



ESCOLA DE COMUNICAÇÃO,
ARTES E DESIGN
FAMECOS

REVISTA FAMECOS

mídia, cultura e tecnologia

Revista FAMECOS, Porto Alegre, v. 29, p. 1-12, jan.-dez. 2022

e-ISSN: 1980-3729 | ISSN-L: 1415-0549

<https://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2022.1.40880>

PENSAMENTO MIDIÁTICO COMUNICACIONAL

Educação midiática a serviço da desconstrução de estereótipos de gênero: práticas de ensino críticas¹

Media literacy to promote the deconstruction of gender stereotypes: critical teaching practices

La educación mediática al servicio de la deconstrucción de los estereotipos de género: prácticas pedagógicas críticas

Andréa Doyle²

orcid.org/0000-0002-2387-5438

andrea@hibrida.art.br

Recebido em: 3 maio 2021

Aprovado em: 8 jan. 2022.

Publicado em: 7 mar. 2022.

Resumo: O trabalho aproxima a educação midiática dos estudos de gênero com uma perspectiva crítica e feminista. Seu objetivo é compreender de que forma práticas de mídia-educação podem também promover a desconstrução de estereótipos de gênero. A pesquisa tem caráter qualitativo e bibliográfico, com metodologia pautada na análise descritiva. Discute a noção de estereótipo de gênero, seguida de uma revisão de literatura sobre educação midiática. Apresenta cinco práticas de ensino, selecionadas pela sua diversidade tanto em relação aos meios (fotografia, música, filme, televisão e propaganda) quanto às regiões de realização (Brasil, Estados Unidos da América, Taiwan, Canadá e Equador). Conclui que é possível ensinar competências midiáticas e promover a desconstrução de estereótipos de gênero por meio de práticas críticas que rejeitam a desconexão da escola com a cultura popular e a reprodução de estereótipos ao promover momentos de reflexão, debate, criatividade e autonomia.

Palavras-chave: Educação midiática. Estereótipos de gênero. Práticas de ensino críticas.

Abstract: The paper brings media literacy closer to gender studies with a critical and feminist perspective. Its objective is to understand how media education practices can also promote the deconstruction of gender stereotypes. The research has a qualitative and bibliographic character, with a methodology based on descriptive analysis. It discusses the notion of gender stereotype, followed by a literature review on media literacy. It presents five teaching practices, selected for their diversity both in relation to the media used (photography, music, film, television and advertising) and the regions where they were held (Brazil, United States of America, Taiwan, Canada and Ecuador). It concludes that it is possible to teach media skills and promote gender equity through critical practices that reject the disconnection between school and popular culture and the reproduction of stereotypes by promoting moments of reflection, debate, creativity and autonomy.

Keywords: Media literacy. Gender stereotypes. Critical pedagogical practices.

Resumen: La obra acerca la educación mediática a los estudios de género con una perspectiva crítica y feminista. Su objetivo es comprender cómo las prácticas de alfabetización mediática también pueden promover la desconstrucción de los estereotipos de género. La investigación tiene un carácter cualitativo y bibliográfico, con una metodología basada en el análisis descriptivo. Discute la noción de estereotipo de género, seguida de una revisión de la literatura sobre educación mediática. Presenta cinco prácticas de enseñanza, seleccionadas por su diversidad tanto en términos de medios (fotografía, música, cine, televisión y publicidad) como de regiones de realización (Brasil, Estados Unidos de América, Taiwán, Canadá y Ecuador). Concluye que es posible enseñar habilidades mediáticas y promover la desconstrucción de los estereotipos de género a través



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ O presente trabalho é derivado de pesquisa de doutoramento realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

de práticas críticas que rechacen la desvinculación de la escuela con la cultura popular y la reproducción de estereotipos al promover momentos de reflexión, debate, creatividad y autonomía.

Palabras clave: Educación en medios. Estereotipos de género. Prácticas pedagógicas críticas.

Introdução

O presente trabalho propõe uma aproximação entre a educação midiática e a desconstrução de estereótipos de gênero a partir de teorias feministas e da pedagogia crítica. Ele se originou de em uma pesquisa maior realizada a partir do campo de conhecimento da Ciência da Informação, em diálogo com suas vizinhas Comunicação Social e Computação, sendo as três perpassadas pela Educação (DOYLE, 2021). Ou seja, o que propomos aqui é uma postura transversal por entendermos que a convergência tecnológica e seus novos usos borraram as fronteiras entre o ensino de competências informacionais, midiáticas e digitais.

Partimos da ideia de que a informação, a menor unidade de organização da variedade, de acordo com Anthony Wilden (2001), é socialmente construída. A informação nem é vista como objetiva, sendo uma coisa que está dentro de um jornal, por exemplo (paradigma físico), nem é subjetiva, sendo produzida na mente de quem a processa (paradigma cognitivo), mas é construída na intersubjetividade das atividades entre pessoas/instituições, registros de conhecimento, meios de comunicação e seus diversos contextos (paradigma social), segundo Carlos Alberto Ávila Araújo (2018).

A informação, da mesma forma que a comunicação, a educação, a ciência e a tecnologia não são neutras. Elas são produzidas por pessoas/grupos em contextos sociais específicos e refletem suas possibilidades, limitações e objetivos, tanto em sua constituição quanto no seu efeito, tornando-as obrigatoriamente circunstanciais, parciais e localizadas. Essas afirmações têm base em diversas teorias críticas, dentre as quais nos interessam, especialmente, as feministas.

As teorias feministas buscam mostrar, nos mais diversos campos de conhecimento, que as

tendências advindas dessas parcialidades têm um impacto profundo no modo como pensamos, sentimos e projetamos nossas ambições, ou seja, tanto no plano das ideias quanto nas condições cotidianas de vida das pessoas. Donna Haraway (1988) e Djamila Ribeiro (2017) são exemplos de teóricas que denunciam a premissa da neutralidade/objetividade como mecanismo de dominação patriarcal da sociedade/ciência/discurso.

Na academia ou nos movimentos sociais, a exposição dos diversos tipos e níveis de violência, do silenciamento à piada, do menosprezo ao assassinato são fundamentais para que sejam desnaturalizados. O ponto de vista e as reflexões que essas opressões proporcionam a homens e mulheres nunca é o mesmo. A ideia de lugar de fala (RIBEIRO, 2017) vem justamente estabelecer o posicionamento social, histórico, cultural de quem está falando para que quem está lendo/ouvindo possa localizar esse saber (HARAWAY, 1988).

O conceito de gênero vem rejeitar o determinismo biológico em torno das noções de feminino e de masculino e sublinhar o caráter fundamentalmente histórico das distinções de sexo, de acordo com Joan Scott (1995). Ou seja, gênero também é uma construção social que, se por um lado, não se desprende do corpo sexuado sendo exercido por ele e sobre ele, por outro, traz o debate para o campo social que é onde se constroem e se reproduzem as desigualdades, segundo Guacira Louro (1997).

O estereótipo de gênero é, para Maria D'Amorim (1997), o conjunto de ideias, de uma pessoa ou grupo social, sobre as características de homens e de mulheres. Guacira Louro (1997) acrescenta que, mais do que as características dos gêneros, é o valor atribuído a elas que importa para a fabricação das desigualdades. O que afirmamos com nossa tese é como o estereótipo da mulher como sexo frágil, do lar, passiva, emotiva, carinhosa, cuidadora etc. traz prejuízos concretos para as mulheres em quase todos os aspectos da vida social. Observamos que os principais mecanismos de reprodução desses estereótipos são a negação das mais diversas capacidades das mulheres e a sua objetificação (DOYLE, 2021).

Nossa premissa foi a suposição que o ensino de habilidades informacionais e midiáticas, se for pautado nas teorias feministas e nas pedagogias críticas, pode ser acompanhado de uma busca por equidade de gênero. Pedagogia crítica é o conjunto de entendimentos, métodos e objetivos de ensino que visa a autonomia e a emancipação como, por exemplo, a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1980).

O autor, cujo centenário de nascimento foi festejado ano passado, propõe que as pessoas sejam estimuladas a se entenderem como sujeitos da sua própria história e aprendizagem, para deixarem de ser tratadas como objetos, ou seja, cabeças vazias nas quais o conhecimento é depositado (educação bancária). Foi valorizando a inteligência e a dignidade da pessoa humana, suas experiências e conhecimentos prévios, e construindo colaborativamente o aprendizado, com alegria e generosidade, que Freire se tornou mundialmente reverenciado.

bell hooks (2019), uma educadora estadunidense segue, critica e completa essa proposta, trazendo para sua sala de aula elementos freireanos, junto com sua experiência como estudante em escolas segregadas e depois em universidades brancas, assim como suas vivências nos movimentos feministas. Ela promove debates sobre misoginia, racismo e outras fontes de abuso a partir da criação, em suas turmas, de comunidades de aprendizado pautadas na escuta, na empatia e no afeto.

Este trabalho tem caráter qualitativo e exploratório, com metodologia de pesquisa bibliográfica e análise descritiva. Os casos selecionados para análise foram extraídos do mapeamento sistemático de literatura que reuniu 65 práticas de ensino de informação, mídias e tecnologias digitais, consideradas críticas (DOYLE, 2021). A proposta da tese foi compreender de que forma essas competências críticas em informação, mídias e tecnologias digital são ensinadas, que elementos elas têm de especial e como podemos replicá-las em nossas salas de aula.

Ao mapear essas práticas, descobrimos que o tema social mais discutido nos trabalhos selecio-

nados era gênero/feminismo. Nossa pesquisa se debruçou, então, qualitativamente sobre essas práticas para analisar de que forma elas poderiam, ao promover um relacionamento crítico com a informação, as mídias e as tecnologias sociais, também estimular a equidade de gênero.

Vale lembrar que quando falarmos de empoderamento, estaremos entendendo o termo pelo olhar de Magdalena León (2000), que não é o "poder sobre" outras pessoas, a ideia de dominação, esse poder entendido pela autora como masculino. A autora fala do "poder para" (agir), do "poder com" (a comunidade) e do "poder de" (resistir às opressões).

Aqui, propomos um recorte com cinco práticas de ensino, todas pertencentes ao campo da *media literacy* (termo que pode ser traduzido como alfabetização/competência/literacia/educação midiática, letramento midiático, alfabetização para os meios, educação para as mídias, mídia-educação, entre outros). Elas foram selecionadas pela sua diversidade tanto em relação aos meios trabalhados (fotografia, música, filme, televisão e propaganda) quanto às regiões de realização (Brasil, Estados Unidos da América, Taiwan, Canadá e Equador).

Nosso objetivo é evidenciar de que forma o ensino de competências midiáticas pode também promover a desconstrução de estereótipos de gênero. Após essa discussão inicial sobre a construção social da informação e das mídias, a noção de estereótipo de gênero, a proposta da pedagogia crítica e algumas teorias feministas, realizamos uma breve revisão de literatura sobre educação midiática. Em seguida, detalharemos os exemplos de práticas de ensino que irão subsidiar nossas conclusões.

1 Educação midiática

O campo da Comunicação Social discute a integração entre mídias e educação há muitas décadas. Assim como na Ciência da Informação, há debates e múltiplas interpretações sobre os conceitos, definições, usos e objetivos.

Para Sara Pereira, Manoel Pinto e Luís Pereira (2012), a literacia midiática se desdobra entre es-

tudar a construção e o funcionamento das mídias e usar mídias para ensinar outras disciplinas. Para Paula Lopes (2011), educação para os media³ e literacia midiática são duas coisas distintas sendo a primeira o processo e a segunda o resultado. Ela diz: "A EpM está, portanto, no centro da aquisição de competências de literacia mediática" (LOPES, 2011, p. 3).

Aqui é interessante constatar uma abordagem que distingue a educação, a literacia e as competências. A autora destaca a falta de consenso entre países anglófonos (que fazem a distinção) e francófonos (que usam educação para as mídias para ambos). Ela inclui os termos usados nas Américas como alfabetização midiática e mídia-educação, e também ressalta a diferença entre o uso das mídias como ferramentas de educação (educação com os media) e a educação sobre a construção social das mídias e das mensagens midiáticas (educação para os media).

Monica Fantin (2011, p. 30) vai além e propõe três perspectivas para a mídia-educação: "educar sobre/para os meios (perspectiva crítica), com os meios (perspectiva instrumental) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva)". Ela considera, em consonância com David Buckingham (2010), as tecnologias como elementos contextuais de um campo epistemológico que atravessa educação, comunicação e cultura.

Segundo Paula Lopes (2011), a primeira definição consistente de *media literacy* está na Declaração de Grünwald, em 1982. Nesta reunião, considerou-se que, diante da onipresença das mídias na vida das pessoas, não se poderia nem condenar nem apoiar o "inquestionável poder das mídias". Ao invés disso, precisava-se entender o papel da comunicação no processo de desenvolvimento e não subestimar sua influência na participação ativa das pessoas na sociedade cidadã. A Unesco estimula os países-membro

a promoverem programas de ensino, nas mais diversas instâncias educacionais, com vistas ao desenvolvimento de uma competência midiática crítica.

Os sistemas político e educativo devem reconhecer as suas respectivas obrigações na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos. [...] Assim, apelamos às autoridades competentes para: 1. lançarem e apoiarem programas integrados de educação para os media – do ensino pré-escolar ao ensino universitário e à educação de adultos – cujo objetivo seja desenvolver os conhecimentos, aptidões e atitudes que favoreçam o crescimento de uma consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência entre os utilizadores dos media eletrônicos e impressos (UNESCO, 1982, p. 2, [sic]⁴).

Na França, o *Centre pour l'Éducation aux Médias et à l'Information* (CLÉMI), foi criado em 1983, logo após e como uma resposta concreta à Declaração de Grünwald. A instituição é responsável por desenvolver ações de alfabetização midiática e informacional (AMI⁵) para escolas, mesmo sem criar uma disciplina nova. A proposta é encontrar, nas diversas disciplinas escolares e para cada uma das séries, espaços ou momentos em que o uso das mídias/recursos informacionais contribua para a compreensão dos conteúdos específicos. O centro tem por missão desenvolver o senso crítico de estudantes por meio do ensino da informação/comunicação.

Ele tem a missão de promover, tanto no plano nacional quanto nas academias, principalmente por ações de formação, a utilização plural dos meios de informação no ensino para proporcionar uma melhor compreensão de estudantes sobre o mundo em que vivem, desenvolvendo seu senso crítico (CLEMI, 2016, tradução nossa).⁶

No Brasil, o Instituto Palavra Aberta parece se aproximar da atuação do CLEMI com a diferença

³ Em Portugal os meios de comunicação são chamados de media e o termo educação para os media se abrevia EpM.

⁴ O sic é referente à linguagem de gênero. Como nossa pesquisa preza por uma linguagem não sexista (FRANCO; CERVERA, 2007), apontamos as citações que não adotam esse padrão.

⁵ Esse termo "Alfabetização Midiática e Informacional" (AMI) vem sendo empregado e promovido pela UNESCO como forma de reunir os fartos conjuntos de pesquisas em torno de seus elementos inter-relacionados e interdependentes, sendo "essencial para empoderar pessoas com conhecimento crítico sobre as funções das mídias, os sistemas de informação e os conteúdos que oferecem" (UNESCO, 2010, p. 11).

⁶ Do original: Il a pour mission de promouvoir, tant au plan national que dans les académies, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique.

que a instituição francesa é credenciada pelo Ministério da Educação para produzir conteúdos e estimular a educação midiática nas escolas e, aqui, trata-se de uma iniciativa independente. Ainda assim, o "EducaMídia é o programa criado para capacitar professores e engajar a sociedade no processo de educação midiática dos jovens" (EDUCAMÍDIA, 2019).

Segundo Paula Lopes (2011, p. 9), um parecer da União Europeia sobre educação em 2009, diz que há necessidade de proporcionar um ensino crítico sobre a estrutura das mídias e sobre a informação midiática tanto para o corpo docente quanto o discente. Esse estudo seria como uma resistência contra "um mundo em que as respostas são fáceis, pois o discurso simplista dos media já lhes deu antecipadamente uma interpretação sobre cada questão". A autora cita a obra *Teaching the Media*, de Len Masterman (1985), referência nos estudos de educação midiática, e fala especificamente do pensamento autônomo e da rejeição de estereótipos.

A EpM permite "entender" os *media*, num sentido dilatado (*understanding media*), desenvolvendo e potenciando a capacidade de cada um pensar por si próprio (a capacidade que Len Masterman, em *Teaching the Media*, designa por "critical autonomy"), rejeitando a reprodução gratuita de modelos ideológicos dominantes e de "etiquetas sociais" (tendências, estereótipos, preconceitos) (LOPES, 2011, p. 21).

Para demonstrar não só a existência como a fabricação desses modelos dominantes e dessas etiquetas sociais, explicadas como tendências, estereótipos e preconceitos, Masterman insiste na agência humana de construção das mensagens midiáticas. Ele aborda a representação em termos de relações de poder, ou seja, quem decide como mostrar o mundo.

se estamos olhando para a televisão como um sistema de representação, então inevitavelmente se coloca a questão de quem está criando essas representações. Quem está representando? Quem está nos dizendo que é assim que o mundo é? Que seu jeito de ver é simplesmente natural? (CML, 2013, p. 4, tradução nossa).⁷

É interessante notar que Masterman baseia seus métodos de ensino na pedagogia crítica de Paulo Freire: leitura das estruturas vigentes, questionamento da pseudotransparência da televisão entendida como uma janela, aprendizagem coletiva e empoderamento de estudantes para compreensão crítica do mundo (CML, 2013). Masterman desenvolveu uma variedade de exercícios e de jogos para o desenvolvimento da percepção da comunicação não verbal e adotou uma postura científica para a análise da informação televisiva, debatendo seus significados iniciais, suas representações e metáforas assim como os subentendidos político-sociais mais amplos (MASTERMAN, 1993). No começo dos anos 1980 do século passado, o autor já falava em metodologias centradas em estudantes e em aprendizado ao longo da vida, dois conceitos-chave nos estudos do que chamamos de competência crítica em informação.

Mais tarde, em 1993, Patricia Aufderheide redige o relatório da conferência nacional estadunidense sobre competência midiática. Esse documento é indicado por Sonia Livingstone (2004) como um marco no desenvolvimento do campo. Na conferência formula-se uma das primeiras definições de *media literacy*, entendida como "a habilidade de uma pessoa cidadã de acessar, analisar e produzir informação para fins específicos" (AUFDERHEIDE, 1993, p. 6, tradução nossa).

Essa definição é mais geral e ampla do que qualquer definição de *information literacy*. Ela não menciona mídias, veículos de comunicação, imprensa, redes de televisão, mensagens, emissor, receptor, ou seja, dispensa todo o vocabulário usado por profissionais da comunicação. Corroborando essa visão, Thomas Bauer (2011, p. 9) conclui que "*media literacy* não se resume ao treinamento para usar os meios, mas torna-se um elemento do pensamento crítico no auxílio à cidadania e à participação política."

Evelyn Bévort e Maria Luíza Belloni (2009), ao falarem da história e das perspectivas da

⁷ Do original: [...] if we are looking at TV as a representational system, then the question inevitably arise as to who is creating these representations. Who is doing the representing? Who is telling us that this is the way the world is? That their way of seeing is simply natural?

mídia-educação, afirmam que para não ficar desconectada da cultura geral, a escola precisa proporcionar uma compreensão crítica e estimular um uso criativo de todos os meios e tecnologias contemporâneas. Com foco na formação de docentes, elas defendem que o exercício cidadania depende da apropriação dos modos de produção e de representação das mídias pela escola a partir de atividades em diversos níveis escolares.

[O texto] defende uma ideia e uma prática indispensáveis para que a formação de educadores cumpra sua função social: a ideia de que não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade; e a prática de integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1082, [sic]⁹).

As autoras entendem que o maior avanço da Agenda de Paris⁹ é colocar a educação midiática como direito fundamental do ser humano. Elas reafirmam que se trata não só de uma leitura crítica das mensagens midiáticas, mas também de suas estruturas político-econômicas. Elas concluem que 25 anos depois de Grünwald, a mídia-educação ainda é uma atividade militante, sendo mais do que urgente a sua adoção oficial nos sistemas de ensino para que se torne parte indispensável da cultura escolar.

Douglas Kellner e Jeff Share (2005), pioneiros nos estudos de *critical media literacy*, ou competência midiática crítica, entendem que, para além da leitura (no sentido amplo) das mídias, um relacionamento crítico com as mídias requer o questionamento dos valores dominantes, estereótipos e ideologias veiculados por elas.

Competência midiática crítica envolve cultivar aptidões para analisar códigos e convenções

midiáticas, habilidades para criticar estereótipos, valores dominantes e ideologias, e competências para interpretar os múltiplos significados e mensagens gerados por textos midiáticos (KELLNER, SHARE, 2005, p. 372, tradução nossa).¹⁰

Douglas Kellner (informação verbal¹¹) respondeu em recente debate que, mesmo depois de 50 anos de mobilização internacional em prol das literacias da informação, das mídias e das tecnologias digitais, elas ainda não estão sendo devidamente valorizadas e ensinadas. O autor sugere que o ativismo de movimentos sociais e estudantis continua sendo a força motriz dos pequenos avanços, em concordância com a ideia da mídia-educação militante de Bévort e Belloni (2009).

É com esse mesmo entendimento, estendido também às atividades de representação, busca, recuperação e automação da informação, junto com a compreensão não só operacional, mas também socioeconômica e política das tecnologias digitais, que propomos analisar algumas práticas de ensino críticas. Para executar a tarefa, utilizaremos uma descrição resumida das práticas, enfatizando os elementos críticos empregados e as propostas de desconstrução de estereótipos de gênero.

2 Cinco práticas de ensino de educação midiática e gênero

A presente seção vem apresentar e discutir cinco práticas de ensino que congregam uma visão crítica de educação midiática e alguma proposta de desconstrução de estereótipos de gênero. Lembramos que esses relatos de experiências são um recorte de um mapeamento sistemático da literatura (DOYLE, 2021), que coletou 65 trabalhos sobre competências em informação, em mídias e em tecnologias digitais em quatro bases de dados internacionais entre setembro

⁸ O sic é referente a linguagem de gênero. Como nossa pesquisa preza por uma linguagem não sexista, apontamos as citações que não adotam esse padrão.

⁹ Disponível em: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf. Acesso em: mar. 2021.

¹⁰ Do original: Critical media literacy involves cultivating skills in analysing media codes and conventions, abilities to criticize stereotypes, dominant values, and ideologies, and competencies to interpret the multiple meanings and messages generated by media texts.

¹¹ Palestra proferida no encerramento do congresso VIII Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense, em 26 de março de 2021.

e novembro de 2019. A discussão se pauta na análise descritiva dos artigos e em sua relação com o referencial teórico apresentado.

O Quadro 1 sintetiza, por ordem alfabética de

sobrenomes, as autorias, o ano de publicação, o título original (em inglês, nos quatro primeiros casos; em português, no último), a mídia trabalhada e o país onde aconteceu a prática.

Quadro 1 – Práticas de ensino de AMI

Autoria	Ano	Título	Mídia	País
Catherine Burwell	2013	The Pedagogical Potential of Video Remix	Televisão/Cinema	Canadá
Shin-ying Huang	2015	The intersection of multimodality and critical perspective: multimodality as subversion	Cinema	Taiwan
Dierdre Glenn Paul	2000	Rap and orality Critical media	Música/Video-Clip	Estados Unidos da América
Juan Rey, Victor Hernández-Santaolalla, Francisco Silva-Vera, Eva Meandro-Fraile	2017	Media literacy and advertising discourse in three schools in Guayaquil	Propaganda	Equador
Alexandra Bujokas de Siqueira e Liana Catarina da Silva Carvalho	2013	Experiências de mídia-educação: estudando a fotografia no Ensino Médio	Fotografia	Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

2.1 Buffy x Edward

O trabalho de Catherine Burwell (2013) explora a cultura do remix para fomentar debates sobre a criatividade, a ética e o poder das mídias. A cultura do remix é uma das práticas culturais mais significativas da atualidade, na visão da autora, que usa a análise do discurso crítica para desconstruir e reconstruir narrativas midiáticas com seus grupos de estudantes. A autora começa as aulas apresentando um remix "Buffy x Edward"¹² que faz referência à caçadora de vampiros de uma série de tv do final dos anos 1990 e ao herói da saga Crepúsculo da década seguinte para tratar de representações de masculinidade, feminilidade e papéis de gênero.

Segundo Burwell (2013), esse remix abre a possibilidade de pensar de que forma o humor constrói a narrativa, quais traços de personalidade aparecem no remix que não tinham sido notados nas versões originais, e em que aspectos

o remix é diferente ou parecido com os filmes originais. Estudantes tiveram a oportunidade de perceber como as representações de gênero são construídas pelas características semióticas dos filmes (diálogos, elementos visuais, enquadramento etc.) e notar que a história de amor idealizada pelo olhar de uma personagem (Bella, de Crepúsculo) também pode ser lida como um relacionamento abusivo pelo olhar de outra (Buffy, a Caça Vampiros). A autora conclui que essa prática não só cumpre seu papel de desenvolvimento de educação midiática como também aproxima a escola da realidade *online* do cotidiano do corpo discente.

Pela nossa leitura, o remix também substitui uma personagem feminina frágil e passiva (a Bella, de Crepúsculo) por uma jovem mulher ativa e decidida (Buffy) contribuindo para uma inversão dos estereótipos de gênero vigentes na sociedade. Ao propor o debate sobre o remix e a

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RZwM3GvaTRM>. Acesso em: 16 ago. 2020.

produção de um *crossover*¹³ como trabalho final, Burwell (2013) faz o papel de mediadora, sem dar respostas prontas para os jovens; apresenta uma crítica ao *blockbuster*, sem julgar quem o acompanha; trabalha com a desconstrução dos estereótipos de gênero a partir de sua escolha de conteúdo e propõe uma atividade que estimula a criatividade, a pesquisa e o desenvolvimento de habilidades técnicas e narrativas.

2.2 Austrália

Shin-ying Huang (2015) ministrou um semestre de aulas de Inglês avançado para estudantes de primeiro ano de graduação de uma universidade em Taiwan. O grupo assistiu a três filmes cujas análises tinham por foco a identificação de estereótipos de raça, gênero e classe social. A autora diz que, mais do que nos diálogos, a turma analisou a construção desses retratos discriminatórios pelas imagens, sons, gestos e organização espacial. Para encerrar a primeira metade do semestre, estudantes entregaram ensaios analisando os mecanismos de representação desses discursos.

Na segunda metade do programa, estudantes trabalhando individualmente, em duplas ou em grupos de três escolhiam um filme e produziam uma análise sob a forma de um vídeo composto por *slides* animados e narração. Um dos exemplos detalhados pela autora é a análise das relações de gênero no filme *Austrália* (AUSTRÁLIA, 2008), que, segundo a leitura geral feita pelo grupo de estudantes, retrata mulheres como indefesas e ridículas. Especificamente na cena em que Sara, a personagem de Nicole Kidman, afirma ser tão capaz quanto qualquer homem, o grupo observa que o ângulo da câmera a retrata de cima para baixo (fazendo-a parecer menor) enquanto o personagem masculino é retratado de baixo para cima (fazendo-o parecer mais importante), contrariando o diálogo e reafirmando a superioridade masculina do senso comum/discurso hegemônico.

No artigo, a autora ainda analisa os elementos

visuais, espaciais, textuais e sonoros usados pelo grupo para produzir o trabalho final. Ela conclui que as escolhas analíticas denotam um certo distanciamento e desconforto do grupo com as situações conflituosas, que foram registradas por meio de desenhos (enquanto as relações harmoniosas foram registradas por fotografias).

Compreendemos que o projeto, por ser colaborativo e por incluir debates sobre temas sociais em busca da superação de injustiças, corresponde bem à pedagogia crítica, promovendo a construção coletiva de conhecimentos e a reflexão crítica de participantes no que diz respeito às formas audiovisuais. Ao escolher o filme *Austrália*, a autora estimula a análise da representação da mulher a partir da compreensão da construção narrativa cinematográfica, sendo um ótimo exemplo de promoção de desconstrução de estereótipos de gênero por meio de ensino de competências midiáticas.

2.3 Rappers mulheres

Dierdre Glenn-Paul (2000) ministra aulas no curso de pedagogia e se preocupa com a sincronia cultural entre estudantes e docentes. A autora defende uma pedagogia posicionada, ou seja, práticas de ensino que levam em consideração marcadores de raça, gênero, classe social e outros aspectos, não como elementos essenciais fixos, mas como elementos relacionais, construídos pelas nossas interações sociais. Para ela, ensinar língua e literatura para uma juventude marginalizada em centros urbanos demanda criatividade, um pensamento visionário e uma boa compreensão das dinâmicas culturais vigentes. Ela opta por inserir o *rap* nas aulas de poesia e conta as dificuldades de aceitação de docentes de mais idade, com pensamento "clássico" eurocêntrico, que desvalorizam o *rap* como forma de arte, e que levantam questões como a apologia à violência, a misoginia e a LGBTfobia de algumas letras.

Na experiência relatada no artigo, a autora

¹³ Crossover é quando se junta personagens de dois ou mais universos em um só, como quando Annalise Keating (personagem de Viola Davis), de *Como Defender um Assassino*, pede ajuda a Olivia Pope (interpretada por Kerry Washington), de *Scandal*, para resolver um caso.

começa propondo que sua turma de estudantes-docentes veja o uso do *rap* em sala de aula não como uma validação de seus propósitos, mas como um lugar de investigação que se conecta com o gosto da juventude. Em meio a muitos relatos de grupos que trabalharam com canções sobre relações étnico-raciais e de poder, Glenn-Paul (2000) relata a experiência de um grupo que ouviu músicas de rappers mulheres. As pessoas debateram sobre versos que contam proezas sexuais dessas mulheres e se perguntaram se tais atitudes reforçariam estereótipos, corresponderiam a uma autonomia sexual feminina ou à simples cópia de atitudes masculinas, em uma confusão entre liberdade e reprodução de um comportamento dominante. Outra canção de Queen Latifah desagradou parte da turma por conter palavrões, mas também suscitou debates sobre o empoderamento feminino.

A autora conclui que a experiência funcionou, visto que o grupo de futuras professoras e professores conseguiu perceber o valor didático dos debates. Mais do que ensinar o que pensar, a proposta estimula a avaliação crítica de elementos da cultura popular, mobilizando estudantes a refletir sobre o que consomem diariamente, com a possibilidade de chegar a suas próprias conclusões.

Este exemplo se relaciona com as palavras-geradoras de Paulo Freire, quando ele escolhe termos do cotidiano de suas turmas para alfabetizá-las a partir de elementos ricos em sentidos e representativos para cada grupo. Ao abrir, e não fechar, o debate sobre sexualidade e empoderamento feminino, a educadora contribui para a reflexão sobre inequidade de oportunidades e a pressão do julgamento social para mulheres.

2.4 Publicidade em Guayaquil

Juan Rey, Victor Hernández-Santaolalla, Francisco Silva-Vera e Eva Meandro-Fraile (2017) fizeram um estudo comparativo em três escolas diferentes em Guayaquil, Equador, com o objetivo de avaliar se o ensino de competências midiáticas poderia melhorar as capacidades interpretativas de estudantes do ensino médio.

Escolas heterogêneas foram selecionadas: uma escola privada, mista e laica; uma escola católica, privada só para meninas e uma escola pública em região urbana popular.

Autores e autora desenharam uma atividade de leitura crítica de publicidade com cinco comerciais. Estudantes recebem a orientação de prestar atenção em certos elementos dos comerciais, sendo os dois primeiros sobre machismo e sexismo. A proposta foi “tratar” metade das turmas com a oficina (grupo experimental), deixando a outra metade sem atividade (grupo de controle).

O artigo debate os resultados detalhados de cada grupo, concluindo que a educação midiática favorece a melhoria das capacidades interpretativas em geral, independentemente da classe social. Outra conclusão do experimento foi que, apesar de terem resultados numéricos muito distintos (a turma só de meninas foi a que mais identificou machismo e sexismo, seguida pelo corpo discente da escola particular e depois o grupo da escola pública), a detecção do machismo foi sempre maior nos grupos que debateram nas oficinas de educação midiática do que nos grupos que não participaram das atividades. Esse achado leva Rey e colegas (2017) a concluir que a educação midiática promove também a detecção do preconceito de gênero.

Essa conclusão corrobora a premissa de nosso trabalho de tese que supôs que uma educação crítica, investida na compreensão de mecanismos de dominação, objetificação e negação das capacidades das mulheres (e de outros grupos minorizados) amplificados e reproduzidos pelos meios de informação e comunicação, poderia contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero e outras formas de discriminação.

2.5 Oficina de fotografia

Alexandra Bujokas de Siqueira e Liana Catarina da Silva Carvalho (2013) conduziram oficinas de leitura e produção crítica de fotografia, com estudantes do ensino médio de uma escola pública em Bauru, SP. Seu objetivo foi propor uma prática criativa, divertida e a aquisição de

habilidades técnicas, mas também de provocar discussões sobre o funcionamento dos meios de comunicação, promover a autonomia e o pensamento crítico.

Para tratar do tema da conotação e denotação, um dos exercícios foi o debate sobre três imagens publicitárias veiculando a imagem da mulher de modo a identificar qual deles exploraria o corpo feminino. No primeiro, aparece uma mulher de biquini oferecendo uma bebida alcoólica para um homem. A maioria considerou que seu corpo estava sendo explorado. A respeito do segundo, que mostrava uma mulher sentada no chão com um computador no colo, foi entendido que não havia exploração. Já no terceiro, uma mulher aparece vestida e o *slogan* diz que estudar com tal computador é mais divertido. Depois de dúvidas e debates, o grupo concluiu que, mesmo vestida, a ideia de a mulher estar ali para tornar o estudo mais divertido era uma forma de objetificação.

As autoras concluem que a construção das imagens fotográficas e os valores sociais e culturais que elas veiculam foi bem-entendido pelo grupo, que também teve interesse pelas atividades e facilidade com o aprendizado das ferramentas e técnicas de composição e de enquadramento. Por outro lado, elas observam que o grupo teve dificuldade de refletir sobre sua própria produção e fornecer justificativas de análise a seu trabalho. As autoras concluem, a partir de depoimentos sobre a experiência das oficinas, que estudantes não recebem, em geral, estímulos para se expressar criativamente tendo treinamento escolar voltado apenas para dar respostas a perguntas sobre conteúdos formais mínimos.

Esse trabalho nos ajuda a perceber, por um lado a potência do estímulo à leitura crítica de imagens, à adoção de práticas horizontais de ensino-aprendizagem e à expressão criativa por meio da produção e da análise de fotografias. Por outro, também mostra que o sistema de ensino ainda não trabalha a educação midiática e não se baseia em uma pedagogia crítica, ou seja, um ensino que promova a emancipação, a autonomia e a liberdade.

Discussão das análises e considerações finais

As experiências descritas na seção 2 mostram práticas desenvolvidas em diversos países com diferentes mídias que uniram, de alguma forma, o ensino de competências comunicacionais com o debate de gênero. Afirmamos, na introdução, que as principais formas de reprodução de estereótipos de gênero são a negação das capacidades de mulheres de pensar, agir e tomar decisões e a sua objetificação sexual ou serviçal.

A negação da agência das mulheres aparece nos trabalhos sobre o filme Austrália, pela desconexão entre texto e *mise en scène*, e no projeto sobre a cultura do remix, que troca essa negação por um empoderamento feminino ao substituir a heroína desastrada, tímida e apaixonada da versão original por uma mulher forte, decidida e perigosa na versão remixada. Já a objetificação das mulheres aparece na experiência em Guayaquil, com a identificação de machismo e sexismo nas publicidades, no trabalho sobre o *rap*, quando se debate a emancipação sexual das mulheres, e nas oficinas de fotografia, quando se discute a exploração do corpo feminino.

No que diz respeito aos princípios da educação midiática discutidos na seção 1, vale destacar que a definição de Aufderheide (1993) fala de acesso, análise e produção de conteúdos. O acesso não aparece em nenhum artigo, a análise está presente em todos e a produção de conteúdos tem destaque nos trabalhos sobre o remix e na oficina de fotografia, que propõem a produção de produtos midiáticos como forma de mobilização, de aquisição de habilidades técnicas e de continuidade da reflexão sobre o que foi discutido.

Na fala de Len Masterman (CML, 2013), sublinhamos principalmente as ideias de rejeição de etiquetas e de autonomia crítica. As experiências de Guayaquil, de Bauru e de New Jersey sobre o *rap* evidenciam como a escolha do tema e a promoção do debate podem ativar essa rejeição dos estereótipos de gênero. Já o projeto multimodal de Taiwan, que relata a percepção da opressão seguida da produção de um novo discurso para a personagem de Nicole Kidman, e o Canaden-

se sobre o remix, que mostra justamente essa subversão de ponto de vista, estimulam essa autonomia crítica não só de pensamento, mas também de ação. A oficina de fotografia, apesar de ter conseguido estimular a criatividade e a participação, reconhece a dificuldade de expressão de sentimentos e conhecimentos implícitos por parte de estudantes.

O projeto do *rap* e o do remix encarnam bem a proposta de aproximação cultural e tecnológica entre escola e cultura popular defendida por Bévort e Beloni (2009), podendo ser considerados antídotos à dissonância e ao anacronismo apontados pelas autoras. Outro ponto defendido por elas, o estímulo à expressão criativa, pode ser observado nos projetos de fotografia, de remix e no de filmes, que se encerram com a produção de um trabalho original, no caso do primeiro e de contranarrativas, no caso dos dois últimos.

Concluimos que os trabalhos apresentados demonstram processos de identificação dos estereótipos de gênero, a partir de uma leitura e análise crítica das mídias. Em seguida, há evidências da rejeição dessas etiquetas, seja pelos resultados dos debates, seja pela produção de produtos midiáticos contra-hegemônicos no que diz respeito aos estereótipos de gênero. Por fim, os esforços de aproximação cultural entre a escola e seu público tendem a ter bons resultados, estimulando a expressão e a autonomia crítica do corpo discente.

O presente trabalho fez a opção de expor apenas cinco exemplos, não sendo uma amostra representativa da pesquisa da tese, mas um recorte dela. Não há proporcionalidade nem de temas, nem de países, nem de tipo de literacia entre esses cinco trabalhos e a pesquisa original, o que indica que as conclusões formuladas aqui não podem ser generalizadas para outros contextos, sendo específicas aos trabalhos discutidos. Por outro lado, podemos dizer que os objetivos deste artigo foram atingidos, a saber, mostrar de que forma o ensino de educação midiática pode promover a desconstrução de estereótipos de gênero.

Por fim, vale considerar que o mapeamento

dos trabalhos foi feito pré-pandemia da COVID-19, o que explica que os temas da educação à distância, do uso massivo das tecnologias durante o distanciamento social, das desigualdades de acesso à *internet*, a equipamentos e a locais propícios para o estudo ou o aumento da violência contra as mulheres por conta do isolamento não tenham aparecido. Novas reflexões devem incluir não só as perspectivas de ensino através, com ou sobre as mídias (Fantin, 2011), mas considerar aspectos sócio-econômico-político-culturais que condicionam o modelo escolar e as relações educativas mediadas pelas TICs durante a pandemia e no futuro.

Ainda assim, as práticas apresentadas aqui podem ser parcial ou totalmente realizadas on-line, tanto de forma síncrona ou na modalidade de educação a distância (EaD). Esperamos que os exemplos e as discussões iniciadas aqui sirvam para provocar reflexões, inspirar novas práticas e instigar novos movimentos em prol de uma educação midiática que seja empoderadora e libertadora em todos os sentidos, especialmente para as mulheres.

Referências

ARAÚJO, Carlos Alberto. **O que é ciência da informação**. Belo Horizonte: KMA, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

BURWELL, Catherine. The pedagogical potential of video remix: critical conversations about culture, creativity, and copyright. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, v. 57, n. 3, p. 205-213, nov. 2013.

CML – CONSORCIUM FOR MEDIA LITERACY. Theme: len masterman and the big ideas of media literacy. **Connections**, v. 48, p. 2-4, mar. 2013. Disponível em: <https://www.medialit.org/sites/default/files/connections/len%20masterman%20and%20the%20big%20ideas%20of%20media%20literacy.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

D'AMORIM, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 121-134, dez. 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300010. Acesso em: 7 jul. 2020.

DOYLE, Andréa. **Competências em informação, mídia e tecnologias digitais e a desconstrução de estereótipos de gênero: práticas de ensino críticas.** Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

EDUCAMÍDIA. Site do projeto. Disponível em: <https://educamidia.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2020.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem.** Tradução de Beatriz Cannabrava. [Brasília]: UNIFEM, 2007. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**, College Park, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2019.

HUANG, Shin-Ying. The Intersection of multimodality and critical perspective: multimodality as subversion. **Language Learning & Technology**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 21-37, Oct. 2015.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Towards critical media literacy. Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy, **Discourse: studies in the cultural politics of education**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 369-386, 2005. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>.

LEÓN, Magdalena. Empoderamiento: relaciones de las mujeres con el poder. **Estudios feministas**, Santa Catarina, v. 8, n. 2, p. 191-205, 2000.

LOPES, Paula Cristina. Educação para os media nas sociedades multimidiáticas. **Centro de Investigação e Estudos de Sociologia**, Lisboa, n. 108, p. 2-30, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

AUSTRALIA. Direção: Baz Luhrmann. Sidney: 20th Century Fox, 18 nov. 2008. Filme (165 min.), son., color.

MASTERMAN, Len. The media education revolution. **Canadian Journal of Educational Communication**, Ontário, v. 22, n. 1, p. 5-14, 1993. Disponível em: https://www.infoamerica.org/teoria_articulos/masterman01.htm. Acesso em: mar. 2020.

PAREDES, Julieta. Despatriarcalización: una respuesta categórica del feminismo comunitario. **Revista de Estudios Bolivianos**, Pittsburgh, v. 21, p. 101-115, 2015. Disponível em: <https://bsj.pitt.edu/ojs/index.php/bsj/>

<article/viewFile/144/919>. Acesso em: 17 out. 2020.

PAUL, Dierdre Glenn. Rap and orality: critical media literacy, pedagogy, and cultural synchronization. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, v. 44, n. 3, p. 246-252, nov. 2000.

PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel; PEREIRA, Luís. Recursos para la alfabetización mediática: mediando la investigación sobre niños y medios de comunicación. **Revista Comunicar**, Huelva, n. 39, v. XX, p. 1-9, 2012.

REY, Juan; HERNÁNDEZ-SANTAOLALLA, Victor; SILVA-VERA, Francisco; MEANDRO-FRAILE, Eva. Media literacy and advertising discourse in three schools in Guayaquil. **Convergência Revista de Ciências Sociais, Ciudad de México**, v. 24, n. 74, mayo/ago. 2017.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de; CARVALHO, Liana Catarina da Silva. Experiências de mídia-educação: estudando a fotografia no ensino médio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 117-138, sep./dec. 2013.

UNESCO. **Declaração de Grünwald:** sobre educação para os media. Grünwald (Alemanha): UNESCO, 1982. Disponível em: <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaracao-de-Grunwald.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

UNESCO. **Media and information literacy (MIL).** Paris: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>. Acesso em: 21 mar. 2020.

WILDEN, Anthony et alii. **Informação, Enciclopédia Einaudi.** Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2001. v. 34.

Andréa Doyle

Doutora e mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Professora do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em Porto Velho, RO, Brasil. Pesquisadora da Coordenação de Articulação, Geração e Aplicação de Tecnologia do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Cotec/IBICT).

Endereço para correspondência

Andréa Doyle
Universidade Federal de Rondônia
Departamento de Ciência da Informação
Prédio do NUCSA, Campus José Ribeiro Filho
BR 364, Km 9,5
76801-059
Porto Velho, RO, Brasil