

## AÇÕES DA UNESCO EM UNIVERSIDADES PARA PROMOVER A MEDIA AND INFORMATION LITERACY (MIL): O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO.

**Prof. Dra. Alexandra Bujokas de Siqueira**



Alexandra Bujokas de Siqueira é graduada em jornalismo e doutora em Educação. Fez pós-doutorado na The Open University inglesa e foi pesquisadora do London Knowledge Lab do Instituto de Educação da Universidade de Londres. É coordenadora do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, onde também ministra aulas de mídia-educação para alunos de licenciatura e mestrado.

### **Resumo:**

O trabalho apresenta resultados preliminares da experiência dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro no campo da *media literacy* / mídia-educação. Serão apresentados os fundamentos teóricos, os métodos de trabalho e os resultados obtidos em ações nas áreas de ensino de graduação e pós-graduação, em projetos de pesquisa e de extensão, realizados no escopo de programas como o PARFOR e o Novos Talentos, da Diretoria de Educação Básica da Capes. As ações têm como uma de suas referências as diretrizes do documento “Alfabetização Midiática e Informacional – Currículo para Professores”.

### **INTRODUÇÃO**

A diversidade de expressões usadas para caracterizar a área do conhecimento localizada na interface entre a comunicação e a educação, que se preocupa em preparar as pessoas para serem usuárias críticas e autônomas das mídias, já é conhecida: educomunicação, mídia-educação, educação para a mídia, alfabetização midiática, letramento midiático. Apesar da variedade de nomes, temos mais convergências do que divergências; estamos todos empenhados em promover o acesso tão amplo quanto possível às mídias e suas culturas, desenvolver habilidades de análise crítica, orientadas para o uso engajado e criativo, e facilitar a produção e o compartilhamento de conteúdo, em especial por não-profissionais.

Nossas matrizes teóricas remontam estudos dos campos da comunicação (Adorno, Hall, Martin-Barbero, Jenkins) e da educação (Dewey, Freinet, Freire). A educação para a mídia que evoluiu dessas matrizes, segundo os pesquisadores estadunidenses Douglas Kellner e Jeff Share, define-se “não tanto como um bloco específico de conhecimento ou um conjunto de habilidades; define-se mais como uma estrutura de compreensões conceituais” (KELLNER e SHARE, 2008, p.690). Este autor identifica cinco características comuns às iniciativas de mídia-educação espalhadas pelo mundo:

- 1) o reconhecimento da construção da mídia e da comunicação como um processo social, em oposição a aceitar textos como transmissores isolados de informações, neutros ou transparentes; 2) algum tipo de análise textual que explore as linguagens, gêneros, códigos e convenções do texto; 3) uma exploração do papel das audiências na negociação de significados; 4) a problematização do processo da representação para revelar e colocar em discussão questões de ideologia, poder e prazer; 5) a análise da produção, das instituições e da economia política que motivam e estruturam as indústrias de mídia como negócios corporativos em busca de lucro. (KELLNER e SHARE, 2008, p.690)

Na prática, essas características resultam em iniciativas que, ao menos potencialmente, ampliam o conceito de leitura e escrita, integram diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias às práticas educativas e dão aos estudantes mais poder para criar suas próprias mensagens, que podem desafiar representações hegemônicas no palco de disputas simbólicas da mídia.

Consciente da relevância dessa proposta para a formação das novas gerações de professores, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro, desde a criação dos cursos de licenciaturas, em 2009, vem promovendo a mídia-educação, seja no currículo formal dos cursos, seja em projetos especiais de pesquisa e extensão. As ações ganharam consistência em 2010, quando foi iniciada a parceria entre a universidade e a área de Comunicação e Informação da UNESCO, motivada pela publicação da versão em português brasileiro do livro “Alfabetização Midiática e Informacional – Currículo para professores”. Um panorama dessas iniciativas será apresentado a seguir, em duas etapas. Inicialmente, será feita uma síntese dos

fundamentos teóricos que embasam a proposta da UFTM. A seguir, será feita uma descrição das diversas iniciativas levadas a cabo nos últimos quatro anos. O artigo termina com uma avaliação dos resultados obtidos até agora e apresenta ações já desenhadas para serem executadas no futuro.

## BASE TEÓRICA

O conceito de leitura crítica da mídia que embasa as ações da UFTM pode ser definido como a capacidade de trazer à consciência os processos que usamos para atribuir sentido às mensagens midiáticas. Esse conceito é construído no diálogo com duas teorias que se complementam: codificação e decodificação na perspectiva dos Estudos Culturais (HALL e WHANNEL, 1964; HALL, 2003) e a teoria das mediações, numa perspectiva latino-americana (MARTIN BARBERO, 2004).

Hall e Whannel (1964) escreveram o livro “The popular arts” a partir da experiência que tiveram como professores das chamadas *comprehensive schools* inglesas<sup>44</sup> e acreditavam que a escola deveria se preocupar em entender não o que as mídias faziam com os estudantes, mas o que é que os estudantes faziam com as mídias. Para os autores, as mídias fornecem aos jovens informações e ideias conflitantes sobre a sociedade em que vivem e cabe ao estudante, guiado pelo professor, testar algumas dessas descrições e interpretações da realidade comparando os produtos da cultura de massa com suas próprias experiências. É nessa tarefa que reside a essência da mídia-educação. Em termos metodológicos, deve-se prover modos de “desmontar” os processo de codificação e decodificação das mensagens, uma vez que a comunicação só se realiza sob a forma de “signos-veículo” inseridos num circuito de produção, distribuição e reprodução. O produtor nem sempre tem controle dos resultados, e é assim que se realiza o uso da informação: se nenhum sentido é absorvido, não pode haver consumo; se ele não é transformado e articulado em alguma prática, não tem efeito.

Nesse processo, Hall argumenta que sempre haverá leituras individuais e variantes, isto é, a codificação, por si só, não garante que a decodificação acontecerá conforme previsto. O resultado são três posições hipotéticas a partir das

---

<sup>44</sup> As chamadas *comprehensive schools* inglesas ganharam força no pós-guerra, quando a população começou a demandar uma alternativa ao sistema dual das *grammar schools*, conservadoras e elitistas, nas quais só se entrava após aprovação em exame, e as *secondary modern schools*, nas quais se entrava sem exame, mas as oportunidades eram muito limitadas. A proposta avançou nos anos 60, com a chegada dos trabalhistas ao poder. Cerca de 90% das crianças inglesas são atendidas pelas *comprehensive schools*.

quais a decodificação de um discurso pode ser construída: a “posição hegemônica”, quando o receptor opera de acordo com o código dominante do profissionalismo; a posição “negociada”, quando o público não acata integralmente a perspectiva da mensagem, e mistura elementos de adaptação e oposição; e a leitura de oposição, quando o leitor opera com decodificações que geram sentido oposto à proposta hegemônica originalmente codificada, deslocando-a até um referencial alternativo.

A moral dessa história é que a ideia de um público que aceita passivamente os discursos ofertados pela mídia não se sustenta, como tampouco se sustenta o livre-arbítrio absoluto. Mesmo as leituras de oposição são construídas a partir de um código hegemônico que já circunscreveu a arena do debate. O que conhecemos e o que temos capacidade de avaliar, em certa medida, depende das experiências culturais que nos é permitido ter.

É nesse contexto que, paralelamente, surge na América Latina a chamada “Teoria das Mediações” (MARTIN-BARBERO, 2004). Usando a metáfora do “mapa noturno”, isto é, um mapa pouco claro, descoberto no tatear, o autor se empenha em situar o estudo dos meios de comunicação a partir das “matrizes culturais, dos espaços sociais e das operações comunicacionais dos diferentes atores do processo” (MARTIN-BARBERO, 2004, P.17).

Adotando a mesma proposta de entender não o que as mídias faziam com as pessoas, mas o que é que as pessoas faziam com as mídias, Martin-Barbero (1987, p.271) descreveu seu mapa noturno como “um mapa que sirva para questionar as mesmas coisas – dominação, produção, trabalho – mas a partir do outro lado: as brechas, o consumo, o prazer. Um mapa que não sirva para a fuga, e sim para o reconhecimento da situação a partir das mediações, dos sujeitos”.

Conforme o autor, tal metodologia deve ter como base uma teoria que comece a estabelecer relações “não mecânicas” entre as diferentes etapas dos processos de comunicação: a produção dos discursos com as características de propriedade dos meios; as diferentes relações que as corporações de mídia estabelecem com o Estado; as modalidades de decodificação e as respostas que diferentes grupos sociais dão às mensagens recebidas.

Trazer as teorias de Hall e Martin-Barbero para o campo da mídia-educação implica em encontrar formas de promover o aprendizado de habilidades de decodificação que fortaleçam leituras negociadas e de oposição, ampliando a bagagem cultural dos estudantes, de modo a contemplar questões de natureza

política e cultural integradas à aprendizagem das técnicas e padrões de uso da linguagem na mídia. Decodificar, neste caso, vai além da mera leitura e alcança também as práticas de produção e o engajamento, usando as diversas linguagens.

Parece ser consenso entre pesquisadores da área que é impossível haver “literacia em mídia” sem atividades de produção. Além disso, conforme Buckingham (2005, p. 82), as atividades práticas de produção são “o aspecto da mídia-educação mais provável de gerar entusiasmo entre os estudantes. Trabalhos práticos oferecem espaços seguros nos quais os estudantes podem explorar seus próprios investimentos emocionais com a mídia, expressar seu próprio entusiasmo e preocupações”. Entretanto, o próprio autor relativiza seu otimismo: é igualmente comum encontrar educadores céticos que preconizam aos estudantes reproduções inconscientes da mídia *mainstream* que, no final das contas, servem mais para divertir do que para ensinar sobre mídia.

Uma forma de evitar essas armadilhas, segundo Buckingham, é integrar efetivamente a análise crítica a todas as etapas do processo de produção. O professor precisa cuidar para que conceitos como códigos e convenções, linguagem e representação estejam presentes durante todo o processo:

No contexto da mídia-educação, a produção deve vir acompanhada da reflexão sistemática e da auto avaliação; os estudantes devem ser encorajados a tomar decisões informadas sobre o que e como estão produzindo. A mídia-educação pretende produzir participação crítica na mídia e não participação por si só.” (BUCKINGHAM, 2003, P. 84).

Em resumo, comparar e negociar significados, ler e escrever usando múltiplas linguagens e refletir criticamente sobre o resultado das próprias escolhas são as referências básicas das iniciativas de mídia-educação da UFTM, que serão apresentadas a seguir.

## **BREVE RELATO DAS AÇÕES NA UFTM**

Os cursos de licenciatura em Física, Química, Matemática, História, Geografia e Ciências Biológicas da UFTM foram criados no escopo das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Lançadas em 2009, as novas licenciaturas tinham como proposta ofertar um currículo que contemplasse conteúdos e práticas inovadores. Os componentes foram 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 unidades temáticas: “Leitura e Produção de Textos”, “Metodologia Científica” e “Comunicação, Educação e Tecnologia”. Esta última unidade temática de 30 horas de aula, desde o início, se ocupou da educação para a mídia. Atualmente, são tratados conteúdos organizados em quatro temas:

### *1. Tecnologias digitais e cultura contemporânea*

#### *1.1 Influência da mídia e construção de identidades*

#### *1.2 O papel do educador num mundo midiático*

Este primeiro tema tem duração aproximada de 6 horas-aula e parte de uma questão controversa da mídia para iniciar os licenciandos no estudo da mídia. Já foram abordadas polêmicas como o kit anti-homofobia do MEC, vetado pela presidente Dilma Rousseff e a campanha “Hope Ensina” estrelada por Gisele Bündchen, e que recebeu reclamação formal da Secretaria de Políticas para Mulheres junto ao Conar. O objetivo desta unidade é investigar como pessoas diferentes interpretam as mensagens de maneira diferente, como os diversos atores tentam impor seu ponto de vista e como o educador pode proceder para promover questionamentos sem impor leituras corretas.

### *2. Análise de textos midiáticos*

#### *2.1 Noções de signo e estruturas narrativas*

#### *2.2 Conotação e denotação*

#### *2.3 Representação*

Este tema tem duração aproximada de 10 horas-aula e, usando três conceitos emprestados dos campos da Semiótica, da Teoria Literária e dos Estudos Culturais, se debruça sobre uma diversidade de textos, a fim de familiarizar os alunos com os processos de codificação e decodificação de mensagens midiáticas que vão de capas de revistas jornalísticas a propaganda de analgésico.

### *3. Mídia-educação*

#### *3.1 Conceitos-chave*

### 3.2 Abordagens pedagógicas

Este tema tem duração de 4 horas de aula e traz um panorama histórico de iniciativas de mídia-educação pelo mundo. Os alunos analisam sites, relatos de experiências e materiais pedagógicos diversos, a partir de quatro conceitos-chave: linguagem, representação, audiência e instituições de mídia.

#### 4. *Produção e remix de conteúdo*

Usando aplicativos de internet, os alunos produzem conteúdo digital multimodal, resolvendo problemas de comunicação. A cada semestre, elege-se uma linguagem, que pode ser um ensaio fotográfico aplicando processos de conotação segundo o semiólogo Roland Barthes; um vídeo de bolso que contenha estrutura narrativa clássica; uma história em quadrinhos que use os elementos típicos dessa linguagem segundo Umberto Eco e Will Eisner. É preciso organizar também um diário da produção, comparando a ideia inicial e o resultado alcançado, com descrição do modo como foram feitas as escolhas em termos de códigos e convenções, expectativas da audiência e rotinas de produção.

A unidade temática “Comunicação, Educação e Tecnologia” pavimentou o caminho para outras iniciativas levadas a cabo a partir de 2010, quando três turmas de cada uma das seis licenciaturas já haviam tido o primeiro contato com a mídiaeducação. No início de 2011, foi criado o Laboratório de Mídiaeducação”, financiado com recursos do Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, que trouxe para a universidade professores e estudantes de duas escolas públicas de Ensino Médio para cursar oficinas de mídiaeducação. Essas oficinas resultaram no desenvolvimento de um material pedagógico devidamente testado e disponibilizado para as escolas em versão impressa e digital. Também em 2011 foram iniciadas as oficinas do projeto “Redeci – Engajando jovens através da mídiaeducação”, financiadas com recursos do programa “Novos Talentos” da Diretoria de Educação Básica da Capes, que ampliou o conteúdo do material didático, hoje disponível para o público no portal da UFTM<sup>45</sup>. Uma versão compacta do programa foi ofertada a professores da educação básica, via cursos do PARFOR. Neste mesmo ano, a UFTM iniciou a parceria com a

---

<sup>45</sup> Disponível em <http://www.uftm.edu.br/redeci/>

UNESCO para traduzir e editar a versão em português do livro “Alfabetização midiática e informacional – Currículo para formação de professores”.

Entre os fatores que motivaram a iniciativa da UFTM, está o fato da matriz curricular da UNESCO ir ao encontro do que vinha sendo praticado nas licenciaturas. Em ambos os casos, parte-se de três áreas temáticas inter-relacionadas: “1. O conhecimento e a compreensão das mídias e da informação para os discursos democráticos e para a participação social; 2. A avaliação dos textos de mídia e das fontes de informação; 3. A produção e o uso das mídias e da informação” (UNESCO, 2013, p. 22). Ao especificar essas três temáticas em 11 módulos práticos, o modelo curricular nos ajudou a dar mais consistência ao plano de ensino acima delineado.

Finalmente, em 2013, foram iniciadas as atividades do Programa de Pós-graduação em Educação, que possui uma linha de pesquisa chamada “Formação de professores e cultura digital”. Cabe a essa linha de pesquisa ofertar a disciplina “Mídiaeducação”, composta por quatro temas:

1. Influência dos meios de comunicação: propriedade, linguagem, apropriação e resistência
2. Teorias da comunicação e estudos da audiência: da agulha hipodérmica aos estudos culturais
3. Media literacy: conceitos-chave, materiais didáticos
4. Tendências internacionais para a formação de professores em mídia-educação: proposta da Unesco, experiência britânica, iniciativas brasileiras

Por se tratar de uma disciplina ofertada em nível de pós-graduação, o enfoque aqui é das bases conceituais necessárias para estudar e praticar a educação para a mídia. Em 60 horas de aula, os mestrandos discutem questões relacionadas a políticas públicas, matrizes culturais e seus reflexos na produção e recepção de conteúdo midiático; tendências metodológicas e esquemas de compreensão da mídia vindos principalmente do campo da comunicação e os modos como a educação para a mídia tem se apropriado desse conhecimento para transformá-lo em práticas de ensino e aprendizagem e, por fim o que se discute atualmente sobre a formação de professores nesse contexto, no Brasil e internacionalmente. Ao término do curso, os alunos devem elaborar e testar uma atividade de mídiaeducação, selecionando um dos módulos do AMI e incorporando um ou mais dos chamados “conceitos-chave da mídiaeducação” (linguagem,



audiência, representação e instituições de mídia). É preciso entregar também um relatório do experimento.

Juntos, as disciplinas ofertadas na graduação e na pós-graduação e os projetos de pesquisa e extensão aqui sumarizados são a primeira experiência de adaptação do AMI. Nessas quatro iniciativas foram seguidos os passos recomendados pela própria matriz curricular (UNESCO, 2013, p.53): professores e estudantes interessados no tema fizeram uma revisão integral da proposta; a seguir, foram identificadas as ações em curso nas quais a proposta poderia ser integrada. Por fim, selecionamos os módulos mais relevantes, considerando o tempo disponível, os recursos humanos e tecnológicos de que dispúnhamos. A disciplina de mestrado se encerrou em junho de 2013 e, a partir de agosto, os alunos começam a enviar os relatórios dos experimentos. Uma nova turma será criada no início de 2014. O projeto de pesquisa realizado no Laboratório de Mídiaeducação já foi concluído, a disciplina de graduação e o curso de extensão têm oferta semestral contínua. Os primeiros resultados indicam que a matriz curricular da UNESCO é abrangente e flexível o suficiente para ser facilmente adaptada em situações diversas, que vão da formação inicial de professores à pós-graduação; os módulos são pertinentes para orientar tanto a elaboração de um plano de aula, quanto um projeto de pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Numa visão estrutural, a matriz curricular da UNESCO parece ter conseguido condensar o que há de mais relevante para se ensinar sobre mídia. Entretanto, por sua natureza de matriz, não tem como contemplar algo que, em qualquer iniciativa prática, precisa ser trazido à consciência: a educação para a mídia também é marcada por relações de poder e disputas simbólicas que caracterizam a mídia em si. A essas disputas se juntam aquelas vindas do espaço escolar. Assim, o educador que iniciar uma atividade precisa estar preparado para tratar de questões controversas, disputa acirrada de opiniões entre os alunos, preconceito e intolerância, e não há regras para adaptar essas questões aos exercícios didáticos, depois transformá-los em avaliação e atribuir uma nota. E não há professor no mundo que possa prescindir dessas obrigações. A experiência da UFTM indica que essa é uma das grandes questões em aberto: como equalizar a proposta da UNESCO com as rotinas administrativas da educação formal?

## Referências:

- BUCKINGHAM, David. **Media education – literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.
- HALL, Stuart.; WHANNEL, Paddy. **The popular arts**. Londres: Hutchinson Educational, 1964.
- \_\_\_\_\_. **Da diáspora**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.
- KELLNER, Douglas E SHARE, Jeff. **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.
- MARTIN-BARBERO, J. **Ofício de cartógrafo**. São Paulo: Loyola, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações – Comunicação, Cultura e Hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1987. UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional – Currículo para formação de professores**. Brasília / Uberaba: UNESCO/CEAD-UFTM, 2013.