

MÍDIA-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA EM *BLENDED-LEARNING*

Alexandra Bujokas de Siqueira¹, Ana Paula Ferreira Sebastião², Dalva Pereira da Silva³, Rosemary de Fátima Andrade⁴

¹UFTM/Cead/bujokas@uol.com.br

²UFTM/Cead/ana04paula@gmail.com

³UFTM/Cead/dalvaps@yahoo.com.br

⁴UFTM/Cead/rose@cead.uftm.edu.br

Resumo – O trabalho relata e avalia os principais resultados de oferta da disciplina "Comunicação, Educação e Tecnologia" na modalidade *blended-learning* para licenciandos em História e Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro no primeiro semestre de 2012. A iniciativa trouxe uma dupla inovação aos currículos dos dois cursos: introduziu o componente *media literacy* / *mídia-educação* na formação de professores e ofertou o curso na modalidade mista, no qual os estudantes exploravam o conteúdo pelo ambiente virtual de aprendizagem Moodle e vinham à aula para realizar discussões e tarefas práticas. Os resultados sugerem que a metodologia é potencialmente produtiva para ensinar *mídia-educação*, embora uma parte significativa dos estudantes pareça não ter repertório para aprender dessa forma. Uma saída possível para contornar esse problema seria a introdução de um módulo sobre como estudar na modalidade *blended-learning*, que está em desenvolvimento e será testada no primeiro semestre de 2015.

Palavras-chave: *Mídia-educação; Formação de professores; Multimodalidade; Blended-learning*

Abstract – This paper describes and assesses the main findings of the discipline "Communication, Education and Technology" given in a *blended-learning* modality for undergraduates in History and Geography from the Federal University of Triangulo Mineiro in the first term of 2012. The initiative brought a double innovation to the curriculum. Firstly it introduced the component *media literacy* / *media education* in teacher education, and secondly it offered a *blended-learning* course, in which students explored the contents through the virtual learning environment Moodle, and then they came to the class to carry out discussions and practical tasks. The results suggest that the methodology is potentially productive to teach *media education*, although a significant number of the students do not seem to have the proper background to learn that way. One alternative to deal with this problem would be the introduction of a module on how to study in *blended-learning* mode, which is being developed and will be piloted in the first term of 2015.

Keywords: *Media education; Teacher training; multimodality; Blended-learning*

As universidades brasileiras vêm se ocupando com a mídia-educação há pelo menos 40 anos embora, a despeito da longa experiência, as iniciativas sejam, na maioria das vezes, ações isoladas e, não raro, sem continuidade.

Entretanto, desde 2009, a mídia-educação vem ganhando novo fôlego no Brasil por causa de eventos como a 1ª Conferência Nacional de Comunicação (Confecom), que mobilizou a sociedade civil organizada para debater políticas de comunicação e sua relação com a cidadania. Em diversas conferências estaduais, foram eleitas propostas para políticas de promoção da leitura crítica dos meios como componente curricular para as escolas brasileiras, acompanhada de ações de formação de educadores (Secom /FGV, 2010).

Em 2013, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais lançou o programa “Reinventando o Ensino Médio”, que tem como meta reformular esse nível de ensino, entre outras medidas, fomentando a implementação de estratégias didático-pedagógicas inovadoras focadas na criatividade e na autonomia (Minas Gerais, Secretaria Estadual de Educação, 2012, documento eletrônico). O programa priorizou 18 áreas e uma delas se chama “Comunicação Aplicada”. O objetivo dessa nova área é ofertar capacitação voltada para a habilitação em mídias distintas, desenvolvendo habilidades de comunicação e de interação social (Minas Gerais, Secretaria Estadual de Educação, 2012, documento eletrônico).

Atenta a essas novas demandas para a formação das futuras gerações de professores, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro, desde a criação dos cursos de licenciaturas, em 2009, implementou a disciplina “Comunicação, Educação e Tecnologia” nos currículos de História e Geografia, disciplina que se comprometeu com uma dupla inovação: introduzir a mídia-educação no currículo de formação de professores e explorar as metodologias e recursos de *blended-learning*.

Fundamentos teórico-metodológicos e primeiros resultados desta experiência serão apresentados a seguir. Inicialmente será feita uma síntese da proposta internacional de mídia-educação, seguida de apontamentos sobre os conceitos de multimodalidade e *blended-learning*. Juntos, esses três conceitos embasam a prática que será relatada na segunda parte deste trabalho. Por fim, a terceira parte discute resultados e descreve os próximos passos para aprimorar a experiência.

1. Síntese da fundamentação teórica

De um modo sintético, o termo mídia-educação se refere a uma área interdisciplinar do conhecimento, que faz da mídia e sua cultura objetos de estudo na escola, e requer a aquisição de um conjunto de habilidades de ordem técnica e simbólica, pensadas para “empoderar” as pessoas para acessar, avaliar e produzir conteúdo, usando diversas linguagens e plataformas.

Essas habilidades se desdobram em ações mais específicas que implicam em

saber:

1. lidar com todos os meios de comunicação, incluindo a palavra impressa e a representação gráfica, o som, a imagem fixa e em movimento, veiculadas em qualquer tipo de tecnologia; 2. compreender o contexto da comunicação midiática da sociedade em que se vive e o modo como os meios de comunicação operam ; 3. adquirir habilidades no uso desses meios para se comunicar com os outros; 4. interpretar criticamente os textos midiáticos, identificando as fontes, seus interesses culturais, políticos, sociais e comerciais; 5. selecionar os meios adequados para comunicar as suas próprias mensagens e para alcançar o seu público-alvo. 6. conquistar o acesso aos suportes midiáticos, para a recepção e produção (UNESCO /ICCYM, 2013, documento eletrônico).

Na perspectiva da UNESCO, por exemplo, a educação para a mídia é um direito básico do cidadão em qualquer país do mundo, porque é a via de acesso ao exercício da liberdade de expressão que, conforme o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, implica em “sem interferências, ter opiniões e [ter o direito] de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras”.

Obviamente, ter tecnologia e informação disponível é o primeiro passo, mas não é a garantia do exercício do direito. Antes, é preciso haver algum tipo preparo das pessoas para exercê-lo. Historicamente, a educação para a mídia, em suas diversas abordagens, vem se ocupando desse papel.

Na esfera específica da educação escolar, em quaisquer dos seus níveis, para que a educação para a mídia resulte numa proposta pedagógica, o primeiro passo é ter um conceito estruturante de leitura crítica, que norteie o desenho de atividades, a elaboração de materiais pedagógicos e a elaboração de critérios de avaliação.

Em sentido amplo, a leitura crítica pode ser definida como a capacidade de trazer à consciência os processos que usamos para atribuir sentido às mensagens midiáticas, considerando as características da linguagem, os propósitos dos autores e as expectativas do público para a qual são geradas (HALL, 2003; MARTIN BARBERO, 2004). Nesse sentido, segundo Kellner e Share (2008), a leitura crítica da mídia vai além de um “bloco específico de conhecimento ou um conjunto de habilidades” e requer uma “estrutura de compreensões conceituais”. Diversos autores tentaram mapear esse conjunto (LUSTED, 1991, BUCKINGHAM, 2003, QCA, 2003, UNESCO, 2013) e, em comum, chegaram à definição de quatro conceitos-chave que devem nortear o desenvolvimento de habilidades de uso crítico da mídia: linguagem, audiências, instituições de mídia e representação.

A linguagem é o conceito-chave que se concentra nos gêneros, códigos e convenções dos textos midiáticos, e tem como objetivo aprender a desmontar e remontar as mensagens, a fim de compreender como os elementos da linguagem produzem significado, de modo que o sentido não é algo óbvio, mas resultado do emprego de uma série de procedimentos técnicos e simbólicos, que reconstroem a

realidade.

Um exemplo de atividade com o estudo da linguagem é selecionar um texto midiático qualquer, que pode ser uma fotografia de político, de celebridade, um anúncio publicitário ou uma esquete humorística. O professor orienta os estudantes sobre como analisar o texto em termos de partes que o constituem, signos que são usados, modo como os signos são organizados na estrutura, valores que são comumente associados a cada um deles. Esse exercício permite que o estudante separe conotação e denotação e reconheça os procedimentos que geram as interpretações, adquirindo experiência para fazer juízos de valor.

O segundo conceito-chave foca o público consumidor e parte do princípio de que a audiência sempre negocia significados, isto é, todos nós trazemos nossas experiências prévias, comportamentos e atitudes para dentro das mensagens que interpretamos, moldando o significado de acordo com nossas expectativas. Como nem sempre temos consciência de que agimos dessa forma, as atividades de mídia-educação devem criar situações que nos ajudem a compreender em que medida fatores como idade, gênero, localização geográfica, classe social, engajamento em movimentos sociais etc influenciam a interpretação que pessoas ou grupos fazem das mensagens.

Um exemplo de atividade prática é gravar trechos de novelas que geraram alguma repercussão. O professor pode promover uma análise coletiva dos recursos da linguagem e das estruturas narrativas do material, a fim de criar algumas considerações genéricas sobre o perfil da audiência que está implícita no modo como o texto é construído, e que respostas podem surgir àquela mensagem.

O terceiro conceito-chave - “instituições de mídia” – refere-se ao estudo dos processos de produção de textos midiáticos que se repetem até que se tornem “o jeito natural de fazer”, passando a descrever algo aparentemente objetivo. Cabe ao professor mostrar que a produção midiática é um negócio lucrativo, geralmente sob o controle de corporações poderosas, que exercem influência na seleção, formatação e distribuição de conteúdo. Os processos instituídos são, portanto, ideológicos, e cabe ao pensamento crítico refazer o percurso histórico, trazendo à tona relações de poder.

Um exemplo de atividade é investigar a ideia de profissionalismo através dos tempos, estudando argumentos usados pela publicidade em anúncios antigos e atuais para vender produtos cotidianos como pasta de dente e refrigerante. Os anúncios antigos parecem amadores se comparados aos atuais? Que aspectos criam o profissionalismo dos anúncios atuais? Refazer o percurso histórico de uma prática institucionalizada implica aprender a tecer hipóteses sobre os modos como a informação é divulgada, filtrada ou barrada antes de chegar ao público.

O último conceito foca as representações criadas pela mídia, como fruto dos processos institucionalizados de codificação da realidade. De maneira explícita ou velada, as grandes corporações de mídia comunicam noções de valor, poder,

autoridade e respeito, a partir de uma perspectiva específica, desprezando outras possíveis. Dessa forma, educadores para a mídia devem ensinar os estudantes a perceber que aquilo que está ausente pode ser mais importante do que aquilo que está presente numa mensagem.

Uma atividade pedagógica para a sala de aula pode partir da escolha de uma representação comum na mídia, como feminilidade, masculinidade, juventude ou sucesso. O professor seleciona um conjunto de mensagens entre notícias, fotografias, peças publicitárias, letras de música, clipes de filmes que, de alguma forma, tratem da representação escolhida. A seguir, leva-se o material para a sala de aula e, antes de apresentá-lo aos alunos, faz-se uma sondagem para saber quais ideias, fatos e objetos os alunos associam à representação que será estudada. As respostas são registradas e, a seguir, a turma examina o material selecionado pelo professor, investigando quais características apontadas pelos alunos durante a sondagem estão presentes nos exemplos sob análise.

Avaliar a aprendizagem neste contexto requer alguns cuidados. Se o objetivo é “empoderar” o estudante para usar as mídias de maneira autônoma, refletindo sobre os processos que usa para atribuir sentido às mensagens em diálogo com as características da linguagem, os propósitos dos autores e as expectativas do público, é necessário encontrar mecanismos de avaliação capazes de mapear, por exemplo, o que os estudantes já sabem sobre mídia e como é que eles adquirem compreensão crítica ou de conceitos. Ou então de que modo eles relacionam o discurso acadêmico com suas próprias experiências, enquanto usuários de mídias.

Partindo dos conceitos-chave, pode-se construir duas ordens de parâmetros para avaliação: a “engenharia” empregada nas atividades de leitura e escrita e os “valores sociais” resultantes dessa atividade.

Em relação à “engenharia”, uma sugestão prática é definir critérios de avaliação que contemplem, ao mesmo tempo, a qualidade da manipulação de conteúdos feita pelos alunos, a inteligibilidade resultante das formas de organização desses conteúdos, as intenções da expressão registrada e a auto-reflexão sobre as escolhas feitas durante a produção de mensagens e análises.

Este percurso se completa quando os critérios de avaliação conseguem identificar as oportunidades em que o aluno se conscientizou dos possíveis efeitos das decisões que tomou no seu trabalho. É o momento da identificação dos “valores sociais”.

No campo dos estudos de mídia, as relações entre linguagem e representação são paradigmáticas: em termos mais genéricos, a cultura pode ser entendida como o compartilhamento de significados, e a linguagem – em todas as suas formas – é o instrumento que cria tais significados (HALL, 1997). Portanto, a linguagem está no centro da produção de sentido e, conseqüentemente, no centro da produção de cultura. Logo, a linguagem e os significados estão embuídos das mesmas disputas de poder e das mesmas contradições que caracterizam a cultura

(disputas entre homens e mulheres, entre patrões e empregados, entre heterossexuais e homossexuais, entre cristãos e ateus etc). Semali (2000, p.280) amplia essa questão:

Porque todos nós tendemos a não ter consciência de como as ideologias naturalizam as relações humanas (relações entre etnias, entre gêneros, entre jovens e velhos etc) nós podemos – ainda que inconscientemente – ser levados a acreditar que o que nós vemos ou conhecemos é natural ou simplesmente é o modo como as coisas são e, por isso, torna-se difícil detectar o *bias* ou as manipulações que podem ocorrer no modo como as afirmações sobre as relações humanas são enquadradas ou formuladas.

Ensinar os estudantes a compreender esse processo e os fatores que afetam a tomada de decisões é fundamental para formar um conhecimento sobre a influência da mídia. Logo, aos critérios estruturais de avaliação (manipulação de conteúdos, inteligibilidade das formas de organização, intenções da representação em função da audiência, reflexão sobre as escolhas feitas durante a produção), o educador deve somar critérios para avaliar a tendência de representação que está presente na produção dos estudantes. A qualidade da reflexão dos alunos sobre essas questões deve vir à tona na consistência ou inconsistência das respostas. E tais respostas podem ser consideradas os instrumentos para evidenciar e avaliar a qualidade do aprendizado sobre os processos de análise e produção.

Quando a análise envolve mensagens como cinema, vídeo, capas de revista ou anúncios publicitários, por exemplo, o conceito de multimodalidade surge como fundamento teórico essencial.

Textos midiáticos são multimodais porque usam mais de um modo semiótico ou canal de comunicação (KRESS, 2000). Páginas da internet que contenham clips de áudio juntamente com fotos e animações acompanhando o texto são facilmente reconhecíveis como multimodais, assim como é a fala, que vem acompanhada de entonação e expressões faciais.

Para a semiótica social, o campo que dá fundamento ao conceito de multimodalidade, toda comunicação humana é multimodal, uma vez que raramente recebemos ou enviamos uma mensagem usando um modo exclusivo. Estudar criticamente a mídia na perspectiva da multimodalidade envolve olhar cada um dos componentes da mensagem para compreender o modo como cada um deles comunica significados em separado e combinados, uma vez que é da combinação que emergem as conotações. Tal estudo requer a aceitação de dois aspectos inerentes ao conceito.

Em primeiro lugar, deve-se ter em conta que cada modo (*mode*) tem uma ação específica sobre o significado. Assim, segundo Kress (2010, p.18) “a imagem mostra aquilo que é muito longo para ser escrito, a escrita nomeia aquilo que seria difícil mostrar. A cor é usada para destacar aspectos específicos da mensagem como um todo” e assim por diante.

Em segundo lugar, deve-se partir da ideia de que o cérebro humano – independentemente das origens culturais – é multimodal; logo, certos princípios semióticos gerais são comuns a todos os grupos e culturas. A valorização de certos modos sobre outros (da escrita sobre o desenho, corporificado na divisão curricular da escola, por exemplo) é consequência do fato de que os humanos produzem signos motivados por relações sociais de poder e essas relações também determinam o modo como os signos são interpretados e valorizados.

Se a sala de aula tradicional historicamente vem valorizando o texto verbal impresso e falado sobre outros modos semióticos, os ambientes virtuais de aprendizagem parecem estar desafiando a manutenção dessa prática. Ao fundir no mesmo *locus* a imagem fixa e em movimento, o texto e o áudio, os AVAs facilitam abordagens multimodais particularmente convenientes ao ensino de componentes curriculares como a mídia-educação. E a metodologia *blended-learning* surge como uma forma viável de estabelecer uma ponte entre o ensino universitário estabelecido e as novas demandas para a formação profissional.

Dada a plasticidade metodológica, decorrente da flexibilidade das ferramentas que utiliza, o *blended-learning* ainda carece de uma definição precisa segundo Whitelock (2004). A despeito dessa flexibilidade, é possível identificar algumas características marcantes da prática como as fizeram Hansen, Manninem e Tirmaa-Oras. Para esses autores, três características são fundamentais ao *blended-learning*:

1. A combinação integrada de aprendizagem tradicional com abordagens baseadas no uso da web;
2. a combinação de diversas mídias e ferramentas no ambiente virtual de aprendizagem;
3. a combinação de um número diverso de abordagens pedagógicas, independentemente da tecnologia usada. (HANSEN, MANNINEM, TIRMAA-ORAS, 2006, p.3, tradução das autoras)

Essas três características trazem consigo algumas questões de caráter pedagógico segundo os mesmos autores. Em primeiro lugar, deve-se indagar que tipo de conhecimento os estudantes precisam ter e que tipo de organização pedagógica é necessária para ordenar o ensino, a partir desse conhecimento. Em segundo lugar, é preciso pensar em como será a organização correlata entre o ambiente virtual de aprendizagem e a sala de aula presencial. Finalmente, é preciso ter um critério para seleção de recursos educacionais que serão usados nesse desenho pedagógico.

Talvez a maior novidade neste cenário seja a demanda por habilidades docentes para encontrar o equilíbrio e a harmonia entre o tempo de estudo e a combinação de recursos, linguagens e plataformas. De fato, como já observou Romiszowsky (apud TORI, 2008), espera-se que um aluno do ensino médio, por exemplo, estude de duas a três horas por dia (seja sozinho, seja nas atividades em grupo), para além do período da aula. Assim, o currículo deste nível de ensino é, aproximadamente, um

terço presencial e dois terços não-presencial. O ensino híbrido ou *blended*, portanto, não é um fenômeno novo; novas são as possibilidades de combinação, que trazem à tona uma nova preocupação segundo Hansen, Manninem e Tirmmaa-Oras:

O foco deve ser sempre o resultado da aprendizagem considerando os aprendizes, a cultura, os recursos de aprendizagem, a infraestrutura eletrônica, a escala e a manutenção no desenho, no desenvolvimento e na oferta dos diferentes tipos de misturas. (Hansen, Manninem e Tirmmaa-Oras, 2006, p. 4, tradução das autoras).

Um breve levantamento de relatos de experiências internacionais em *blended-learning* indica que é muito difícil encontrar soluções fechadas de como fazer. Mais comum é encontrar relatos de experiências onde o *b-learning* foi aplicado e depois investigado em termos de relevância e resultados.

Um caso paradigmático para o presente trabalho é o relato dinamarquês de Bjarnø (2005), que descreve a contribuição do *blended-learning* para ensinar aos professores em formação bons exemplos de uso integrado de TICs em diferentes disciplinas do currículo, depois que a Lei Educacional de 1998 determinou que todos os estudantes em todos os níveis deveriam ter acesso a formas flexíveis e adaptáveis de aprendizagem.

A solução tradicional de incluir uma disciplina sobre TICs no currículo de formação de professores foi gradualmente sendo substituída pela inclusão do uso de tecnologias em outras disciplinas do currículo – via *blended-learning* – de modo que os futuros professores cursassem toda a faculdade vivenciando propostas práticas. Essa integração foi feita em três aspectos: materiais didáticos multimodais disponibilizados na internet; aulas presenciais na forma de palestras para até 350 estudantes; supervisão presencial e via computador para grupos de até 30 estudantes.

Os resultados da experiência indicaram, entre outras coisas, que a necessidade de diálogo entre os professores responsáveis pelas disciplinas e o suporte tecnológico deve ser constante porque a integração de mídias ao ensino não é algo que se faça de maneira automática. O maior desafio está em saber combinar recursos de modo que o todo seja harmonioso e integrado e não o simples cumprimento de um protocolo, com aulas tradicionais de um lado e uso de tecnologias do outro.

Uma via conceitual e prática para evitar essa cisão foi formalizada por Jenkins (2008), que cunhou o termo “navegação transmídia” como a prática da leitura e escrita multimodais.

No livro “Cultura da Convergência” (JENKINS, 2008), o argumento é que vivemos numa época caracterizada por velhas e novas mídias colidindo, mídias corporativas e alternativas se cruzando, o poder do produtor e do consumidor interagindo de formas imprevisíveis. A convergência, portanto, não é só tecnológica, mas cultural; e a participação não é igualitária como o discurso das corporações

tenta fazer parecer.

A despeito de incertezas, tensões e disparidades, Jenkins vê este como um momento significativamente criativo, capaz de gerar experiências de “entretenimento para a inteligência coletiva”, que ele identifica, por exemplo, na franquia Matrix dos irmãos Harry e Lana Wachowski. Matrix é uma típica narrativa transmídia, porque se desenrola em múltiplas plataformas, “com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (JENKINS, 2008, p. 138). Histórias em quadrinhos, curtas disponibilizadas somente na web e até um game são textos midiáticos autônomos, mas funcionam como pontos de acesso à franquia como um todo. Para usufruir de todo o potencial narrativo de Matrix o público deve ser capaz de “lidar com o fluxo de histórias e informações através de múltiplas plataformas” (JENKINS, 2008, p. 140).

Especificamente na experiência objeto de investigação do presente artigo, pode-se dizer que os conceitos-chave da mídia-educação norteiam a “narrativa principal” da disciplina, enquanto o ambiente virtual de aprendizagem Moodle provê os pontos de acesso aos conceitos, usando uma diversidade de textos midiáticos, que vão de textos acadêmicos a vídeos do Youtube, passando por publicidade, quadrinhos e outros tipos de ilustrações, inclusive material compartilhado no Facebook. A combinação equilibrada de todos esses pontos de acesso e o trato do material em aulas não-presenciais são concretizadas numa proposta de *blended-learning*, que será apresentada a seguir.

Relato da experiência

As licenciaturas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro foram criadas em 2009, no escopo das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), e a proposta era ofertar um currículo que contemplasse conteúdos e práticas inovadores.

O currículo das licenciaturas em História e Geografia, foco da experiência aqui relatada, são organizados em três conjuntos: formação básica comum, formação específica do curso e formação pedagógica. A formação básica comum, ofertada ao longo dos dois primeiros anos juntamente com componentes da formação específica, inclui o eixo “Múltiplas Linguagens”, organizado a partir de três disciplinas: “Leitura e Produção de Textos”, “Metodologia Científica” e “Comunicação, Educação e Tecnologia” (CET). Esta última disciplina ocupa-se da mídia-educação e, desde 2011, vem sendo ofertada na modalidade *blended-learning*.

Semestral e com 30 horas de aula, a disciplina CET é organizada em quatro tópicos que se desdobram em sub-temas, apresentados no quadro 1. O primeiro e o último temas serão objeto da descrição detalhada da experiência de *blended-*

learning, logo adiante. Eles foram escolhidos porque representam tipicamente as duas facetas da habilidade crítica: ler e escrever usando mídias digitais.

Quadro 1: Programa da disciplina “Comunicação, Educação e Tecnologia”

TÓPICO		SUB-TEMAS
1	Tecnologias digitais e cultura contemporânea	- Influência da mídia e construção de identidades - O papel do educador num mundo midiaticizado
2	Análise de textos midiáticos	- Signo, significante e significado - Estruturas narrativas - Conotação e denotação
3	Mídia-educação	- Conceitos-chave - Abordagens pedagógicas
4	Produção e remix de conteúdo	- Ferramentas web 2.0

O semestre começa com o estudo de uma controvérsia recente, envolvendo a cultura midiática como, por exemplo a campanha “Hope Ensina” estrelada por Gisele Bündchen, e que recebeu reclamação formal da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) junto ao Conselho de Autorregulamentação Publicitária (Conar).

Veiculada na televisão aberta e a cabo em 2011, a campanha da marca de roupas íntimas femininas “Hope” trazia a modelo Gisele Bündchen mostrando a “melhor maneira” de contar más notícias ao marido. Primeiro ela aparecia vestida e um grafismo visual informava “errado”. Depois, ela repetia a mesma notícia usando somente calcinha e sutiã e o grafismo informava “certo”. Ao final, uma voz masculina sugeria: “você, mulher brasileira, use seu charme”. A SPM recebeu reclamações pela sua ouvidoria e enviou ofício ao Conar, pedindo a suspensão da propaganda, alegando que ela promovia reforço do estereótipo da mulher como objeto sexual de seu marido, ignorando esforços para desconstruir práticas e pensamentos sexistas. O Conar julgou a reclamação improcedente e a campanha continuou no ar.

O objetivo desta unidade é investigar como pessoas diferentes interpretam as mensagens de maneira diferente, como os diversos atores sociais tentam impor seu ponto de vista e como o educador pode proceder para promover questionamentos, sem impor leituras corretas.

Em termos metodológicos, a unidade é organizada em três momentos. Inicialmente, os estudantes devem explorar livremente os textos midiáticos objeto da discussão que, neste caso, são os três filmes publicitários da campanha, bem como ler as reportagens publicadas na imprensa e reproduzidas no material didático em PDF que fica disponível no Moodle institucional da universidade. Essas tarefas são feitas em casa, antes da aula, seguindo o hábito cotidiano de assistir propaganda e ler notícia.

O segundo momento ocorre em sala de aula, quando o grupo é estimulado a se posicionar frente a polêmica, com o conhecimento que têm sobre mídia. O debate é iniciado com uma rápida enquete sobre quem concorda com a posição da SPM e quem concorda com a posição da diretoria de marketing da Hope, endossada pelo Conar, expondo seus argumentos. A seguir, parte-se para a análise “clínica” das propagandas. Usando o material em PDF no qual os vídeos são desmontados na forma de *storyboards*, assistindo pausadamente as imagens sem som e ouvindo o som sem imagens, os estudantes são guiados pela professora para identificar os elementos da linguagem midiática presentes, o modo como foram articulados na estrutura narrativa e as representações possivelmente resultantes desse arranjo.

Nesta fase, o texto midiático se torna “transparente” e é possível identificar os elementos da linguagem que geraram uma representação da mulher brasileira como má motorista, consumista, inconveniente, porém astuta o suficiente para usar o corpo, sua melhor arma, para conseguir driblar o marido. Linguagem e representação são dois dos quatro conceitos-chave apresentados na fundamentação teórica, no início deste trabalho.

A discussão a seguir foca as chamadas “instituições de mídia” ou práticas profissionais já naturalizadas, e as respostas das audiências, os outros dois conceitos-chave da mídia-educação.

Nesta fase, os estudantes investigam as características típicas do anúncio publicitário que usa pessoas famosas para vender um produto ou ideia, e os modos potenciais de diálogo que a audiência pode construir com esses textos, tentando mapear as influências da mídia na vida cotidiana das pessoas, em especial de crianças e jovens, já que se trata de formação profissional de professores.

A expectativa é a de que os licenciandos desenvolvam melhor compreensão das relações de poder que moldam a cultura midiática (Hesmondhalgh, 2006): a concentração das “velhas” mídias nas mãos de poucos grupos dá a esses atores mais poder para fortalecer seus valores e pontos de vista; a emergência de novas mídias, ao menos potencialmente, abala as estruturas de poder historicamente estabelecidas, já que não profissionais podem ser produtores de conteúdo e atingir grandes audiências. Mas é preciso que os cidadãos sejam educados para aprender a exercitar esse poder. A escola tem um papel importante neste cenário, e a área que vem sendo chamada de “mídia-educação” pode oferecer as bases para um trabalho crítico e inovador com as mídias.

Após a aula, cada aluno deve compartilhar com os colegas aquilo que aprendeu sobre o episódio: se mudou de ideia em relação à controvérsia ou se mantém a mesma opinião e porque. Cada um é livre para se posicionar do modo como julgar correto, desde que argumente com base nas evidências do texto midiático e suas possíveis interpretações, conforme o estudo minucioso feito em sala de aula. Para isso, usa-se um fórum de discussão simples, em que apenas uma pergunta é criada, mas todos os participantes podem comentar as respostas uns dos outros.

A tarefa é concluída com o estudo individual de um recurso complementar. No caso da polêmica da “Hope ensina”, a tarefa era explorar o código de ética da propaganda no site no Conar.

O tópico 1 é claramente um exercício de leitura da mídia. Ao longo do semestre, os estudantes vão explorando conceitos estruturantes que aprimoram as habilidades de leitura, ao mesmo tempo em que conhecem sites e aplicativos que ajudam a aprender sobre este assunto.

No AVA, as aulas são organizadas sempre da mesma forma, para que os alunos se habituem com as rotinas de *blended-learning*: o tópico é nomeado com o número da aula e a data em que será ministrada. A seguir, vem a pergunta síntese da aula, que serve como referência de auto-avaliação: se o estudante souber responde-la a contento, é porque teve aproveitamento. Abaixo da pergunta é publicado o resumo da aula, depois vem o material didático impresso, em formato PDF, os recursos multimídia, na ordem em que são requisitados no material didático. O material impresso também segue uma estrutura padrão: há uma apresentação detalhada do tópico de estudos, uma agenda das atividades da semana para antes, durante e depois da aula, reprodução de textos e imagens relevantes e exercícios para serem feitos em aula. Há também um fórum de sínteses, no qual os alunos são convidados a deixar suas dúvidas e impressões sobre o assunto. Por fim, há sempre um recurso complementar, que não é de estudo obrigatório, mas aprofunda um aspecto particular do tópico. A figura 1 mostra um dos tópicos da disciplina:

Figura 1: exemplo de organização da aula no Moodle.

AULA 1-4 de abril → **Aula e data** – para você nunca dizer que está perdido(a)

Como a mídia influencia você? → **Pergunta síntese** – para ter certeza de que cumpriu sua tarefa, você precisa sair da aula tendo uma resposta a essa pergunta

Resumo do conteúdo – veja a que tópico do plano de ensino essa aula se refere

Material didático – tem todas as informações, conteúdos e atividades de cada aula, para serem feitas antes, durante e depois. É sua obrigação ter o material com você, na data certa.

Recurso educacional básico – Todos os recursos multimídia usados na aula serão postados após o material didático para ser impresso

Fórum de sínteses – A término de cada aula, os alunos devem postar uma síntese da atividade, para que a professora possa acompanhar o progresso do aprendizado. Não valem pontos no varejo da nota, mas assiduidade e o engajamento nas atividades da disciplina são itens considerados na hora de calcular o aproveitamento

Recurso educacional complementar – A leitura não é obrigatória para a aula, mas é sempre algo importante para aprender a ser crítico da mídia

Assiste TV Aberta	94%	Lê Jornais	43%
Assiste TV Fechada	37%	Lê Revistas	24%
Ouve Rádio	79%	Accessa Internet	43%

Fonte: elaborada pelas autoras

Nas últimas quatro aulas do semestre, a tarefa é realizar uma atividade de produção. O tema “Edição e remix de conteúdo” foca o uso de aplicativos multimídia para gerar conteúdo não-profissional, porém engajado. A esta altura, os licenciandos já estão familiarizados com questões políticas subjacentes à mídia, com fundamentos da linguagem, conhecem conceitos estruturantes e metodologias fundamentais da área. É hora de “pôr a mão na massa”.

A metodologia consiste em resolver uma questão de linguagem midiática, produzindo naquela linguagem. Assim, por exemplo, produz-se um ensaio fotográfico que aplique processos de conotação (Barthes, 1990). Esses ensaios são postados no Flickr¹ e organizados em exposições.

¹ www.flickr.com

Postular uma questão midiática para ser resolvida com o uso de uma linguagem da mídia é uma metodologia rendosa para que as atividades de produção não corram o risco de serem momentos lúdicos (o que, invariavelmente, são), mas que não sirvam para ensinar uso crítico da mídia. Um exemplo do problema para ser investigado com a produção de fotografias é exemplificado no quadro 2:

Quadro 2 – Exemplo de atividade de produção

TAREFA	DESCRIÇÃO
Exercício com planos	Produza duas imagens de uma mesma cena: uma com plano geral e outra com um close, de modo que o aspecto fotografado (pode ser uma pessoa, um grupo, um animal) seja objetivo no enquadramento aberto e subjetivo no enquadramento fechado.
Exercício com fotogenia	Produza duas imagens de um mesmo aspecto, de modo que a primeira seja o olhar “real” tanto quanto possível e o segundo seja um olhar embelezado por técnicas como composição em plongée (de cima para baixo) ou contre-plongée (de baixo para cima), uso de ângulos, contra luz etc.
Uso de objetos na cena	Produza uma imagem que tenha um objeto no centro das atenções, de modo que o objeto arraste para dentro da cena um significado que não está, necessariamente, presente na realidade da qual a imagem foi retirada.
Conotação texto-imagem	Produza uma foto que tenha um texto dentro da imagem(você pode “fabricar” esta cena, produzindo um cartaz, por exemplo e o fotografando no cenário que você planejou), de modo que o texto crie uma conotação que não estaria necessariamente presente na realidade.
Sintaxe	Faça duas fotos distintas de modo que possam ser colocadas lado a lado para criar algum significado fruto da aproximação.

(Fonte: elaborado pelas autoras)

Essas fotos devem depois ser editadas, melhorando iluminação, refazendo recortes ou aplicando filtros, quando os autores julgarem necessário. Esse trabalho é feito usando um aplicativo web de livre escolha, como Instagram ou Fotoflexer. Por fim, as fotos devem ser postadas no Flickr, juntamente com uma legenda que explique qual é o processo de conotação e como ele foi produzido.

Nesse percurso, os licenciandos exploram ferramentas de compartilhamento de conteúdo e conhecem a proposta de licenças Creative Commons, usada pelo

Flickr. Os alunos seguem um guia², que compõem o material didático da disciplina.

Novamente, a metodologia de ensino se desdobra em três momentos. Antes da aula, os estudantes devem observar fotografias de imprensa, selecionar uma imagem que chame sua atenção, publicá-la numa wiki e compartilhar com os colegas as razões que os levaram a escolher aquelas imagens. Esse conjunto de fotos se junta às imagens selecionadas pela professora para uma exposição dialogada em sala de aula, na qual o objetivo é aprender a desmontar o código fotográfico, explorando desde recursos técnicos até processos de conotação. Ao término desta aula, os alunos tiveram oportunidade de reavaliar as fotos que escolheram e compará-las com os exemplos selecionados pela professora, a fim de se familiarizar com a linguagem da fotografia.

As próximas três aulas são dedicadas à produção de ensaios fotográficos, seguindo o enunciado do quadro 2, apresentado anteriormente. No ambiente virtual são disponibilizados textos fundamentais sobre fotografia, vídeos curtos sobre a vida e a obra de fotógrafos famosos, sites como o da agência Magnum³ e do Wordpress Photo⁴. Também é disponibilizado um fórum para discussão livre sobre o tema. Os estudantes são orientados a estudar em casa com os recursos disponibilizados no Moodle e vir para aula para tirar dúvidas do trabalho. Ao término das quatro semanas, as exposições no Flickr devem ser finalizadas e a URL enviada na forma de tarefa para o AVA. Na última aula do semestre, a professora faz uma seleção das fotos que atingiram os objetivos e das que não os atingiram, e explica porque.

Resultados

Desde o início da oferta da disciplina “Comunicação, Educação e Tecnologia”, uma série de ajustes foram sendo feitos no programa e na metodologia, e acreditamos que, em termos de seleção de conteúdos, de organização do percurso do semestre e de seleção de recursos educacionais, chegamos a um trabalho amadurecido. A disciplina consegue tratar de um assunto ainda pouco explorado na formação de professores no Brasil de forma abrangente, combinando teoria e prática, leitura e escrita multimodais. O uso de aplicativos web 2.0 para produção de conteúdo foi definitivamente inserido na rotina das aulas, de maneira integrada aos fundamentos teóricos sintetizados nos quatro conceitos-chave da mídia-educação, e a própria aparência do AVA concretiza o propósito de equilibrar múltiplas linguagens.

Entretanto, semestre após semestre, observando a receptividade e o engajamento dos alunos, percebemos que eles reconhecem a relevância do assunto da disciplina, aprovam a didática do *blended-learning*, mas afirmam ter dificuldade para se adaptar a essa proposta de ensinar e aprender.

² Disponível em <http://pt.slideshare.net/abujokas/guia-para-postar-fotos-no-flickr>. Acesso 2 Maio 2014.

³ <http://www.magnumphotos.com/>

⁴ <http://www.worldpressphoto.org/>

Ao término de cada semestre, eles são convidados a responder um questionário de avaliação da disciplina, organizado em três aspectos: 1. Como avaliam a relevância do assunto mídia-educação para sua formação pessoal e profissional; 2. O que pensam sobre a didática usada; 3. O que pensam sobre as atividades de produção usando aplicativos web 2.0.

As tendências mais comumente registradas são as que consideram a mídia-educação “extremamente relevante para a vida pessoal” e “relevante para a vida profissional”. Os argumentos para tais tendências são, por exemplo “Essa disciplina nos ajuda a pensar a respeito da formatação das mensagens e do poder exercido pela mídia no nosso cotidiano”; “Eu não conseguia ver o que vejo hoje em anúncios, notícias e infográficos. Ajudou a clarear minha mente”; “A gente aprendeu a estudar criticamente a mídia, mas esse conhecimento colabora com a nossa formação crítica como um todo. Aprendemos a julgar e questionar de maneira mais crítica e argumentativa”; “É um ótimo recurso didático para conseguir a atenção dos alunos”; “Aprender a avaliar criticamente o conteúdo midiático com métodos de avaliação coesos e estudos de caso concretos é fundamental para a formação de futuros professores”; “Não sei qual profissão hoje em dia vive sem uso de tecnologia e aprendi que nunca é uma coisa neutra”.

Quando são convidados a relatar livremente as dificuldades que enfrentaram ao longo do semestre, considerando a didática usada, a maior tendência nas respostas é considerá-la “interessante e eficiente para desenvolver habilidades de leitura crítica”, porém “difícil de ser apreendida no cotidiano”. Não raro, os futuros professores culpam a falta de repertório sobre leitura crítica da mídia, já que nunca sequer haviam ouvido falar sobre esse assunto antes de começar o curso.

Sobre as atividades de produção, os estudantes são praticamente unânimes em afirmar que se trata de uma proposta “estimulante, que desenvolve a criatividade e habilidades de uso de outras linguagens”. Uma minoria considera “interessante, mas difícil por causa do uso de tecnologias”. Há, no entanto, uma dificuldade generalizada em se familiarizar com a rotina de “antes, durante e depois”, coordenando o estudo em casa, a participação nas aulas e a colaboração nos fóruns, wikis e demais atividades de compartilhamento de conteúdo. Novamente, a justificativa dos licenciandos é a de que “nunca viram uma aula assim antes”.

Conclusão

A experiência aqui relatada procurou mostrar como a metodologia *blended-learning* pode contribuir para abordar componentes curriculares e propostas inovadoras na formação de professores. Aprimorada ao longo da oferta em nove semestres letivos, a disciplina “Comunicação, Educação e Tecnologia” procurou estabelecer um equilíbrio na mistura de recursos multimídia, com foco nos resultados da aprendizagem, considerando inclusive a cultura dos aprendizes, conforme recomendações do estudo de Hansen, Manninem e Tirmaa-Oras (2004).

Os resultados mostram que a proposta obtém o engajamento dos estudantes, inclusive porque os ensina a avaliar criticamente o conteúdo midiático a partir de casos concretos e apresenta métodos de avaliação coerentes que, nas palavras de um estudante, “são fundamentais para a formação de futuros professores”. Esse resultado corrobora a perspectiva do estudo de Bjarnø (2005), sobre a contribuição do *blended-learning* para ensinar aos professores em formação como usar as TICs de maneira integrada em diferentes disciplinas do currículo.

A experiência também trouxe à tona duas questões que precisam ser resolvidas: como compensar a falta de familiaridade dos estudantes com o estudo da mídia e como prepará-los melhor para estudar na metodologia de ensino híbrida. Especificamente na UFTM, o que temos feito é combinar a oferta da disciplina de graduação com projetos de extensão, nas quais convidamos estudantes de escolas públicas de ensino fundamental e médio para participar de oficinas de mídia-educação, com monitoria dos licenciandos, ampliando-se assim as oportunidades para aprender mais sobre o assunto.

Também está em fase de planejamento um “manual do aluno”, com referências mais detalhadas sobre como se organizar para cursar uma disciplina em *blended-learning*. O conteúdo desse manual deverá reunir orientações sobre a metodologia, explicando suas características e resultados esperados, sugestões de como organizar o tempo e exemplos de como estudar com um vídeo, um programa de rádio ou uma ilustração, o que são e como funcionam comunidades de aprendizagem, como colaborar online etc.

Referências

- BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1990.
- BJARNØ, V. *Information and communication technology in teacher education - Adapted learning carried out by blended learning*. In: HiO-rapport n° 15: New teaching and learning practices: experiences with E-learning projects at Oslo University College 1998- 2005. Oslo University College, Faculty of Education: 2005.
- BUCKINGHAM, D. *Media education – literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press: 2003.
- HALL, S. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- _____. *Representation: Cultural representations and Signifying practices*. Londres/Milton Keynes: Sage/The Open University, 1997.
- HANSEN, C., MANNINEM, J. e TIRMAA-ORAS, S. *B-Learning: Assisting teachers*

- of traditional universities in designing blended learning*. Deliverable 2.2 – Examples on strategies on how Blended Learning can be integrated within traditional European universities. Relatório para o Socrates Minerva Programme, 2006. Documento eletrônico disponível em <http://www.ut.ee/blearn/orb.aw/class=file/action=preview/id=270497/wp2Appendix.pdf>. Acesso 29 Abril 2014.
- HESMONDHALGH, D. (Org.) *Media production: Volume 3*. Berkshire: Open University Press, 2003.
- JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.
- KELLNER, D. and SHARE, J. *Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação*. Educ. Soc. [online]. 2008, vol.29, n.104, pp. 687-715.
- KRESS, G. *Multimodality*. In COPE, Bill e KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres: Routledge, 2000.
- LUSTED, D. (org.) *The Media Studies Book – A Guide for Teachers*. Londres: Routledge, 1991.
- MARTIN-BARBERO, J. *Ofício de cartógrafo*. São Paulo: Loyola, 2004.
- MINAS GERAIS, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Reinventando o Ensino Médio*. Disponível em <http://goo.gl/iC6JTI>. Acesso 8 nov. 2013.
- QCA – Qualifications and Curriculum Authority. *Media Studies – A level performance descriptions*. Londres, QCA, 2003.
- SECOM - Secretaria de Comunicação da Presidência da República. *Caderno da 1ª Conferência Nacional de Comunicação*. Brasília: SECOM/FGV, 2010.
- SEMALI, L. *Implementing Critical Media Literacy in School Curriculum*. In PALLIOTET, A. W. e MOSENTHAL, P. B. (org.) *Reconceptualizing Literacy in the Media Age*. Stamford: Jai Press, 2000.
- UNESCO. *Alfabetização midiática e informacional – Currículo para formação de professores*. Brasília / Uberaba: UNESCO/CEAD-UFTM, 2013.
- _____/THE INTERNATIONAL CLEARING HOUSE ON CHILDREN, YOUTH & MEDIA (ICCYM). *Recommendations of the Vienna Conference "Educating for the Media and the Digital Age", 18-20 April 1999*. Documento eletrônico disponível em <http://goo.gl/NtWqs>. Acesso 20 maio 2013.
- WHITELOCK, D. *Blended learning: forget the naems but what about the claims?*. Trabalho apresentado no Blended Learning Workshop. Milton Keynes; Open University, 2004. Disponível em <http://kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=4915>. Acesso 6 maio 2014.