



**Universidade do Sagrado Coração - USC**

**Mariana Pícaro Cerigatto**

**A educação para a mídia e a publicidade infantil e juvenil:  
uma proposta de trabalho**

**BAURU**

**2009**

# **Universidade do Sagrado Coração - USC**

## **A educação para a mídia e a publicidade infantil e juvenil: uma proposta de trabalho**

Projeto apresentado à disciplina de Monografia do curso de Comunicação Social  
– Jornalismo, do Centro de Ciências  
Sociais da Universidade do Sagrado Coração  
Orientadora: Dra. Alexandra Bujokas de Siqueira

**BAURU**

**2009**

*Para todos que lutam por políticas educacionais em nosso país e idealizam uma educação mais voltada às realidades, necessidades e contextos brasileiros de nossas crianças e jovens.*

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer primeiramente a minha orientadora, Alexandra Bujokas, que me mostrou, durante toda minha graduação, ensinamentos sobre mídia-educação e me guiou os passos na iniciação científica e nesta monografia, fazendo com que eu desenvolvesse um enorme interesse pela área. Experiente no assunto, com humildade e paciência compartilhou seus raros conhecimentos comigo, vindos da Inglaterra. Agradeço muito mesmo sua atenção e por acreditar no meu potencial.

Agradeço aos pais, que apoiaram anos tão custosos de faculdade, mesmo diante tantas dificuldades financeiras. Aos demais professores, que foram amigos durante todos esses anos e me formaram sob ótica de valores humanos, críticos e éticos.

Agradecimentos ao Centro Sócio-Assistencial Irmã Adelaide, que me recebeu de braços abertos e ajudou a captar alunos para participar das oficinas.

E finalmente, aos alunos, um agradecimento especial pelo interesse e participação nas atividades. E um recado: é pelos seus direitos que quero trabalhar.

## RESUMO

A leitura crítica da publicidade infantil e juvenil se torna relevante para instruir habilidades que formam um senso crítico, desde a infância, a respeito dos comerciais veiculados. Parte-se do pressuposto de que os jovens são um público ainda em formação e, por isso, uma audiência especial. A experiência internacional sugere que uma política efetiva de controle público e democrático da mídia requer também ações educativas, que promovam melhor consciência sobre o papel e o funcionamento dos meios de comunicação. Diante deste quadro, o presente projeto propõe a criação de um material pedagógico para estudar a publicidade, baseado na abordagem de três conceitos-chave: a linguagem, as instituições de mídia e o comportamento da audiência. A metodologia consistiu em selecionar peças publicitárias populares entre crianças e adolescentes e criar atividades pedagógicas que explorem os desdobramentos dos três conceitos, a fim de levar os jovens a conhecer melhor a linguagem publicitária e refletir sobre as próprias escolhas. Os resultados sugerem que os estudantes se sentem motivados e se envolvem com a realização das atividades, conseguem compreender conceitos básicos da área, mas encontram dificuldades quando precisam explicitar o produto da experiência, seja na redação de textos para os blogs, seja na expressão oral durante as discussões coletivas. Assim, é preciso encontrar modos de implementar as técnicas pedagógicas baseadas nos estudos da linguagem, na reflexão e na produção de conteúdos criativos no cotidiano das escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** media literacy, publicidade, ensino fundamental, técnicas pedagógicas

## Sumário

<b>1. Introdução</b> .....	<b>8</b>
<b>2. Justificativa</b> .....	<b>12</b>
<b>3. Objetivos</b> .....	<b>13</b>
<b>4. Fundamentação teórica</b> .....	<b>14</b>
4.1 O consumo da publicidade infanto-juvenil .....	14
4.2 Mídia-educação e abordagens pedagógicas .....	21
4.3 Codificação e decodificação: o modo como as pessoas lêem os conteúdos midiáticos .....	33
4.4 A linguagem da publicidade infanto-juvenil .....	42
4.5 Técnicas pedagógicas .....	51
4.6 Mídia, a escola e o papel do professor .....	53
<b>5. Metodologia</b> .....	<b>68</b>
<b>6. Plano de Trabalho</b> .....	<b>69</b>
<b>7. Desenvolvimento</b> .....	<b>70</b>
<b>8. Aplicação do material com os alunos</b> .....	<b>72</b>
<b>9. Síntese e comentários das realizações</b> .....	<b>83</b>
<b>10. Considerações finais</b> .....	<b>85</b>
<b>11. Referências bibliográficas</b> .....	<b>90</b>
<b>12. Apêndices e anexos</b>	
APÊNDICE A – Power Point sobre a função apelativa da publicidade;	
APÊNDICE B – Exemplo de questionário respondido sobre apelo publicitário;	
APÊNDICE C - Power Point sobre linguagem;	
APÊNDICE D- Exemplo de questionário respondido sobre linguagem da publicidade;	
APÊNDICE E – Chec-list dos elementos da linguagem estudados;	
APÊNDICE F – Fotos e vídeo de apresentação do trabalho;	
APÊNDICE G – Vídeo “Fundamentos de design gráfico”;	
APÊNDICE H - Exemplo de questionário respondido sobre produção de anúncio;	
APÊNDICE I – Peças produzidas pelos alunos;	
ANEXO A – Peças publicitárias impressas trabalhadas nas oficinas;	
ANEXO B - Três tipos de anúncios audiovisuais utilizados na oficina sobre apelo.	

### **13. Lista de figuras**

FIGURA 1 – Criação de blog da atividade 1

FIGURA 2 – Atividade sobre apelo

FIGURA 3 – Atividade sobre linguagem

FIGURA 4 – Anúncio A – A favor do toque de recolher

FIGURA 5 – Anúncio B – Contrário toque e recolher

## 1. INTRODUÇÃO

A influência da mídia em geral e, em especial, da publicidade na formação e no comportamento das crianças é assunto já debatido há pelo menos 30 anos no Brasil e mais de 60 anos em países como Inglaterra e Canadá.

Especialmente no caso brasileiro, a hegemonia do modelo comercial de televisão – que é consequência também do modo como se desenvolveu nosso sistema de comunicação, sob o comando do regime militar - dificulta o desenvolvimento de políticas de regulamentação da programação e da publicidade.

Entretanto, uma série de fatores recentes parece indicar uma potencial mudança desse quadro. Apesar da pressão exercida pela Abert (Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão) e por entidades que representam anunciantes e empresas de mídia, as ações do Ministério da Justiça e a atuação de organizações como MídiaTiva, TVer, da campanha “Quem Financia a Baixaria é Contra a Cidadania” da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados e da Andi (Agência de Notícias dos Direitos da Infância) levam adiante projetos importantes para pôr a influência da publicidade infantil na agenda das discussões sobre mídia no Brasil.

A partir de janeiro de 2009, diversas indústrias alimentícias multinacionais presentes no país começaram a adotar regras mais rígidas na publicidade dirigida ao público infante-juvenil. Entre as determinações, não haverá mais nenhum tipo de propaganda ou atividade de marketing para crianças de até seis anos. Nesse caso, as campanhas serão dirigidas a seus pais. Já para os maiores de seis anos, as informações transmitidas enfatizarão o uso de dietas balanceadas e saudáveis.

A Andi mapeou, em 14 países da América Latina, leis e projetos de lei que abordam a relação entre os meios de comunicação e o direito de crianças e adolescentes. Em seguida, comparou com a legislação da Suécia, considerada modelo mundial nessa área, com um sistema regulatório implementado há quase cem anos.

As iniciativas brasileiras não estão isoladas. Em novembro de 2006, o Ofcom (Office of Communications, órgão regulador da mídia britânica) proibiu a veiculação de publicidade da chamada “junk food” nos canais ingleses até às nove horas da noite. Entre os argumentos usados pelas autoridades para justificar tal proibição estavam o aumento da



obesidade infantil – a ponto de caracterizar um problema de saúde pública - e a responsabilidade do governo em regulamentar a veiculação de mensagens que possam influenciar as crianças. De acordo com reportagem veiculada pela BBC em 17 de novembro de 2006<sup>1</sup>, as crianças inglesas assistem 16 horas semanais de TV, cuja programação tem 82% dos anúncios oferecendo a chamada “junk food”.

Encontrar formas equilibradas para controlar a veiculação de conteúdo inapropriado na TV é uma das tarefas da gestão democrática do sistema público de radiodifusão, mas não é a única (Andi, 2004). Em democracias mais experientes, a gestão da comunicação se apóia também nas chamadas políticas de *media literacy*, ou educação para a mídia. Especificamente na Inglaterra, o Communications Act de 2003 (a lei geral das comunicações) estabeleceu como uma das tarefas do Ofcom promover a *media literacy*. De lá para cá, uma série de medidas estão sendo postas em prática, entre elas o fomento de programas de educação para a mídia em espaços de educação formal e não formal.

Os projetos variam bastante conforme o público e o objetivo, mas há um certo consenso entre os pesquisadores de que a formação do leitor crítico implica na aquisição de conceitos-chave (LUSTED, 1991), tais como a linguagem da propaganda, o modo como as instituições de mídia funcionam e o comportamento da audiência. À luz desses conceitos, é possível criar projetos educativos que levem as pessoas a se distanciarem dos textos midiáticos com os quais interagem todos os dias e a refletirem sobre as intenções de tais textos e sobre o modo como elas próprias reagem a tais mensagens (BUCKINGHAM, 2003, HALL, 1964).

Na Inglaterra, uma pesquisa liderada por Buckingham et al (2005) encomendada pelo Ofcom, mostrou que os jovens possuem índices elevados de conhecimento sobre como acessar conteúdos usando tecnologias, seja na internet ou na TV digital, mas o grau de compreensão é variado: 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 vinda da TV e, principalmente, das novas mídias.

Neste contexto é que se insere a presente monografia de conclusão de curso, que se propôs criar e testar um material educativo de leitura crítica da publicidade infanto-juvenil para ser usado em aulas de português para alunos do Ensino Fundamental, tratando de questões como a representação do jovem na publicidade e o papel do consumo.

O consumo faz parte da vida das pessoas. Proibir ou condená-lo não é o mais adequado, embora a falta de crítica possa ser suplantada pela celebração. Uma possibilidade seria discutir quando o consumo se transforma em consumismo, e quais são os valores subjacentes a esse comportamento.

Buckingham (1991) chama a atenção dos professores para o papel da abordagem crítica da publicidade: a leitura crítica deve tratar pedagogicamente a questão do prazer que a publicidade desperta, e não se resumir a uma abordagem de fundo moralista que, de certa forma, tende a despertar uma rejeição por parte do estudante e, assim, pode acabar reforçando o suposto poder desse veículo de comunicação. Conforme Buckingham (1991, p. 13)

O ensino da mídia, claramente, precisa ser fundamentado numa profunda compreensão da experiência infantil com esses meios - uma experiência que a noção mais simplista de 'influência' não explica adequadamente. (...). O ensino sobre mídia deveria ser baseado na visão que concebe as crianças como produtoras ativas de significado, e que essa produção de significado é, fundamentalmente, uma atividade social.

Em termos pedagógicos, segundo Buckingham, o papel ativo do receptor deve basear-se em uma leitura que inclua as seguintes etapas: 1. Construir uma narrativa em cima das imagens e textos; 2. Fazer perguntas; 3. Gerar hipóteses; 4. Procurar respostas. Ao introduzir o estudo do anúncio pelos conceitos de linguagem e modo de produção, o professor não elimina o prazer que vem da publicidade, estimula a criatividade e atinge a leitura crítica, numa atividade muito mais estimulante do que a concentração forçada para receber uma instrução abstrata como, por exemplo, a leitura de conceitos teóricos e desgarrados da prática cotidiana, sobre possíveis efeitos nocivos da publicidade.

A publicidade é minha segunda experiência na área de educação para a mídia. De agosto de 2007 até janeiro de 2009, fui bolsista de iniciação científica da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e trabalhei com mídia-educação dentro da perspectiva inglesa envolvendo o cinema. O trabalho também foi orientado pela professora doutora Alexandra Bujokas, que trouxe experiência pertinente da Inglaterra. Elaborei um material educativo para o Ensino Médio e trabalhei com alunos e professores de escolas públicas com oficinas de leitura e escrita de mídia.

Os resultados que obtive, em linhas gerais, foi o aumento da percepção crítica de alunos e docentes em relação ao cinema. Com os alunos, mesmo observando dificuldades

de leitura, expressividade, baixa auto-estima e falta de criatividade, foi possível capacitá-los para realizar uma leitura mais crítica se pautando pelos os elementos da linguagem cinematográfica. Foi visível, através dos relatos nas atividades e blogs culturais elaborados por eles mesmos, o distanciamento emocional dos produtos de mídia para a construção de um olhar mais crítico. Esses resultados só foram possíveis porque eles se colocaram no papel de produtores e refletiram/usaram os elementos da linguagem que determinam uma determinada reação em função de um público-alvo. As atividades forneceram contato e domínio com as ferramentas digitais para fins educativos, objetivo que também foi proposto na pesquisa.

Com os professores, mapeei as dificuldades da escola e deficiências na formação para a mídia que os impossibilitam de trabalhar questões de mídia-educação dentro de suas aulas. As oficinas de cinema trabalharam o repertório dos docentes e o material os estimulou a trabalhar com o tema mídia dentro da sala de aula. O blog, utilizado para relatar as oficinas, também os colocou em contato com essa ferramenta, incentivando-os a utilizar mais os laboratórios de informática, que, naquela escola, estavam parados, pois não havia um material nem treinamento que os habilitassem a utilizá-los.

Neste trabalho de conclusão de curso, me propus a fazer o mesmo tipo de material, só que utilizando a publicidade e voltado no público infanto-juvenil.

A fundamentação teórica explana a relação do consumo e da criança e logo introduz os conceitos de mídia-educação ingleses, problemas na formação dos professores que dificultam levar o tema da mídia para as escolas, um estudo de como as pessoas lêem os conteúdos midiáticos baseado em Stuart Hall, os elementos da linguagem publicitária e as técnicas pedagógicas que fundamentaram o material educativo para publicidade. Logo depois, exponho como foi elaborado o material educativo de leitura e escrita da publicidade, com o desenvolvimento e passo-a-passo de cada oficina. Finalmente, parto para análise dos resultados e considerações finais.

## 2. JUSTIFICATIVA

Eventos recentes no cenário das comunicações no Brasil tais como a proposta de criação da Ancinav (Agência Nacional do Audiovisual), a classificação indicativa da programação de TV criada pelo Ministério da Justiça e a proposta de regulamentação da publicidade infantil têm posto em evidência as disputas em torno da exploração do controle da radiodifusão brasileira. Entretanto, a experiência internacional sugere que uma política pública efetiva na área deve prever também a educação para a mídia, em projetos que ensinem sobre o papel e o funcionamento dos meios de comunicação.

Assim, o presente trabalho cria um material pedagógico que promove a leitura crítica da publicidade para crianças e adolescentes, usando referenciais teóricos da chamada *media literacy*, que vem sendo implementada na Inglaterra e no Canadá, principalmente.

Além disso, especificamente no caso do Brasil, há uma incoerência entre o que preconiza a legislação e o que praticam as empresas de mídia. O código de defesa do consumidor, por exemplo, preconiza que a publicidade seja produzida de modo a ser facilmente identificada como tal, que as mensagens não podem ser enganosas e nem abusivas. O parágrafo 2º da seção III diz que é abusiva a publicidade que “se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança”. Como se sabe, a falta de maturidade típica da infância é um fator que amplia os riscos trazidos pela publicidade, daí a importância de uma regulamentação e de uma abordagem educativa própria. Seguindo esta linha, o Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária (Conar) lançou novas normas éticas para as propagandas dirigidas especificamente às crianças e aos adolescentes.

De acordo com as novas normas éticas do Conar, a publicidade deve ser um fator que auxilie nos esforços empreendidos por pais, educadores, autoridades e por toda a comunidade na formação de crianças e adolescentes. Ela deve se manifestar no sentido de contribuir para o desenvolvimento positivo das relações do público-alvo, tais como as relações entre pais e filhos, alunos e professores etc. Partindo destes propósitos, pode-se dizer que a publicidade, voltada para o público infanto-juvenil, é pouco ética e necessita de uma leitura que desenvolva na criança uma capacidade crítica e reflexiva, que vá além da rejeição moralista e que encontre formas de mostrar à criança como é que essa linguagem funciona.

### **3. OBJETIVOS**

**Objetivo geral:** produzir um material pedagógico que permita compreender o modo como são criadas as convenções da linguagem publicitária no contexto institucional da indústria da cultura para crianças e adolescentes.

**Objetivos específicos:**

- Criar oportunidades para que o estudante reflita sobre as origens dos seus gostos e prazeres obtidos com a recepção de peças publicitárias televisivas;
- Oferecer oportunidades para que o estudante aprenda sobre a linguagem publicitária: como e em que condições ela é produzida;
- Promover apropriação da publicidade, fazendo com que os estudantes criem ou transformem um produto publicitário;
- Mapear os limites da formação do professor para inserção do estudo das mídias em sala de aula.

## **4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **4.1 O consumo da publicidade infanto-juvenil**

A maioria absoluta da população é, desde a infância, envolvida pelo sistema midiático-cultural. “Isso aponta para a função pedagógica da mídia como a grande (des)educadora das massas e da infância” (Moreira, 2003, documento eletrônico). Os produtos simbólicos elaborados pela indústria do marketing e da publicidade acompanhamos desde muito cedo. Esta situação reforça uma naturalização dessa simbolização. A publicidade, assim, é considerada como componente "natural" na nossa percepção da realidade.

Conforme aponta Moreira (2003), a publicidade ensina as crianças a "ler" o mundo, a "identificar" e a "desejar" muito antes de elas serem alfabetizadas pela escola, às vezes antes mesmo de aprenderem a falar. O Instituto Alana (2009) lista conseqüências desse processo de cooptação do imaginário infantil, como a obesidade infantil (segundo a ANVISA, até 2006, 30% da população infantil brasileira está com sobrepeso e 15% obesa), erotização precoce (o número de adolescentes com 15 anos que têm a primeira relação sexual aumentou de 11% para 32% até 2005, segundo Jornal O Globo), consumo precoce de tabaco e álcool, estresse familiar, banalização da agressividade e violência, entre outras conseqüências. Nesse sentido, o consumismo infantil se torna uma questão que merece atenção, não só na esfera familiar, e sim, governamental e educacional.

No entanto, conforme mostra esse trabalho, as crianças não são usuários passivos da mídia. Sabemos que eles abordam a mídia a partir de suas histórias pessoais, das construções sociais cultivadas na família e na comunidade e também da bagagem sobre mídia que recebem na escola. Assim, o papel da escola em fazer a leitura e escrita da publicidade reforça-se:

Como trabalhar pedagogicamente o impacto de uma cultura calcada na exteriorização mercadológica compulsiva? Se existe clareza de que não é possível deixar a formação das crianças nas mãos de marqueteiros e projetistas de videogame, como pensar a educação infantil em um contexto dominado pelo sistema midiático-cultural? Que estratégias pedagógicas e reservas de sentido podem ser acionadas para resistir produtivamente a este modo de ser orientado à exteriorização publicitária, ao espetáculo e ao descartável? (MOREIRA, 2003, documento eletrônico)

Estudiosa da área, Susan Linn (2006) apresenta os números que comprovam a vivência das crianças e da publicidade: “...passam quase quarenta horas por semana envolvidas com a mídia – rádio, televisão, filmes, revistas, Internet – sendo a maioria delas movidas por comerciais. Na média, uma criança assiste a cerca de 40 mil comerciais ao ano somente na televisão”. (LINN, 2006. p. 25). A criança brasileira é a que mais assiste televisão no mundo (uma média de 4 horas 51 minutos e 19 segundos), conforme apontam estatísticas do IBGE apresentadas no documentário “Criança, a Alma do Negócio”. O mercado infantil no Brasil movimentou R\$ 130 bilhões em um ano (Revista Exame, 2004).

A autora situa o momento que acontece o consumo de mídia: de maneira solitária. A maioria das crianças assiste a televisão, por exemplo, e na maior parte do tempo, sem nenhum adulto junto, presente para ajudá-las a compreender as mensagens de marketing. Essa situação se reforça num contexto, principalmente no Brasil, em que os pais tenham que trabalhar a maior parte do dia, fator que contribui para reduzir sua capacidade de regular o conteúdo midiático em que seus filhos são expostos diariamente. A criança, vista posteriormente como influenciadora do adulto no ato de compra é tida assim graças a um novo modelo familiar, que se referencia na criação terceirizada dos filhos, redução da prole e conseqüente aumento da renda familiar. O tempo dessa nova infância, que faz parte de um novo molde histórico, faz os pequenos a dedicar mais tempo consumido serviços de esportes e lazer.

O crescimento das mídias é paralelo ao crescimento de produtos, serviços e publicidade voltados especialmente ao público infante-juvenil:

O que era antes o campo de ação de poucas empresas de brinquedos e entretenimento passou a ser um empreendimento enorme de múltiplos tentáculos com um orçamento de marketing combinado estimado em mais de US\$ 15 bilhões anuais – cerca de 2,5 vezes mais do que foi gasto em 1992. As crianças são as queridinhas dos EUA corporativos. Elas são o alvo dos especialistas em marketing para tudo, desde hambúrgueres até minivans. (LINN, 2006, p.21).

Em 2006, os investimentos publicitários destinados à categoria de produtos infantis foram de R\$ 209.700.000,00 (IBOPE Monitor, 2005x2006, categorias infantis). A TNS, instituto de pesquisa que atua em mais de 70 países, divulgou dados em 2007 que indicaram outros fatores que influenciam as crianças brasileiras nas práticas de consumo: elas sentem-se mais atraídas por produtos e serviços que sejam associados a personagens

famosos, brindes, jogos e embalagens chamativas. A opinião dos amigos também foi identificada como uma forte influência.

Segundo a Associação Dietética norte-americana Borzekowski Robson, bastam 30 segundos para uma publicidade influenciar uma criança. O documentário “Criança, a Alma do negócio”, expõe que o consumo, desde a infância, já está relacionado a necessidade de pertencer a um grupo, de se inscrever socialmente na sociedade, de padronizar um comportamento. As compras não estão ligadas a necessidade de brincar, o desejo de obter o produto não é legítimo. É como se os pais negassem naturalmente o desejo de comprar um determinado produto e os anúncios acabam colocando a criança e o adolescente em uma situação de enfrentamento aos pais. É como se a publicidade desse este direito, permitisse e legitimasse esse comportamento.

Esse crescimento do apelo publicitário dedicado ao público infante-juvenil está relacionado, segundo Linn (2006), ao papel que a própria criança está instituindo nas relações de consumo. A criança tem um papel ativo no núcleo familiar e objetivo do apelo é dirigido à criança não só para convertê-la ao consumo como para transformá-la em promotora deste consumo. As crianças brasileiras influenciam 80% das decisões de compra de uma família (TNS/InterScience, outubro de 2003). De acordo com uma pesquisa popular da Common Sense Media, 90% dos pais acreditam que seus filhos sejam materialistas por causa do contato que têm com os comerciais. Segundo a autora, o marketing dirigido, principalmente às crianças, afeta valores essenciais como as escolhas de vida.

Outro motivo que influencia a indústria cultural da publicidade a focar o público infante-juvenil é a necessidade de fidelização dos consumidores, que pode ser conquistada com mais facilidade se trabalhada com o consumidor desde jovem, pois, “é na infância e na adolescência que se estabelecem as expectativas a respeito de bens e serviços a serem usufruídos e possuídos no futuro quando adulto.” (GADE, 1980, p.111).

Para Júnior et al (2007), a criança é inserida na economia como consumidora em três papéis distintos:

a criança potencialmente consumidora, que vem adquirindo os valores de consumo e apropriando-se dos signos trazidos pela propaganda e a criança consumidora, que decodifica, transforma os signos em algo não inerente ao objeto na busca por algo que não se configura como a necessidade material real. Há também a criança como catalisadora do consumo de terceiros, enquanto existem muitos produtos cujas propagandas são direcionadas imediatamente às crianças, mas que



visam atingir aos pais/responsáveis como alvo. (JÚNIOR, et al, 2007, documento eletrônico)

Na linha de Santos (2000), a percepção da criança em relação à mensagem da publicidade de ser dividido em três estágios separados, conforme a maturidade desenvolvida: a primeira fase, de zero a 2 anos, as crianças passam por um momento em que descobrem o consumo ao acompanharem e observarem os adultos. De 6 a 8 anos a criança é capaz de distinguir marcas e associá-las às propagandas. A partir daí, forma-se uma postura de reivindicar e exigir dos adultos no sentido de fazer-se incluir nas práticas de consumo por ela observadas. No último estágio, entre 6 a 12 anos, a criança consolida-se como consumidora, consciente, no ato de compra do preço, marca e funções.

Para Kincheloe e Steinberg (2001), é necessário entender que a cultura infanto-juvenil também mudou com as mudanças tecnológicas, forças sociais, culturais, econômicas, políticas e por isso permitiram esse papel ativo da criança e adolescente no consumo. A infância é um artefato histórico e social e não apenas uma entidade biológica. Essas mudanças acompanharam, principalmente, desvios no papel da família, nos últimos 50 anos. No final dos anos 80, o número de crianças que vivia com os pais biológicos caiu para 12%. O papel ausente dos pais na educação dos filhos, a ausência da mãe no lar, e outros fatores, constroem o papel da família pós-moderna.

Linn (2006) assim como outros críticos da publicidade infantil e juvenil defendem o ensino de habilidades de conhecimento de mídia que resultem em um olhar crítico para as mensagens. Ela acredita que a falta de políticas governamentais têm contribuído para que os profissionais do marketing cada vez se habilitam mais para atingir o público infantil e juvenil e até para o distanciamento da vida política e da democracia, ao enfraquecer os valores democráticos ao estimular a passividade, o conformismo e o egoísmo. Para a autora, o governo precisa apoiar uma regulamentação mais incisiva às corporações de mídia.

Já Buckingham (2003) defende o discurso embutido na publicidade infanto-juvenil dá voz às crianças, parte do ponto de vista das crianças, se estabelece como o amigo das crianças. Essa visão separa crianças e adultos. Adultos são chatos, crianças são divertidas, adultos são conservadores, crianças são inovadoras. Adultos nunca entendem, crianças sabem intuitivamente. Esse discurso, embora dê ênfase para os “direitos infantis”, não

define as crianças e adolescentes como atores sociais e políticos independentes. “Ao contrário: o discurso mantém os jovens longe do controle democrático e da responsabilidade. Trata-se de um discurso de soberania do consumidor mascarado como discurso de direitos culturais” (Buckingham, 2003, p.32).

### **A separação da infância tradicional e da infância midiática**

Segundo Postman (1983), nossa concepção moderna de infância e juventude é que as novas mídias, particularmente a TV, as estão destruindo e isso acontece por causa do tipo de acesso que as crianças e adolescentes têm à informação. Antigamente, para ter acesso à mídia impressa era necessário passar por um longo processo de aprendizado, de alfabetização, que determinasse certas habilidades de leitura. Hoje, nós não precisamos aprender a ler ou a interpretar a TV. Dessa maneira, Postman argumenta que as crianças e adolescentes estão aprendendo cada vez mais sobre os “segredos” da vida adulta – sexo, drogas, violência – que costumavam ficar escondidas sob códigos impressos especializados e se comportam cada vez mais como adultos.

Um aspecto relevante é considerar que a experimentação de infância e juventude depende de fatores sociais como gênero, etnia, classe social, localização geográfica etc.

Ao menos no Reino Unido, as pesquisas sugerem que as crianças agora ficam muito mais confinadas em casa e têm muito menos independência de locomoção do que tinham 20 anos atrás. E, enquanto os pais agora passam muito menos tempo com as crianças, eles tentam compensar a falta fornecendo cada vez mais recursos econômicos para cuidar dos filhos. (Buckingham, 2003, p.21)

Vivemos, de acordo com Buckingham (2003), uma polarização de crianças e jovens que vivem uma vida moderna e aqueles que ainda têm uma vivência mais tradicional.

Entretanto, numa visão geral, fica cada vez mais claro que as relações de poder e autoridade entre crianças e adultos está mudando. Enquanto existem alguns grupos que desejam restabelecer as relações tradicionais, e retornar a uma era em que as crianças ‘eram vistas mas não ouvidas’, outros vêem essas mudanças como muito bem vindas, porque elas são uma extensão da democracia e dos direitos cidadãos da criança. Ao mesmo tempo, devemos também lembrar que as crianças realmente têm ganhado mais poder, mas não somente como cidadãos, mas também como consumidoras – e que, de fato, esses dois poderes

estão se tornando impossíveis de serem separados. (Buckingham, 2003, p.22).

Novamente de acordo com Buckingham, quatro fatores são paradigmáticos do cenário de transição da cultura infanto-juvenil “tradicional”, fundada nas mídias impressas, para a cultura multimidiática corporativa, fundada no computador e na internet:

- **Mudanças tecnológicas**

As mudanças tecnológicas são responsáveis por contribuir com essa separação no sentido em que proliferam as novas mídias para o uso em massa e convergem informação e entretenimento, texto, som e imagem, produção e recepção. Toda essa convergência possibilita facilidades de acesso à comunicação e informação no mundo infanto-juvenil.

O preço das filmadoras, das câmeras digitais e dos computadores estão caindo, à medida que crescem as capacidades dessas máquinas; ao menos em tese, a internet representa um meio de comunicação que não pode ser controlada por uma pequena elite. Nesse processo, argumenta-se, os limites entre produção e consumo e entre comunicação de massa e interpessoal estão começando a se desfazer. (Buckingham, 2003, p.23)

- **Mudanças econômicas**

As mudanças econômicas também refletem na vida infanto-juvenil. O crescimento das privatizações, o aumento da comercialização da cultura contemporânea através da mídia em campos diversos como política, esportes, saúde e até educação – todos esses campos têm sido invadidos pelas forças comerciais - a diminuição das forças de regulação estatal – inclusive em setores importantes para o desenvolvimento da cidadania: tudo isso também afeta nas novas relações entre jovem e vida moderna.

Uma consequência inevitável do desenvolvimento econômico tem sido a integração e a globalização das indústrias de mídia. O mercado midiático é agora dominado por um número pequeno de conglomerados multinacionais, marcas mundiais agora fornecem uma linguagem internacional ou “cultura comum”, particularmente para os jovens. Para as empresas nacionais, o sucesso no mercado internacional está se tornando cada vez mais vital para a sobrevivência, local inclusive. Muitas dessas corporações internacionais são, na verdade, impérios multimidiáticos: eles integram radiodifusão, editoras, tecnologia digital, incluindo software e hardware. (Buckingham, 2003, p.25)

- **Mudanças nas mensagens**

As mudanças das mensagens recebidas pelas crianças e adolescentes apontam uma tendência que converge meios diferentes, como a TV, cinema e jogos, entre outros. Se apresentam como textos cada vez mais com elementos de interatividade, games emergem como os textos da infância e da juventude e elevam a importância do receptor como co-produtor de conteúdo para patamares antes não experimentados. Muitos desses desenvolvimentos nos textos midiáticos são ditados primeiramente por uma lógica econômica. Todos esses produtos já dispõem as crianças como leitoras já inseridas nessa cultura midiática:

A intertextualidade tem se tornado uma característica dominante na mídia contemporânea: os textos estão constantemente se referindo ou sendo feitos sobre outros textos, geralmente e modo irônico. Muitos desenhos animados contemporâneos, por exemplo, conscientemente são feitos a partir das referências a outras mídias, na forma de pastiches, homenagens ou paródias. Tais desenhos justapõem elementos incongruentes, de períodos históricos, gêneros e contextos diferentes; eles jogam com convenções de forma e representação já estabelecidas. Nesse processo, os textos midiáticos implicitamente concebem seus leitores como conhecedores da mídia, como consumidores letrados em mídia. (Buckingham, 2003, p.27)

- **Mudanças na audiência**

A criança ou o adolescente inseridos na vida moderna são vistos como uma audiência peculiar, com habilidades muito sofisticadas de leitura em mídia, que tem mais poder de escolha, frente à proliferação de canais em diversas mídias. Mas, por causa da segmentação (que diminui o público e, conseqüentemente, os lucros) e da comoditização, na prática, o que se tem é a repetição de um número restrito de conteúdos.

Na prática, entretanto, o que os espectadores têm à sua disposição são as crescentes oportunidades de ver as mesmas coisas. (Buckingham, 2003, p.30)

### **Publicidade infanto-juvenil e regulamentação**

Não há no Brasil, diferente de alguns outros países, regulamentação no que diz respeito a publicidade infanto-juvenil. O Código de Defesa do Consumidor regulamenta a

utilização de meios de comunicação e informação publicitária, mas normatiza de forma bem geral, e não inclui diretrizes específicas.

Embora no país exista um Código Brasileiro de Auto-Regulamentação, órgão que objetiva regulamentar as veiculações e evitar que a publicidade seja prejudicial ao consumidor, não há uma prevenção, no sentido de controle prévio sobre a propaganda transmitida. Assim, a considerável ilegalidade e abusos só podem ser combatidos depois de consumados.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) reconhece a criança e o adolescente em estágio de desenvolvimento com direitos de proteção especial, voltada para garantir seu pleno amadurecimento físico, mental, moral, espiritual e social. Dessa maneira, a exploração da ingenuidade das crianças na publicidade pode não condizer com a ética social. A inserção da infância no mundo adulto do mercado e das relações comerciais pode desrespeitar, assim, parâmetros estabelecidos na ECA.

O próximo passo é sintetizar argumentos que tragam à tona a importância de uma pedagogia das mídias que explore a linguagem publicitária infantil e jovem, relatando o caminho sugerido para essa abordagem, baseado em experiências inglesas de mídia-educação.

## **4.2. Mídia-educação e abordagens pedagógicas**

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

encontra-se uma série de posturas mais equilibradas, que, conforme Buckingham (2003), preocupa-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.

Para o professor que ainda acha que as mídias digitais são uma ameaça à cultura do livro, Tyner (1998) *apud* Siqueira (2007) tem considerações importantes a respeito. As formas eletrônicas não estão corroendo nem apagando as mídias impressas, como se acredita no senso comum. O que se modificam são as formas e as ferramentas de leitura, que mudam também as concepções sobre o que significa ser alfabetizado. Essas novas formas de leitura colocam em pauta questões sobre o modo como o público usa e dá sentido ao ato de ler – como selecionam e usam as unidades, elementos de um texto na sua forma, conteúdo e contexto.

As formas digitais de comunicação são únicas porque elas têm o potencial de promover um colapso nas distinções entre os códigos e as convenções das linguagens oral, escrita, impressa e eletrônica. As plataformas digitais transformam todos esses códigos num compacto maleável de dados, permitindo a graciosa convergência de mídias em um só esquema audiovisual unificado. (TYNER, 1998, **Tradução nossa**).

O modo como as pessoas usam os meios de comunicação despertam interpretações diferentes sobre a influência que as mídias podem ter na vida de jovens, adultos, estudantes e profissionais, por exemplo. Uma análise dessas interpretações nas matérias jornalísticas, nos argumentos publicitários, no discurso de professores traz à tona duas tendências básicas (a do “pânico moral” e a da “fé cega na tecnologia”). Genericamente falando, para os adeptos da postura do pânico moral, a presença das mídias na vida das crianças está destruindo a infância e, portanto a tarefa da educação é encontrar formas de protegê-las dessa influência nefasta. Já os adeptos da fé cega na tecnologia acham que a infância está mudando sim, mas essa mudança é para melhor. Os educadores devem deixar de ser preconceituosos e usufruir das maravilhas que a tecnologia tem a oferecer.

De acordo com Halloran e Jones (1986), a abordagem inoculativa não é novidade, e sempre caracterizou o uso das mídias na educação, desde os primórdios do cinema. Buckingham (2003), rastreia os argumentos dessas duas posições extremistas (quadro 1) e sugere um caminho equilibrado, que deveria ser seguido pelos educadores em mídias.

### Quadro 1 – Argumentos das duas posições extremistas

<b>NEIL POSTMAN</b> (falando da televisão)	<b>DOM TAPSCOTT</b> (falando da internet)
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A mídia dilui os limites entre a infância e a vida adulta;</li> <li>➤ A leitura do livro exige aprendizado; a TV não;</li> <li>➤ Não há distinção evidente entre conteúdo para adulto e para criança na cultura televisiva;</li> <li>➤ A TV é uma mídia totalmente publicizada, aberta, sem limites: as crianças aprendem todos os segredos da vida adulta sobre sexo, drogas, violência... esses conteúdos costumavam ficar escondidos no tempo da cultura majoritariamente impressa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ É verdade que a mídia dilui as bordas entre infância e vida adulta, e que a tecnologia é mesmo a principal responsável por isso;</li> <li>➤ Mas não se trata de uma catástrofe e sim de uma forma de libertação para a criança e para o jovem, que agora têm meios de se expressar;</li> <li>➤ Além disso, há uma diferença entre as velhas e as novas mídias:   <b>TV:</b> passiva, banaliza, forma pessoas estúpidas, isola, enfatiza uma visão única;  <b>INTERNET:</b> ativa, desenvolve a inteligência, fornece visão pluralista, cria comunidades</li> </ul>

(Fonte: SIQUEIRA, 2007, documento eletrônico)

Seguindo a perspectiva de um novo paradigma pedagógico, não mais se sustenta a idéia de mídia como direcionadora de opiniões, crenças e ideologias, nem como vazia de valores culturais. Com o desenvolvimento de novas tecnologias, não se descarta esse fenômeno, mas o considera fragmentado. O novo “olhar” também considera pesquisas que mostram que as crianças são mais críticas e conscientes do que se supunha originalmente – aspecto que é notado, inclusive – pela indústria midiática. Além disso, o novo perfil de leitura crítica pretende aconselhar consumidores e cidadãos tendo em vista a proliferação de canais que fazem com que crianças acessem conteúdos inadequados. “O novo paradigma não pretende agir como um escudo para proteger os jovens da mídia e conduzi-los para coisas melhores, mas sim torná-los habilitados a tomar decisões mais informadas, para seu próprio interesse.” (BUCKINGHAM, 2003, p.13).

Assim, os novos estudos de mídia-educação devem trazer à tona as seguintes questões:

1. Como identificar o que os estudantes sabem sobre mídia?
2. Como é que eles adquirem compreensão crítica ou de conceitos?

3. Como eles aprendem a usar as mídias para expressar a si mesmos e para se comunicar com os outros?
4. Como eles relacionam discurso acadêmico com suas próprias experiências como usuários de mídias?
5. Como podemos identificar e avaliar evidências do aprendizado?
6. Como podemos ter certeza de que a educação para a mídia faz diferença?

A posição mais equilibrada sobre a influência dos meios de comunicação na educação e na formação do jovem deve lembrar a idéia de MacLuhan (2003) de que “o meio é a mensagem” e que, deste ponto de vista, podemos identificar, ao mesmo tempo, benefícios e malefícios no modo como as pessoas usam as mídias.

A televisão, por exemplo, habitua o receptor a privilegiar informações curtas, imediatas, fáceis de serem absorvidas, tais como um anúncio publicitário. Porém, como explana Belloni (2005), em um estudo que marcou a época dos anos 1980, crianças e jovens em fase de formação que assistem televisão adquirem certas habilidades como conceitos de relações espaços-temporais, compreendem relações entre o todo e suas partes, identificam ângulos diferentes de tomadas de imagem.

As novas tecnologias e mídias que penetram freqüentemente na vida social, no trabalho e no lazer, nas escolas públicas e privadas, tais como alguns games, exigem certas competências, como organizar o tempo, as tarefas, realizar testes e responder perguntas etc. No entanto, é necessário equilibrar tais competências que estes meios podem proporcionar com o fato de que, por sair muito fora da realidade, as “máquinas inteligentes” provocam relação de dependência e distanciamento da vida social e real. O ideal seria, então, absorver os benefícios que existem no uso dos meios tecnológicos e mídias e, ao mesmo tempo, preparar para um uso mais crítico e reflexivo.

Segundo Buckingham (2003) *apud* Siqueira (2007), o principal erro da abordagem inoculativa que decorre o pânico moral é tratar a televisão e a publicidade, principalmente, com uma ênfase que reforça o suposto “poder da TV” e, ao fazer isso, afugenta o aluno. A falta de habilidade para tratar pedagogicamente a questão do prazer que todos nós obtemos quando assistimos TV não deve ser descartada. Conforme Buckingham (2003) *apud* Siqueira, (2007):



O ensino da mídia, claramente, precisa ser fundamentado numa profunda compreensão da experiência infantil com esses meios - uma experiência que a noção mais simplista de 'influência' não explica adequadamente. (...). O ensino sobre mídia deveria ser baseado na visão que concebe as crianças como produtoras ativas de significado, e que essa produção de significado é, fundamentalmente, uma atividade social.

Ao se preocupar somente em proteger as crianças dos efeitos nocivos da mídia, o educador se limita na comunicação unidirecional, na qual o emissor emite a mensagem e o receptor, passivo, a recebe pronta sem nenhum vínculo de interação. Essa comunicação unidirecional se baseia no modelo da “estrada de ferro”, linear, que consiste em três elementos principais (emissor- mensagem- receptor). Esse modelo, já ultrapassado por outras teorias, compara a comunicação escrita, sonora e visual ao transporte de um pacote pelo correio: o pacote que alguém embrulha e envia chega seguro e inalterado ao destinatário; que já sabe o que fazer com o conteúdo. Nem todas as mensagens seguem essa estrada de ferro.

Portanto, considerando o poder de atração que emana das mídias, as lições dos estudos em comunicação e a necessidade de educar para a preparação, podemos esboçar um perfil elementar do leitor crítico. Conforme Buckingham (2003) *apud* Siqueira (2007) uma pessoa “leirada” em mídia, é capaz de ler conteúdos veiculados nos meios de comunicação da seguinte maneira:

1. Sabe construir uma narrativa em cima das imagens e textos
2. Sabe fazer perguntas
3. Sabe gerar hipóteses
4. Sabe procurar respostas

Essa forma de leitura crítica não ignora o prazer contido no conteúdo midiático e estimula a criação de expectativas, que exigem o uso de estratégias para estabelecer significados, que são gerados no confronto com o “estoque” do conhecimento que já temos. Na sala de aula, trabalhar com hipótese, perguntas e respostas, pode ser uma atividade muito mais estimulante do que a instrução abstrata, baseada em leitura de conceitos teóricos e desgarrada da prática cotidiana do jovem com as mídias.

A visão equilibrada transporta as crianças e jovens da situação de meros consumidores compulsivos e receptores passivos para a situação de usuários e produtores de conteúdo. Em certo sentido, esta abordagem também pode contribuir para a

alfabetização em novas tecnologias e mídias, já que compreende o uso delas como leitura e escrita, num processo contínuo.

Entretanto, o potencial da tecnologia e da mídia é só um lado da questão. Na prática escolar cotidiana, outras tarefas urgentes são a formação do professor, a oferta de material educativo adequado, o provimento de infra-estrutura técnica. Tudo isso configura a necessidade de se pensar numa ampla política pública de educação para a mídia que, já no médio prazo, será fator decisivo para promover a chamada “cultura da participação”. Nela, os incluídos são as pessoas que irão se apropriar de novas formas de expressão cultural, e vão se tornar referências para enriquecer e influenciar a vida de outras pessoas. Os excluídos dessa nova era tecnológica podem ficar sem espaço de expressão, e serão presas fáceis da oferta dos conglomerados de mídia. É importante que a cultura escolar se aproprie, definitivamente, da cultura midiática digital que está sendo desenvolvida.

Sendo assim, mais do que uma inclusão no mundo tecnológico digital, a mídia-educação (ou *media literacy*) propõe encontrar formas de promover a educação específica para acessar, avaliar e produzir conteúdos, usando as diversas linguagens que a tecnologia digital permite. Agindo desse modo, a mídia-educação promove o diálogo da escola com as corporações de mídia e permite ao educando conhecer mecanismos de formatação do conteúdo. Não se trata de simplesmente menosprezar a indústria cultural, mas sim de mostrar que nela existem coisas boas e ruins.

Para passar da abordagem inoculativa para uma abordagem mais enriquecedora, é preciso passar a enxergar os meios midiáticos, tais como internet, publicidade, televisão etc como instrumentos de obtenção de conhecimento e informação socialmente relevante. E levar em conta que as mídias descentralizam o saber e hegemonomizam seu modelo diante o sistema educativo. “A cultura da mídia e a de consumo andam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes” (KELLNER, 2001, p. 11). Elas capturam o saber e o transformam em diferentes modos de circulação, fragmentando-o. É como se o saber escapasse de seu lugar sagrado e se difundisse de maneira desproporcional e desregrada, contrariando o que a educação tradicional sustenta.

A visão equilibrada envolve uma moderação entre liberdade de expressão e controle público de conteúdo, as pesquisas de audiência e a produção audiovisual, as representações

em disputa na mídia, investigando posições e valores propagados por diversos meios, e o modo como tais posições e valores específicos são trazidos à tona e mostrados como universais e objetivos, através do uso de recursos da linguagem.

Os indivíduos, assim, necessitam aprender a governar e controlar a mídia, entender melhor os meios de comunicação e as novas tecnologias e usá-las no sentido de melhorar a vida, a fim de melhor comunicar-se, de produzir suas próprias criações e participar da produção da sociedade e cultura, além de fazer circular suas criações para toda a sociedade, de uma forma em que as vozes marginalizadas possam se fazer ouvir, e, dessa forma, que as culturas diversas encontrem formas de expressão.

### **Educação para os meios numa perspectiva histórica**

Um estudo cronológico mostra, como foi comentado acima, que a abordagem “inoculativa” da educação para a mídia veio primeiro e que continua sendo praticada até hoje. Tal perspectiva começou junto com o surgimento dos processos de comunicação massiva, ainda na época da criação dos primeiros jornais como os conhecemos hoje, que ocorreu no século 17, na Alemanha. Na Inglaterra a inoculação contra as mídias é mais recente, e tem os primórdios na filosofia da educação. Podemos dividir em etapas as situações de leitura crítica da mídia (HALLORAN, J. D. e JONES, M., 1986): os anos 30 e as tentativas de inoculação; os anos 60, quando surgem os estudos culturais britânicos, que “desmistificam” a mídia, influenciados, por exemplo, pelos *Cahier du Cinéma*, na França, focando uma análise estética dos audiovisuais. Depois, vêm os anos 80, quando o estudo das mídias passou a ser incluído formalmente no currículo escolar. Hoje, o desafio é trabalhar com abordagens conscientes que envolvam as novas tecnologias.

Na Inglaterra, no início dos anos 30, sentia-se que a sociedade moderna e seus produtos massivos eram alienantes, por causa do desenvolvimento tecnológico e da mecanização. Segundo Leavis e Thompson (1933), *apud* Halloran, J. D. e Jones, M., (1986, p.55):

O grande agente de mudança e, do nosso ponto de vista, de destruição tem sido, claro, o poder da máquina aplicado. A mecanização nos trouxe muitas vantagens mas também destruiu os antigos modos de vida, as velhas formas e, por causa da rápida e contínua mudança que a máquina envolve, ela impede o crescimento do novo. Além disso, as vantagens trazidas pela mecanização resultaram na standardização, nivelando a realidade por baixo, como se tudo fosse mero bem material.

Cultura de massa e cultura popular eram vistas como meras distrações conforme Leavis e Thompson (1933), *apud* Halloran, J. D. e Jones, M. (1986, p. 56):

A distração é melhor exemplificada pela imprensa popular – isso se ‘dissipação’ não for a melhor palavra ... Nos jornais populares, a tendência dos ambientes modernos é desencorajar tudo que não seja de interesse imediato e raso, as mais superficiais, automáticas e baratas respostas mentais e emocionais são exibidas de modo mais desastroso.

Apesar do forte tom crítico, Leavis e Thompson concordavam que nem tudo que estava na indústria cultural era ruim ou perigoso. O que era necessário é que jovens se capacitassem para usar critérios para distinguir os produtos das diversas organizações midiáticas. Assim, esta perspectiva avaliava qual deveria ser o papel dos educadores Leavis e Thompson, (1933), *apud* Halloran, J. D. e Jones, M. (1986, p. 56):

A conduta do educador deve ser ainda mais ambiciosa: a educação para o gosto literário deve ser suplementado por algo mais... por uma educação que conceba seriamente sua função no mundo moderno, o que implica em desenvolver a consciência (a) para o processo geral de civilização e (b) para o ambiente imediato, físico e intelectual – e os modos nos quais esse ambiente tende a afetar gostos, hábitos, pré-concepções, atitudes perante a vida e qualidade do viver... Nós não podemos – a exemplo do que fazemos num ambiente cultural saudável – deixar os cidadãos serem formados sem consciência do ambiente; se qualquer coisa que não seja uma idéia merecedora para a vida satisfatória for ensinada, nós devemos nos preparar para discriminar e resistir.

Estes momentos de estudo das mídias representavam um bom sinal de que a Inglaterra estava abandonando a visão moralista e partindo para uma abordagem mais equilibrada, como mostra relatório sobre Educação Secundária de Newson (1963) *apud* Siqueira (2007<sup>b</sup>), o qual enfatizava a distinção entre produtos “bons” e “ruins” da mídia e a vantagem de usar produtos merecedores de crédito para enriquecer a educação infantil:

Ao apresentar filmes selecionados pela integridade do modo como eles tratam valores humanos e pelo modo como eles foram produzidos juntamente com outros exemplos de qualidade inferior, nós podemos não somente criar um modo de avaliar mas também de direcionar nossos alunos para a compreensão do filme como uma arte única e potencialmente valiosa por si mesma, capaz de comunicar a profundidade da experiência humana como qualquer outra forma de arte. (NEWSON, 1963, SIQUEIRA, 2007<sup>b</sup>, **tradução nossa**)

O conceito de indústria cultural, seguindo Adorno e Horkheimer, (1985) também embasou a abordagem inoculativa da mídia-educação. Pelo fato de funcionar como um sistema administrativo da sociedade capitalista - levando em conta a enorme classe de trabalhadores explorados pelo sistema de produção e mais-valia, o sistema necessita de um meio de controle de comportamentos sociais. Nesse sentido, os produtos da indústria cultural são produtos de entretenimento, de “falso lazer”, com o objetivo de gerar lucros e estimular a venda em larga escala. Por isso, surge a necessidade desta indústria, para ganhar audiência, elaborar produtos que sirvam ao receptor com algo agradável, um analgésico e passageiro, para que a satisfação seja apenas momentânea, a fim de que surja uma nova necessidade a fim de ser satisfeita por um novo produto.

No Brasil, como a exploração comercial da mídia é muito hegemônica, essa situação reforça o cenário de uma abordagem de pura resistência escolar às mídias. Mas essa situação também começa a mudar aqui.

Nas novas perspectivas de estudos propostas pela *media literacy*, o receptor não é mais visto como um ser indefeso e apático diante do poder da mídia massiva. As audiências são plurais, e a recepção é tida como o lugar na qual ocorrem a negociação e a produção de sentido, com a participação de produtor e receptor. No estudo da recepção, a comunicação é negociada pela sua própria natureza. Tão importante quanto levar em conta o papel ativo do receptor é considerar que a interpretação não é um processo individual, mas sim, social. A maneira como interpretamos uma publicidade, por exemplo, depende da bagagem de conhecimentos que já temos.

Porém, o receptor não é dono da sua consciência. A linguagem, o repertório cultural, são limites que nós sofremos e influenciam na recepção. Deve-se mostrar, nesse sentido, o modo como a linguagem cria o sentido, qual é a intenção do autor ao usar a linguagem desse modo etc. O receptor não tem todo esse poder, por isso deve ser “guiado” dentro desse embasamento pedagógico.

As abordagens atuais da mídia-educação, segundo Bennett (1976), *apud* Siqueira, (2005) se dividem em quatro linhas principais:

1. Não é preciso rejeitar a comunicação de massa. É dever da escola desenvolver as habilidades necessárias para que os cidadãos possam passar a participar e regularizar os

meios de comunicação. Essa apropriação só será obtida através da capacitação dos mecanismos que montam, manipulam as mensagens.

2. Há grupos que não rejeitam a mídia massiva, mas propõem a criação de meios de comunicação autônomos;

3. Há grupos que usam como referencial a estrutura de classes de Marx. A mídia massiva é vista como um componente que reforça a estrutura capitalista e cria uma demanda política, fomenta uma resposta de classe.

4. Concorde com a terceira postura, no entanto, é fortemente influenciada por Roland Barthes e Cristian Metz, e priorizam mais a consciência do que o “estado na sociedade”. “A principal característica dessa tendência é que ela se concentra no esforço de revelar como cada documento audiovisual é uma estruturação da realidade” (Bennet, 1976 *apud* Siqueira, 2005, p. 258).

#### **Argumentos da mídia que conservam a visão inoculativa**

Por fim, é conveniente fazer um breve exame de como a mídia brasileira atual tem se posicionado em relação às mídias na escola. Em relação aos dois extremos de abordagem, a inoculativa e a fé cega tecnológica, a mídia produz textos que ora tendem a avantajá-los algum dos dois lados, mas ainda conservam a visão moralista, de que a escola deve contrariar, sempre, o domínio dos alunos com as novas tecnologias e que os pais são os principais responsáveis pelo controle de vícios e de imposição de limites.

Na análise de textos vindos de revistas como *Veja* e *Isto é*, por exemplo, podemos afirmar que a mídia tende a não desfazer a idéia de que o computador pode ser um instrumento que facilita a aprendizagem. Ao mesmo tempo, conserva a idéia moralista que o controle se justifica para proteger os jovens dos efeitos nocivos da mídia. Nas coberturas jornalísticas consideradas nesta pesquisa, a escola é colocada como despreparada e os professores, alienados, quando o assunto é tecnologia e mídia. Os sujeitos que mais aparecem nas matérias são os pais, crianças e professores e pesquisadores ou especialistas na área. Algumas mídias que despertam a criatividade e inteligência foram privilegiadas. Os problemas e preocupações mais pautados foram: a falta de controle dos pais; falta de limites dos adolescentes e vícios adquiridos com o uso excessivo de tecnologias; a dominação das crianças pela tecnologia é vista como algo ruim, um perigo que deve ser

combatido, que merece mais controle dos pais e repúdio moralista da escola; há a preocupação do uso correto do computador; professores, escola e alunos são vistos como ocupando posições opostas quando o assunto são mídias e tecnologias.

Numa visão mais informada e equilibrada da questão das mídias na cultura jovem, uma visão mais adequada, não-conservadora não iria depositar tanta fé nas novas tecnologias, e traria para o debate público as questões inerentes ao uso que jovens e adolescentes fazem das mídias digitais sem nenhuma regulamentação ou leitura crítica como, por exemplo, os transtornos para a vida em sociedade, como ressalta a matéria da Revista Educação (edição 121, maio de 2007), em que alunos postaram vídeos ofensivos e agressivos contra professores na internet. A revista, sem condenar os meios tecnológicos, discute até que ponto as novas tecnologias podem ser meios de expressão sem limites, especialmente quando agredem a ética. O quadro 2, a seguir, reúne alguns trechos extraídos de revistas jornalísticas em matérias que pautaram o uso das tecnologias entre os jovens.

**Quadro 2 - Trechos de matérias jornalísticas sobre relação do jovem com as tecnologias e o papel da escola**

<p><i>“O contato com a tecnologia começa cada vez mais cedo – para constrangimento geral dos pais, muitas vezes obrigados a tomar lições com seus filhos para não fazer feio no escritório. Nas escolas particulares, onde os PCs são mais comuns do que no ensino público brasileiro, as aulas de computação atendem a uma galera no mínimo precoce.”</i></p>
<p><b>(IstoÉ Digital – “Geração www” – disponível em <a href="http://www.terra.com.br/istoe/digital/educacao.htm">http://www.terra.com.br/istoe/digital/educacao.htm</a>)</b></p>
<p><b><i>“Proporcionar às crianças pobres acesso ao computador é um fato positivo, e ninguém discorda disso. Mas não basta jogar os aparelhos dentro das salas de aula para que eles produzam milagres. É preciso treinar os professores, adaptar os aparelhos a projetos pedagógicos e supervisionar seu uso pelos estudantes.”</i></b></p>
<p><b>(Revista Veja - Edição 2020 - 8 de agosto de 2007 – “Desconectados”)</b></p>
<p><i>“Sem supervisão, computadores nas escolas brasileiras mais distraem do que ensinam.”</i></p>
<p><b>(Revista Veja - Edição 2020 - 8 de agosto de 2007 – “Desconectados”)</b></p>
<p><i>“As crianças e adolescentes de hoje vivem cercados de videogame, computador, TV e DVD. As últimas descobertas da ciência dizem que o uso desses recursos na medida certa, ao contrário do que se pensava, pode ajudá-los a afiar a inteligência.”</i></p>
<p><b>(Veja edição 1938, 11 de janeiro de 2007 – “Imersos na tecnologia – e mais espertos”)</b></p>
<p><i>“Não é um problema pontual. Vem crescendo, mas o professor muitas vezes finge que não liga, porque ali está em jogo sua auto-estima, enquanto a escola, de certa forma, prefere não se expor”, admite Carla Miller, coordenadora pedagógica da área de Ciências Humanas do Colégio Pitágoras Cidade Jardim, na capital mineira. “Não podemos fechar os olhos para o que está acontecendo e nos omitir para evitar um embate com o aluno. É uma nova demanda que chega à</i></p>

escola e ela precisa instrumentalizar-se para lidar com isso.”

(Revista Educação, edição 121, maio de 2007 – “Ataque Virtual”)

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”.

Assim, 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 massifica 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 e essas idéias foram sistematizadas no modelo de codificação e decodificação.

### **4.3 Codificação e Decodificação: o modo como as pessoas lêem os conteúdos midiáticos**

Na perspectiva de Stuart Hall, o sistema de comunicação pode ser comparado a um sistema de um contínuo circuito – produção – distribuição – produção. Cada momento desse processo é distinto e tem sua modalidade específica através de práticas conectadas.

O produto se realiza dentro da seguinte forma discursiva: ele é ordenado por significados e mensagens sob a forma de signos-veículo. O signo veículo pode ser caracterizado como algo em que o sentido ainda não foi fixado, ainda não tem um significado permanente (HALL, 2003). Em um filme, por exemplo, se um assassino aparece disfarçado, ou aparece somente uma parte de seu corpo, ele será um signo-veículo até que se desvende sua identidade. Essa ordenação se realiza pela operação de códigos dentro da corrente sintagmática de um discurso, que é o conjunto de regras. O objeto do presente estudo, - a publicidade infantil e juvenil - por exemplo, realiza-se dentro de uma determinada combinação sintagmática de regras. Os aparatos, relações e práticas de produção, aparecem, assim, num certo momento (o momento de “produção/circulação”), sob a forma de veículos simbólicos estabelecidos dentro das regras de linguagem. A produção é item indispensável para entender a linguagem e a decodificação dos receptores.

Para o produto ser circulado e distribuído para diferentes audiências, ele precisa estar sob a forma discursiva. Quando concluído, o discurso deve ser transformado em práticas sociais para que o circuito se complete e produza efeitos, ao mesmo tempo. A questão é discutir que práticas sociais a emissão gera, como ela se apropria e faz uso desses

sentidos. O produtor nem sempre tem controle desses “efeitos”. Assim se realiza o consumo: se nenhum sentido é absorvido, interpretado, não pode haver consumo e se ele não é transformado e articulado em prática, também não tem efeito. A forma discursiva, segundo Hall (2003) tem uma posição exclusiva na troca comunicativa, no sistema de circulação.

Temos sempre a impressão de que o produtor escolhe o significado e procura significantes convincentes que possam exemplificar o que se passa em sua imaginação, como se fosse um artesão, em busca das melhores expressões que representem o conceito desejado. Por exemplo, o medo: escolhe-se um ruído no campo, um barulho de serpentes etc. A partir daí, Barthes (1992), defende que o autor tem o poder de conduzir o sentido. Ele tem esse atributo, que se torna divino e atribui ao autor, produtor um endeusamento. O receptor é aquele que tenta decifrar a “escritura”. “O autor é sempre julgado por um movimento que vai do significado ao significante, do conteúdo à forma, do projeto ao texto, da paixão à expressão; e, por seu lado, o crítico refaz o caminho inverso, devolvendo os significantes ao significado” (BARTHES, 1992, p. 131).

Sobre interpretação, Barthes (1992) afirma que o ato de interpretar é apreciar o plural de que um texto é feito, e se o texto é algo plural e a sua interpretação também será:

Nesse texto ideal, as redes são múltiplas e jogam entre si sem que nenhuma delas possa encobrir as outras; esse texto é uma galáxia de significantes e não uma estrutura de significados; não há um começo: ele é reversível, acedemos ao texto por várias entradas sem que nenhuma delas seja considerada principal; os códigos que ele mobiliza perfilam-se *a perder de vista*, são indecidíveis (o sentido nunca aí é submetido a um princípio de decisão, a não ser por uma jogada de sorte); os sistemas de sentido podem apoderar-se desse texto inteiramente plural, mas o seu número nunca é fechado, tendo por medida o infinito da linguagem. (BARTHES, 1992, p. 13).

Barthes (1992) afirma que é necessário separar o texto do seu exterior e da sua totalidade. Assim, para o texto ser considerado plural, não poderia haver certa estrutura narrativa, gramática ou lógica de narração.

Os momentos de codificação-decodificação são momentos determinados e, para acontecer a decodificação, o acontecimento, antes de se tornar um evento comunicativo, precisa se tornar uma narrativa. Na decodificação, as pessoas (receptores) querem criar identidades – que em geral são também marcadas por disputas simbólicas. As escolhas não são influenciadas pela obra em si, mas sim, por motivação, para atender as expectativas de

certo modelo que os receptores pretendem se tornar, se identificar. Em outras palavras, escolher e gostar deste ou daquele anúncio é um ato que ultrapassa o conteúdo do anúncio em si, e envolve motivações acerca dos valores que a publicidade traz embutida, do que significa socialmente gostar deste ou daquele tipo de propaganda etc. Hall (2003, p.389) também afirma que “a ‘forma mensagem’ é a necessária ‘forma de aparência’ do evento na sua passagem da fonte para o receptor”.

A produção constrói a mensagem e o circuito começa aqui. É importante destacar que esse momento de produção não está desatrelado de seu aspecto discursivo, pois está interligado a um referencial de sentidos e idéias, como habilidades técnicas, ideologias profissionais, conhecimento institucional, suposições sobre a audiência etc. É importante debater quais são as práticas institucionais que circulam ao redor do texto, as rotinas de produção. As estruturas de produção da publicidade, os discursos publicitários, não são sistemas fechados, tudo é feito com referências dentro da estrutura sociocultural e política – desses contextos são definidos assuntos, tratamentos, agendas, eventos, equipes, imagens de audiência etc. Produção e recepção são momentos distintos, porém estão relacionados.

Para que a mensagem seja aceita, concretizada, a prática de produção institucional e social deve passar através de regras discursivas da linguagem. Para que mensagem produza efeitos, tenha um uso ou satisfaça uma necessidade, deve estar sob forma discursiva e ser significadamente decodificada. E são estes significados, em conjunto, já decodificados, que causam efeitos persuasivos, de entretenimento etc, de acordo com as conseqüências perceptivas, cognitivas, emocionais, ideológicas ou comportamentais muito complexas. “Em um momento ‘determinado’, a estrutura emprega um código e produz uma ‘mensagem’; em outro momento determinado, a ‘mensagem’ desemboca na estrutura das práticas sociais pela via de sua decodificação” (HALL, 2003, p. 390). Explorando melhor o conceito de código, podemos encontrar em Barthes (1992, p.3), definições como:

O código é uma perspectiva de citações, uma miragem de estruturas; dele apenas se conhecem as partidas e os regressos; as unidades que lhe pertencem (as que inventaríamos) são sempre excursões do texto, marca, o limite de uma digressão virtual para a elaboração de um catálogo (o Rapto reenvia a todos os raptos já escritos); elas são igualmente, fragmentos dessa qualquer coisa que já foi lida, vista, feita, vivida: o código é o sulco desse já.

Ou ainda “cada código é uma das forças que podem apropriar-se do texto (de que o texto é a rede), uma das Vozes de que o texto é tecido” (BARTHES, 1992, p. 23).

O uso da audiência e esse retorno às práticas sociais não pode ser concebido em meros termos comportamentais. Seguindo a abordagem culturalista da mídia, podemos identificar que os códigos e decodificação podem não ser perfeitamente simétricos. Esse grau de simetria/assimetria define os graus de compreensão ou má compreensão na troca comunicativa. Os códigos têm o poder de transmitir, interromper ou distorcer o que está sendo transmitido. Segundo Hall (2003, p.391):

A falta de adequação entre os códigos tem a ver em grande parte com as diferenças estruturais de relação e posição entre transmissores e audiências, mas também tem algo a ver com a assimetria entre os códigos da “fonte” e do “receptor” no momento da transformação para dentro e para fora da forma discursiva.

O autor identifica que, na troca comunicativa, as distorções e os “mal-entendidos” surgem da falta de equivalência entre os dois lados (receptor e produtor). No momento discursivo da mensagem, isso define certa “autonomia relativa”, mas também a “determinação” da entrada e saída da mensagem em seus momentos discursivos.

### **Discurso, realidade e linguagem**

A realidade é mediada através da linguagem. Tudo é produzido através do discurso. Assim, o discurso não é representação transparente e fiel da realidade na linguagem. O conhecimento discursivo é produto da articulação da linguagem em condições e relações reais. O código, portanto é indispensável para tornar o discurso inteligível. A aparente fidelidade da representação do objeto, conceito apresentado, desperta certo realismo, naturalismo, na verdade, é “o efeito de uma certa articulação específica da linguagem sobre o ‘real’. É o resultado de uma prática discursiva” (HALL, 2003, p. 393)

Certos códigos podem ser usados “naturalmente” e ser amplamente distribuídos, apreendidos muito cedo e, por causa disso, podem aparentar não ter sido construídos em uma determinada cultura/comunidade. Eles podem ser considerados, aparentemente, como “signos universais”, profundamente naturalizados. O que os códigos naturalizados mostram é o grau da intimidade que se produz quando há um alinhamento fundamental e uma troca

mútua – a consecução de uma equivalência – entre o codificador e decodificador de uma permutação de significados. Isso nos faz perder a percepção de representação, passamos a perceber as coisas, os signos com percepções naturalizadas.

Porém, os signos são arbitrários, principalmente os icônicos, não são produtos da natureza, são construídos pelo homem convencionalmente, e requerem a intercessão e amparo dos códigos. Podem parecer com objetos do mundo real porque reproduzem, refletem as condições perceptivas de quem os vê. Signos icônicos, portanto, são facilmente enfraquecidos, vulneráveis, a serem lidos como naturais, “porque os códigos de percepção visual são amplamente distribuídos e porque esse tipo de signo é menos arbitrário do que um signo lingüístico” (HALL, 2003, p. 394).

### **Denotação e conotação**

Para Hjelmslev (*apud* Barthes, 1992), a conotação é um “segundo sentido” criado no texto, “em que o próprio significante é constituído por signo ou sistema de significação primeiro, que é a denotação; se E é a expressão, C o conteúdo e R a relação entre os dois que fundamentam o signo, a fórmula da conotação é (ERC) RC” (BARTHES, 1992, p.13).

A denotação pode reforçar a naturalização dos signos que é produzida sem a interferência de códigos, quando esta é vista como uma transcrição literal da realidade. Segundo Barthes (1992, p. 25):

Esta naturalização só é possível porque as informações significativas, deixadas – ou chamadas – a um ritmo homeopático, são levadas, arrastadas por uma matéria reputada de natural: a linguagem, paradoxalmente, sistema integral do sentido, tem como função des-sistematizar os sentidos segundos, naturalizar a sua produção e autenticar a ficção: a conotação foge sob o ruído regular das frases, a riqueza escorrega sob a sintaxe muito natural (sujeito e complemento muito circunstancial) que faz com que uma festa se dê num palácio situado num bairro.

A conotação, por sua vez, refere-se a sentidos menos presos, faz associação e necessita da intervenção de códigos. Porém, Hall não distingue denotação e conotação dessa forma: a distinção é meramente analítica. Os signos, organizados em um discurso, poucas vezes significarão seus sentidos literais, restritos, o sentido consensual, universal. A maioria dos signos, em um discurso emitido, combinará seus aspectos conotativos e denotativos. Barthes (1992) defende a conotação como acesso à polissemia e a classifica como instrumento de avaliação de textos. A conotação funciona com um *index*: aponta a

verdade como um nome, mas não revela. Se há textos comprometidos num sistema fechado, regado de interesses desse sistema, a conotação se faz necessária. Negar a conotação é “*igualar o texto limitado ao texto – limite é privarmo-nos de um instrumento tipológico*” (BARTHES, 1992, p. 14).

Pode-se, então, perguntar por que manter essa distinção. É, em grande medida, uma questão de valor analítico. É porque os signos parecem adquirir seu valor ideológico pleno – parecem estar abertos à articulação com discursos e sentidos ideológicos mais amplos – no nível dos seus sentidos “associativos” (ou seja, no nível da conotação) – pois aqui os sentidos não são aparentemente fixados numa percepção natural (ou seja, eles não são plenamente naturalizados) e a fluidez de seu sentido e associação pode ser mais completamente explorada e transformada. (HALL, 2003, p. 395)

A significação, portanto, pode ser alterada, transformada, através das ideologias no nível conotativo do signo. É na conotação, principalmente, que podemos notar a interferência da ideologia dentro do discurso. Há uma disputa de sentidos, como se fosse uma luta de classes na linguagem. A denotação, no entanto, não está fora de atribuições ideológicas, não é pura. Podemos dizer que nesse caso, a ideologia está fixada, foi naturalizada, por ter se tornado já tão universal. Portanto, conotação e denotação não representam a presença ou ausência de ideologias na linguagem, são ferramentas analíticas para analisar as diferentes superfícies em que as ideologias e os discursos se cruzam, se encontram. Segundo Barthes (1992, p. 98):

...a denotação não é verdade no discurso: a denotação não está fora das estruturas, ela tem uma função estrutural igual às outras: precisamente a de inocentar a estrutura; fornece aos códigos uma espécie de excipiente precioso, mas, circularmente, ela também é uma matéria especial, marcada, de que os outros códigos se servem para suavizar a sua articulação.

Dessa forma, Hall conclui que a conotação nada mais é do que signos já codificados que se relacionam com os códigos semânticos penetrantes de uma cultura, e assim, assumem características ideológicas e adicionais mais ativas, impulsivas, como no discurso publicitário, por exemplo, em que uma denotação não é representação natural. Na publicidade, os códigos relacionam o signo com o universo mais amplo das ideologias em uma sociedade. “Esses códigos são os meios pelos quais o poder e a ideologia são levados a significar discursos específicos” (HALL, 2003, p. 396). O autor explana ainda abaixo:

Eles remetem os signos aos “mapas de sentido” dentro dos quais qualquer cultura é classificada; e esses “mapas da realidade social” contêm “Inscritos” toda uma série de significados sociais, práticas e usos, poder e interesse. Segundo Barthes, os níveis conotativos dos significantes têm uma estreita relação com a cultura, o conhecimento, a história e é através deles, por assim dizer, que o meio ambiente invade o sistema lingüístico e semântico. Eles são, de alguma forma, os fragmentos da ideologia.

Os códigos conotativos exploram valores polissêmicos, são mais abertos, porém, polissemia não pode ser confundida com pluralismo. Culturas e sociedades tendem, com diversos graus de restrição, impor suas classificações do mundo social, cultural, político. Essas classificações constituem uma ordem cultural dominante, apesar de esta não ser nem homogênea, nem irrefutável. Os discursos em dominância incluem domínios discursivos, da área da vida social, e são organizados de forma hierárquica, através do que Hall chama de sentidos dominantes ou preferenciais. Tudo que contraria esses sentidos, como novidades, polêmicas, que são tidos como problemas que rompem a “ordem” das expectativas, tudo o que vai contra o senso comum, as normas socialmente padronizadas, pra fazer sentido, precisa ser alocado ou atribuído dos seus respectivos domínios discursivos. “A maneira mais comum de ‘mapeá-los’ é atribuir o novo a algum domínio dos ‘mapas existentes da realidade social problemática’ (HALL, 2003, p. 397).

E o que caracteriza o sentido preferencial, o que o faz ser assim? Esses domínios têm, embutidos, a ordem social como preponderante no conjunto de significados, práticas e crenças: contém o conhecimento cotidiano das estruturas sociais, o modo normativo de como as coisas funcionam para essa determinada cultura, a ordem hierárquica do poder e dos interesses e a estrutura das legitimações, restrições e sanções. Os mal-entendidos devem ser esclarecidos às ordenações da vida social, do poder político e econômico da ideologia.

Para os sentidos dominantes efetuarem significados, existe um processo de trabalho necessário, para conquistar certa plausividade, credibilidade, de decodificação. Do ponto de vista de Terni (*apud* HALL, 2003, p.398):

Pela palavra leitura entendemos não somente a capacidade de identificar e de decodificar um certo número de signos, mas também, a capacidade subjetiva de pô-los em uma relação criativa entre si e com outros signos: uma capacidade que é, em si mesma, a condição da plena consciência de

todo o ambiente em que se está inserido. (TERNI Memorandum. University of Leischester, 1973.)

### **Posições hipotéticas**

Os mal-entendidos podem acontecer porque o receptor pode não conhecer os termos empregados, por não conseguir acompanhar a lógica argumentativa, por não estar familiarizado com a linguagem e as narrativas vão além da sua capacidade de compreensão. Assim, os produtores trabalham com a possibilidade de a audiência não captar o sentido por eles intencionado, transmitido. E quanto mais o receptor consegue dialogar com o texto, fica capacitado de identificar certos critérios. Segundo Hall (2003, p.398):

O que eles realmente estão dizendo é que os telespectadores não estão operando dentro do código “preferencial” ou “dominante”. Seu ideal é o de uma “comunicação perfeitamente transparente”. Ao contrário, aquilo com que eles têm realmente de se confrontar é com a “comunicação sistematicamente distorcida”.

O autor aponta que sempre haverá leituras individuais, variantes. A percepção seletiva existe, de modo a reforçar a “não necessária correspondência”. A correspondência não é dada, e sim, construída, é um produto de articulação de dois momentos distintos, a codificação e a decodificação. A codificação, por si só, não garante que a decodificação acontecerá conforme previsto. Há três posições hipotéticas a partir das quais a decodificação de um discurso publicitário pode ser construída:

- **Posição hegemônica dominante:** Essa decodificação se caracteriza pela absorção do telespectador direta e integral, quando este se apropria do sentido conotado, decodifica mensagem nos termos do código referencial no qual ela foi codificada. Assim, podemos dizer que o telespectador está operando de acordo com o código dominante. Essa posição é considerada como evento de “comunicação perfeitamente transparente”. Dentro dessa mesma classificação, podemos diferenciar as posições produzidas pelo código profissional, que opera dentro da hegemonia do código dominante, ele serve de caminho para reproduzir as definições dominantes “precisamente porque coloca entre parênteses seu caráter hegemônico e opera com códigos profissionais deslocados, que destacam questões



aparentemente técnicas e neutras, como as da qualidade visual, dos valores – da notícia, da apresentação, da qualidade televisiva, do ‘profissionalismo’ etc” (HALL, 2003, p. 400).

- **Código negociado:** Podemos dizer que a maioria das audiências recebe significados e mensagens de forma profissional e compreende as mensagens de maneira dominante. Segundo Hall (2003), as definições dominantes são hegemônicas pois representam situações, eventos que estão em dominância, são globais. Essas definições estão interligadas, explicitamente ou implicitamente a grandes visões de mundo, visões consideradas totalitárias, atribuindo assim perspectivas globais sobre as questões e as associam aos interesses nacionais, à geopolítica, e muitas vezes, essa mensagem pode ser truncada, distorcida, mistificada. Para explanar mais, Hall (2003, p. 401) explica que:

A definição de um ponto de vista hegemônico é: (a) que define dentro de seus termos o horizonte mental, o universo de significados possíveis e de todo um setor de relações de uma sociedade ou cultura; e (b) que carrega consigo o selo de legitimidade – parece coincidir com o que é “natural”, “inevitável” ou “óbvio” a respeito da ordem social.

Assim, na versão negociada, decodificar contém uma mistura de elementos de adaptação e oposição. Essa decodificação absorve, reconhece a legitimidade, uma certa “legalidade” das definições hegemônicas para produzir as grandes significações, porém, tem capacidade para fazer suas próprias regras sintagmáticas. Esse código opera através de lógicas específicas ou localizadas, que se caracterizam por seu desacordo, sua relação diferencial com os discursos e lógicas de poder. Barthes compara a corrente sintagmática com uma partitura musical. O que sustenta, o que encadeia com regularidade, que harmoniza, como fazem os instrumentos de corda, são as assim chamadas seqüências proiaréticas (recursos estruturais que servem para encadear os fatos de maneira a ficar inteligível para o leitor), a marcha dos comportamentos, a cadência dos gestos conhecidos. Hall desconfia, assim, que os motivos de “mal-entendidos” surgem das contradições e disjunções entre codificações hegemônico-dominantes e decodificações negociadas – aí se identifica a “falha na comunicação”, pelos profissionais da mídia e elites.

-**Códigos de oposição:** É a decodificação entendida de forma completamente contrário no sentido proposto como globalizado. O telespectador desvia a mensagem do

código preferencial pois tem certa bagagem para deslocá-la para um referencial alternativo. “Esse é o caso do telespectador que ouve um debate sobre a necessidade de limitar os salários, mas ‘lê’ cada menção ao ‘interesse nacional’ como ‘interesse de classe’. Ele ou ela está operando com o que chamamos de código de oposição” (HALL, 2003, p. 402). Assim, esse pode ser considerado um momento político significativo dentro da tarefa dos produtores – a codificação começa a ter uma leitura contestatória – que pode ser considerada a luta no discurso.

Todo esse modelo de decodificação-codificação, desenvolvido por Hall (2003) 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.

#### **4.4 A linguagem da publicidade infanto-juvenil**

##### **A linguagem da publicidade infanto-juvenil**

De acordo com a abordagem teórica escolhida para este trabalho, estudar a linguagem é o caminho mais indicado para refletir sobre gosto, influência e aspectos da indústria cultural. Para isso, é necessário entender como as corporações de mídia formatam as mensagens de acordo com a audiência que pretendem atingir, através da análise dos elementos empregados, valores que são postos em evidência, imagem que o emissor faz do público e modo como o público reage à mensagem do emissor.

De maneira geral, os elementos em uma peça publicitária infanto-juvenil são organizados segundo certos códigos e convenções. Os anúncios relacionam produtos concretos com valores abstratos. Nessa associação, não há relação de causa e consequência entre o valor e o produto. Apenas uma associação que ganha coerência com a justaposição

de imagens. A esse respeito, Carvalho (2000), diz que a publicidade consegue conciliar prazer e realidade ao se dispor normativa, destacando a linguagem da marca, do ícone do objeto. Assim, publicidade é discurso e manipula símbolos que fazem mediações entre objetos e pessoas, utilizando-se mais da linguagem de mercado. A argumentação é icônico-linguística, que leva o consumidor a convencer-se conscientemente ou inconscientemente.

Assim:

1. Por fazer associações que não têm coerência na vida concreta, a publicidade faz largo uso de imagens. Como essas associações não-verbais são interpretadas de modo emocional, fica mais fácil criar uma mensagem convincente para associar um fato ou um produto a um valor.

2. A coesão da linguagem publicitária é obtida através do uso de certos códigos e convenções:

- modos de representar o público-alvo, para que seja criada a identificação com a mensagem;
- modos de ordenar os elementos da mensagem: imagem principal, texto e cenário;
- associações entre os elementos, criadas através de recursos estéticos como cores e formas;
- representação de valores, através de gestos, vestuário, expressão facial, arquitetura, objetos presentes na cena etc.

3. Qualquer valor pode ser associado a qualquer fato ou produto desde que haja coesão entre os elementos. (BUJOKAS, 2007, <http://midiaeduc.zip.net/>)

Carvalho (2000) fundamenta os momentos de procedimentos de elaboração de uma mensagem, visando provocar interesse, informar, convencer e, finalmente, transformar essa convicção no ato de comprar. De Plas e Verdier (1979, p.32) apud Carvalho (2000), classificam em cinco etapas esses procedimentos:

1. Impacto fisiológico: escolha do lugar, meio, visibilidade, legibilidade, audibilidade
2. Impacto psicológico: efeito surpresa, despertar do interesse, riso e agrado;
3. Manutenção da atenção – criação de ambiente otimista;
4. Convencimento – desenvolvimento da argumentação e da credibilidade

5. Determinação de compra – busca manter a clientela por meio da persuasão ou da simpatia (sedução).

Dentro desse processo, o publicitário, produtor da mensagem e apelo, também trabalha de acordo com três planos da mensagem publicitária: o identificador, o denotativo e o conotativo.

O plano identificador classifica a mensagem e a distingue das outras como gênero publicitário. Ou seja, a função desse plano é de reconhecer o caráter publicitário da informação.

Já no plano denotativo reúne informações contidas no texto e imagem. A função desse plano é essencial no sentido em que favorece a inteligibilidade da publicidade, desempenhando um papel informativo, preenche o potencial de transmitir algo a alguém, a um público-alvo. O aspecto icônico, que pretende ao processo de simbolização, também tem valor informativo.

No plano conotativo temos qualidades exclusivas que se inferem da denotação, ou seja, elas são o veículo da ideologia publicitária, modelando sua estética e sua psicologia. Sua função é empática, que se remete a criação de atitudes. Segundo Péninou, 1972, p. 117 apud Carvalho, 2000, p. 15, “O denotado tem sentido, mas não detém todo o sentido: há um segundo grau de significado, o conotativo, que introduz o plural e a subjetividade onde a denotação inscreve o singular e a objetividade”.

A linguagem da propaganda se distingue pela busca de recursos expressivos que chamem a atenção, que faça o público parar para ler, ouvir ou assistir a mensagem que lhe é dirigida, nem que para isso se infrinjam normas da linguagem padrão ou se passe por cima de convenções da gramática. Para prender a atenção, o publicitário utiliza meios estilísticos que provocam o estranhamento do receptor, através da elaboração da mensagem.

Conforme Sandmann (2001), os recursos mais utilizados para elaborar a mensagem e apelo publicitário são elementos ortográficos, entre grafias exóticas; aspectos fonéticos, como rima, ritmo, aliteração, paronomásia; aspectos morfológicos, as quais criações lexicais, ressegmentações; aspectos sintáticos: polissemia e hemonímia, ambigüidade, atonímia; linguagem figurada: metáfora e desmetaforização, metonímia, personificação. A

linguagem também pode explorar o jogo com a frase feita e com a palavra; os chamados desvios lingüísticos da norma padrão ou do sistema concebido mais abstratamente.

### **Aspectos gerais**

Duas funções da linguagem estão presentes na publicidade, que são objeto de estudo e nos dão noções básicas para fundamentar o trabalho e analisar os anúncios infantis:

### **Função apelativa**

O objetivo da função apelativa é mudar um comportamento, persuadir, vender um produto ou serviço, está voltada para o receptor. Elementos que marcam essa função é a presença do verbo imperativo, períodos interrogativos, pronomes pessoais e possessivos de 2ª pessoa, verbo na 2ª pessoa, vocativos, pronomes de tratamento e dêiticos. Sobre o verbo imperativo, Sandmann (2001) nos atenta para “Imperativo é um rótulo um tanto que pobre para sua variedade semântica, pois, dependendo das relações ou do status social dos interlocutores ou ainda de fatores contextuais, o imperativo expressa um pedido, uma ordem, um conselho, um convite...” (p. 28). Ainda sobre o verbo imperativo, Carvalho (2000) acrescenta que seu uso se resume a uma maneira de interagir com o público, que reflete um reforço pelo individualismo. Ela diz que o que interessa é sua roupa, sua casa, sua saúde. Essa linguagem autoritária quer persuadir o receptor a realizar uma ação predeterminada. O público é instigado obedecer a ordens categóricas sem protestar.

Frases interrogativas, também frequentemente presentes nesta função, segundo o autor, ajudam a tornar uma forma apelativa direta ao interlocutor, que estabelece empatia, interesse pelo produto.

### **Função estética**

Fazer com que o público de um determinado anúncio memorize a mensagem é aspecto vital da publicidade. E isso se consegue, de acordo com Sandmann (2001), atribuindo destaque ao código lingüístico, com os recursos que põe em evidência a mensagem. Recursos que mais servem à função estética são a paronomásia, a rima, o ritmo, a aliteração, letras ou combinações de letras exóticas, o jogo com a palavra ou a frase feita.

Assim como na mensagem apelativa está voltada para o receptor, a função referencial e atenção estão voltadas para a mensagem, como ela é apresentada, dando ênfase no significante do signo, no seu aspecto sonoro, físico, material, também na sua grafia.

A função estética, segundo Jacobson apud Sandamann, “projeta o princípio da equivalência do eixo da seleção sobre o eixo da combinação”. Assim, conforme os autores, quando usamos rimas e aliterações, estamos assimilando unidades com o mesmo corpo fônico. Essa semelhança, que faz parte de elementos de um mesmo paradigma, passa a existir entre os elementos do mesmo sintagma ou frase. “O resultado desse jogo é chamar a atenção do receptor, despertar nele sensações de agrado ou estéticas, ajudar no processo de memorização, fazê-lo ocupar-se ou entreter-se com o texto” (SANDMANN, 2001, p. 31).

Sobre a linguagem estética (ou poética), Carvalho (2000), diz que a publicidade se faz valer de recursos estéticos para fixar a atenção na forma da mensagem, usar algo de extraordinário para falar de coisas banais:

O paradoxo da propaganda é que, sem outro objetivo senão fazer agir, ela atinge seus fins utilizando o que a linguagem tem de mais gratuito e gratificante: o jogo, a imaginação, a poesia. A função da publicidade é o oposto: se nos fixarmos na forma, não compraremos o produto. Daí ela ser um achado verbal, mas não uma poesia; um achado verbal que consiste em usar algo de extraordinário para falar de coisas banais. A criação não é um ato livre; é um “auxiliar de vendas”, em que o artista tem consciência de sua sujeição à sociedade de consumo.  
(CARVALHO, 2000, p. 162)

Esta explanação sintética das funções da publicidade fez com que estudasse os recursos lingüísticos empregados na publicidade de uma forma geral. Como o objeto do estudo é a publicidade infanto-juvenil, o estudo focou, através de uma análise quantitativa, os principais elementos, dentre variações lingüísticas, aspectos ortográficos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e da linguagem figurada, entre outros, que são comumente encontrados na publicidade jovem.

Assim, foram pesquisadas 15 peças publicitárias dirigidas às crianças, de revistas infantis, como gibis da Turma da Mônica, Revista mensal Kids e TodaTeen. Do material analisado, foram isolados os recursos utilizados com mais frequência para cativar a audiência na publicidade, tanto no plano verbal como não-verbal. O Quadro 3, a seguir, detalha os recursos:

**Quadro 3 – Recursos de linguagem verbal mais comumente encontrados na amostra de 15 peças publicitárias para o público infanto-juvenil, publicadas nas revistas Turma da Mônica, Kids e TodaTeen.**

<b>PLANO VERBAL</b>	
<b>RECURSO</b>	<b>O QUE É</b>
<b>Variação lingüística</b>	A variação mais encontrada nas peças publicitárias infantis é a gíria, que denota informalidade e se trata de um atraente recurso, cria empatia com o público. Essas gírias podem variar entre períodos de tempo (variação diacrônica), no espaço geográfico, valendo-se dos dialetos (variação diatópica). A diferença também pode ser constatada entre diferentes classes sociais, entre diferentes gerações.
<b>Rima</b>	Como elemento fonológico da função estética, a rima é a repetição de um som que pode está no final de versos, no meio deles, da frase ou período. É típica na publicidade infantil e juvenil. A rima é responsável por criar sensação de fixação do que é transmitido.
<b>Ritmo</b>	É a sucessão regular de tempos fortes e fracos de sílabas fortes e fracas e está, muitas vezes, associado à rima. Também é classificado como elemento fonológico da função estética. Também objetiva a fixação da comunicação publicitária, além de provocar sons agradáveis.
<b>Aliteração</b>	Aspecto fonológico que repete fonemas no início, meio ou fim de vocábulos próximos. Também pode reforçar a rima e ritmo.
<b>Paralelismo</b>	Elemento sintático da função estética, que forma um esquema formal em que temos a repetição próxima da mesma estrutura sintática ou de seqüências de unidades sintáticas. Essa estrutura idêntica pode combinar texto e imagem. O efeito comunicativo dessa figura é a identificação, automaticidade, simplicidade.
<b>Polissemia e metáfora:</b>	A polissemia e metáfora estão ligadas. A polissemia, considerada elemento semântico da função estética relaciona um significante a vários significados apresentados. Na metáfora, que faz parte da

	<p>linguagem figurada, há uma transferência de sentidos com base em semelhanças. Um signo passa a referir-se a outro objeto ou fato do nosso universo. Esses recursos fogem da linguagem comum, emprestando à mensagem maior vivacidade, vigor e criatividade.</p>
<b>Onomatopéia</b>	<p>É uma figura de linguagem na qual se imita um som com um fonema ou palavra. Ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, o timbre da voz humana fazem parte do universo das onomatopéias. As onomatopéias, em geral, são de entendimento universal. Cria empatia, cativa a atenção do público, exalta a mensagem.</p>
<b>Sinestesia</b>	<p>É a relação de planos sensoriais diferentes: O termo é usado para descrever uma figura de linguagem e uma série de fenômenos provocados por uma condição neurológica.</p> <p>Sinestesia é uma figura de estilo ou semântica que relaciona planos sensoriais diferentes. São relacionadas entidades de universos distintos. Refere-se a uma sensação que acompanha uma percepção, ou seja, uma sensação ligada a um estímulo.</p>
<b>Hipérbole</b>	<p>Hipérbole é a figura de linguagem que ocorre quando há exagero intencional numa idéia expressa, de modo a acentuar de forma dramática aquilo que se quer dizer, transmitindo uma imagem ampliada do real.</p>
<b>Verbo imperativo</b>	<p>Recurso da função apelativa, o imperativo é o modo verbal que expressa uma ordem.</p> <p>O imperativo é formado pelo presente do indicativo e pelo presente do subjuntivo. Pode ser afirmativo ou negativo. Realça a necessidade de comprar o objeto, impõe uma ordem, um comportamento.</p>



**Quadro 4: Recursos de linguagem não verbal mais comumente encontrados na amostra de 15 peças publicitárias para o público infanto-juvenil, publicadas nas revistas Turma da Mônica, Kids e TodaTeen.**

<b>Plano não-verbal</b>	
<b>Recurso</b>	<b>O que é</b>
<b>Efeitos especiais – distorção da realidade</b>	Muitas das peças utilizam recursos que distorcem a realidade e podemos dizer que estes recursos emprestam conceitos de estilos gráficos do Surrealismo ou dadaísmo, que objetiva provocar, contrariar a normalidade, o racional. O surrealismo, que tem origens no dadaísmo, se manifesta livremente, deixam o mundo irreal para penetrar no irreal. Se expressa com a aproximação do fantástico, no ponto onde a razão humana perde o controle, conforme nos mostra Barros (2003).
<b>Grafias exóticas</b>	Faz combinação entre símbolos e ícones. Faz uso de letras em textos publicitários para comunicar signos icônicos. O tipo da letra reforça a idéia do apelo, faz semelhança a algum elemento que pretende-se relacionar ao produto.
<b>Escala e dimensão</b>	Recursos gráficos que criam contraste de tamanhos, representação da dimensão em formatos visuais maiores ou menores do que normalmente encontramos no mundo real. Faz uma ilusão, manipula o tamanho real das coisas e pessoas, percepções de espaços. Mas a intenção final é produzir uma sensação de realidade.
<b>Cores</b>	A cor está impregnada de informação, tem valores simbólicos e estabelecem afinidades com emoções. Dondis (p. 64) afirma que a cor “é uma das mais penetrantes experiências visuais”, é “uma fonte de valor inestimável para os comunicadores visuais”. Notou-se que as peças publicitárias infantis utilizam grupos de cores quentes ou frias. As cores quentes conotam proximidade, densidade, materialidade. “Elas avançam em nossa direção, diminuindo o espaço” (Homem, Comunicação e Cor p. 119). Também, segundo a autor, esses tipos de cores transmitem carinho e aproximação fraternal. Já as cores frias são impessoais e

	denotam afastamento emocional. Nos anúncios, notamos que as cores fazem contraste, com objetivo de fazer com que se sobressaia aquela figura ou elemento a ser destacado. O contraste ajuda na memorização dos detalhes e na distinção dos mesmos no espaço.
--	--

### **A fotografia na publicidade**

A fotografia na publicidade se expressa pela recriação livre de um fato ou valor. Para isso, é dotada de uma linguagem própria. A escolha dos planos, dos ângulos, do enquadramento: tudo isso revela significados na mensagem publicitária. A composição fotográfica deve proporcionar ao público um “prazer visual” e ajudar a compreender o conteúdo do anúncio.

Embora a linguagem fotográfica seja assunto amplo e complexo, possível de ser explicado através da técnica, do discurso, da estética e dos valores culturais, o presente trabalho, que tem como objetivo identificar os recursos usados na amostra selecionada para as oficinas, se detém nos seguintes aspectos:

**Planos:** cada plano possui uma capacidade narrativa, um conteúdo dramático próprio. Eles se dividem em:

- Plano geral: O ambiente ocupa uma menor parte do quadro: divide, assim, espaço com o sujeito. Esse plano situa o homem e uma ação, assim, tem grande valor descritivo.
- Plano médio: a foto é preenchida pelo sujeito apenas, há ainda um pouco do ambiente, mas a atenção é voltada para o sujeito. Preenche o sujeito ou objeto fotografado inteiro no quadro, ou da cintura pra cima.
- Primeiro Plano: elimina o espaço, enquadra o sujeito dando destaque a seu seblante. Sua função principal é registrar a emoção da fisionomia. Este plano isola o sujeito de seu ambiente e dirige a atenção do público.
- Plano detalhe: Isola o rosto da pessoa ou objeto fotografado, faz um zoom aproximado, minucioso.

**Ângulos de tomada:** Os ângulos criam perspectivas que podem valorizar ou desvalorizar o objeto fotografado:

- Ângulo de cima para baixo (plongéé) – Esse ângulo pode rebaixar o objeto, diminuí-lo
- Ângulo de baixo para cima (contra-plongéé): Essa tomada fotográfica valoriza a pessoa ou objeto, cria efeito de domínio

### **Retratos formais e informais**

Os retratos formais são mais utilizados na publicidade pela possibilidade do publicitário manipular a composição da forma que quiser, mudando a pessoas/objeto de lugar, procurando o melhor ângulo, a melhor luz etc. A preocupação com a qualidade da fotografia e técnica rigorosa é grande, já que o objetivo principal é destacar o produto e outros elementos na peça que vão ajudar a destacar e valorizar o produto. Já os retratos informais são muitas vezes captados sem que as pessoas percebam, para representar a espontaneidade e são mais utilizadas no fotojornalismo. No entanto, a publicidade cria gestos para expressar espontaneidade e outros para forçar certos valores, aplicando aquilo que Barthes (1990) chama de reserva de atitudes estereotipadas.

## **4.5 Técnicas pedagógicas**

Na prática, o educador, ao ter consciência de que deve partir do estudo da linguagem para uma leitura crítica, deve ter em mente certas técnicas pedagógicas específicas. Buckingham (2003) descreve seis técnicas pedagógicas mais comuns na área, a partir da experiência inglesa: 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”. Vamos detalhar mais especificadamente cada uma delas:

1. **Análise textual** – técnica que consiste em fazer do familiar, estranho, a fim de encorajar a formação de um ponto de vista a partir de uma reflexão. Por exemplo: selecionar uma publicidade, descrever os elementos que a compõem e estudar as conotações e associações das intertextualidades.
2. **Análise Contextual:** Complementa análise textual – estuda a linguagem mais a fundo, a fim de identificar padrões e valores. Nessa técnica, podemos caracterizar a audiência idealizada pelos publicitários, analisar os recursos técnicos e estéticos empregados, recursos para criar apelos e manter a audiência da propaganda.
3. **Estudo de caso:** Conhecer o processo de produção: como se define o público-alvo, como se constrói a mensagem, onde se insere o marketing e publicidade e que respostas gera na audiência. Por exemplo: identificar quem é o público de uma propaganda, quais são as expectativas em relação a essa peça publicitária, onde ela é anunciada e quais são os argumentos das pessoas que criticam peças desse tipo.
4. **Tradução:** São as mudanças que ocorrem quando um conteúdo é tratado em mídias diferentes e em gêneros diferentes, para audiências diferentes. Por exemplo, analisar como cada peça publicitária usa os elementos para públicos diferentes.
5. **Simulação:** Identificar personagens, traços físicos, comportamentais, valores, atitudes. Construir o personagem oposto a esse e simular os acontecimentos.
6. **Produção:** Criar situações-problema da cultura midiática para serem resolvidas pelos estudantes em equipes, como criar uma publicidade educativa, incomum na indústria cultural. Dentro disso, os estudantes terão que: definir o público-alvo; orçamento; captação de recursos; atribuição de tarefas; criar critérios de avaliação.

Para que a pessoa entenda a linguagem, é necessário que compreenda a lingüística, a análise do discurso, o design visual, a linguagem do corpo, a leitura do espaço e das sonoridades. Porém, esses conhecimentos são complexos e inviáveis para o ensino escolar. O professor, então, necessita de uma gramática funcional, multimodal, que reúne elementos de diversas áreas do conhecimento para serem aplicados nas atividades de leitura e escrita verbais e não-verbais. Em termos práticos, pode-se desenvolver projetos temáticos abrangentes como o estudo das narrativas.

Na sala de aula, a inclusão de conteúdos de mídia-educação, que também foi objeto de estudo desse trabalho, merece considerar qual é a formação do professor específica que favoreça esse ensino das mídias. Abaixo, fiz um estudo sobre a formação do professor e sua relação com novas mídias e novas tecnologias e os obstáculos que impedem esse tipo os docentes a trabalhar a mídia na escola.

#### **4.6 Mídia, 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, deve 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, assim como as mídias.

Muito se tem falado e feito para introduzir as 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 e mídias (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 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).

Em muitos lugares do país, os programas que incluem o uso de novas tecnologias e mídias são uma realidade ainda distante de professores que vivem em territórios de escassez cultural, bem longe do Brasil desenvolvido. E essa distância gera inclusão entre indivíduos inseridos num mundo midiático e exclusão daqueles fora dessa realidade. A marginalização dos docentes em relação às novas tecnologias, conforme reforça Vieira (2008) amplia o distanciamento da cultura oral e visual, a qual não exerce o mesmo apelo sobre os mais velhos, ocasionando um afastamento e resistência. A esse respeito, Emília Ferreira (1999), observa que:

A escola, sempre depositária de mudanças que ocorrem fora de suas fronteiras, deve pelo menos tomar consciência da defasagem entre o que ensina e o que se pratica fora de suas fronteiras. Não é possível que continue privilegiando a cópia, ofício de monges medievais — como protótipo de escrita, na época da Xerox & Cia. Não é possível que continue privilegiando a leitura em voz alta de textos desconhecidos (mera oralização com escassa compreensão) na era da leitura veloz e da necessidade de aprender a escolher a "informação" pertinente dentro do fluxo de mensagens impressas que chegam de forma desordenada, caótica e invasora (FERREIRO, 1999, p. 62)

Algumas pesquisas qualitativas recentes apontam o quanto as chamadas novas tecnologias e mídias podem passar ao largo do cotidiano do professor. Pesquisa sobre a formação de professores alfabetizadoras no Ceará constatou o escasso envolvimento de professores com os meios digitais e eletrônicos. Nas escolas onde trabalham, o computador é praticamente inexistente; a internet não chega ao contexto das professores e de seus alunos. (MAMEDE, 2000, *apud* VIEIRA, 2008).

Outro estudo relata que docentes de ciências naturais não têm informações significativas sobre o que seja uma educação científica que contemple aspectos dirigidos para a alfabetização científica e tecnológica, denunciando graves problemas nas estratégias de formação docente. (VIDAL, 2000, *apud* VIEIRA, 2008).

Diante deste cenário, qual deve ser o papel do educador perante as novas tecnologias e as mídias? Será ele um engenheiro do conhecimento, misto de programador e artista, tutor à distância ou em presença, facilitador ou orientador de uma aprendizagem baseada em materiais multimidiáticos, ou um pesquisador, ator, com seus alunos, na construção do conhecimento?

Belloni (1998) identifica dois componentes comuns a novas propostas de formação de professores, que tentam indicar qual é o papel dele dentro da sala de aula:

Por um lado, a idéia de pesquisa e de reflexão constante sobre a própria prática pedagógica (desde o construtivismo, entendida ela própria como um processo de pesquisa para construção do conhecimento), e, por outro, a convicção de que será fundamental estabelecer uma nova relação mais horizontal (menos verticalizada e autoritária) entre professores e alunos, entendidos como parceiros diferenciados no processo educativo (GARCIA, 1992, *apud* BELLONI, 1998).

Para Belloni, essas concepções seriam bastante apropriadas à integração das novas tecnologias e mídias aos processos educacionais, uma vez que a reflexão sobre a própria prática "conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático" (GARCIA, 1992, *apud* Belloni, 1998).

A autora considera a categoria dos professores em crise de auto-estima diante a velha atitude que consiste em evitar as mídias e novas tecnologias e mídias sob o pretexto de que elas assumiriam o papel do professor e que iriam desumanizar o processo de educação. Levando esse aspecto em consideração, Belloni aponta que é preciso lembrar que não cabe ao professor resolver um problema sozinho, cuja complexidade o ultrapassa, sem uma formação adequada. O uso das mídias e tecnologias representa para o professor uma libertação das tarefas repetitivas, tornando-o e deixando-o livre para desempenhar múltiplos papéis mais criativos e mais interessantes e mais adequados ao tempo que se encontram.

Segundo Chaves (2008), há controvérsias entre os educadores sobre a melhor maneira de usar as mídias e tecnologias na escola e que essas controvérsias decorrem de diferentes visões da educação.

Nesta disputa, de um lado estão os que vêem a educação escolar como um processo de transmissão, pelos professores aos alunos, de conteúdos informacionais (fatos, conceitos e procedimentos), sistematizados em áreas específicas (disciplinas) e organizados seqüencialmente de forma cada vez mais complexa (séries). Nessa visão da educação há, conseqüentemente, a valorização relativa do processo de ensino e instrução e é colocado em relevo o papel do professor como detentor das informações e dos conhecimentos a serem repassados aos alunos. A aprendizagem, por sua vez, fica caracterizada como um processo, em grande parte passivo (do ponto de vista do aluno), de absorção de informações e conhecimentos (em geral apresentados de maneira totalmente desvinculada dos problemas fundamentais que um dia levaram o ser humano a se interessar pelas questões que estão por trás dessas informações e desses conhecimentos). (CHAVES, 2008)

Do ponto de vista da utilização da mídia e tecnologia como instrumento de ensino, as novas mídias devem ser utilizadas para reforçar ou tornar mais eficiente o trabalho do professor. Para eles, a tecnologia e as mídias podem ser máquinas de ensinar.

O outro ponto de vista, que enxerga a tecnologia e mídia como instrumentos de aprendizagem, é visto como um processo ativo (do ponto de vista do aluno) que vão lhe permitir alcançar vida pessoal realizada e participação eficaz e significativa na vida da sociedade como cidadão e profissional. A ação do aluno, aqui, é principal responsável pela aprendizagem, e não o professor. O professor deve oferecer ao aluno o máximo de ambientes responsáveis para interação, que desenvolvam estruturas cognitivas que se traduzem em competências e habilidades que lhe permitem, acima de tudo, continuar a aprender e aprender sempre.

Os adeptos da visão mais convencional, em que as tecnologias e mídias são instrumentos de ensinar, procuram "domesticá-las" para que sirvam, de forma natural, em tudo que é feito na escola, sem maior perturbação da "ordem escolar", de forma que mantenha a hierarquia da instituição. Os professores, aqui, não favorecem usos "abertos" das mídias. O que vai ser feito, e como vai ser feito, estão previamente definidos.

... a tecnologia, ao ser introduzida na escola, funciona como agente perturbador da ordem estabelecida e permite que os que dela discordem se valham dessa oportunidade para questioná-la. O computador provoca essa discussão porque os alunos, em geral, têm muito mais facilidade para lidar com ele do que os professores - e, portanto, se torna um agente subversivo da ordem estabelecida na escola. (CHAVES, 2008)



A segunda abordagem considera que a tecnologia e a mídia vão ajudar a trazer mudanças na escola, a subverter a ordem de maneira positiva. Mas é importante salientar que a tecnologia não é, sozinha, responsável por mudar a escola. Estas, se vierem a ocorrer, podem ser valer da tecnologia para alcançar alguns de seus objetivos.

### **Problemas na formação dos professores**

Analisando o uso da tecnologia na Educação, Chaves & Cerzir (1988), nos apontam alguns problemas. Em relação à oportunidade: a introdução da tecnologia 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, as mídias podem 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/mídia 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).

Na linha desta autora, temos a indicação que a formação para o uso das novas tecnologias e mídias 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 comprometida 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. As novas tecnologias necessitam de uma metodologia própria.

### **Propostas de formação**

Belloni (1998) coloca aspectos que devem ser pensados sobre o método de formação de professores. Seria necessário um elenco de habilidades necessárias à prática de um "ensino reflexivo" ou a reflexão sobre experiências inovadoras de utilização de meios técnicos para ir construindo novas metodologias, novos materiais, por exemplo?

Segundo a autora, já está sendo tramada uma nova pedagogia que considere as tecnologias como meios, linguagens ou fundamentos integrantes das metodologias e técnicas de ensino. Mas essa introdução não pode ser feita sem esquecer de considerá-la como objeto de estudo e reflexão, assegurando a criticidade aos processos educacionais. Porém, o uso da tecnologia na educação não pode ser submetida à lógica instrumental da produção industrial e deve ter uma autonomia relativa ao campo da educação. Na

formação do professor deve-abrir um novo e vasto campo de pesquisa que diz respeito aos "modos de aprendizagem mediatizada":

Esse novo campo, necessariamente interdisciplinar, tem de considerar os dois principais componentes dessa nova pedagogia: a utilização cada vez maior das tecnologias de produção, estocagem e transmissão de informações, por um lado, e, por outro, o redimensionamento do papel do professor. Papel este que, ao que tudo indica, tende a ser cada vez mais mediatizado. O professor duplamente mediatizado: como produtor de mensagens inscritas em meios tecnológicos, destinadas a estudantes a distância, e como usuário ativo e crítico e mediador entre esses meios e os alunos (BELLONI, 1998, documento eletrônico)

Dentro dessa concepção, Belloni (1998) aponta que a aprendizagem e inserção dos diferentes meios não devem perder de vista os objetivos ou fins da ação educativa: é fundamental encarar as tecnologias como ferramentas, como meios, o que inclui as máquinas, mas também os programas, e, sobretudo os saberes, instrumentos intelectuais e verbais. No contexto de formação do professor brasileiro, ainda surgem questões que precisam de metodologias adequadas para serem respondidas: como utilizar a imagem como fonte de saber? Como integrar esse novo conhecimento adquirido pelos jovens diante das muitas telinhas? Qual são as competências que devem ser consideradas para a leitura de imagens e sinais eletrônicos? A metodologia para ensinar tudo isso, assim, deve investir na análise, na seleção e na avaliação de experiências e materiais educacionais, sem deixar de promover a elaboração e a experiencição de estratégias e materiais inovadores, assim como aponta Belloni (1998):

Para desenvolver a pesquisa nessa área, o caminho não é simples: seria necessário um esforço no sentido de estimular a criação e a consolidação de linhas de pesquisa, integrando o ensino de pós-graduação e o de graduação, as vertentes teóricas e práticas, e trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, integrando notadamente os campos da comunicação e da educação.

Porém, o que mostra o cenário educacional na formação dos docentes em nossas universidades está distante de desenvolver a produção científica do campo da educação necessária para se adquirir essas habilidades com as novas mídias. A integração entre graduação e pós-graduação é ainda bastante rara em nossos cursos de pedagogia e licenciaturas.

Assim, o problema que se constata é o descumprimento da formação de qualidade para todos os professores. E ignorar essa educação “é reforçar uma cultura da desigualdade onde, para uns o acesso ao saber é amplo e irrestrito, para outros, praticamente negado” (VIEIRA, 2008).

Isto significa não apenas conceber uma política de valorização docente, como também desenvolver estratégias voltadas para uma formação humana, profissional e cultural que tem sido negada a um grande contingente de professores, excluídos dos avanços científicos e tecnológicos mais simples. (VIEIRA, 2008)

A formação de professores, nesse contexto de necessidades de se trabalhar com as novas tecnologias, deve considerar a atual conjuntura econômica e política, em que a estrutura social é agravada pela transformação no mundo do trabalho e pelo desemprego. Conseqüência disso são as desigualdades e injustiça social. Assim, qualquer prática que vise qualificar e renovar a formação do professor deve pensar em processos de formação alternativos que possam desencadear mudanças voltadas para a emancipação. A tecnologia pode ser um instrumento a serviço ou contra esse projeto. Com economia de crescente notabilidade no cenário mundial, é inaceitável que o Brasil ostente indicadores sociais que o colocam entre os países com pior distribuição de renda no globo. Assim, a educação tem papel prioritário neste contexto, onde se destaca uma política relativa à formação do magistério e ao uso de novas tecnologias.

Segundo Moreira & Kramer (2007):

Muitas reformas curriculares se referem à escola por meio de modelos, desenhos e políticas centralmente definidos, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros, sem mudar condições e práticas e sem envolver os atores do processo. Além disso, há propostas curriculares em que se adota uma visão radicalizada da tecnologia, ora vista como capaz de agravar os problemas da escola, ora como capaz de resolver os males educacionais. Porém, como na formação de professores e gestores, há alternativas para o delineamento e a implementação de políticas curriculares.

Conforme Moreira & Kramer (2007), repensar na formação dos professores e aliar essa formação às novas tecnologias, exige uma série de reforço em vários tipos de formações, como a formação política:

A formação científica e cultural, direito de professores e gestores, concretiza-se em diferentes espaços e tempos como: (a) *formação prévia no ensino médio ou superior*, que assegure conhecimentos básicos relativos à língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia; conhecimentos científicos relativos à escola, à infância e à adolescência; valores, costumes, práticas sociais; (b) *formação continuada*, promovida por secretarias de educação e universidades, em conjunto com sujeitos e grupos interessados; (c) *formação nas escolas e creches*, que possibilite o estudo, a leitura e o debate de temas pertinentes; (d) *formação cultural*, que subsidie a atuação com a arte, a literatura, a música, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas etc.; (e) *formação política*, consolidada em movimentos sociais, fóruns, associações, partidos, sindicatos. Nesses tempos e espaços, é essencial fortalecer a compreensão da realidade e da prática pedagógica, bem como valorizar a narrativa, tanto para aprimorar a ação profissional quanto para promover o desenvolvimento individual, a solidariedade e a cooperação

Belloni (1998) propõe que a formação necessária aos docentes neste novo campo de pesquisa poderia acontecer nas universidades com a instalação de laboratórios de multimídia que funcionassem como laboratórios de ensino e de pesquisa e como campo de estágio para estudantes de graduação e pós-graduação da área da educação, mas também de comunicação, de informática, de artes, letras e muitas outras. Ligadas a esses laboratórios, poderiam ser explanadas as disciplinas de licenciaturas, de modo integrado e interdisciplinar. A pós-graduação deve se integrar com a graduação para propiciar à formação realização de pesquisas e também a prática docente ou monitoria em laboratório.

Na linha da autora, é preciso, nesta formação, trazer à tona a colaboração de profissionais de outros campos, como das áreas de comunicação e informática, que trabalharão de modo integrado aos profissionais do campo da educação. Novas funções estão surgindo que exigem novas definições profissionais e de formação.

Mais do que pensar somente nos laboratórios e na colaboração da interdisciplinidade é necessário inventar metodologias de ensino com base em estratégias integradoras e interdisciplinares que objetivem levar às escolas propostas inovadoras, integradas, de pesquisa-ação, que revolucionem o cotidiano escolar. Um primeiro passo pode ser realizado com a proposta de educação para a mídia que introduzam na escola a discussão sobre o tema, inicialmente.

Dentro desta linha, voltamos a atenção para a criação de materiais pedagógicos, como a proposta nesta pesquisa fez, com a criação do *media literacy*, calcado nas linhas de estudos ingleses. Os materiais servem como suportes no uso das tecnologias multimidiáticos (escrito, vídeo, áudio, multimídia) e nos equipamentos necessários para sua realização e leitura.

Belloni (1998) reforça a linha de pensamento afirmando que é necessária a conscientização de que as novas tecnologias estão se tornando uma linguagem dominante e o vídeo e o texto, na multimídia, engendra a mídia do futuro. Elas podem ser novos e muito úteis meios de construir e difundir conhecimentos com uma apropriação de seu potencial pedagógico e comunicacional e as colocamos a serviço do homem. Ao contrário, “nos deixaremos dominar por elas, transformando-nos em consumidores de *gadgets* concebidos para um mercado de massa planetário” (Belloni, 1998).

Valente (2003) *apud* Tavares (2004) ainda aponta é um equívoco pensar que bastaria existir os recursos de informática na escola para que o professor, como o atendente do banco ou da farmácia, será capaz de colocar estas tecnologias para funcionar. Segundo o autor, atividades com as novas mídias devem ultrapassar uma ação mecânica: requer a implementação de mudanças profundas, mudanças em procedimentos que são centenários.

Prado & Valente (2003) apontam que a concretização do uso da tecnologia na sala de aula depende da criação uma cultura que envolva todos os profissionais que atuam na escola para que possam apoiar e mobilizar para a realização de práticas inovadoras. Visando a atual legislação, Valente propõe, já que a formação inicial não prepara para a utilização da mídia-educação e novas tecnologias, aos dirigentes educacionais propiciar capacitações que levem a reflexão sobre o impacto da entrada desses elementos nas escolas, tanto públicas como particulares. Mas qual o modelo, então, para que se promova uma capacitação ideal? O autor nos situa de que não há um modelo de capacitar o professor para o uso das novas tecnologias.

Para que tal capacitação aconteça, Valente (2003) *apud* Tavares (2004) aponta a necessidade de especialistas nas escolas que possam suprir essa demanda e preparar da



melhor foram os professores para a utilização das novas tecnologias. No entanto, o número de escolas públicas com laboratório de informática vem crescendo a cada dia, não sendo viável manter um especialista em cada uma a fim de acompanhar e assessorar os professores.

Assim, o autor aponta para o surgimento em ritmo acelerado da Educação à Distância (EAD) e propõe que atividades à distância, por meio da rede telemática possam ser desenvolvidas de várias maneiras. Valente destaca o “estar junto virtual” como uma nova abordagem da EAD:

A atuação via rede não pode ser vista como uma ação convencional de EAD. As interações com o professor devem ser realizadas enfatizando a construção do conhecimento. Isto somente pode acontecer quando o especialista participa das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o professor está realizando. Assim, essa abordagem de EAD significa criar condições para o especialista estar junto, ao “lado” do professor, vivenciando e auxiliando-o na resolução de seus problemas e, com isso, construir novos conhecimentos. (VALENTE, 2003, p.4, *apud* Tavares, 2004)

Vieira (2008) reforça a visão de Valente (2003):

A *sociedade em rede* viabiliza que os melhores cérebros nas diferentes áreas do conhecimento sejam recrutados para produzir materiais, ministrar aulas magnas e conferências para um público alvo antes inimaginável. Especialistas, pesquisadores e professores podem contribuir neste processo, tanto exercendo protagonismo na concepção, implantação e avaliação de iniciativas desta natureza, como através de um acompanhamento direto sob a forma de atividades de multiplicação e orientação a estudantes das mais diferentes regiões geográficas. (VIEIRA, 2008)

Um ponto que Oliveira (1997) *apud* Tavares (2004) toca é a questão da vontade política e pessoal do professor em utilizar essas tecnologias na escola, sabendo da sua importância. A lei garante a capacitação, mas de nada adianta se o professor não tiver a vontade de estar constantemente atualizado, ter um compromisso político-pedagógico com os alunos e ter a perspectiva de que habilidades e conhecimentos contribuem para que o aluno, principalmente da escola pública implemente com mais consistência a luta pela conquista de seus direitos sociais.

Itens a serem relatados que dificultam o acesso dos docentes às mídias e tecnologias apontaram que a escola pública não dispõe de uma capacitação adequada que garanta

domínio das novas tecnologias, nem uma metodologia apropriada. Conforme observações, a escola dispõe dos seguintes problemas que impedem o uso pedagógico das novas tecnologias:

### **1. Problemas de infra-estrutura:**

- No laboratório de computação, há um número de alunos muito além das máquinas disponíveis no laboratório do Proinfo, o que desestimula o professor a utilizar os laboratórios. A média de alunos em sala é de 40, enquanto o laboratório do ProInfo nas escolas pública dispõe de 20 máquinas ou menos.

- 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. Os monitores nas salas seriam, nesse ponto de vista, grandes facilitadores nas atividades desenvolvidas. Trabalhando sozinho, com 40 alunos num laboratório de 20 computadores o professor se desgasta e desanima, o que é perfeitamente compreensível.

### **2. Falta de investimentos**

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. Há também muita deficiência na manutenção dos computadores – é necessário um técnico, dentro da escola, que auxilie em eventuais problemas.

### **3. Problemas não-estruturais:**

- Defasagem cultural – os professores não têm o hábito de usar tecnologias digitais cotidianamente, principalmente os mais velhos. Os docentes 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” –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). Nesse sentido, a abordagem pedagógica proposta traz inovações importantes para o referencial docente.

- Problema de formação – conforme expôs Chaves (2008) na fundamentação teórica, os professores tendem mais a utilizar o computador como instrumento de ensino e não como ferramenta de aprendizagem. Não refletem sobre o uso.

- Realidade econômica – Por causa dos baixos salários, os professores, principalmente os que têm família, precisam aumentar sua renda para garantir o sustento. Assim, muitos dão aula em outras escolas e não dispõem de tempo para possíveis e necessárias capacitações.

- Acesso – os professores mais habilidosos, assim como alunos mais habilidosos, têm acesso do computador em casa e já fizeram algum curso. Os menos habilidosos não têm o micro em casa e nunca fizeram um curso básico de informática. Não dominam softwares básicos, como Power Point, Excel e nem a própria internet.

- 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.

- 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.

## 5. METODOLOGIA

- Seleção de propagandas infantis populares e preparação de atividades de exploração do conteúdo e da forma desse material, para estudar o modo como se articula os elementos da linguagem publicitária;
- Aplicar esse material em oficinas para um grupos de estudantes do Ensino Fundamental;
- Estimular a criação de novas peças publicitárias, com os elementos de linguagem e leitura crítica aprendidos;
- Publicar o resultado do estudo em um blog coletivo, feito pelos alunos, a fim de compartilhar o conhecimento produzido;
- Avaliar os resultados das atividades das oficinas e do conteúdo do blog dos alunos, para compreender o potencial pedagógico desse tipo de trabalho interdisciplinar;
- Tal avaliação será pautada por três categorias de análise básicas:

**Categoria 1** – Motivação e envolvimento com as atividades;

**Categoria 2** – Qualidade da compreensão dos conceitos-chave sobre linguagem publicitária expressa pelos alunos durante as atividades das oficinas e no teor conteúdo produzido por eles;

**Categoria 3** – Utilidade das atividades para desenvolver habilidades de leitura, escrita e comunicação oral, especialmente na expressão dos juízos de gosto e valor que serão feitos sobre as peças publicitárias estudadas.

## **6. PLANO DE TRABALHO**

**Revisão da bibliografia** – leitura e fichamento de livros, artigos e websites que tratem dos conceitos-chave necessários à promoção da mídia-educação de um modo geral e de metodologias pedagógicas próprias da área;

**Seleção e análise de peças publicitárias** – escolha de peças publicitárias feitas para o público infanto-juvenil ou que sejam populares entre as crianças e adolescentes.

**Produção do material pedagógico** – com base na revisão da bibliografia, no conteúdo e no estilo das propagandas selecionadas, elaboração de atividades para explorar, comparar e julgar o modo como cada um dos exemplos de publicidade articula os elementos da linguagem, com que intenções criam o apelo, que tipo de audiência procuram e como devemos reagir para tirar proveito desses produtos, tanto em termos de diversão como em termos de aprendizado. Essas atividades serão organizadas em fichas de tarefas para serem realizadas algumas em grupo outras individualmente. O resultado das atividades irá motivar discussões entre os pares e o resultado dessas discussões será sistematizado na publicação de um blog coletivo, feito pelos alunos.

**Aplicação do material** – O material pedagógico foi aplicado em cinco oficinas de três horas cada com um grupo até 15 estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas de Bauru.

**Avaliação dos resultados** – Com base nas perspectivas da mídia-educação definidas pela bibliografia e pelas pesquisas já realizadas na área, será feita uma comparação entre os objetivos iniciais propostos e o resultado verificado na produção das atividades em grupo e individuais, no teor das discussões feitas com os pares e no conteúdo do blog.

## 7. DESENVOLVIMENTO

### Produção do material educativo

A metodologia consiste em trabalhar com atividades de exploração de anúncios infantis e juvenis, selecionados de gibis e publicações de revistas para o público selecionado na pesquisa. Nessa análise, foram selecionadas peças que oferecem produtos de vestuário, alimentação, entre outros (ANEXO A), que foram utilizadas nos exercícios das oficinas para exploração e análise da construção do apelo e linguagem.

A partir do conteúdo desses anúncios, foram elaboradas cinco tipos de atividades, que aplicam conceitos da fundamentação teórica. As atividades focam quatro aspectos importantes para a leitura crítica da publicidade infanto-juvenil, a saber: 1. construção do apelo publicitário em função da audiência 2. estudo dos elementos da linguagem, separado plano verbal e não-verbal e 3. produção.

Os alunos serão estimulados a analisar, discutir e emitir juízos de valor sobre aspectos importantes desse tipo de mídia.

O plano geral das atividades está assim estruturado:

- 1) **Elaboração de blog educativo** : O objetivo é inserir os alunos em um recurso digital para que possam relatar as atividades e fazer do blog um meio de aprendizado. Nesta primeira etapa, iremos conversar sobre publicidade, e, através da discussão, responder no blog qual é propaganda de preferência de cada um, o anúncio que não agrada ou que não acha graça. Irão também responder se a publicidade, de forma geral, costuma explorar o corpo da mulher e como fazem isso, com quais objetivos.
- 2) **Atividade de construção de apelo**: Nesta etapa, o aluno será convidado a analisar como o apelo é construído, seguindo as teorias da publicidade. Para isso:
  - 2.1 . Será apresentado um Power Point sobre a função apelativa da publicidade (APÊNDICE A), com exemplos de como identificar esse apelo a partir da audiência desejada na veiculação do anúncio;
  - 2.2 Depois do Power Point, os alunos irão analisar como três tipos de anúncios audiovisuais constroem o apelo (ANEXO B);

2.3 Depois, responderão a fichas, intituladas de “Atividade sobre apelo publicitário” (APÊNDICE B), individualmente. Cada ficha estará anexa com uma publicidade impressa, selecionadas para o estudo. Os alunos terão que dividir em três ou mais camadas e descrever o que há em cada um dos planos e identificar qual o elemento central da peça; logo em seguida, vão identificar o que está sendo anunciado, o que se pretende vender. A partir daí, os alunos irão identificar qual a faixa etária daquela publicidade e quais características daquele público, segundo a imagem que o próprio emissor faz (seus gostos e comportamentos). Depois o aluno vai responder que idéia o publicitário relacionou ao produto;

2.4 Relato da atividade no blog.

**3. Atividade de linguagem publicitária:** Nesta fase, os alunos irão aprender os principais recursos da função apelativa e estética empregados na publicidade infanto-juvenil, levantados no estudo quantitativo. Os elementos mais utilizados serão estudados assim:

3.1 O aluno irá assistir a um Power Point sobre linguagem (APÊNDICE C) para entender os recursos mais utilizados da linguagem verbal e não-verbal e como eles criam sentido e ajudam a dar coerência ao anúncio, assim como o apelo;

3.2 Depois vão analisar, utilizando a mesma peça de anúncio impresso que identificaram o apelo na atividade anterior, os elementos que foram usados naquela peça, no plano de imagem e texto. Farão esta atividade no questionário sobre linguagem (APÊNDICE D);

3.3 Relato da atividade no blog.

**4. Atividade de produção:** nesta oficina os estudantes irão produzir, em dois grupos distintos, duas campanhas publicitárias impressas. O tema eles mesmos irão escolher, mas devem estar relacionados a algum contexto social que eles se insiram. Etapas desta oficina:

4.1 Apresentar o vídeo “Fundamentos de design gráfico”;

4.2 Seguindo o modelo de design proposto no vídeo, os alunos irão construir o anúncio, mas antes, preencherão uma ficha intitulada de “Produção de anúncio” (APÊNDICE H) para traçar o perfil do público e elaborar o apelo, tanto no texto como na imagem seguindo aspectos da audiência desejada;

#### 4.3. Relato da atividade no blog.

**5. Grupo Focal** – A partir de questões semi-estruturadas, esta última oficina terá como objetivo levar o jovem a refletir sobre a influência da publicidade na sua vida. Neste momento, irei comparar os argumentos de antes e depois das atividades a respeito de publicidade.

## 8. APLICAÇÃO DO MATERIAL COM OS ALUNOS

O material elaborado foi aplicado com 15 alunos do Ensino Fundamental, entre 11 e 13 anos, do Centro Sócio-Educativo “Irmã Adelaide”. As oficinas começaram 15 de maio e terminaram 17 de junho, às sextas-feiras, das 13h30 às 17h30 e foram praticadas no Laboratório de Mídia-educação da USC (Midialab), projeto de pesquisa financiado pela Fapesp.

Dessa forma, totalizaram-se 5 oficinas, com quatro horas cada uma, que focaram trabalhar de forma mais detalhada os conteúdos (estudo da linguagem, audiência e produção). A produção também é fator que influencia no aprendizado: quando eles transformam a teoria em algo prático, visível e significativo, parecem se familiarizar melhor com os conceitos. As oficinas totalizaram 20 horas de atividades.

De um modo geral, as oficinas tinham dois objetivos: mostrar como a linguagem gera sentido e como o apelo é construído no gênero publicitário, limitando-se a analisar peças voltadas para o público infanto-juvenil, em função das expectativas da audiência.

Foram enfocadas as funções apelativa e estética. Em todas as oficinas, reforçou-se a idéia que na própria linguagem está na mensagem, e essa é uma forma objetiva de analisar os textos midiáticos. A hipótese é a de que, ao se apropriar de elementos chave da técnica e da simbologia própria dessa linguagem (a publicidade) os estudantes estariam mais preparados para leituras críticas das mídias que eles têm contato cotidianamente. Assim, analisando os anúncios, refletindo sobre o modo como eles foram produzidos e que audiência pretendiam alcançar, os alunos, aos poucos, adquiriram instrumentos cognitivos para examinar essa linguagem de uma perspectiva mais crítica. E capacidade crítica, do ponto de vista desse trabalho, é uma é ter contato com um anúncio e conseguir identificar



como ele foi feito, para que público e com quais objetivos. Dessa maneira, por ter se apropriado dos elementos construtivos e técnicos, a pessoa consegue emitir juízos de valor de forma mais criteriosa e informativa, envolvendo-se menos emocionalmente.

Num segundo momento, depois da familiarização com a linguagem, os alunos montaram seus próprios anúncios, fizeram experiências utilizando os recursos da linguagem que aprenderam, com a preocupação de atingir o público-alvo. Todos criaram e alimentaram seu blogs com os resultados das oficinas. Fotos sobre as oficinas e vídeo das atividades podem ser vistos no APÊNDICE F. Segue a descrição detalhada, em seqüência, do que foi realizado:

### **OFICINA 1 – Elaboração do blog educativo**

**OBJETIVO GERAL:** Criar um blog para que os alunos pudessem conhecer essa ferramenta digital com propósitos educativos e utilizá-la para relatar as atividades das oficinas. O recurso também contribui para habilitá-los diante as exigências tecnológicas de leitura e escrita.

**COMENTÁRIOS:** Inicialmente, conversamos o conceito de publicidade, como os anúncios influenciam na vida deles e os incentivam a comprar as coisas. Perguntei se eles sabiam por quê a publicidade consegue convencer e cativar, quais os recursos que utiliza para isso. Na maioria das vezes, disseram que a publicidade cativa porque ela se estabelece como “legal”, parece conversar com o público. A maioria deles assumiu que os comerciais têm o mero objetivo de vender e o produto não está ligado a uma necessidade de vida, mas mesmo reconhecendo esse fator eles admitiram que se sentiam muito atraídos pelas peças que fui mostrando sem saber o por quê, já que a maioria dos produtos não oferecia nenhuma solução nem atendia a uma necessidade de vida específica.

Logo em seguida, pedi que gravassem individualmente um depoimento sobre o que cada um achava sobre publicidade e como ela afeta a vida deles. A maioria relacionou os anúncios com a vontade de comprar. Repara-se, assim, que os alunos admitem o poder persuasivo criado socialmente das peças, mas não sabem como é criado esse poder, com quais objetivos, quais elementos da linguagem ajudam a reforçar esse desejo pelo produto e com quais intenções.

Depois de criar o blog, em dupla ou individual, responderam, em um primeiro tópico, qual propaganda de preferência, o anúncio que não agrada ou que não acha graça. Também responderam se a publicidade, de forma geral, costuma explorar o corpo da mulher e como faz isso, com quais objetivos.

**Quadro 5 – Exemplo de relato de atividade sobre blog e discussão da publicidade com os alunos:**

“Nesta primeira oficina aprendemos o que é publicidade e como ela influencia na nossa vida. O tipo de propagandas que nós mais gostamos são as de supermercados, porque são legais e bem criativas. A que não gostamos é a de violência, porque influencia as pessoas de forma negativa. As propagandas de cervejas são as vencedoras em mostrar as mulheres quase nuas, para vender melhor a bebida!”

**Trecho retirado do blog da Amanda e Franciele:**

<http://conhecimentodepublicidade.blogspot.com/>

**Figura 1 – Criação de blog da atividade 1**



## **OFICINA 2 – Construção de apelo**

**OBJETIVO GERAL:** Nesta etapa, o aluno foi convidado a analisar como o apelo é construído, seguindo as teorias da publicidade.

**COMENTÁRIOS:** Foi apresentado o Power Point sobre a função apelativa da publicidade (APÊNDICE A), com exemplos de como identificar o apelo a partir da audiência desejada na veiculação do anúncio. Depois, os alunos analisaram como três tipos de anúncios audiovisuais com marcas infanto-juvenis constroem o apelo (ANEXO B).

Logo após, responderam a fichas sobre apelo publicitário, individualmente (APÊNDICE B). Cada ficha estava anexa com uma publicidade impressa, das selecionadas para o estudo. Os alunos tiveram que dividir em três ou mais camadas e descrever o que há em cada um dos planos e identificar qual o elemento central da peça; logo em seguida, apontar o que estava sendo anunciado, o que se pretendia vender. A partir daí, os estudantes identificaram qual a faixa etária daquela publicidade e quais características daquele público, segundo a imagem que o próprio emissor faz (seus gostos e comportamentos). Depois indicaram a idéia que o publicitário relacionou ao produto, ou seja, o apelo.

Nesta oficina, os alunos admitiram que o apelo é construído baseado em uma idéia que não faz referência às virtudes do produto nem atendem necessidades reais. Na propaganda audiovisual do tênis Grandene, que simulava o poder do homem-aranha ao calçar o tênis, um dos estudantes disseram: “a gente fica com vontade de comparar porque relacionou o produto com o homem aranha. Mas todo mundo sabe que não vai ter o poder do homem-aranha”, disse. Outro deles indagou – “e por que a gente compra esse se tem outros mais baratos?”, questionou. “Porque sai na TV, todo mundo vai ver você usando o tênis que saiu na TV. Se não, não tem graça”, admitiu um deles.

Assim, aos poucos, confirmei a hipótese de que ao aderir um produto os alunos tinham a necessidade de pertencer a um grupo, ser reconhecido por usar aquele produto. É a situação que Hall (2003) detecta ns momentos de codificação. Na decodificação, as pessoas (receptores) querem criar identidades – que em geral são também marcadas por disputas simbólicas. As escolhas não são influenciadas pela obra em si, mas sim, por motivação, para atender as expectativas de certo modelo que os receptores pretendem se tornar, se identificar.

Fazer parte de um grupo é um apelo muito forte. Isso reforça nossa atual sociedade, que valoriza mais os bens materiais do que outros valores. O poder de compra e de obtenção de bens é uma referência maior do que a escola, a família ou outras instituições e valores.

Em uma propaganda que tentava vender um calçado feminino e para isso utilizava o apelo de se tornar uma garota meiga, atraente, requisitada entre os garotos, que receberia muitas declarações de amor se calçasse o sapato, as estudantes também admitiram que o fato de se tornar delicada e atraente não tem nada a ver com calçar aquele determinado sapato, e sim, está relacionado a maneira de ser e ao caráter. Mesmo assim, confessaram ter vontade de comprar o produto. “Mas por quê, se vocês não vão se tornar o que a publicidade está afirmando?”, questionei. “Não sei. A propaganda é atraente e não consigo entender por que ela me convence tanto”, disse uma das alunas. “Pois é. Na aula que vem, vamos estudar os elementos que conseguem chamar a nossa atenção e fazer com que a gente ficar com essa vontade de obter o produto”, disse aos estudantes.

Depois da discussão, os alunos analisaram peças impressas de anúncios e conseguiram colocar em prática o que haviam aprendido: identificar o apelo. Alguns deles se mostraram inseguros, pois relacionar um produto concreto a uma idéia abstrata requer interpretação e repertório. Esse foi um trabalho de conotar os objetos, extraí-los de seus significados denotativos. Notei que há necessidade de trabalhar mais a relação da imagem e o contexto de idéias que ela está inserida, ou seja, o significante e seu significado.

**Quadro 6 – Exemplo de relato de atividade apelo publicitário:**

“Aprendemos que o apelo é uma idéia relacionada ao produto para persuadir (convencer) o consumidor. Nós analisamos três tipos de comerciais da TV: o sapato da Sandy, um tênis do homem-aranha e o comercial da Nossa caixa de poupança financeira para crianças.

O apelo do comercial da Sandy era ela mesma, que ajuda a vender o produto. Do Poupançudos da Caixa são os bonecos que chamam a atenção das crianças. Ao mesmo tempo, o apelo também quer cativar os pais. E o tênis do homem-aranha chama a atenção porque relaciona o tênis com o poder do super-herói e as crianças se identificam.”

**Trecho retirado do blog da Amanda e Franciele:**

<http://conhecimentodepublicidade.blogspot.com>

**Figura 2 – Atividade sobre apelo**



### **OFICINA 3 - Linguagem publicitária**

**OBJETIVO GERAL:** estudar os elementos que dão sentido à mensagem publicitária e ao apelo.

**COMENTÁRIOS:** Os alunos aprenderam aqui os principais recursos da função apelativa e estética empregados na publicidade infanto-juvenil. Primeiro, assistiram o Power Point sobre linguagem estética (APÊNDICE C) para entender os recursos mais utilizados da linguagem verbal e não-verbal e como eles criam sentido e ajudam a dar coerência ao anúncio, assim como o apelo. Depois analisaram nas mesmas peças de anúncio que identificaram o apelo na atividade anterior, os elementos que foram usados naquela peça, no plano de imagem e texto. Por último, responderam ao questionário “Linguagem da publicidade”(APÊNDICE D) e também relataram no blog o que aprenderam. Fiz um *check-list* com os elementos da linguagem para que pudessem consultar (APÊNDICE E).

Percebi que neta atividade, aos estudar os elementos da linguagem estética e da fotográfica, foi preciso reforçar que cada um desses elementos têm um efeito e ajuda a reforçar o apelo da publicidade, se relaciona com ele, cada um é um artifício que causa uma sensação e prende a atenção. Se não, eles iriam aprender como elementos isolados. Tiveram uma certa dificuldade em relacionar apelo e elementos que o constroem. Assim, percebi a necessidade do educador relacionar um conceito acadêmico, bem distante do dia-a-dia

deles, com algo mais familiar. Comecei a reparar que explicando os conceitos e pedindo exemplos do dia-a-dia a aprendizagem se tornava mais significativa. Exemplos: com a rima, pedi para eles exemplificarem uma propaganda que lembravam de ter ouvido no rádio ou TV que repetia sons. Eles citaram o anúncio das Lojas Cem. Quando expliquei metáfora, pedi para eles darem um exemplo de uma palavra desviada de seu sentido dicionarizado. “E aí, gatinha”, foi um dos exemplos que utilizaram.

Percebi um amadurecimento em relação ao contato deles com a publicidade. Os alunos entenderam que o publicitário usa recursos para cativar a atenção, e assim constatei certo distanciamento deles da aceitação do produto, antes de forma aceita inconsciente. A partir dessa atividade, os estudantes construíam uma consciência sobre aquela mídia e sua influência. Ouvi comentários como “ah, a rima é uma coisa que chama a atenção mesmo, por isso que a gente acaba lendo ou prestando atenção na TV”. “Nossa, como a tigela de cereal fica maior do que a pessoa? Quero aprender a fazer isso e enganar todo mundo, assim como o publicitário”. “Ah, ser publicitário é engana todo mundo e os bobos caem na jogada desses caras”. Assim, conclui que os alunos aprenderam que a publicidade faz parte dos objetivos da indústria cultural e cria as peças para “enganar”, chamar a atenção do público e quanto mais recurso usar, mais adesão vai ter desse público.

#### **Quadro 7 – Exemplo de relato de atividade sobre linguagem da publicidade:**

Hoje nós aprendemos sobre:  
função estética, que significa o que agrada a pessoa e que deixa a mensagem legal.  
E aprendemos também sobre plano verbal e plano não verbal.  
Planos verbais são:  
tipos de letras diferentes, chamadas exóticas, rima, variação lingüística, hipérbole, onomatopéia, polissemia e metáfora, paralelismo, verbo imperativo.  
  
Planos não verbais:  
efeitos especiais, escala e dimensão, cores, planos geral, plano médio, primeiro plano, plano detalhe e ângulos esses foram o que nós aprendemos hoje.  
O anúncio que analisamos tem rima (sopa e galera), gíria (Toma aí, cara), verbo imperativo (Toma), efeito especial (boca e olho anormais). Há o primeiro plano, foca o olho e a boca do menino, para valorizar o menino. O tipo de letra também tem tudo a ver com o estilo "teen".

**Trecho retirado do blog da Alex e Elizeu:** <http://blogdoalexeelizeu.blogspot.com/>

**Figura 3 – Atividade sobre linguagem**



#### **OFICINA 4 – Produção de anúncio**

**OBJETIVO GERAL:** Produzir duas peças publicitárias para públicos antagônicos e se colocar no lugar de um produtor, que precisa atingir a atenção do público-alvo da campanha.

**COMENTÁRIOS:** Nesta oficina os estudantes produziram, em dois grupos distintos, duas campanhas publicitárias impressas, com o tema “toque de recolher”. Foram divididos dois grupos. Um deles teria que elaborar uma campanha para quem é a favor do toque de recolher e o outro, para o público que é contra, com o objetivo de persuadir o contrário. Ou seja, o grupo que fosse a favor teria que convencer que é contra o toque a mudar de opinião. Para isso, foram apresentados o vídeo “Fundamentos de design gráfico” (pode ser visto no APÊNDICE G), que fornece bases para diagramar um anúncio, conforme a Lei Gestalt e os princípios de design minimalista do estilo Bauhaus.

Com as atividades de produção, o educando se tornou um sujeito do conhecimento numa aprendizagem mais significativa. Assim, o estudante deixou de ficar meramente submetido a um observador submisso do saber do professor.

A produção foi a etapa em que eles mais gostaram pelo simples fato de se tornarem sujeitos da tarefa e da ação, praticar o que aprenderam.

Se dividiram em grupos e conversaram sobre o toque de recolher e os argumentos de quem era a favor e contra. Dessa maneira, o grupo que fosse a favor teria que convencer quem é contra e vice-versa, sempre pensando nas características do público alvo e empregando alguns dos recursos estéticos no plano verbal e não-verbal para chamar a atenção. Planejaram a campanha na folha de produção, indicando os elementos que usariam e definindo o apelo (ficha pode ser vista no APÊNDICE H)

Eles ficaram bem a vontade para criar as peças publicitárias e as idéias foram bem originais. Também não precisei me preocupar em induzi-los a utilizar os recursos estéticos: eles escolheram os recursos que mais se sentiram familiarizados, como a rima, metáfora e ângulos fotográficos, de acordo com o efeito que queriam dar a mensagem.

O grupo a favor do toque de recolher (anúncio da Figura 4) fez uma campanha voltada para os mais novos e o apelo utilizado foi a violência contra os jovens que ficam na rua até altas horas da noite. Usaram a rima (“rua” e “sua”, “atrasa”, “casa”); verbo imperativo (fique em casa); grafia adequada para combinar com o público; ângulo de cima para baixo e plano geral.

O segundo grupo foi contra o toque de recolher, e para isso fez uma peça voltada ao público adulto, que geralmente é a favor. Para convencer este público ao contrário, usaram o apelo de direitos iguais para todas as idades, que maturidade e responsabilidade não tem a ver com idade e que não é com medidas de repressão que se evita a violência entre os adolescentes. Usaram rima (“violência, não, repressão, também não”); metáfora (“não somos monstros”); grafia adequada, plano médio e ângulo de baixo para cima, para valorizar e anular-los. Também decidiram que usariam um gesto estereotipado, de “adolescentes durões” (braços cruzados).



**Quadro 8 – Exemplo de relato de atividade sobre produção:**

Criamos uma peça publicitária usando rimas, grafias exóticas, plano geral, ângulo de cima para baixo. A idéia central foi a favor da nova lei do toque de recolher. Tivemos que convencer quem é contra.

Trecho retirado do blog do Denis e Renato: <http://oficinadepublicidade.blogspot.com/>

**Figura 4 – Anúncio A – A favor do toque de recolher**

**A escolha é sua, veja o  
que te "atrasa": ficar  
na rua ou em casa?**

Se você gosta de  
diversão,  
veja o que pode  
acontecer:



Acidentes como esse  
acontecem todos os dias,  
fique em casa. Não deixe  
que isso aconteça com  
você.

Campanha produzida por: wallisson, denis, alex, elizeu e felipe

Figura 5 – Anúncio B – Contrário ao toque e recolher

Bobagem ou realidade?

Essa possível nova lei deixou os mais velhos mais satisfeitos e os adolescentes mais aborrecidos.



Os adolescentes sabem se cuidar sozinhos, às vezes vão em festas!

**Violência não repressão também não!**

Nos não somos monstros. Os mais velhos pensam que vamos fumar, roubar, mas apenas queremos diversão e mais nada!

“Os direitos tem que ser iguais para todos”!



Anúncio produzido por Willian Rodrigo, Aliciana de Oliveira, Amanda Kelly, Franciele Feliciano

### OFICINA 5 – Grupo focal

A partir de questões semi-estruturadas, esta última oficina teve como objetivo levar o jovem a refletir sobre a influência da publicidade na sua vida. Neste momento, comparei os argumentos de anteriores e posteriores às atividades a respeito de publicidade.

Os estudantes amadureceram a idéia de indústria cultural e entenderam que tudo é produzido em função de um determinado público. Quanto mais recursos o publicitário usar

que cativem esse público, melhor o resultado persuasivo. Foram esses os argumentos utilizados pela maioria deles. Em alguns relatos, percebe-se a presença do argumento que relaciona aprendizagem com mercado de trabalho. Quando perguntei pra que serviram as oficinas, a maioria deles sintetizou com um “pra me ajudar no futuro”; “as oficinas me ajudaram a aprender coisas pra trabalhar nessa área”.

Assim, percebe-se o quanto o discurso de aprendizagem e utilidade para o mercado de trabalho referencia os estudantes em tudo o que aprendem. Mesmo tão jovens, já pensam e se preocupam com o futuro, mentalidade que está presente também na cultura escolar. Relatos como esses podem ser vistos no APÊNDICE F.

## **9. SÍNTESE E COMENTÁRIOS DAS REALIZAÇÕES**

O objetivo geral da presente monografia era produzir um material pedagógico que permitisse compreender o modo como são criadas as convenções da linguagem publicitária 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, estimular a cultura da participação, através da publicação dos resultados do estudo realizado, além de mapear entraves na formação dos professores para a promoção da mídia-educação nas escolas.

Conforme análise dos resultados, constatou-se que os conceitos fundamentais foram compreendidos pelos alunos e que estes obtiveram um amadurecimento em relação ao funcionamento da indústria cultural e seus objetivos de lucro. O trabalho estimulou a produção textual, o raciocínio crítico, expressividade e criatividade. Foi possível analisar o contexto da educação brasileira e dificuldades na formação que defrontam a formação do professor para o uso das mídias e tecnologias em sala de aula.

O projeto inicial estabeleceu três categorias para análise dos resultados: **1.** a motivação e envolvimento com as atividades; **2.** a qualidade da compreensão dos conceitos-chave sobre linguagem publicitária expressa pelos alunos durante as atividades das oficinas e no teor dos textos produzidos para o blog; e **3.** A utilidade das atividades para

desenvolver habilidades de leitura, escrita e comunicação oral, especialmente na expressão dos juízos de gosto e valor que serão feitos sobre as peças publicitárias estudadas.

De um modo geral, podemos dizer que as atividades se mostraram empolgantes. Basta pensar que as oficinas com os alunos não eram uma atividade obrigatória, eram realizadas fora da escola. A presença foi satisfatória em todas as atividades. O conteúdo foi bem recebido por eles, que se mostraram entusiasmados e tiveram um comportamento disciplinado em sala de aula. Só o fato da aula fugir do padrão lousa e giz e focar o uso do computador, internet e não exigir respostas prontas (em todas as oficinas não existia certo nem errado – as respostas eram livres), chamou a atenção deles.

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. Observando o desempenho das oficinas feitas com os alunos, percebe-se característica importante: a maioria deles tinha vergonha de expressar sua opinião e juízos de gosto e de valor. O por quê desse comportamento talvez esteja ligado às características de personalidade, talvez seja a falta de hábito de discutir em grupo numa situação formal de aprendizagem, já que o aluno fica, na maioria das vezes, submetido a ouvir os ensinamentos e não participar, construir esses ensinamentos junto ao educador. De qualquer modo, a pesquisa indica que a habilidade de comunicação oral ainda precisa ser bastante exercitada, inclusive para que os estudantes adquiram confiança para se manifestar em público.

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. Mas percebe-se 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 experiência com os blogs e os questionários mostrou que os alunos brasileiros também têm pressa em escrever, em concluir uma idéia, não têm mais paciência para

refletir. Isso se deva, talvez, à falta de hábito de leitura e também, de certa forma, o contato inadequado com a internet, quando utilizada somente para o lazer e entretenimento. Para escrever no blog, os alunos também mostraram pouca paciência. A partir daí, a pesquisa aponta para a necessidade de trabalhar mais leitura, produção textual e utilizar a internet com fins educativos. O blog é um bom exemplo para demonstrar aos alunos que a internet não é apenas um meio efêmero, instantâneo e voltado para o lazer. A rede também é instrumento para refletir a aprender, só que essa utilidade ainda se confunde com o entretenimento e a instantaneidade das informações. Ao mesmo tempo em que mexiam no blog, insistiam em acessar o Orkut e MSN, que os distraía e desviava a atenção para concluir o relato no blog, que exige concentração. Com essa observação, é necessário cada vez mais que se criem plataformas educativas, com programas que explorem o aprendizado e saibam separar momentos de lazer, se não, crianças e adolescentes não vão encarar os meios digitais como recursos educativos, e sim, somente dentro da perspectiva de entretenimento.

As atividades desenvolveram habilidades de leitura, especialmente na expressão dos juízos de gosto e valor. Os estudantes puderam conhecer a importância de refletir a mensagem e fazer uma análise crítica da publicidade não só do ponto de vista do consumidor e sim, também, do produtor, que é o que a abordagem inglesa propõe.

## **10. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Alguns comentários finais aqui farão uma análise das atividades desenvolvidas, calcadas na fundamentação teórica levantada.

Conforme apontou Moreira (2003), a publicidade é considerada como componente "natural" na nossa percepção da realidade. Essa hipótese se confirmou durante a experiência laboratorial com os alunos, que “consomem o produto para naturalmente pertencer a um grupo”. Conforme análise, esse comportamento é tido como natural. E aderir um determinado produto também é natural, mesmo admitindo não necessitar desse produto. O mesmo autor defende que a publicidade ensina o público a se identificar com aquilo, mesmo sem saber por quê.

Conforme constatado nas oficinas, pode-se dizer que é verdade que o consumo de produtos infanto-juvenis se faz de forma ingênua, imatura. Com o estudo dos elementos

que compõe a mensagem do produto, os alunos entenderam que o objetivo principal é cativar o público para persuadir sobre as qualidades imagináveis que o produto vai proporcionar. Dos comentários iniciais, percebi que os alunos se mantêm reféns dos anúncios, e, no final das atividades, percebi que eles entenderam que tudo é produzido para atender um mercado que precisa lucrar. E que o fator de chamar atenção depende dos elementos empregados, que causam sensações agradáveis para o público que tem contato com a peça. Ou seja, os alunos, além de entenderem o mecanismo da indústria cultural para obtenção de lucro, formaram um senso estético mais crítico e elaborado. Antes, eles estavam submissos à linguagem, agora que se apropriaram dela, conseguem ler seu significado e o efeito que causam na audiência. Conforme Hall (2003) fundamentou, os alunos passaram a adotar uma posição mais próxima ao código de oposição. Antes, tendiam à posição hegemônica dominante, que opera pela absorção da comunicação direta e integral, sem habilidades de leitura da linguagem em que ela foi empregada. O código de oposição fornece bagagem para o receptor decodificar a mensagem deslocando-a para um referencial alternativo. Todo esse modelo de decodificação-codificação, desenvolvido por Hall (2003) 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.

O amadurecimento dos alunos foi visível durante os estudos dos elementos que ajudam a reforçar o apelo na mensagem publicitária, mas a necessidade de pertencer a um grupo social é uma referência muito forte no convívio social dessas crianças e adolescentes, ainda mais por estarem em fase de desenvolvimento e de auto-afirmação. Esse é um problema cultural e de formação de valores. Escola, família e outras instituições precisam se fortalecer na sociedade de alguma forma para não deixar que o consumo se torne único meio de inclusão e base social. A ideologia regente, infelizmente, também reforça que todos nós devemos exercer o papel de consumidor para alcançar um status social, certo reconhecimento como sujeito social.

Linn (2006) afirma que a maioria das crianças assiste televisão, por exemplo, e na maior parte do tempo, sem nenhum adulto junto, presente para ajudá-las a compreender as mensagens de marketing. Essa situação se reforça num contexto, principalmente no Brasil, em que os pais tenham que trabalhar a maior parte do dia, fator que contribui para reduzir

sua capacidade de regular o conteúdo midiático em que seus filhos são expostos diariamente. Esses argumentos nos levam a refletir que o papel dos pais deve caminhar junto do papel da escola. Não adianta a escola oferecer habilidades de leitura crítica se os pais não reconhecem essas habilidades e não impõe limites para o consumo não se transformar em consumismo. A falta de maturidade e capacidade dos pais para lidar com essa situação pode prejudicar o que é ensinado nas escolas. Como lidar com uma criança que tem todos os desejos de consumo obtidos por intermédio dos pais? Os valores críticos à indústria cultural devem estar presentes na cultura familiar, a qual é considerada base para desenvolvimento, principalmente nos primeiros anos de vida de uma criança. E esse fator também está ligado à formação escolar e cultural dos pais.

Conforme aponta a maioria dos autores, as crianças têm um papel ativo na cultura do consumo, e por isso mesmo, se faz ainda mais necessário, na escola, uma educação que não os torne cada vez mais sujeitos aos apelos dessa indústria do consumo e sim, que os tornem cidadãos críticos em relação ao que está sendo vendido e com quais objetivos. Estudar que a propaganda é construída com base em apelos ajuda a desenvolver essa percepção, pois permite a apropriação dos elementos construtivos e técnicos, que habilitam o aluno a conseguir emitir juízos de valor de forma mais criteriosa e informativa, envolvendo-se menos emocionalmente, conforme aponta a experiência inglesa e também nos mostram as oficinas.

Um ponto que vale comentar é o fato da escola pública estar ocupando um papel desvalorizado na sociedade. Dessa maneira, coloca tantos alunos como professores desmotivados a aprender e a ensinar, pois eles não se sentem sujeitos “privilegiados” junto à imagem que a escola pública reflete e representa na sociedade. Tudo isso interfere na baixa auto-estima, tanto dos alunos como dos professores e influencia de forma negativa na recepção de conteúdos de mídia-educação, assim como outros.

Além do papel da família e da escola, reconhece-se o papel da esfera governamental para criar órgãos com mais poder de intervenção jurídica para punir e proibir certos anúncios que ferem referenciais do ECA e de outros estatutos. Não há no Brasil, diferente de alguns outros países, regulamentação no que diz respeito à publicidade infanto-juvenil, como diretrizes específicas. Se faz assim, cada vez mais necessário, esse debate ser tomado pela população em seminários, conferências e fóruns. A 1ª Conferência de Comunicação,

com data marcada para dezembro de 2009 em Brasília, vai discutir aspectos relacionados à regulamentação, deve levar à discussão a questão da necessidade da regulamentação mais incisiva da publicidade. Desta conferência sairão diretrizes que irão fundamentar futuramente políticas públicas na área de comunicação, tão necessárias para a obtenção de meios mais democráticos e voltados para a promoção humana.

No contexto do presente trabalho, a abordagem inglesa presente nas técnicas pedagógicas baseadas em Buckingham (2003) é um caminho que permite espaço para a reflexão sobre gostos e escolhas culturais dos alunos. A leitura crítica deve tratar pedagogicamente a questão do prazer que a publicidade desperta, e não se resumir a uma abordagem de fundo moralista que, de certa forma, tende a despertar uma rejeição por parte do estudante e, assim, pode acabar reforçando o suposto poder desse veículo de comunicação. Colocar as crianças como produtoras ativas de significado se torna uma atividade social mais significativa em termos de aprendizado.

Conclui-se que a promoção de uma educação de qualidade depende de mudanças profundas na sociedade, nos sistemas educacionais e na escola. Conforme apontou Corrêa (2006), o sistema econômico atinge o sistema educacional, que, por sua vez, exige do professor uma postura individualista, que gere alta produtividade, dentro de uma lógica de mercado. Essa mentalidade atrapalha a inserção, de maneira mais humana e com objetivos sociais, do tema mídia-educação/novas tecnologias na formação universitária e continuada dos docentes.

O resultado final da pesquisa elaborada sugeriu que, tanto na escola e no sistema educacional, exigem-se condições adequadas ao trabalho pedagógico, conhecimentos e habilidades relevantes, tecnologias que favoreçam o ensinar e o aprender numa perspectiva além de entretenimento, a necessidade de trabalhar a auto-estima, criticidade e criatividade dos alunos e dos professores.

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 significativos 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 da publicidade e apropriação de sua linguagem, aponta para a demanda de construir uma sociedade brasileira mais consciente em relação aos seus direitos de comunicação. O sistema educacional ainda é passivo diante as novas tecnologias e mídias, as pessoas necessitam dominar as linguagens e saber utilizar as novas tecnologias como ferramentas de expressividade.

Para garantir essa abordagem dentro da sala de aula, não basta simplesmente qualificar a formação do professor, por mais que ela seja de extrema importância. A formação, conforme mostrou Moreira e Kramer (2007) precisa estar relacionada à necessidade de ganhos reais em termos de planos de carreira e salários, itens que estão diretamente ligados à auto-estima destes profissionais. Enquanto não se valorizar o professor e a escola pública não estiver no centro das políticas públicas, com altos índices de violência e baixo desempenho escolar, tanto alunos quanto professores se sentirão desmotivados em aprender e ensinar.

Fora a necessidade da criação de políticas de valorização da educação pública, é preciso trabalhar o chamado “pânico moral” (Green e Hannon, 2007) de vários professores, que concebem as novas tecnologias e mídias, assim como a publicidade, sob o pretexto de que elas assumiriam o papel do professor e que iriam desumanizar o processo de educação. Concordo com Belloni (1998) quando diz que o uso das novas mídias e tecnologias deve ser posto para o professor como uma libertação das tarefas repetitivas, tornando-o e deixando-o livre para desempenhar múltiplos papéis mais criativos, mais interessantes e mais adequados ao tempo que se encontram.

Verificamos o que Green e Hannon (2007) haviam teorizado na fundamentação: o uso das tecnologias depende da concepção que os educadores e comunicadores têm dessa área. O ideal é utilizar os recursos que a tecnologia dispõe para aprendizados significativos. Nessa linha, é importante que o trabalho pedagógico com as novas mídias mostre-se para os alunos como algo útil, que servirá para incluí-los no mercado de trabalho. Além disso, o trabalho deve apontar para o direito de tirar melhor proveito das mídias, como

consumidores e cidadãos. No desenvolvimento das oficinas com os alunos, notou-se a valorização, por parte deles próprios, do aprendizado que os ajude no futuro, que os tornem sujeitos merecedores de direitos, e essa abordagem se torna um aprendizado mais significativo pra vida deles. O fato de um conteúdo educativo colocá-los em um papel social relevante é algo bem visto pelos alunos.

Conclue-se que é necessário que se estabeleça uma reforma educacional que modifique as estruturas curriculares, tanto da Educação Básica e na formação dos professores. Primeiro, é preciso que se crie uma disciplina formal de mídia-educação no Ensino Fundamental e Médio. Assim, a formação dos docentes dispensará mais atenção para habilitá-los com as novas mídias e fomentar uma percepção mais crítica, ao mesmo tempo, equilibrada.

É preciso pensar também na formação continuada. A proposta de Valente (2003) *apud* Tavares (2004), de disponibilizar especialistas de mídia-educação para aulas à distância em capacitações periódicas, seria viável, já que as mudanças com as novas tecnologias são dinâmicas e mudam a cada instante. Seria um recurso barato que atenderia um grande número de docentes ao mesmo tempo. Aliás, pouco se discute o campo de trabalho do educador – que poderia estar apoiando este tipo de projeto, tanto nas universidades nas formações de licenciaturas e também nestas capacitações periódicas ou de formação continuada, utilizando-se da EAD.

## 11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 1985.

ANDI. **A publicidade infantil é ou não prejudicial na formação das crianças?**

Disponível em: <<http://www.andi.org.br>>. Acesso em: 15 maio de 2007.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

\_\_\_\_\_, R. **S/Z**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BRASIL, **Código de Defesa do Consumidor (CDC)** - LEI Nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/DPDC/servicos/legislacao/cdc.htm>>. Acesso em:

10 de maio de 2007

BARROS, Antônio Walter Ribeiro. **Estética, Arte e Estilo**. Bauru, Universidade do Sagrado Coração, 2003.

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](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000400005&script=sci_arttext&tlng=en). Acesso: 03 ago. de 2008

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

\_\_\_\_\_, David. **Media education – literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.

\_\_\_\_\_. “Teaching about media” in Lusted, David (org.) **The Media Studies Book – A Guide for Teachers**. Londres: Routledge, 1991.

\_\_\_\_\_. **The media literacy of children and young people: a review of the research literature on behalf of Ofcom**. Londres: Office of Communications, 2005.

CARVALHO, NELLY. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **A tecnologia e a educação**. Disponível em: [http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos\\_art.aspx?id=4](http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.aspx?id=4). Acesso: 30 ago. de 2008

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

FERREIRO, Emília. **A revolução informática e os processos de leitura e escrita.** Pátio., 1999.

GUIMARÃES, G. **TV e escola: discursos em confronto.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

HALLORAN, J. D. e JONES, M. **Learning about media: communications and Society** (Unesco papers). Paris: Unesco, 1986.

INSTITUTO ALANA. Projeto Criança e Consumo. **A ilicitude do marketing infantil.**

Disponível em: <[http://www.criancaeconsumo.org.br/dc\\_37\\_e\\_38.htm](http://www.criancaeconsumo.org.br/dc_37_e_38.htm)>. Acesso em: 20 de maio de 2007.

\_\_\_\_\_. **Consumismo infantil, um problema de todos.** Disponível em: <http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/ConsumismoInfantil.aspx>. Acesso em: 1 de maio de 2009.

HALL, Stuart e WHANNEL, Paddy. **The popular arts.** Londres: Hutchinson Educational, 1964.

Instituto Alana e Andi. **Infância & Consumo: Estudos no Campo da Comunicação.**

Disponível em:

[http://www.alana.org.br/banco\\_arquivos/Arquivos/downloads/ebooks/infancia&consumo\\_estudos-no-campo-da-comunicacao.pdf](http://www.alana.org.br/banco_arquivos/Arquivos/downloads/ebooks/infancia&consumo_estudos-no-campo-da-comunicacao.pdf). Acesso: 31 de março de 2009

JÚNIOR et al. **A cultura de consumo e a infância na pós-modernidade.** Disponível em: <http://www.fes.br/revistas/agora/ojs/include/getdoc.php?id=110&article=39&mode=pdf> Acesso em: 1 de maio de 2009

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno.** Bauru: Edusc, 2001.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo. **Pesquisa em Comunicação.** 6. Ed. São Paulo. Loyola. 2004.

LINN, Susan. **Crianças do Consumo – A Infância Roubada**. Instituto Alana, 2006.

LUSTED, David (org.) **The Media Studies Book – A Guide for Teachers**. Londres: Routledge, 1991.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo, Cultrix, 2003.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo, org. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: Edufal, 2002.

MILAGRES, Francisco Gomes e CATTELAN, Renan Gonçalves. **Exclusão Digital: Aspectos e Desafios**. Disponível em: [www.milagres.com/papers/milagres-cattelan-wie-sbc2002.pdf](http://www.milagres.com/papers/milagres-cattelan-wie-sbc2002.pdf). Acesso em: 01 de set. de 2007.

MOREIRA, Alberto da Silva. **Cultura midiática e educação infantil**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000400006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000400006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

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.

PERUZZOLO, Adair C. **Elementos de semiótica da comunicação**. São Paulo: EDUSC, 2004.

PRADO, M. E. B. B. e VALENTE, J. A. **A Formação na Ação do Professor: Uma Abordagem na e Para uma Prática Pedagógica**. In: VALENTE, J. A. (org.) **Formação de professores para o uso da informática na Escola**. Campinas - SP: UNICAMP/NIED, 2003.

RENNER, Estela. **Criança, a alma do negócio**. Maria Farinha Produções, 2009.

Disponível em:

[http://www.youtube.com/results?search\\_type=&search\\_query=crian%C3%A7a+%C3%A9+alma+do+neg%C3%B3cio&aq=o](http://www.youtube.com/results?search_type=&search_query=crian%C3%A7a+%C3%A9+alma+do+neg%C3%B3cio&aq=o)

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

SANDMANN, Antonio José. **A linguagem da propaganda.** São Paulo: Contexto, 2001.

SANTOS, Luiz Cezar S. **A Tevê como Meio de Comunicação de Massa de Modelar Crianças.** Movendo Idéias. Belém, 2000.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano. Da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Editora Paulus, 2003.

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

\_\_\_\_\_. **Blog da Mídia-educação.** Disponível em <http://midiaeduc.zip.net>. Acesso em: 28 out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Edição de conteúdo educativo digital Usc.** Disponível em: <http://cursousc.zip.net/>. Acesso em: 01 set. 2007<sup>B</sup>

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

TAVARES, Cinira da Silva. **A capacitação do professor para atuar com a informática educativa. Disponível em:** <http://www.infoeduc.maisbr.com/arquivos/a%20capacitacao.pdf>. Acesso: 03 de ago. de 2008.

WEBER, A.; RONSINI, V. **Consumo midiático e a mediação da escola na formação das identidade.** In: XIX Jornada Acadêmica Integrada, 2004, Santa Maria: UFSM, 2004.