioso e por que, qual ensina algo importante e por que.

4. *Estudo dos códigos televisuais:*

Imagem: selecionar programas mais assistidos pelos alunos. Congelar imagens desses programas e avaliar o cenário do programa:

características das pessoas, dos objetos, da roupa. Avaliar que valores estão associados aos elementos do cenário.

Palavra: transcrever diálogos dos programas analisados no item imagem. Discutir o conteúdo e a relevância dos diálogos. Comparar com os diálogos de um documentário e de um *talk show* previamente selecionados. Comparar o conteúdo e a relevância dos três diálogos.

Música: selecionar trechos de formatos diversos como telejornal, cena dramática de novela, documentário, que contenham música de fundo. Ouvir as músicas sem ver as imagens. Identificar as sensações provocadas pela música. Ver as imagens sem ouvir o som. Identificar o conteúdo das imagens. Ver e ouvir os trechos. Avaliar se a música é coerente com o conteúdo das imagens, se a música distorce o conteúdo das imagens.

Considerações finais

Levando em conta os fundamentos teóricos destacados aqui, a idéia é que, ao quebrar a unidade dos programas de TV do modo proposto no quadro 3, o estudante compreenda os subcódigos que compõem os diversos sintagmas televisivos. Este estudo sistemático poderá ser útil para frear a idéia de *continuum* (ECO, 1993) que a televisão estimula e auxiliar o estudante a separar programas relevantes daqueles que só têm banalidades, identificar níveis de ficção e de realidade nos diversos formatos, avaliar o conteúdo dos programas e pensar se são adequados segundo os valores que ele próprio possui.

Além disso, ao selecionar trechos de programas, analisar imagens congeladas, transcrever diálogos, o professor estará, de certa forma, produzindo um programa de TV coletivo sobre programas de TV. Essas atividades oferecem oportunidade para o estudante, de certo modo, intervir na programação. Assim, ao unir televisão e práticas de leitura na sala de aula, o professor pode trabalhar para compreender o modo como os alunos atribuem significado aos diversos subcódigos da TV e, a partir dessa observação, dialogar com o repertório da classe e com a proposta da *media literacy*.

Portanto, vistas deste modo, as atividades de leitura crítica da mídia serão mais produtivas se o professor souber estimular a reprodução do conteúdo da TV, usando outras formas de expressão. As atividades propostas no quadro 3 irão realizar os objetivos pedagógicos na medida em que o estudante souber intervir no sintagma televisual, seja parando a imagem e analisando seus componentes, seja transcrevendo e reescrevendo diálogos, ou juntando mentalmente programas exibidos em separado, a partir de análises feitas em grupo. E isso tudo deve ser feito sempre comparando o repertório prévio sobre televisão que se traz de casa com o repertório que está sendo construído nas atividades e com um conjunto maior de valores sobre o direito à informação, o conhecimento relevante, a importância do domínio da linguagem, a importância da parcela valorizada da cultura que se ensina na escola.

Enfim, o sucesso dessa empreitada pode resultar na formação de leitores competentes tanto do texto verbal quanto dos não-verbais, mas também de pessoas críticas, que passem a olhar a TV como importante serviço público de formação, além de entretenimento. Será melhor para a escola e para a televisão.

Referências

BENNETT, S. *Mass Media Education: defining the subject*, *Screen Education*, n. 18. Londres: British Film Institute, 1976.

DEPARTMENT for Culture, Media and Sport. *Media Literacy Statement 2001: a general statement of policy by the Department for Culture, Media and Sport on Media Literacy and Critical Viewing Skills*. Londres, 2001.

ECO, U. *Can television teach?*, in: ALVARADO, M.; BUSCOMBE, E.; COLLINS, R. *The screen education reader*. Londres: Macmillan, 1993.

FERRÊS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

REVISTA USP. n. 56, São Paulo: Edusp, 2002-2003.

REZENDE, G. J. **Telejornalismo no Brasil: um perfil editorial**. São Paulo: Summus, 2000.

SIQUEIRA, A. B. **Programas de TV didáticos para o ensino fundamental: um exame dos fundamentos teórico-educacionais**. 310 f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.