

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Ana Paula Ferreira Sebastião

Produção e análise de MOOC para professores do Ensino Médio: estudando manifestações da Semana de Arte Moderna com abordagens da Mídia-educação e recursos educacionais abertos

Uberaba

2017

Ana Paula Ferreira Sebastião

Produção e análise de MOOC para professores do Ensino Médio: estudando manifestações da Semana de Arte Moderna com abordagens da Mídia-educação e recursos educacionais abertos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexandra Bujokas de Siqueira

Uberaba

2017

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

S449p Sebastião, Ana Paula Ferreira
Produção e análise de Mooc para professores do ensino médio:
estudando manifestações da Semana de Arte Moderna com aborda-
gens da mídia-educação e recursos educacionais abertos / Ana
Paula Ferreira Sebastião. -- 2017.
123 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017

Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Bujokas de Siqueira

1. Ensino a distância. 2. Mídia social. 3. Comunicação de massa
e educação. 4. Curso online aberto e massivo. 5. Semana de Arte
Moderna. I. Siqueira, Alexandra Bujokas de. II. Universidade Federal
do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37.018.43

ANA PAULA FERREIRA SEBASTIÃO

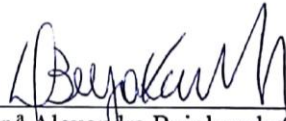
**PRODUÇÃO E ANÁLISE DE MOOC PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO:
ESTUDANDO MANIFESTAÇÕES DA SEMANA DE ARTE MODERNA COM
ABORDAGENS DA MÍDIA-EDUCAÇÃO E RECURSOS EDUCACIONAIS
ABERTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexandra Bujokas de Siqueira

Uberaba, MG, 23 de agosto de 2017

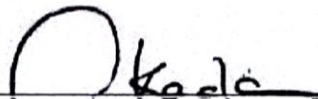
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Alexandra Bujokas de Siqueira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.^a Dr.^a Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.^a Dr.^a Alexandra Lilavati Pereira Okada
Knowledge Media Institute - The Open University

Eu tenho um único espelho. Tudo que sou agora, e o que ainda serei, devo à Maria Inez Ferreira, minha mãe. Este momento é dedicado a ela.

AGRADECIMENTOS

Eu quero agradecer, primeiramente, duas pessoas, de nomes parecidos, que me ajudaram muito durante este processo de escrita: a Prof.^a Dr.^a Alexandra Bujokas de Siqueira, que foi mais que uma orientadora: foi uma amiga. Obrigada pela paciência, parceria, confiança, pelo apoio, pelas correções e por tudo que me ensinou. Agradeço também a minha irmã, Alessandra, por ter aguentado as minhas variações de humor — e foram muitas, das mais simples às mais estranhas — e, acima de tudo, por ter sempre acreditado em mim.

A toda a minha família, que é pequena, mas muito boa e sempre presente: Tia Regina, meus irmãos, Vanessa e Wellington; e meus sobrinhos lindos, Lucas e João Vítor.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Aos professores que aceitaram fazer parte da minha banca: Prof. Dr. Danilo Seith Kato, Prof.^a Dr.^a Roseane Andrelo, mas, principalmente, as professoras Dr.^{as} Marinalva Vieira Barbosa e Alexandra Lilavati Pereira Okada, por estarem comigo desde a qualificação, apontando como melhorar o texto, seja por meio de perguntas ou por indicação de materiais. Todas as dicas e sugestões neste período muito me ajudaram na realização deste trabalho.

À Márcia Beatriz da Silva: começamos com aulas de redação e terminamos, por enquanto, com uma dissertação de mestrado! Obrigada não apenas pelo ensino e revisão do texto, mas, também, pelo carinho, incentivo e paciência.

Aos colegas do Curso de Mestrado e, em especial, à Denise, Madalena e Roberta que, por meio de conversas, pessoalmente ou no *Whatsapp*, sempre conseguiam me deixar mais calma, com palavras de incentivos até com comentários que me faziam sorrir.

Ao Alex Macedo, técnico em assuntos educacionais do Programa de Mestrado em Educação, sempre muito amigo e acolhedor.

Aos meus colegas de projetos de pesquisa: Lizandra, Liane e José Luiz, pela parceria. Este último, parceiro de projetos, de carona e da equipe para construção do MOOC.

Aos meus colegas de trabalho: Karina Moraes, pela leitura do meu texto; Elioenai Amuy, pelas fotos que fez para o MOOC; e Sônia Paolinelli, por revisar o meu texto segundo as normas da ABNT.

E, por fim, agradeço a todos que me apoiaram e me incentivaram durante todo o meu percurso até aqui.

RESUMO

Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCN+), geram diversas demandas referentes ao uso crítico das mídias em sala de aula, porém, não informam aos professores como estas poderão ser atendidas. Em uma tentativa de auxiliar os professores em relação a estas questões, este estudo tem como objetivo geral produzir e avaliar um MOOC que atenda às demandas referentes às mídias, constantes nos PCN+. Ao trabalhar a Semana de Arte Moderna, por meio de abordagens mídia-educativas e do uso de recursos educacionais abertos, tem-se como objetivos específicos: identificar as configurações de MOOCs existentes e seus principais atributos; selecionar os aplicativos necessários para o funcionamento do MOOC; adaptar e/ou criar materiais que atendam à concepção de um curso do tipo MOOC; produzir o modelo do curso; e analisar o esboço de curso. O ponto de partida para a criação deste modelo de curso foi um experimento realizado em uma escola pública, que envolveu o uso de abordagens mídia-educativas no ensino da Língua Portuguesa. A pergunta que guiou este trabalho foi: “Como utilizar a tecnologia dos MOOC para a formação inicial e continuada do professor, por meio da integração das abordagens mídia-educativas ao ensino sobre a Semana de Arte Moderna, em consonância com as demandas propostas pelos PCNEM e pela cultura midiática que os jovens trazem para a escola?”. O percurso para alcançar os objetivos propostos foi realizado por meio das metodologias de *design* da informação, atômico e de Bonsiepe. A fundamentação teórica teve, dentre outros autores: PCN+ (2002); para o assunto MOOC: Bates (2015), Conole (2016), Mattar (2013), Siemens (2012a,2012b); Mídia-educação: Buckingham (2007, 2010, 2012, 2013), Fantin (2011, 2012), Siqueira (2008, 2013, 2014, 2016); Recursos Educacionais Abertos: Comunidade REA Brasil (2014), Okada (2013), Santos (2009, 2012, 2014), Wiley ([20--]); Metodologias de Design: Bonsiepe (1984), Frost (2013, [2015?]) e Redish (2000). Como resultado deste estudo tem-se um modelo de curso que se apresenta como uma possibilidade de integrar as abordagens mídia-educativas, não apenas a um tópico da disciplina de Língua Portuguesa, mas, também, a outras disciplinas, além de ser um possível incentivo para que outros professores também construam os seus próprios MOOCs.

Palavras-chaves: MOOC. Mídia-educação. Semana de Arte Moderna. Capacitação a distância. Mídias.

ABSTRACT

Official documents such as the Curriculum Parameters for High School (PCN+) generate several demands regarding the critical use of the media in the classroom, but do not inform the teachers how they can serve them. In an attempt to assist teachers in these issues, this study has the general objective of producing and evaluating a MOOC that meets the media demands of NCPs in working the Modern Art Week through media- And the use of open educational resources and as specific objectives: to identify the configurations of existing MOOCs and their main attributes; Select the applications required for MOOC operation; Adapt and / or create materials that fit the design of a MOOC course; Produce the course template; And analyze the course outline. The starting point for the creation of this course model was an experiment carried out in a public school that involved the use of media-educational approaches in the teaching of the Portuguese Language and the question that guided this work was: "How to use MOOC technology to The initial and continued formation of the teacher, through the integration of media-educational approaches to teaching about the Week of Modern Art, in line with the demands proposed by the PCNEM and the media culture that young people bring to school? " To reach the proposed objectives was accomplished through the methodologies of information design, atomic and Bonsiepe. The theoretical basis had among other authors: PCN+ (2002); For the subject MOOC: Bates (2015), Conole (2016), Mattar (2013), Siemens (2012a, 2012b); Media-education: Buckingham (2007, 2010, 2012, 2013), Fantin (2011, 2012), Siqueira (2008, 2013, 2014, 2016); Open Educational Resources: Community REA Brazil (2014), Okada (2013), Santos (2009, 2012, 2014), Wiley ([20-]); Design Methodologies: Bonsiepe (1984), Frost (2013, [2015?]) and Redish (2000). As a result of this study, there is a course model that presents itself as a possibility to integrate the media-educational approaches not only to a topic of the Portuguese Language discipline but also of other disciplines and a possible incentive for other teachers to construct Their own MOOCs.

Keywords: MOOC. Media-education. Week of Modern Art. Distance training. Media.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Aproximações entre os conceitos-estruturantes propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os conceitos-chaves em mídia-educação.....	61
Figura 2 –	Mapa conceitual sobre o processo de criação do MOOC.....	76
Figura 3 –	Visão parcial da tela inicial do MOOC Modernismo e Mídia...	79
Figura 4 –	Visão parcial da tela do módulo “Sumário do curso”.....	80
Figura 5 –	Visão parcial da tela do módulo “Conheça o curso”.....	81
Figura 6 –	Tela do tópico “Conheça a equipe”.....	82
Figura 7 –	Tela do módulo “ Mídia-educação”.....	83
Figura 8 –	Tela do módulo “Valores modernos x tradicionais”.....	85
Figura 9 –	Tela do módulo “Alguns personagens do movimento modernista”.....	87
Figura 10 –	Tela do módulo “Manifesto Antropofágico”.....	88
Figura 11 –	Imagens representando algumas das afirmações do questionário.....	97
Figura 12 –	Consulta pelo termo MOOC na base da Capes.....	98
Figura 13 –	Imagens para ilustrarem o conceito de Instituições de mídia.....	101
Figura 14 –	Imagem da atividade proposta para o módulo Mídia-educação.	102
Figura 15 –	Tela da proposta de uso do questionário em sala de aula.....	103
Figura 16 –	Tela do Módulo “Alguns personagens modernista”.....	104
Figura 17 –	Proposta de atividade para o módulo “Manifesto Antropofágico”.....	104
Figura 18 –	Tela mostrando a página com o sumário do curso.....	105
Figura 19 –	Tela mostrando os ícones para navegação.....	106
Figura 20 –	Tela mostrando a proposta de atividade criação de histórias em quadrinhos.....	107
Quadro 1 –	Licenças Creative Commons.....	34
Quadro 2	Síntese das vertentes analíticas do método Bonsiepe.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alesp	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
BFI	<i>British Film Institute</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CC	<i>Creative Commons</i>
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CCK	<i>Connectivism and Connective Knowledge</i>
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
Conae	Conferência Nacional pela Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
eMAG	MODELO DE ACESSIBILIDADE EM GOVERNO ELETRÔNICO
HQ	História em quadrinhos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMS	<i>Learning Management System</i>
LSE	Legendagem para surdos e ensurdecidos
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
MOOC	Massive Open Online Course
OER	<i>Open Education Resources</i>
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Prouca	Programa um computador por aluno
REA	Recursos Educacionais Abertos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica Brasileira
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCBC	União Cristã Brasileira de Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade de Campinas
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	MOOC: TRAJETÓRIA E CONCEITOS ENVOLVIDOS	31
2.1	EDUCAÇÃO ABERTA.....	31
2.2	RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA).....	32
2.2.1	REA como sinônimo de conteúdo aberto	32
2.2.2	REA como sinônimo de conteúdo aberto com intencionalidade educativa	35
2.3	MOOC – MASSIVE OPEN ONLINE COURSE.....	36
2.3.1	Tipos de MOOC	43
3	MÍDIA: QUER ESTUDAR ESTA MATÉRIA?	46
3.1	O QUE É MÍDIA-EDUCAÇÃO.....	48
3.2	BREVE HISTÓRICO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	55
3.3	O ENSINO DE MÍDIA-EDUCAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO.....	59
3.4	O LIVRO DIDÁTICO, O ENSINO DE LITERATURA: OS DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES	65
4	PERCURSO METODOLÓGICO	67
4.1	A RESOLUÇÃO DE PROBLEMA POR MEIO DA METODOLOGIA PROJETUAL.....	69
4.2	A METODOLOGIA DE DESIGN DA INFORMAÇÃO.....	71
4.3	COMO O DESIGN ATÔMICO FOI APROPRIADO PARA A CONSTRUÇÃO DO MOOC.....	72
4.4	METODOLOGIA DE BONSIPE.....	73
5	DISCUSSÕES E RESULTADOS	79
5.1	DESENHO DO CURSO.....	79
5.2	PRODUÇÃO DO CONTEÚDO.....	89
5.3	FORMATAÇÃO DA PLATAFORMA.....	94
5.4	ANÁLISE DO MODELO DE CURSO DO TIPO MOOC.....	95
5.4.1	Análise Diacrônica e Sincrônica	95
5.4.2	Análise Estrutural e Funcional	100

5.4.3	Análise Morfológica e Análise do produto em relação ao uso..	106
6	CONCLUSÃO.....	108
	REFERÊNCIA.....	110
	GLOSSÁRIO.....	122

1 INTRODUÇÃO

O cenário que motiva o desenvolvimento desta pesquisa é marcado por demandas recentes, controvérsias e problemas persistentes. Um contexto complexo para o qual pretendemos oferecer contribuição no sentido de propor soluções que permitam aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de escolas públicas a apropriação de saberes referentes às mídias que poderão auxiliá-los na sua prática em sala de aula.

Desde 2014, a sociedade brasileira vem se mobilizando para rever os referenciais curriculares que norteiam o trabalho das escolas de Educação Básica. Um marco importante foi a realização da 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae) que, ao final, aprovou um documento (FERNANDES, 2014) que traz propostas para a educação brasileira, organizadas em sete eixos: “O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: Organização e Regulação”; “Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos”; “Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente”; “Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem”; “Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social”; “Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho” e “Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos”.

O documento da Conae serviu como base para a organização da chamada “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC). O BNCC, preliminar, atualmente¹ é composto por quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da natureza. Explicita os conhecimentos aos quais todos os alunos da Educação Básica — que compreende o ingresso na Creche até a conclusão do Ensino Médio — têm o direito ao acesso e a apropriar-se deles durante a sua trajetória escolar.

¹ A segunda revisão da BNCC, datada de 03/05/2016, trata de todas as etapas da Educação Básica. Nesta versão, o documento possuía uma área a mais: Ensino Religioso, que fazia parte apenas do Ensino Fundamental. BRASIL (2016a). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2017. Uma terceira versão desse documento foi disponibilizada em 06/04/2017, porém ela se refere, apenas, ao Ensino Infantil e Fundamental. BRASIL (2016b). Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

A necessidade de proporcionar a todos uma formação básica comum foi reforçada com a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 – que, em seu Artigo 26, dispõe que:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

É no esteio dessas propostas que foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaborados por diversos profissionais da área da Educação, os PCNs constituem um referencial para a organização do sistema educacional brasileiro ainda vigente (BRASIL, 1997).

Esses documentos propõem orientações gerais acerca do que deve ser aprendido em cada etapa da aprendizagem escolar na Educação Básica. São propostas flexíveis, e não um conjunto rígido de regras a serem seguidas, já que isso significaria não levar em consideração a competência político-executiva do Estado e do Município, a diversidade sociocultural do país e a autonomia dos professores (BRASIL, 1997).

No entanto, ainda que os PCNs não tenham natureza impositiva e somente apontem orientações, eles se colocam “como um eixo norteador para o fomento de outras políticas, a saber: livro didático, formação inicial e continuada de profissionais para o setor educacional” (PALMA FILHO, 1997, p.15) e também são usados como referências para elaboração de duas avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro: Sistema de Avaliação da Educação Básica Brasileira (Saeb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (ou “Prova Brasil”)².

Assim, um ponto importante ao abordar os PCNs é especificar ao qual se refere, haja vista que estão divididos em três grupos: para o Ensino Fundamental, há

² Saeb é uma avaliação de forma amostral realizada com alunos das áreas urbanas e rurais do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular. Já a Prova Brasil é aplicada a todos os alunos da rede pública do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das áreas rurais e urbanas. (BRASIL, [2016c?]). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

um que é voltado para as séries iniciais (1ª a 4ª) e outro, para as finais (5ª a 8ª)³, publicados, respectivamente, em 1997 e 1998. Já para a última etapa da Educação Básica, há os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999, e os PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 2002. Esses dois últimos documentos deram origem a algumas das questões levantadas neste estudo.

Os PCNEM são formados por quatro partes e possuem a dupla função de “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2002, p. 13). A primeira parte corresponde às bases legais que nortearam a criação desses documentos: a Lei nº 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). As outras partes referem-se às três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Esses documentos estão organizados para cada uma dessas áreas, por disciplinas. No entanto, isso não significa que elas sejam obrigatórias. O que são obrigatórios, de acordo com a LDB e/ou com a Resolução nº 03/98 – que institui as DCNEM – “são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles relacionados.” (BRASIL, 2002, p. 32).

As competências⁴ referentes a essas áreas são formadas por três grupos: representar e comunicar; investigar e compreender; e contextualizar social ou historicamente. Cada um deles possui uma série de habilidades associadas e são essas competências e as habilidades correspondentes a cada disciplina que o aluno deve ter ao final do Ensino Médio.

Especificamente em relação à disciplina de Língua Portuguesa, que faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os PCN+ trazem distribuídos, nesses três eixos, as diversas habilidades e competências que os professores deverão trabalhar em sala de aula com os alunos. Dentre elas, algumas estão

³ A criação desses documentos é anterior a legislação que implanta o Ensino Fundamental de nove anos. (BRASIL, [2016d?]). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos/313-programas-e-aco-es-1921564125/ensino-fundamental-de-nove-anos-515321662/12378-ensino-fundamental-de-nove-anos-legislacao>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

⁴ Esses documentos utilizam o conceito de Perrenoud para competência: “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (BRASIL, [2002?]).

voltadas para o uso instrumental e crítico das mídias, que é o foco da presente pesquisa.

Algumas das demandas apontadas pelos PCN+, em relação ao uso das mídias no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, são: gravação em vídeo para promoção de um debate que avalie, dentre outras questões, a consistência dos argumentos que sustentam a opinião; uso de um processador textual para produção e publicação de um texto em uma mídia com maior circulação social; compreensão dos efeitos de sentido criados em texto de outdoors e nas mensagens que não estão explícitas em peças publicitárias de revistas; leitura, de forma crítica, do que é veiculado pelas tecnologias da informação. É de extrema importância o trabalho com essas demandas em relação ao uso das mídias, tendo em vista que todas “elas estão indissociavelmente ligadas ao cotidiano da maioria dos jovens”. (BRASIL, [2002?], p. 69).

Todas essas habilidades mencionadas exigem que o professor trabalhe com outras, que estão subentendidas. As nossas opiniões são formadas a partir da interação com as pessoas que estão em nosso entorno, seja familiar, social, profissional, dentre outras, e, também, pelas informações que recebemos de diferentes mídias. Assim, para realizar a gravação de um vídeo é necessário entender não apenas alguns dos requisitos inerentes ao uso do equipamento, mas, também, uma análise, uma reflexão sobre qual é a fonte, quem são os responsáveis por esses dados que apoiam os argumentos que são defendidos. Essa mesma reflexão e análise valem para a escrita nas mídias sociais e para a leitura de qualquer meio de comunicação.

No entanto, os PCN+ não trazem uma proposta de como essas habilidades apresentadas e as subentendidas podem ser trabalhadas pelo professor em sala de aula. Pelo contrário, em algumas passagens desse documento é possível ler que o “professor contemporâneo precisa ele mesmo desenvolver algumas competências que terão reflexo direto no trabalho com os alunos” (BRASIL, [2002?], p. 86). Dentre essas, destacamos duas: utilizar novas tecnologias e administrar a sua própria formação continuada.

No caso da primeira, o documento, apesar de dizer que a escola deve proporcionar aos alunos uma leitura crítica da mídia, ele enfatiza somente a aprendizagem instrumental por parte do professor, ao sugerir que “utilize editores de textos” (BRASIL, [2002?], p. 88), e reforça esse aspecto ao dizer que

no contexto escolar, o professor é efetivamente um produtor de documentos (avaliações, projetos, materiais didáticos, entre tantos outros), é recomendável que ele utilize ferramentas que tornem seu trabalho mais rápido, seja na pesquisa, seja na produção e na publicação desses textos. (BRASIL, [2002?], p. 88).

Já em relação à segunda competência, o documento afirma

que o professor deve estar atento às lacunas de sua formação e às necessidades apontadas pelo contexto em que atua, programando para si mesmo um projeto de formação que, entre outras medidas inclua cursos, leituras, estudos, parcerias. (BRASIL, [2002?], p. 89).

Tem-se assim um documento oficial propondo que o professor trabalhe com as mídias, de forma crítica, porém não aponta possíveis caminhos para o trabalho com esse conteúdo. Esta é uma situação que precisa ser revista, principalmente se for levado em consideração que a BNCC também apresenta esta mesma proposta.

A segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, ao tratar, na área de Linguagem do componente Língua Portuguesa para a Educação Básica, pontua que é dever desta viabilizar aos alunos “experiências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento, entendido como uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares”. (BRASIL, 2016a, p. 87).

Declara ainda, acerca do letramento, que a “composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens” deve também ser considerada em sua prática.

Assim, de acordo com a BNCC, a escola precisa

comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. As crianças, adolescentes e jovens, mesmo os que ainda não dispõem de acesso a novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se imersos em práticas nas quais são utilizados computadores, caixas-eletrônicas, celulares, entre outros suportes, cujos usos exigem conhecimentos próprios, inclusive para criticá-los. Por julgar os letramentos digital e midiático relevantes para a cidadania e para a atuação crítica na vida social, eles são considerados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como direitos a serem assegurados em vários objetivos de aprendizagem, não apenas do componente Língua Portuguesa, mas também dos demais componentes curriculares. (BRASIL, 2016a, p. 87).

É para este cenário que os professores são direcionados, a partir de orientações constantes em documentos oficiais, a trabalharem as mídias não apenas no seu aspecto instrumental, mas, também, crítico, sem possuírem uma formação nesse sentido. Encontramos alguns projetos pontuais sobre o trabalho com e sobre as mídias, realizados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP) e, recentemente, pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Desta última, trata-se de um experimento do qual participei, realizado em uma escola pública de Uberaba, Minas Gerais.

Dentre as inúmeras propostas para integrar a cultura midiática digital às práticas de ensino e aprendizagem, a mídia-educação vem se configurando como uma via prática bastante produtiva, como sugerem pesquisas desenvolvidas⁵ na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Ao participar do grupo de pesquisa “Educação, Mídia e Novas Cidades” — que desenvolveu o projeto “Mídia-educação no Ensino Médio: Integrando leitura e produção de conteúdo digital multimídia à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, no qual eram testadas as abordagens mídia-educativas no contexto das aulas de português em uma escola pública do Ensino Médio — pude perceber que as estratégias utilizadas, *a priori*, para estudar a mídia, contribuíam também para a formação em serviço do professor. Elas se alinhavam com as competências requeridas pelos PCNEM, referentes à disciplina de Língua Portuguesa, engajando os alunos na realização das atividades, uma vez que as mídias utilizadas já eram conhecidas pelos jovens.

O estudo sobre as mídias é realizado há mais de 70 anos no Reino Unido e faz parte do currículo escolar de países como Estados Unidos, Canadá, África, França, Argentina, dentre outros. A abordagem responsável por esse conteúdo é a mídia-educação, que é definida por Siqueira et al. (2014, p. 3387) como

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

⁵ *MediaLiteracy* no Ensino Médio: atividades de leitura e escrita com professores e alunos (2010-2012); Mídia-educação para a sustentabilidade (2013-2014); Mídia-educação no Ensino Médio: Integrando leitura e produção de conteúdo digital multimídia à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2013 – em andamento); Mídias digitais no Ensino Médio: a proposta da mídia-educação (2015 – em andamento).

peças para acessar, avaliar e produzir conteúdo, usando diversas linguagens e plataformas.

Há uma espécie de consenso entre os países que ensinam esse conteúdo de partir de quatro conceitos-chave: audiência, linguagem, instituições de mídia e representação. Esses conceitos podem ser trabalhados com qualquer tipo de mídia, porém sugere-se que sejam abordados não apenas em seu aspecto teórico, mas em conjunto com as atividades práticas (BUCKINGHAM, 2013).

Seguindo essas orientações, desenvolvemos, nos três anos que compõem o Ensino Médio, os conceitos-chave da mídia-educação, no contexto da disciplina de Português e Literatura. Percebi, ao colaborar na execução do projeto, que os resultados finais foram satisfatórios e aprovados, tanto pelas duas professoras participantes, quanto pelos alunos.

Uma das experiências foi realizada na escola onde uma das docentes trabalha e na outra, no Laboratório de Mídia-educação da UFTM, para onde os alunos e a segunda docente se deslocaram. Considerando os resultados, seria legítimo encontrar não apenas uma forma de oferecer um retorno às docentes e às escolas participantes em relação aos materiais produzidos nesses experimentos, mas, também, ampliar o acesso de outros professores ao conteúdo testado.

Sabe-se que nem todos os educadores têm a oportunidade de fazer um curso de formação nas escolas onde atuam, pois as condições às quais estão submetidos nem sempre permitem que eles adquiram formação continuada. Grande parte dos docentes brasileiros possui dupla (às vezes tripla) jornada, em diferentes instituições de ensino, a fim de aumentar a renda. Isso reduz sensivelmente suas possibilidades de fazer um curso presencial para aperfeiçoamento profissional, a menos que ocorra em seu local e horário de trabalho.

Foi possível perceber que essas atividades já testadas, que inclusive geraram material de apoio multimodal, poderiam contribuir para a formação de outros professores se houvesse um modo flexível de levar a formação até os docentes, considerando a dura realidade que eles enfrentam. Uma opção seria transformar o projeto “Mídia-educação no Ensino Médio” em um *Massive Open Online Course* (MOOC), ou, em português, Curso *On-line* Aberto Massivo.

Essa primeira abordagem sobre a criação de um curso desse tipo levou a alguns questionamentos: como criar um MOOC? Como integrar a esse tipo de curso as demandas referentes às mídias propostas pelos PCN+ para a disciplina de língua

portuguesa, levando-se em consideração a presença desses meios na vida dos alunos e os usos que fazem desses? Quais recursos digitais poderiam ser utilizados, de forma a propiciar a interação, a cooperação e o compartilhamento de conteúdo?

Outra questão surgiu: qual conteúdo trabalhar nesse MOOC? No experimento realizado em uma escola pública de Uberaba, para cada série do Ensino Médio foi desenvolvido um projeto que mesclava literatura, leitura e escrita multimodais e gramática: introdução à narrativa, Romantismo, Realismo e Modernismo, em diálogo com o estudo da mídia, a partir de fotojornalismo, publicidade, radionovela, infografia, histórias em quadrinhos, reportagem jornalística e vídeo arte. Assim, um recorte seria necessário, tanto pela abrangência do conteúdo quanto pelo fato de a pesquisa ter sido desenvolvida dentro de um cronograma previsto no programa de mestrado. Tendo em vista que as duas professoras disseram que não saberiam como trabalhar o Modernismo em sala de aula, no experimento abordamos este conteúdo, especificamente na perspectiva da Semana de Arte Moderna, de 1922.

Além disso, apresentamos mais duas justificativas para a escolha desse recorte. A primeira refere-se ao levantamento realizado por Dalvi (2011, p. 36) em quatro livros didáticos contemporâneos⁶ de Língua Portuguesa e de Literatura destinados ao ensino médio. Mostra que o tema Semana de Arte Moderna — acompanhado de alguns subtemas como contexto histórico social da época, acontecimentos que precederam o evento e principais personagens — são recorrentes nos livros didáticos para o ensino médio. Logo, se mostra como um conhecimento relevante que esse aluno deve possuir ao final dessa etapa. A segunda refere-se ao fato de que, embora o tema Modernismo seja relevante, o que se percebe é uma ausência desta fase dentro da escola. A escola básica se prende aos períodos clássicos e o Modernismo passa a ser abordado por último, de forma rápida, o que contribui para que o aluno do ensino médio, devido a essa abordagem superficial, conclua essa etapa sem ter sido despertado para a riqueza das produções modernistas e sem conseguir estabelecer relações com a atualidade.

Com esse recorte para a construção de um modelo de curso do tipo MOOC, pretendemos auxiliar o professor a abordar esse assunto em sala por meio de abordagens mídia-educativas e mídias digitais. E, principalmente, mostrar como

⁶ Os livros pesquisados por Dalvi (2011) foram: Cereja; Magalhães (2003); Faraco (2003); Abaurre; Pontara (2005) e Nicola (2006).

esse período dialoga com esse jovem contemporâneo, que contesta os valores conservadores, os retrocessos na educação e nos direitos sociais e, para isso, manifesta-se tanto nas ruas quanto nas mídias.

Com a definição do conteúdo a ser trabalhado e diante do contexto traçado nos parágrafos anteriores, uma questão norteou essa pesquisa: “Como utilizar a tecnologia dos MOOC para a formação inicial e continuada do professor, por meio da integração das abordagens mídia-educativas ao ensino sobre a Semana de Arte Moderna, em consonância com as demandas propostas pelos PCNEM e pela cultura midiática que os jovens trazem para a escola?”

Sabemos que o uso das novas tecnologias da informação e comunicação em sala de aula representa um desafio para muitos professores. Até o advento da internet, professores e alunos entendiam e compartilhavam o uso de mídias como a TV, sendo comum o uso desse recurso em sala de aula para ensinar com ou sobre ele. Hoje, porém, muitos docentes não sabem como utilizar os novos meios de comunicação de massa (internet, redes sociais⁷, dentre outros), não sabem como integrá-los em suas aulas e nem que usos os estudantes fazem dessas novas mídias. (BUCKINGHAM, 2012).

Ainda que as velhas mídias de comunicação, como televisão e rádio, não tenham sido substituídas pelos novos meios de comunicação, partilhamos do mesmo ponto de vista de Buckingham (2012, p. 43) quando afirma que, se

basearmos nosso ensino em formas de comunicação que, se não forem totalmente antiquadas, no mínimo apresentam somente uma parte do ambiente que os jovens estão vivenciando no momento, existe o claro perigo de que o que estamos fazendo em sala de aula venha a se tornar irrelevante em suas vidas.

Assim, ao propormos o uso das novas mídias a partir de abordagens mídia-educativas em sala de aula, não estamos, com isso, incentivando o aumento das demandas que já são próprias do trabalho do professor, mas sim o seu direito de apropriar-se dessas novas linguagens, formas de produção e de disseminação do conhecimento que se tornaram tão presentes em nossas vidas.

⁷ Na Internet, as redes sociais são comunidades virtuais em que os usuários criam perfis para interagir e compartilhar informações. As mais utilizadas no Brasil são *Facebook* e *Twitter*. (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br, 2015a, p. 410).

As mídias encontram-se, de alguma forma, presentes na vida das pessoas, independentemente da faixa etária ou classe social. Quando lemos uma notícia em um jornal impresso ou em um portal de notícias, assistimos a um noticiário, buscamos informações na internet ou trocamos mensagens pelo celular, estamos transitando entre ambientes midiáticos. As mídias se tornaram tão importantes em nossa vida cotidiana que devemos estudá-las não só “como dimensão, social e cultural, mas, também, política e econômica, do mundo moderno”. Devemos, então, entendê-la como algo que nos ajuda em “nossa variável capacidade de compreender o mundo, de produzir e partilhar seus significados”. (SILVERSTONE, 2011, p.13).

A importância de estudar as mídias para além de seu aspecto instrumental também está presente nos PCNs para o Ensino Médio. A formação para a cidadania, um dos pontos defendidos nesses documentos, passa, necessariamente, pelo entendimento desses novos meios de comunicação; questão que vai além de possibilitar o acesso ao equipamento.

Ainda assim, muitas das políticas desenvolvidas pelo governo federal visam principalmente à inserção de equipamentos digitais na rede pública de ensino. Uma delas se refere ao Programa um computador por aluno (Prouca), que tinha como objetivo “promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras” (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, [(2012?)]), por meio do uso de *laptops* educacionais. A outra diz respeito ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que tem o “objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica”, levando às escolas “computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais” (BRASIL, [2016e?]). Ambas são importantes iniciativas do governo federal para promover a inclusão digital nas escolas públicas. Porém, não parecem suficientes para promover o exercício pleno da liberdade de expressão, abordada tanto nos PCNEM quanto no artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece que:

todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. (WILSON, 2013, p. 16).

Os estudantes, além de terem acesso a esses equipamentos e aprenderem seu uso instrumental, também precisam adquirir habilidades para acessarem conteúdos de qualidade, analisarem e produzirem conteúdos com as mídias. Essas atividades podem ser melhor discutidas e entendidas no campo escolar, com o auxílio do professor.

Ao se permitir a adoção dessas mídias, os professores passarão a ter, novamente, um campo cultural em comum com esses jovens, muitas vezes classificados como nativos digitais⁸. Também poderão atender e compreender os saberes e as demandas provenientes da interação com as novas mídias que esses alunos trazem para a escola.

Antes de tratar das demandas postas por esses alunos, é necessário levantar algumas questões. Há realmente uma diferença de saberes, em relação às mídias, entre essa geração digital e os professores em sala de aula? Quem são esses nativos digitais? As demandas em relação às novas mídias que eles apresentam são legítimas e devem ser trabalhadas pelos professores?

Embates entre gerações a partir do surgimento de novas tecnologias ou cultura midiática sempre existiram. Ao final dos anos de 1950, Richard Hoggart, pesquisador britânico que vivenciou o pós-Segunda Guerra, relata em seu texto *The uses of literacy*, no capítulo “A nova arte das massas: sexo em pacotes brilhantes”, como os jovens trabalhadores britânicos daquele período absorviam, sem nenhum questionamento, os artefatos culturais produzidos pelos Estados Unidos, representados então pelos filmes de Hollywood e pelas músicas “encaixotadas” em Jukebox⁹. Segundo ele, estes jovens consumiam não apenas esses produtos, mas os trejeitos, as roupas e os estilos de cabelos dos artistas dessas produções. Para o escritor, esses jovens não tinham “objetivos, proteções e nem crenças”. (HOGGART, 1957 *apud* SIQUEIRA, 2008, p. 1052).

Passadas mais de cinco décadas dessa afirmação, o escritor Jorge Forbes apresenta uma análise sobre os jovens brasileiros nesse cenário de pós-industrialização, de globalização e de uso da internet. Ao comparar os jovens dos

⁸ Termo cunhado por Marc Prensky, em 2001, refere-se às pessoas que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais presentes em suas vidas. (PRESNKY, 2001). Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

⁹ É uma máquina que toca automaticamente uma gravação musical selecionada quando uma moeda é inserida. (OXFORD, 2016a).

anos finais da década de 1960 e o jovem do século XXI, o autor relata que anteriormente eles eram rebeldes, “lutavam pela reforma da educação e da sociedade [...]. Havia uma forte presença da organização vertical das identificações - pai, professor, pátria -, o que justificava a rebeldia. Hoje temos o fracasso escolar”, em vez da contestação, tem-se o descaso e o desprezo pelo saber orientado. (FORBES, 2013, p. 22).

Em ambas as análises, parecem existir, por parte dos autores, uma crítica em relação à falta de questionamentos e de posicionamento dos jovens que, em diferentes épocas, vivenciaram uma mudança de cenário e o surgimento de novas mídias. No caso da análise referente aos jovens brasileiros, acreditamos que seja necessário apresentar alguns pontos.

As recentes ocupações¹⁰ de espaços públicos e escolares, por alunos secundaristas, em diferentes Estados, reivindicando o não fechamento de salas de aulas e a melhoria da merenda escolar mostram que eles estão engajados sim na busca de uma sociedade e escola de qualidade. E mais: que essa “luta” ampliou-se para além das ruas e se estendeu para as redes sociais.

Muito do que aconteceu nesses eventos não foi mostrado nas mídias hegemônicas, por isso, muitos alunos resolveram contar o que acontecia, por meio de vídeos postados no *Facebook*. Ações como essas, realizadas pelos estudantes, não são uma exclusividade brasileira. O uso da internet e das mídias sociais como plataforma para diferentes formas de ativismo – feminista, racial, ambiental, dentre

¹⁰ Tanto em 2015 quanto em 2016, jovens estudantes da rede pública deixaram as suas marcas na história do país ao promoverem, em diferentes Estados, ocupações de escolas e espaços públicos reivindicando melhorias na Educação. Em setembro de 2015, quase 200 escolas em todo o estado de São Paulo foram ocupadas como forma de protesto à reorganização escolar criada pelo governador de São Paulo (RODRIGUES, 2015), que, se aceita, teria como consequência o fechamento de salas de aulas ou escolas inteiras, demissão de funcionários, deslocamento dos alunos, etc. Em maio de 2016, alunos secundaristas, com o objetivo de reivindicarem a abertura da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Merenda, ocuparam a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp), por quatro dias. (MATUOKA, 2016a). Ainda em 2016, estudantes secundaristas de mais de 1047 escolas públicas e alunos de 102 universidades, em diferentes estados, ocuparam escolas e universidades em protesto contra a reforma do Ensino Médio e a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241. (MATUOKA, 2016b). A proposta de Reforma do Ensino Médio apresenta, dentre outros itens, a ampliação da educação integral já em 2017 e a flexibilização da grade curricular. Com isso, ao longo dos três anos desta etapa do ensino, metade da grade curricular teria um conteúdo obrigatório, de acordo com a BNCC, ainda em estudo, e a parte restante seria definida pelos interesses do aluno. Já a PEC 241 ou PEC 55 (quando uma proposta é aprovada na Câmara e passa para o Senado recebe um novo nome) foi aprovada e promulgada em dezembro de 2016 e prevê o congelamento de despesas com saúde, educação, assistência social e Previdência, pelos próximos 20 anos.

outros – são realizadas desde final de 1990 (KAHN; KELLNER, 2004). Seriam esses jovens o exemplo do que se convencionou a chamar de nativos digitais?

É necessário entender que o fato de muitos jovens terem nascido e crescido em um mundo no qual já havia a internet e uma série de outras tecnologias digitais – os nativos digitais – não equivale a dizer que esses sejam “hábeis nessas tecnologias ou letrados em mídias”. (BUCKINGHAM, 2012).

Estudo realizado pela Fundação Pew, em 2007, nos Estados Unidos, com adolescentes com idade entre 12 e 17 anos, mostra que 64% desses afirmavam terem criado ou compartilhado conteúdo para internet, dados que incluíam os perfis em redes sociais; 39% alegavam ter publicado “trabalhos artísticos, escrita científica ou vídeos”. Porém, dados fornecidos pela agência de pesquisa *Hitwise* apontaram que, entre os usuários do *Youtube* (site para compartilhamento de vídeos), somente 0,16% são de *upload*¹¹ de arquivos, não sendo possível identificar o que é material original ou pirateado. (BUCKINGHAM, 2012).

Pesquisa semelhante sobre o uso da internet por jovens foi realizada no país pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), no período de outubro de 2014 a fevereiro de 2015. A amostra teve 4.210 respondentes, dos quais 2.105 eram crianças e adolescentes na faixa etária entre 9 e 17 anos, e 2.105, pais ou responsáveis. De acordo com o estudo das atividades on-line desses jovens, 73% declararam acessar alguma rede social, 64% enviaram mensagens instantâneas, 68% realizaram trabalhos escolares, 67% realizaram pesquisas, 50% ouviram música e 48% assistiram a vídeos. Ainda dentre esses jovens, 43% relataram ter postado fotos, vídeos ou músicas em redes sociais ou mensagens instantâneas. (CGI.br, 2015b).

Porém, ainda que a pesquisa identifique as últimas atividades como “relacionadas à criação e ao compartilhamento de conteúdos – que podem ser associadas a um exercício mais proativo da liberdade de expressão na rede” (CGI.br, 2015b, p. 149), não é especificado quanto desse conteúdo foi produzido ou simplesmente replicado por esses jovens. Ainda nos resultados deste estudo, foi levantado que, entre os pesquisados com idade entre 15 e 17 anos, 87% acessaram, pelo menos uma vez ao dia, a internet.

¹¹ É a transferência de arquivos de um computador “local” do usuário para uma máquina remota / site. No Brasil, é comum usar o termo “subir” arquivos, com o mesmo sentido de “fazer upload”. (CGI.Br, 2015a).

Observa-se, nessas duas pesquisas, que os jovens, apesar do percentual expressivo de acessos à rede, em geral não produziram conteúdo: apenas consumiram. Eles cobram o uso dessas mídias nas escolas, uma vez que elas são uma parte importante de suas vidas, mas, não necessariamente, sabem como utilizá-las de forma crítica nem produzir conteúdo com elas, questões que poderiam ser resolvidas com o auxílio do professor devidamente qualificado.

A partir da desmistificação de que o acesso constante dos jovens às mídias, principalmente digitais, não os fazem, necessariamente, usuários críticos e criativos desses recursos, torna-se evidente o papel fundamental do professor ao proporcionar a esses alunos não apenas o uso instrumental das novas tecnologias e meios de comunicação em sala de aula, mas, também, o ensino sobre como acessar conteúdo relevante que os ajudem na construção de argumentos e pensamento crítico e na produção de conteúdo, de forma individual e coletiva. Além disso, a aquisição de todas essas competências no uso das mídias caminha paralelamente à aprendizagem de habilidades de leitura e escrita tradicionais.

Nesse sentido, é que justifica a proposta da produção de um modelo de curso do tipo MOOC para auxiliar o professor no atendimento dessas demandas.

Descrever a natureza de um MOOC requer recobrar os principais aspectos do conceito de educação aberta, que irá sofrer variações tanto na terminologia como na prática, dependendo do contexto em que será usado. Inuzuka e Duarte (2012, p. 194) conceituam a educação aberta como “um movimento de pessoas e instituições que promovem ações que têm como objetivo tornar a educação mais livre e acessível para todos”. Ainda segundo esses autores, dentro desse movimento encontram-se inseridos os recursos educacionais abertos (REA) e o MOOC, que são “materiais educacionais e de pesquisa, em vários formatos e mídias, que estejam em domínio público ou sob uma licença aberta”. (SANTOS, 2012, p.81).

Já um MOOC é um curso *on-line* que acontece dentro de um período de tempo definido, a partir de uma proposta de conhecimento definida geralmente por autores pertencentes a uma instituição e que pode ser realizado em diferentes plataformas, não impondo limites ou pré-requisitos para participantes, e que pode utilizar recursos educacionais abertos.

Em um curso do tipo MOOC, que utilize recursos educacionais abertos, esses ficam disponíveis para uso, modificação ou redistribuição; o acesso pode ser feito a qualquer tempo e é gratuito. Também não há requisito para ingresso, são sempre

abertos (ou seja, podem ser cursados mesmo por um participante que não seja aluno da instituição que ofereça o curso), têm flexibilidade de horário para realização, compartilhamento de material e de pensamento entre os participantes; são oportunidade para conhecer diferentes assuntos de acordo com o interesse e promovem imersão, de forma espontânea, em novas tecnologias (SILVEIRA, 2016).

Entretanto, continua esse autor, os MOOCs não estão isentos de críticas. Algumas limitações desses cursos referem-se à evasão (que é muito comum), às críticas feitas à educação de massa e à resistência dos professores em participarem desse tipo de curso. No caso do MOOC que será criado, o que se pretende é possibilitar a um maior número de pessoas, mais especificamente de professores, o acesso ao resultado de um projeto testado e realizado com recursos públicos e que pode auxiliá-los em suas atividades.

Logo, esse projeto se justifica por contribuir para a formação de professores, a fim de que possam atender às demandas sobre mídias postas pelos PCNs para o Ensino Médio, uma vez que essas já estão presentes na vida do professor. A criação de um MOOC que atenda a essas necessidades seria uma ação mais rápida que uma reforma no currículo de formação. Um MOOC bem elaborado também poderá contribuir para a construção de uma inteligência coletiva, definida por Jenkins (2012, p. 30) do seguinte modo¹²: “Nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades” (JENKINS 2012, p. 30). Logo, esse curso contribuiria para que os docentes também aprendessem a partir da experiência de outros participantes.

Metodologicamente, este estudo pode ser descrito como pesquisa básica porque tem como objetivo gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Este tipo de pesquisa tem como característica principal a aplicação de conhecimentos já disponíveis para a solução de problemas, e tanto pode contribuir para ampliar a compreensão do problema, como sugerir novas questões a serem investigadas (LAVILLE; DIONNE, 1999).

¹² Expressão criada por Pierre Lévy refere-se à capacidade de comunidades virtuais de alavancar o conhecimento e a especialização de seus membros, normalmente pela colaboração e discussão em larga escala (JENKINS, 2012, p. 381).

Este estudo teve como objetivo geral produzir e avaliar um MOOC que atendesse às demandas referentes às mídias, constantes nos PCN+, ao trabalhar a Semana de Arte Moderna, por meio de abordagens mídia-educativas e do uso de recursos educacionais abertos.

Ficaram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar as configurações de MOOCs existentes e seus principais atributos; selecionar os aplicativos necessários para o funcionamento do MOOC; adaptar o material do curso à concepção de um curso do tipo MOOC; produzir o modelo do curso; analisar o esboço de curso, na perspectiva do *learning design*.

Conseqüentemente, por envolver questões de desenho e concretização de uma proposta, a metodologia para produção se baseou em referências metodológicas do *Design*. Esse termo “poderia ser deduzido como uma ideia, projeto ou plano para a solução de um problema” (LÖBACH, 2001 *apud* VASCONCELOS et al, 2010, p. 2), e possui diversas ramificações: *Design* de produto, *Design* de Interiores, *Design* Gráfico, *Design* da Informação, *Design* atômico, dentre outras.

Para o nosso problema de pesquisa, a metodologia de *Design* da Informação foi a mais apropriada e a autora utilizada como referência foi Janice Redish. Uma relação mais direta com o desenho dos MOOCs foi realizada ainda por meio de outra metodologia, a de “*design* atômico” (*atomic design*)¹³, abordagem desenvolvida por Brad Frost e utilizada pela *Futurelearn*, empresa criada por uma associação entre a *The Open University* inglesa e a *British Library*, que, além de ofertar MOOCs, também se engaja nas discussões de caráter teórico sobre essa nova modalidade de educação. E, para finalizar a etapa referente à metodologia, após a construção do modelo de curso, utilizamos o método de Bonsiepe para a análise. Este método também pertence à área do *design* e é formado por sete fases, explicitadas no capítulo sobre metodologia.

Como resultado final desse estudo produziu-se um modelo de curso do tipo MOOC, que apresenta, ao professor da disciplina de Língua Portuguesa e outros

¹³ O conceito de “*design* atômico” toma emprestada da Química a ideia de que qualquer composição no universo pode ser quebrada em partes: complexos organismos e objetos podem ser quebrados em moléculas e estas em átomos. No *design* de um MOOC, deve-se selecionar os recursos fundamentais (átomos) que, combinados, geram um percurso de aprendizagem coeso (moléculas). Percursos de aprendizagem com uma coerência entre si geram cursos (organismos). O próximo passo é escolher uma *template* adequada e criar as páginas que irão acomodar os “organismos” (FROST, 2013).

aprendizes interessados no Modernismo, outro modo para abordar, com os alunos, a Semana de Arte Moderna. A apresentação de alguns dos personagens e dos acontecimentos que culminaram nesse evento são mostrados e analisados a partir de abordagens da mídia-educação. Com isso, o professor, ao apresentar esse conteúdo, o faz por meio do uso de uma mídia que poderá ser usada tanto para a análise quanto para a produção de alguma atividade.

Já a partir da leitura do próximo capítulo será possível compreender como o conceito de educação aberta foi evoluindo até propiciar o surgimento dos MOOC. No terceiro capítulo é apresentado o conceito de mídia-educação, uma área interdisciplinar do conhecimento que faz da mídia objeto de estudo, com a ajuda deste campo do conhecimento pode-se levar para a sala de aula textos midiáticos como telenovela, obras de arte, propaganda, etc. para discutir, analisar e produzir materiais com e para as mídias que apoiem ou contradigam estes produtos. A seguir ao tratar do percurso metodológico é mostrado como as metodologias de design atômico, da informação e de Bonsiepe foram utilizadas para a construção e posterior análise deste protótipo de curso do tipo MOOC. Como produto final de todo este processo temos um produto original: o MOOC Modernismo e Mídia que apesar de ter sido baseado em um experimento testado em sala de aula com professores e alunos não representa um simples repositório de todo o material que foi criado para uso na escola mas uma nova proposta para o ensino sobre alguns aspectos da Semana de Arte Moderna utilizando recursos educacionais abertos e abordagens mídia-educativas.

2 MOOC: TRAJETÓRIA E CONCEITOS ENVOLVIDOS

Para entender o surgimento do MOOC faz-se necessário, primeiramente, apresentar o cenário que permitiu a sua origem, ou seja, é preciso abordar o termo “educação aberta”.

2.1 EDUCAÇÃO ABERTA

De acordo com Santos (2012), não há uma data precisa para o início da utilização do conceito de educação aberta. Podendo ser utilizado em diferentes contextos, atualmente, ele é utilizado, de forma não exclusiva, no contexto dos recursos educacionais abertos (REA) “trazendo consigo uma gama de novas práticas de ensino-aprendizagem que se popularizaram com o advento das tecnologias educacionais” (SANTOS, 2012, p. 73).

Informa ainda a mesma autora que, na academia, não há unanimidade sobre a definição de educação aberta (SANTOS, 2012). O que se percebe é que a educação aberta em suas diferentes definições tem como objetivo a eliminação de barreiras à educação – sejam elas físicas, temporais, individuais, sociais ou de aprendizagem. (Idem, 2009).

Com diferentes tipos de abertura, as universidades abertas foram uma das primeiras formas de se fazer esse tipo de educação no ensino superior. Pioneira nessa iniciativa, a Universidade Aberta Britânica (*The Open University* – UK) foi criada em 1969 e o seu conceito de abertura apoiava-se em três pontos: a) ausência de pré-requisitos para admissão do aluno; b) flexibilização do curso – o aluno pode cursar módulos e, ao final, a soma desses pode ser convertida em uma qualificação – e c) local de acesso: o aluno optava por cursar na instituição ou em casa. Como principal modelo de educação aberta, essa universidade serviu como inspiração para a criação de outras universidades abertas ao redor do mundo. (SANTOS, 2012).

Já no Brasil, não há uma universidade aberta, mas o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Formado por universidades públicas, ele oferta cursos de nível superior “para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância”. Ainda que atenda ao público em geral, os professores e trabalhadores da educação

básica possuem prioridade na realização dos cursos (BRASIL, [2005?]). A abertura na UAB volta-se para os seguintes aspectos: financeiro – não é cobrada nenhuma taxa ou mensalidade do aluno para realizar o curso e obter a certificação – e geográfico, por permitir que pessoas que se encontram em locais distantes ou isolados tenham acesso à universidade pública.

Com o advento da internet, o conceito de educação aberta passa a incorporar outros elementos, tais como recursos educacionais abertos, licenças abertas e MOOCs.

Em 2002, o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), ao considerar uma forma de usar a internet com o objetivo de “desenvolver o conhecimento e educar estudantes”, adotou como alternativa tornar livre o acesso a 50 cursos (MIT, 2006)

Com o objetivo de estender essa iniciativa para “todo o mundo”, nesse mesmo ano, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promoveu um fórum em que surgiu pela primeira vez o termo *Open Education Resources* – OER (INUZUKA; DUARTE, 2012, p.195); ou Recursos Educacionais Abertos (REA).

2.2 RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA)

Para a Unesco (2012), os REA “consistem em diversos tipos de materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, o que dá direito legal aos usuários de usar, copiar e redistribuir gratuitamente”. Estes materiais podem ser livros, jogos, planos de aula, softwares, cursos, dentre outros.

2.2.1 REA como sinônimo de conteúdo aberto

De acordo com Santos (2014), o que diferencia os REA de outros materiais disponíveis na internet é o fato de possuírem uma licença livre¹⁴ ou uma permissão

¹⁴ Em diferentes trabalhos Santos (2012, 2014) utiliza ora a licença aberta ora licença livre. Manteve-se nas citações dessa autora o termo usado no material acessado. Mas, nesse trabalho adotaremos o termo licença aberta.

expressa de uso¹⁵. Essa característica tanto permite quanto incentiva práticas antes não autorizadas, como reusar, revisar, remixar e redistribuir o material disponibilizado pelo autor. Essas práticas são conhecidas como as liberdades mínimas dos REA ou os 4Rs¹⁶.

A liberdade de reuso permite o uso da versão original em qualquer formato ou mídia; a de revisar permite a adaptação ou melhora do REA para que se relacione à realidade de quem irá usar; a de remixar possibilita combinar diferentes REA para se criar novos materiais; e a de redistribuir, o uso de qualquer tecnologia aplicada à educação com o objetivo de difundir ou disponibilizar um REA.

No entanto, conforme observa Santos (2014), dependendo do tipo de licença atribuída ao recurso educacional, essas liberdades citadas podem ou não ser contempladas. Quanto mais restrita for a licença – permitir apenas o reuso – menor o nível de abertura. Ao permitir reuso e redistribuição, aumenta-se essa abertura. Ao permitir que os 4Rs sejam utilizados, essa abertura expande-se mais ainda. Isso equivale a dizer que o “nível de abertura do REA está diretamente relacionado ao tipo de licença livre a ele concedido”. (Ibid., 2014, p. 240).

Uma licença aberta permite ao autor explicitar como o seu material poderá ser usado. É importante, ao produzir um REA, que se atribua a licença menos restritiva possível, pois essa ação irá contribuir para a disseminação do conhecimento. O fato de atribuir uma licença não fará com que o autor perca seus direitos sobre a obra. É apenas uma maneira de indicar quais são as possibilidades de uso de sua produção. Para ajudá-lo nessa tarefa ele poderá usar licenças do tipo *Creative Commons* (CC).

De acordo com a Comunidade REA Brasil ([2011?]), *Creative Commons* é uma organização sem fins lucrativos que disponibiliza instrumentos legais padronizados para gestão de direito autoral pelos detentores daqueles direitos. Ainda segundo essa comunidade

tais instrumentos são chamados de licenças de direito autoral e são opções flexíveis que garantem proteção e liberdade para artistas e autores, deixando de lado a ideia de “todos os direitos reservados” da gestão



¹⁵ É permissão para uso e adaptação do REA constante no próprio recurso ou site. Por meio dela “o autor compartilha os direitos de utilização (sem abrir mão da autoria do recurso), compartilhamento e adaptação, como o remix, a produção de traduções ou outras obras derivadas” (SANTOS, 2014, p. 253).

¹⁶ Em inglês *reuse, review, remix e redistribute*.

tradicional dos direitos autorais e declarando que somente “alguns direitos” serão “reservados”. (COMUNIDADE REA BRASIL, ([2011?])).

Uma licença pode ser composta pelos seguintes itens: a) atribuição – determina que todas as licenças da *Creative Commons* deem crédito (atribuição) ao autor/criador do material; b) não a obras derivativas – a obra não pode ser alterada, devendo permanecer igual ao modelo disponibilizado; c) uso não comercial – o recurso disponibilizado não pode ser usado com o objetivo de obter lucro e d) compartilhamento pela mesma licença – a mesma licença usada pelo autor do recurso deve ser mantida para qualquer uso que for feito desse material. Cada um desses elementos pode ser escolhido pelo autor e a combinação desses geram seis diferentes licenças (COMUNIDADE REA BRASIL, [2011?]), conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Licenças *Creative Commons*

Ícone para a atribuição	Licença gerada
	CC BY – a mais flexível dentre os tipos de licenças, permite a remixagem, a distribuição, a adaptação e a criação a partir do conteúdo original, mesmo que para fins comerciais.
	CC BY-SA – permite os mesmos usos da licença acima, desde que todos os trabalhos derivados do original tenham a mesma licença.
	CC BY-ND – permite a redistribuição para fins comerciais ou não, desde que o trabalho não seja alterado.
	CC BY-NC – permite a remixagem, distribuição, adaptação e criação a partir do conteúdo original, exceto para fins comerciais.
	CC BY-NC-SA – permite a remixagem, distribuição, adaptação e criação a partir do conteúdo original, desde que os trabalhos derivados conservem a mesma licença e não sejam usados para fins comerciais.
	CC BY-NC-ND – Licença mais restritiva. Pode-se somente fazer o download e compartilhar o conteúdo.

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2016.

Quase quinze anos após o conceito de REA ter sido estabelecido pela Unesco, o tema continuou sendo pesquisado e, tanto pesquisadores precursores do movimento REA quanto novos, passaram a defender a ideia de REA não apenas como sinônimo de conteúdo aberto mas de conteúdo aberto com intencionalidade educativa.

2.2.2 REA como sinônimo de conteúdo aberto com intencionalidade educativa

Após mais de uma década promovendo o acesso ao conhecimento para todos, Okada (2013. p. 22) acredita que nesta próxima década o movimento REA terá como foco não apenas a “disseminação de conteúdo aberto mas também a promoção de processo aberto”.

De acordo com a autora,

O conhecimento é criado em processo construtivo, desse modo, a nossa compreensão de REA significa que devem incluir não só materiais de ensino e a aprendizagem sob licenças abertas, mas também tecnologias abertas, metodologias abertas para a construção e compartilhamento transparente de REA como conhecimento.

Há um crescente número de iniciativas voltadas para o uso de REA em diferentes partes do mundo, dentre elas há propostas que têm como foco os usos de REA e Web 2.0. Com o uso combinado dessas duas ferramentas, é possível melhorar a experiência de aprender colaborativamente, propiciar o desenvolvimento de competências e produzir conteúdo gerado pelo usuário ou em coautoria.

Ainda nessa mesma linha de promoção de processo aberto, David Wiley, responsável por, em 2007, introduzir o conceito sobre os 4Rs, aponta que “conteúdo aberto” e “recursos educacionais abertos” dizem respeito a qualquer trabalho protegido por direitos autorais, exceto softwares, que são definidos por termos como “código aberto”, que é licenciado de forma a fornecer permissão livre e perpétua aos usuários”. (WILEY, [20--]).

Diante dessa concepção sobre conteúdo e recurso educacional aberto, o autor amplia o quadro e acrescenta um quinto “R” ao quadro anterior. Assim, a avaliação de até que ponto um conteúdo está aberto será feita a partir das atividades de:

1. Reter: o direito de fazer, possuir e controlar cópias do conteúdo (por exemplo, fazer download, duplicar, armazenar e gerenciar)
2. Reutilizar: o direito de usar o conteúdo de uma ampla variedade de maneiras (por exemplo, em uma classe, em um grupo de estudo, em um site, em um vídeo)
3. Revisar: o direito de adaptar, ajustar, modificar ou alterar o conteúdo em si (por exemplo, traduzir o conteúdo para outro idioma)

4. Remixar: o direito de combinar o conteúdo original ou revisado com outro material para criar algo novo (por exemplo, incorporar o conteúdo em um *mashup*¹⁷)
5. Redistribuir - o direito de compartilhar cópias do conteúdo original, suas revisões ou seus remixes com outras pessoas (por exemplo, dar uma cópia do conteúdo a um amigo). (WILEY, ([20--])).

A necessidade de incluir esta quinta liberdade, a de reter (guardar), surge a partir da observação de David Wiley sobre o acesso aos livros no ensino superior, nos Estados Unidos. Ainda que cada vez o acesso a esses venha sendo feito por meio digital, esse acesso ainda é controlado pelas editoras, o que representa um problema. (COMUNIDADE REA BRASIL, 2014).

Ainda que o autor tenha se voltado para uma realidade no ensino de 3º grau nos Estados Unidos, é possível encontrar essa mesma situação no Brasil, principalmente em alguns cursos a distância, nos quais as universidades ofertantes fazem uma parceria com uma editora e, durante o andamento do curso, o acervo digital selecionado fica disponível para leitura ou tem uma quota de impressão, mediante pagamento, para os alunos matriculados.

Provavelmente, foi esse cenário no qual os livros são alugados¹⁸ que levou a Comunidade REA Brasil a concordar com o Wiley quanto à inclusão dessa quinta liberdade.

Como se vê, o uso de REA representa um modo ou uma estratégia para se realizar a educação aberta. Um modo ainda mais recente de se praticar este tipo de educação surge a partir dos MOOCs.

2.3 MOOC – MASSIVE OPEN ONLINE COURSE

Existem diferentes definições para o termo MOOC, porém todas envolvem as quatro palavras que formam esse acrônimo.

¹⁷ São remixes caracterizados pela combinação de elementos de duas ou mais fontes numa nova obra, produto ou serviço, que pode ou não retomar explicitamente essas fontes”. (NAVAS, 2010, p. 157-177).

¹⁸ Atualmente, “[...] ou se tem uma assinatura digital com acesso garantido por tempo limitado de uma base de dados, empréstimo e etc. Muitas vezes não é garantido o direito ao usuário de guardar uma cópia do conteúdo para quando não estiver mais ligado a uma instituição de ensino. (COMUNIDADE REA BRASIL, 2014).

Para a primeira letra temos o termo *Massive* (massivo) que, de acordo com Yousef et al. (2014), refere-se à capacidade de o curso se expandir para um grande número de participantes, chegando às centenas de milhares. A segunda letra trata-se do *Open* (aberto). Para os autores, a abertura pode incluir a dimensão de Reutilizar, Revisar, Remixar e Redistribuir (4Rs) que, no contexto desse tipo de curso, equivale a eliminar barreiras de acesso, seja referente à localização, ao nível de renda, à ideologia, à idade, à escolaridade, aos pré-requisitos para entrada ou às taxas a serem pagas. Já para Downes (2012a) a abertura abrange mais que a eliminação de qualquer tipo de barreira, inclui também a maneira como se participa desse tipo de curso. O participante poderia apenas acompanhar as discussões, fazer apenas uma parte do curso e isso já seria satisfatório para ele.

O terceiro termo, *Online*, para esses dois autores, é associado ao fato de o curso ser *on-line*, estar disponível via internet.

E, por fim, temos o último termo, *Course*, que, para Yousef et al. (2014, p. 11), em MOOCs, “refere-se ao currículo acadêmico a ser entregue aos alunos, incluindo REA, objetivos de aprendizagem, ferramentas de rede, avaliações e ferramentas de análise de aprendizagem”.

Com base nisso, uma das possíveis definições para MOOC é dada por McAuley et al. (2010) que o define como um curso *on-line*, com inscrição gratuita, sem exigência de pré-requisitos para participação e com resultados imprevisíveis. Além disso, ele é facilitado por profissionais da área de estudo, faz uso de recursos *on-line* de livre acesso e, provavelmente, tem como ponto mais importante a participação de alunos que se autoorganizam para participarem do curso de acordo com suas metas de aprendizagem, conhecimentos e habilidades prévias e interesses comuns.

Existem muitos MOOCs que, assim como nos cursos formais, estabelecem um cronograma pré-definido e tópicos semanais, o que permite aos participantes a obtenção de créditos. Para isso, esses cursos devem ser associados a uma universidade e os alunos deverão inscrever-se formalmente nesses para que, assim, possam realizar avaliações e obterem créditos.

Mais recentemente, é possível encontrar MOOCs que permitem não apenas a obtenção de créditos acadêmicos, mas, também, um tipo de qualificação

profissional¹⁹. Situação muito diferente dos primeiros cursos desse tipo, nos quais a acreditação era dada somente pelo professor ou pela equipe responsável pelo curso.

A sigla MOOC para *Massive Open Online Course* foi usada pela primeira vez em 2008, após os professores George Siemens e Stephen Downes, para apresentarem uma nova teoria da aprendizagem, o conectivismo, criarem o curso *Connectivism and Connective Knowledge* (CCK08). (DOWNES, 2012b).

De acordo com Downes (2012b), o argumento principal para o conectivismo “é que o conhecimento é encontrado nas conexões entre as pessoas entre si e que a aprendizagem é o desenvolvimento e a travessia dessas conexões”. Assim, para serem coerentes com esse argumento, eles não poderiam criar um curso sobre esse tema centrado em um corpo de conteúdo a ser apreendido pelos participantes. O que não significava que o curso era sem conteúdo; apenas que não era definido por um conteúdo específico. Assim, Siemens e Downes (2012b) decidiram que o melhor modo de explicar a teoria proposta por eles seria a partir da imersão dos alunos em um ambiente conectivista.

O CCK08 foi oferecido para os alunos regulares e pagantes da Universidade de Manitoba, no Canadá, e também, de forma gratuita e *on-line*, para os 2.200 participantes que se inscreveram no curso (DOWNES, 2012b). Esta experiência foi chamada de *Massive Open Online Course*, ou MOOC, por Dave Cormier e Bryan Alexander (BARTOLOMÉ-PINA; STEFFENS, 2015).

Nesse curso, os participantes eram convidados a usar o seu próprio ambiente *on-line* e estabelecer conexões entre si e o conteúdo de cada um nesse espaço.

Para criarem a sua própria presença *on-line* os participantes foram incentivados a utilizar blogs, redes sociais, site para compartilhamento de imagens, dentre outras formas de interação.

Um aplicativo chamado gRSShopper, criado por Downes (2012b), recolheu os feeds RSS²⁰ “criados pelas plataformas participantes, organizou o material e o redistribuiu como um boletim diário por meio de e-mail” (DOWNES, 2011). Deste modo, os participantes, além de adquirirem experiência fazendo conexões entre

¹⁹ Como exemplo pode-se citar os cursos da *FutureLearn* <<https://www.futurelearn.com/programs>>.

²⁰ Também chamados de *Feeds*, RSS é a sigla em inglês para *Rich Site Summary* ou *Really Simple Syndication*, ou seja, uma forma simplificada de apresentar o conteúdo de um site. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2006). Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/web/arquivos/003127.shtml>>. Acesso em 28 set. 2016.

pessoas e ideias, também estavam fazendo conexões entre diferentes sistemas e lugares. (DOWNES, 2012b).

Apesar de o CCK08 ter dado origem ao termo MOOC, em 2008, esse tipo de curso somente começou a ganhar atenção acadêmica após outras duas iniciativas. A primeira ocorreu em 2011, quando Sebastian Thrun, professor da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos e executivo do Google, e Peter Norvig, diretor de pesquisa do Google, ofereceram, pela Universidade Stanford, o curso “Inteligência Artificial”, que foi aberto a qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo, e teve 160.000 inscritos de 195 países.

Posteriormente, em 2012, os professores Daphne Koller e Andrew Ng, dessa mesma universidade, decidiram criar a plataforma Coursera e, em parceria com universidades de referência, passaram a ofertar MOOCs (KUNTZ; ULBRICHT, 2014). Lançada oficialmente em abril daquele ano, poucas semanas depois, esta plataforma já contava com 700.000 alunos, distribuídos entre os 43 cursos de áreas como saúde, tecnologia, ciências humanas e astronomia (BARIN; BASTOS, 2013). Esses dois eventos apresentaram os MOOCs para o mundo.

Enquanto a apresentação acontecia em nível mundial, aqui no Brasil, também em 2012, aconteceram duas ações relativas a esses tipos de curso: foi lançado o primeiro MOOC em Língua Portuguesa, o MOOC EAD, curso desenvolvido a partir da parceria luso-brasileira entre os professores Paulo Simões (da Universidade Aberta de Portugal) e João Mattar, no Brasil (ALBUQUERQUE, 2013) e foi criada a plataforma Veduca (GOMES, 2013), para disponibilização de cursos do tipo MOOC.

Atualmente, esta plataforma oferta tanto cursos produzidos por instituições de outros países quanto brasileiras, como Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Brasília (UNB).

Essa popularização dos MOOCs teve impactos não apenas no número de adeptos que mobilizou, mas, também, na forma de concepção dos cursos. Os primeiros MOOCs eram definidos como cursos abertos para um número não determinado de pessoas e eram baseados na teoria de aprendizagem conectivista. Com o advento das parcerias entre algumas universidades renomadas e plataformas como Coursera, Udacity, dentre outras, para oferta desses cursos, o formato original

sofreu alterações, principalmente em relação ao uso da teoria de aprendizagem proposta por Siemens.

Para a teoria de aprendizagem conectivista, o surgimento das tecnologias da informação e o acesso, cada vez mais comum, às redes sociais, alteraram o modo como as pessoas aprendem (SOUZA; CYPRIANO, 2016).

Para esses professores, ao contrário do que dizem outras teorias de aprendizagem, o conhecimento não estaria em um indivíduo, mas distribuído “numa rede de conexões, na qual a aprendizagem é entendida como a capacidade das pessoas em circular por essas redes” (DOWNES, 2012 *apud* ALBUQUERQUE, 2013, p. 46).

Devido a essa mudança no modo como ocorre a aprendizagem, esses professores acreditam que a teoria conectivista estaria mais de acordo com a era digital do que com as teorias behaviorista, cognitivista e construtivista, usualmente utilizadas para a criação de ambientes educacionais (MATTOS; BRUNO, 2015).

Para explicar o seu ponto de vista, Downes (2011 *apud* DE CONTI, 2014, p. 166) apresenta, desta forma, o conectivismo:

Em seu âmago, o conectivismo é a tese de que o conhecimento é distribuído ao longo de uma rede de conexões e, portanto, de que a aprendizagem consiste na habilidade de construir e atravessar essa rede. O conhecimento, portanto, não é adquirido, como se fosse uma coisa. Ele tampouco é transmitido, como se fosse um tipo de comunicação.

[...]

Da perspectiva do curso, isso significa que o processo de cursá-lo é, em si, muito mais importante do que o conteúdo que os participantes podem acabar aprendendo em seu decorrer. O conceito de um curso conectivista é que o aprendiz é imerso em uma comunidade de praticantes e apresentado a maneiras de fazer os tipos de coisa que esses praticantes fazem. Através dessa prática, ele se torna cada vez mais semelhante em ações, pensamentos e valores aos membros daquela comunidade. Em outras palavras, para aprender física, você se junta a uma comunidade de físicos, pratica física e, em consequência, se torna *semelhante* a um físico.

Partindo dessa ideia, um MOOC que adotasse essa teoria, apesar de ter uma ementa, não teria uma bibliografia rígida ou a execução de procedimentos obrigatórios como requisitos, pois todo o curso aconteceria a partir das interações entre a comunidade de praticantes e os aprendizes. Os primeiros poderiam sugerir leituras e práticas para os outros, a partir da comunicação entre estes, fazendo, assim, um curso que respondesse às dúvidas do grupo. Os participantes desses cursos também não receberiam qualquer tipo de certificado ou crédito formal pela

execução do mesmo e a avaliação de desempenho seria realizada por seus pares (DE CONTI, 2014).

Como a maioria das teorias emergentes, a conectivista suscitou algumas críticas. Para alguns estudiosos, o conectivismo não é uma nova teoria de aprendizagem porque não teria uma fundamentação (VERHAGEN, 2006; KOP; HILL, 2008; ZAPATAROS, 2012 *apud* ALBUQUERQUE, 2013). Ao apresentar suas reservas sobre a teoria, Kerr (2007 *apud* CARVALHO, 2013, p. 19) argumenta que ela “não é radicalmente nova e que o processo de conhecimento distribuído é discutido há dez anos”. Ainda para esse autor, “as redes são importantes, mas não mudaram a aprendizagem a tal ponto que se poderia substituir as teorias de aprendizagem estabelecidas por uma nova” (KERR, 2007 *apud* CARVALHO, 2013, p. 19).

Outro autor faz a sua crítica sobre os MOOCs a partir dos quatro termos que formam a sigla. Para Bates (2015), a escalabilidade, característica do termo Massive e que se refere ao fato de, tecnicamente, não existir um limite para o tamanho final do curso, não é exclusividade desse tipo de oferta, porque tanto televisão quanto o rádio possuem a mesma característica. No entanto, os MOOCs têm como argumento a conexão entre pessoas e recursos educacionais. Há uma interação, um diálogo entre eles. Isso é algo que não é possível de maneira síncrona, em diferentes locais e a qualquer momento, com a TV e o rádio, por exemplo.

A segunda análise do autor é sobre o termo *Open* (aberto), que aponta para o fato de muitos cursos disponíveis em plataformas como o Coursera, o edX e o *Futurelearn* cobrarem uma taxa dos participantes que querem receber algum tipo de certificado. Bates (2015) também aponta o fato de o Coursera ser o responsável por definir quais instituições poderão hospedar MOOCs na plataforma e, também, por deter os direitos dos materiais postados. Em relação a esses pontos levantados, primeiramente, deve-se ficar claro que há diferentes tipos de MOOCs, como será apresentado no tópico seguinte, e, estando o MOOC inserido em um contexto maior que é a Educação Aberta, espera-se que os recursos utilizados e produzidos também tenham essa abertura, essa liberdade para utilização e para compartilhamento. Porém, como mencionado, há diferenças entre os MOOCs.

Sobre o fato de algumas plataformas selecionarem quais instituições poderão ofertar MOOC, cabe esclarecer que um curso desse tipo não necessita de uma plataforma específica para ser oferecido, ele pode tanto ser oferecido no

MOODLE²¹, uma ferramenta gratuita, quanto em blogs, que também possuem versões gratuitas.

Ao analisar o termo *on-line*, Bates (2015) relata o caso da Universidade Estadual de San Jose, onde os estudantes estariam utilizando materiais de cursos da Udacity em sala de aula, e, depois, com a ajuda de instrutores, verificavam o seu desempenho. O autor também afirma que os MOOCs não são os únicos a oferecerem cursos *on-line*. Novamente, talvez devido à própria natureza dos MOOCs, não há como estipular onde e de que forma eles serão usados. Quanto ao fato de não ser uma exclusividade dos MOOCs a oferta dos cursos *on-line*, Downes (2012a), um dos criadores do primeiro MOOC, afirma que a inspiração para a criação do CCK08 foi o curso de graduação *on-line*, oferecido pela *University of Regina* e ministrado pelo Prof. Alec Couros, e o curso baseado em Wiki, de David Wiley. Relata ainda a importância desses dois professores, no que diz respeito ao fato de eles terem plantado a ideia de permitir a inclusão de pessoas que não eram alunos regulares da instituição. Em nenhum momento, se falou que os MOOCs eram os precursores dos cursos *on-line*.

E, por fim, Bates (2015, p. 155), ao analisar o termo *course*, alega que ele não é muito claro para os alunos e

embora muitos cursos oferecessem certificados ou distintivos para conclusão bem sucedida de um curso, até o momento estes não foram aceitos para admissão ou para crédito, mesmo (ou especialmente) pelas instituições que ofereceram os MOOCs.

É possível que essa fosse a realidade no momento que o texto foi escrito pelo autor, porém, já é possível encontrar MOOCs que ofereçam créditos e que são aceitos pela universidade que ofertou o curso. Além da já citada *Futurelearn*, plataforma da *The Open University*, pode-se citar também a edX²², plataforma criada pela Universidade de Haward e pelo MIT, em 2012, que, em parceria com diversas instituições, ofertam vários cursos elegíveis para obtenção de créditos.

²¹ Acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning é um sistema de gerenciamento da aprendizagem ou LMS (Learning Management System) mas também podem ser conhecidos como ambiente virtual de aprendizagem (AVA). (COUTINHO, 2009). O Moodle é um AVA gratuito e com o código aberto (ou seja seu código fonte está disponível para estudo, modificação).

²² edX. Earn university credit on edX. Disponível em: < <https://www.edx.org/credit#edx-product-discovery-cards>>. Acesso em 16 nov. 2016.

Diante dessa divergência, para diferenciar os MOOCs que são criados a partir da abordagem conectivista dos que não a adotam, Siemens (2012a) propôs classificar esse tipo de curso como cMOOC e xMOOC.

2.3.1 Tipos de MOOC

Um curso do tipo cMOOC tem a teoria conectivista como base para a sua criação. Ele tem um facilitador, que apresenta um conteúdo, mas, como ressaltava Mattar (2013), a sua essência está no espírito de colaboração entre os participantes, que, mais do que utilizar conteúdos gratuitos da internet, irão produzir, remixar e compartilhar entre si esse conteúdo gerado por eles, por meio de diferentes suportes (áudio, vídeo, fóruns, etc.). Sendo assim, o próprio curso não é um produto acabado; ele será construído a partir dessas interações entre os participantes.

Ainda que os defensores desse tipo de MOOC aleguem que o seu diferencial estaria em suscitar a criação e a geração de conhecimento, esse mesmo ponto estaria incluso dentre os desafios e problemas a serem superados por este tipo de curso.

Segundo Mattar (2013), o fato de esse MOOC não possuir uma estrutura formal e nem objetivos de aprendizagem definidos pode gerar um sentimento de desorientação ou confusão nos participantes. O alto nível de autonomia exigido pelo curso também poderia contribuir para que houvesse maior evasão.

O segundo tipo de MOOC é representado pela nova geração: os xMOOC, que são cursos financiados por plataformas como Coursera, Udacity, edX, dentre outras, que priorizam uma aprendizagem mais próxima dos moldes tradicionais, e baseiam-se na simples reprodução do conhecimento (SIEMENS, 2012a). Os objetivos são definidos pelo professor, que compartilha seu conhecimento por meio de vídeo-aulas curtas e as avaliações são feitas a partir de questionários e testes, sendo também possível, em alguns xMOOCs, a utilização da avaliação por pares (YOUSEF et al., 2014).

Ainda que uma das críticas feitas a esse tipo de MOOC seja que ele apenas duplique o conhecimento, Siemens reconhece que muitos desses cursos “têm disponibilizado materiais de qualidade que têm sido úteis a diversos alunos” (MATTAR, 2013, p. 34).

Outra proposta de divisão dos MOOCs é feita por Lane (2012 *apud* MATTAR, 2013). Eles seriam divididos em três tipos: baseados em rede, em atividades e em conteúdos. Cada tipo de MOOC teria as três características, mas com um objetivo dominante.

De acordo com Mattar (2013), os MOOCs do primeiro tipo baseiam-se na teoria conectivista. O conteúdo e a aquisição de competência não são o alvo principal desse curso e sim “conversa, conhecimento socialmente construído e exposição ao ambiente de aprendizagem na web aberta, utilizando meios distribuídos”. Ainda que sejam oferecidos recursos, a exploração é o fator mais importante. O desafio é encontrar um modelo de avaliação.

Os MOOCs baseados em atividades dão ênfase às habilidades que os alunos desenvolverão a partir da realização de uma quantidade de tarefas. Aqui a comunidade é importante para dar exemplos e prestar assistência, mas isso não é o objetivo principal. A pedagogia utilizada tende a ser uma combinação de instrutivismo e construtivismo, “e a avaliação tradicional também é difícil” (MATTAR, 2013, p. 35).

Já para o último tipo de MOOC, a aquisição de conteúdo tem prioridade em relação à realização de tarefas e à comunidade. Mas, ainda que essa última seja difícil, “ela pode ser altamente significativa para o participante, sendo também possível realizar o curso sozinho”. Esse curso possui muitas matrículas, é realizado por professores renomados, possui perspectivas comerciais e as avaliações costumam ser do tipo somativa ou formativa (MATTAR, 2013, p. 35). As avaliações do tipo somativa são aquelas realizadas somente ao final de uma etapa ou disciplina; já as do tipo formativa ou processual ocorrem ao longo da formação (MILL, 2015).

As características dos MOOCs apresentadas até aqui sugerem que não há um modelo consensual e nem como dizer que um modelo é melhor que o outro. O conhecimento acadêmico produzido até aqui, no máximo, sistematiza as diferentes abordagens possíveis quanto à criação e à apresentação do curso. A opção por um tipo ou outro vai depender do perfil do aluno e da experiência que ele pretende vivenciar, a partir do curso escolhido.

De fato, as pesquisas sobre esses cursos são recentes e estão em constante evolução. O próprio conceito mudou, desde que foi criado em 2008 (o que pode ser

entendido como a primeira geração desse tipo de curso); após 2012, quando surgiram plataformas como Coursera e Udacity; e ainda continua sofrendo alteração.

Diante deste cenário, torna-se necessário apresentar a concepção e o tipo de MOOC adotado para este estudo. Para este trabalho, assume-se que o MOOC criado é: “*on-line*”, porque o acesso será pela *internet*; “aberto”, por permitir o acesso de qualquer pessoa, independente do tempo e do lugar em que ela esteja, por usar recursos educacionais abertos como apoio ao curso, inclusive em seu processo de criação, por permitir que o participante escolha fazer apenas o módulo que lhe interessa no momento ou o curso todo; e “massivo”, por não delimitar o número de participantes.

Ainda em relação ao curso, a sua construção guiou-se pelos princípios conectivistas. Ele possui um conteúdo definido: apresenta para os professores da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio, da rede pública, um modo de integrar o uso tanto instrumental quanto crítico das mídias, ao trabalhar, por meio de abordagens mídias-educativas, a Semana de Arte Moderna.

Porém, são as interações com o material disponibilizado, as atividades e os ambientes sugeridos e, por fim, as provocações criadas no decorrer dos módulos, que são o fio condutor para o curso. Ou seja, esperamos que os participantes experimentem, testem, compartilhem o que aprenderam, as suas opiniões, o que fariam diferente ou como já desenvolvem o uso crítico das mídias em suas aulas.

Conforme a apresentação feita na introdução dessa dissertação, a inspiração para a criação deste MOOC foi um dos temas trabalhados no experimento no qual abordagens mídias-educativas foram utilizadas no contexto da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Deste modo, torna-se relevante apresentar os fundamentos da mídia-educação, o modo como é trabalhada na educação e relatar brevemente o experimento para, a seguir, apresentar o desenho do MOOC.

3 MÍDIA: QUER ESTUDAR ESTA MATÉRIA?

A ubiquidade das mídias nas práticas sociais e na cultura²³ já parece ser um ponto pacífico. Também, é cada vez mais frequente ver indivíduos criando a sua “identidade” a partir do que veem nesses meios. De acordo com Kellner (2001, p. 9), “formas de cultura como televisão, cinema, rádio, revista e outros produtos da indústria cultural fornecem modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente”. Também são utilizadas “como o modelo que muitas pessoas usam para construir o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, ‘nós’ e ‘eles’”.

A afirmação feita por esse autor encontra respaldo no contexto brasileiro por meio das telenovelas, produto televisivo no qual, apesar de seus produtores afirmarem não ter em seu processo de criação nenhuma relação com fatos ou pessoas reais, por meio da verossimilhança abordam conteúdos que já são ou se tornarão pautas a serem discutidas pela sociedade.

Exemplos de algumas dessas pautas foram demonstradas em um levantamento feito pelo Comitê Gestor para Internet no Brasil-CGI.br (2014) sobre o uso da *Internet* por crianças e adolescentes no país. O comitê sugere que assuntos como pedofilia, conversas com estranhos e exposição de dados e fotos são tratadas entre pais e filhos porque são assuntos recorrentes no maior meio de comunicação brasileiro, a televisão, principalmente nas novelas e nos telejornais.

Um exemplo mais emblemático de como a mídia influencia e é influenciada pela sociedade pode ser dado a partir de duas telenovelas exibidas no ano de 2012: “Cheias de Charme” e “Avenida Brasil”, a primeira exibida às 19h, e a segunda, às 21h.

A primeira novela retratava a ascensão, naquele momento, da classe média, representada na história por três empregadas domésticas que se tornaram cantoras. O surgimento dessas personagens, naquele momento, visava mostrar “a ascensão da nova classe, mas também a valorização da profissão de doméstica no país”, pois, cada vez mais, procurando outras possibilidades de profissão, essas profissionais

²³ “em seu sentido mais amplo, é uma forma de atividade que implica alto grau de participação, na qual as pessoas criam sociedades e identidades” (KELLNER, 2001, p. 11)

tornaram-se escassas no mercado o que repercutiu em uma valorização do salário delas. (MAURO; TRINDADE, 2012, p. 171).

Além da representação de uma classe que se encontrava em ascensão, essas novelas também tiveram um fenômeno que possivelmente não tenha ocorrido em outras: televisão e internet atuando de forma conjunta. Nessas duas novelas, a narrativa não ficou restrita apenas à TV, ela ocorreu também em outros meios – principalmente nas mídias sociais, em que “cada nova narrativa contribui de maneira distinta para o sucesso do produto”, caracterizando o que Jenkins (2012, p.49) define como narrativa transmídia: para viverem plenamente a experiência desse mundo ficcional

os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com a de outros fãs, grupos de discussão *on-line*, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica.

Na novela “Cheias de Charme”, um videoclipe da música do trio “Empreguetes” havia sido roubado e os autores utilizaram-se, então, desse gancho, para mostrar, no final do capítulo, que este tinha “vazado” no Youtube e exibiram o endereço. Assim os internautas assistiram ao vídeo em primeira mão e, somente no dia seguinte, os telespectadores.

Na segunda novela, a classe C também foi amplamente representada e algumas das questões que nortearam a novela foram o trabalho infantil e o abandono de crianças.

Mas, assim como na primeira, na novela “Avenida Brasil” os fãs se apropriaram dos personagens, da música de abertura e criaram diversas montagens estéticas, principalmente o efeito “congela”, no qual, no fim de cada capítulo, algum personagem era congelado, sua foto ficava em preto e branco, em frente a um fundo desfocado.

Por meio de diversos tutoriais ensinando como criar esse efeito, anônimos e famosos “editaram fotos com essa estética” e as divulgaram em redes sociais como

*Facebook, Tumblr, Twitter*²⁴, dentre outras. (SIFUENTES; VILELA; JEFFMAN, 2012, p. 16).

Esses são apenas alguns exemplos de como TV e internet atuaram de forma conjunta em produtos como a novela. Porém, não se pode esquecer de que, além de criarem uma agenda do que será assunto, as novelas sobrevivem dos anúncios de seus patrocinadores e também lançam produtos vinculados aos personagens.

Logo, ela também trabalha no sentido de despertar o desejo da audiência para determinada marca de roupa, acessório, maquiagem, brinquedo, refrigerante, carros, dentre outros.

Diante desse fascínio que as mídias exercem, os seus efeitos sobre a sociedade já eram motivo de preocupação na Inglaterra, desde o final do século XIX. Depois da primeira guerra mundial, a popularização da propaganda serviu para enfatizar a existência de um público vulnerável ao poder dos meios. A partir da segunda guerra, tanto propagandas como versões alternativas destas foram usadas intensivamente. Frente a esse poder crescente dos meios de comunicação, surge, na metade do século XX, o conceito de mídia-educação (MÍDIA-EDUCAÇÃO, 2015).

3.1 O QUE É MÍDIA-EDUCAÇÃO

Mídia-educação é uma área interdisciplinar do conhecimento que faz da cultura midiática (sejam as velhas ou as novas mídias) um objeto de estudo, apoiado em teorias da aprendizagem e da comunicação, abordagens didáticas e referenciais de avaliação. Pode ser praticada em espaços de educação formal e não-formal e, inclusive, ser praticada através dos próprios meios de comunicação.

Um marco institucional importante para a mídia-educação foi a publicação, em 1980, do Relatório “Um mundo e muitas vozes: comunicação e informação na nossa época”, mais conhecido como “Relatório MacBride”.

Resultado de um trabalho de dois anos, este documento redigido pela Comissão Internacional para Estudos dos Problemas da Comunicação, que teve a coordenação de Seán MacBride e a participação de mais 15 integrantes, “constatou que o fluxo de informações se dava de forma ordenada e concentrada nos sentidos

²⁴ Rede social de *microblogs*, onde os usuários podem escrever mensagens de até 140 caracteres. Os usuários são identificados por @nome_do_usuario e os assuntos podem ser categorizados por *hashtags* (#). (CGI.br, 2015a).

Norte/Sul e Oeste/Leste – explicitando a divisão do mundo em termos de pobreza e ideologia” (GÓES, 2010, p. 2).

Este relatório constitui-se um marco por tratar-se da primeira vez que um órgão da Organização das Nações Unidas, no caso a Unesco, legitimava um documento que dava visibilidade à questão da assimetria no fluxo de informação e propunha soluções para esta questão (Idem, 2010).

Como mencionado, o Relatório MacBride foi divulgado em 1980, após dois anos de trabalho. Durante este período, um dos documentos que norteou as discussões dessa comissão foi o *paper* produzido em 1978 por Jacques Dessaucy, intitulado “*Mass media education or Education for communication*”. Este *paper* apontava a disparidade que a mídia criava em seus dois extremos: produtores dos meios de comunicação e receptores. A estes últimos cabiam somente o papel de “ler, ver ou ouvir, sem mecanismos de diálogo efetivo”, segundo o autor (SIQUEIRA, 2016a, p. 7).

Segundo Siqueira, para Dessaucy (1978 *apud* SIQUEIRA, 2016a), era necessário que os receptores se tornassem parceiros dos produtores dos meios de comunicação, por meio de uma educação para o uso das mídias. Esta educação poderia se dar a partir de dois enfoques: capacitar a audiência para que esta fosse capaz de reagir aos textos midiáticos recebidos – como exemplo, o público poderia apresentar argumentos plausíveis, por telefone ou carta, para os editores do produto – e os produtores de mídia passariam a criar conteúdos participativos e comunitários.

Ainda segundo a autora, para que essa educação para os meios se tornasse realidade, deveriam ser ensinados os seguintes pontos: estrutura de funcionamento das mídias, abordando aqui tanto o papel do jornalista até as rotinas de edição; leitura da linguagem audiovisual; e escrita por meio da mídia, seja gravando, fotografando, redigindo e editando conteúdo. Porém, para Dessaucy, o ensino destes itens somente teria sucesso se fossem alinhados ao que ele chamou de “educação geral” que acompanharia a aprendizagem de caráter mais técnico. Visualiza-se nessa fala do autor a preocupação em aprimorar o letramento do público: “pesquisas têm mostrado que a maioria dos parceiros não compreende termos comumente empregados pela mídia” (DESSAUCY, 1978, p. 6 *apud* SIQUEIRA, 2016a, p. 7). Ainda que Dessaucy não tenha dito em seu texto quais seriam os termos que os parceiros não compreenderiam, sugerimos como exemplo

o termo editor. Será que audiência, chamada por Dessaucy de parceiros, sabe quem é esse profissional, qual a importância dele para a criação desse veículo de comunicação, seja impresso ou televisivo?

Embora essa análise de Dessaucy (1978 *apud* SIQUEIRA, 2016a) sobre os meios como detentores da informação e a audiência que precisa ser preparada para reagir a esses seja de 1978, período muito anterior à popularização da internet, que se deu a partir da década de 1990, ela permanece muito atual, se for considerada como exemplo a quantidade de informações falsas que são publicadas e disseminadas como se fossem reais nas redes sociais, principalmente no *Facebook* e em sites jornalísticos.

Quando o autor levanta a questão de a audiência apresentar argumentos plausíveis aos meios, é possível que se referisse ao fato de essa não possuir uma educação para entender a linguagem específica das mídias e nem como era construída. A falta dessa educação seria, para o autor, um fator que dificultaria a contra argumentação, porém, isso não equivale a dizer que o povo aceitava o texto midiático sem contestá-lo.

Essa ideia de que “cada elemento do público era diretamente atingido pela mensagem” foi defendida pela teoria hipodérmica (WOLF, 1999). Ela surgiu no período em que ocorreram as duas grandes guerras e a difusão em larga escala dos meios de comunicação de massa e os estudiosos dessa teoria da comunicação direcionaram suas pesquisas para as propagandas e buscaram, essencialmente, responderem sobre os efeitos das mídias em uma sociedade de massa.

Para Wolf (1999), a sociedade de massa possui algumas características: é formada por um conjunto homogêneo de indivíduos, ainda que provenientes de ambientes e grupos sociais diferentes, logo são essencialmente iguais; é constituída por pessoas que não se conhecem, estão distantes fisicamente e possuem pouca ou nenhuma oportunidade de exercerem ação e influência umas sobre as outras, e, por fim, ela não possui tradições, regras de comportamento ou uma estrutura que a organize.

Este fator de isolamento do indivíduo torna-se um ponto crucial para o entendimento dessa teoria, pois, de acordo com esse modelo, se as mensagens conseguem alcançar os indivíduos que formam essa massa, a persuasão é inoculada, ou seja, atingido o alvo, o objetivo definido para a mensagem é concretizado.

Em oposição a essa ideia da mensagem midiática como uma agulha hipodérmica, metáfora para designar um público que recebia o texto midiático e respondia a este como o meio que o criou propunha, outros diversos modelos do processo de comunicação foram propostos. Como exemplo, pode-se citar o modelo de codificação/decodificação, de Stuart Hall, um dos pesquisadores dos Estudos Culturais ²⁵.

Escrito na década de 1970, por Hall (2003, p. 387), o texto “Codificação/Decodificação” apresenta a ideia do processo comunicativo não como algo linear, mas a partir de uma estrutura formada “por momentos distintos, mas interligados - produção, circulação, distribuição/consumo, reprodução”.

Para o autor, há o produto (código/mensagem) e, em seguida, vem a circulação desse. Porém, como alerta Hall (2003, p. 388), tanto a circulação quanto a “distribuição para diferentes audiências” somente irão ocorrer na forma discursiva. Se não há nenhum sentido apreendido pela audiência, não tem como o produto ser consumido. Se houve apreensão, há o consumo e esse produto pode ser reproduzido.

Partindo dessa ideia do processo comunicativo, tem-se a visão que a recepção da mensagem pela audiência não acontece de forma linear do emissor ao receptor e nem de forma “transparente”, como pressupõe o meio que a produziu. A recepção da mensagem, pelo público, depende de vários fatores como repertório, etnia, classe social, dentre outros, o que permite que a mesma mensagem seja decodificada de maneira diferente por diferentes audiências.

Nesse processo, a audiência pode realizar a decodificação da mensagem, de acordo com Hall (2003), de três modos. Quando ela opera no que o autor chamou de “código dominante”, o público apropria-se da mensagem apresentada tal como o meio que a produziu idealizou. Já no código “negociado”, a audiência faz uma leitura deste mesmo texto e, a partir desta, opta por aceitá-lo de forma integral ou parcial. E, por fim, temos o código de “oposição”, no qual o público compreende tanto a

²⁵ Originados na Inglaterra, os Estudos Culturais estabeleceram uma nova forma de se pensar a cultura e tiveram como base três textos do final da década de 1950 e início de 1960: *The Uses of Literacy* (HOGGART, Richard, 1957), *Culture and Society* (RAYMOND, Williams, 1958) e com *The Making of the English Working-Class* (THOMPSON, E. P. 1963). Esses autores teceram “uma concepção de cultura diferente de toda uma elitista noção de cultura como algo reservado ao domínio dos nobres espíritos do saber oficial.” (COSTA, 2012).

forma conotativa quanto a denotativa do texto, mas opta por “decodificar a mensagem de uma maneira globalmente contrária” (HALL, 2003, p. 402).

Tanto essas ideias de Hall quanto as de Dessaucy podem, atualmente, ser encontradas, de forma aprimorada, nos trabalhos de vários autores sobre mídia-educação.

Pode-se citar, dentre outros, como pesquisadores da disciplina mídia-educação, o inglês David Buckingham (2007, 2010, 2013), o americano Douglas Kellner (2006), as brasileiras Alexandra Bujokas de Siqueira (2013, 2014), Gilka Elvira Ponzi Giradello (2012) e Mônica Fantin (2011,2012). É a partir das obras dos autores mencionados que será apresentado o conceito de mídia-educação, a sua trajetória internacional e no Brasil, e o modo como é realizado o ensino desta abordagem.

Antes de conceituar a mídia-educação, Buckingham (2007) apresenta o termo mídia e o define como algo usado para se comunicar, de forma indireta — ao invés de pessoalmente — com as pessoas.

Partindo dessa primeira definição, tem-se a base do currículo sobre mídia-educação: a mídia não oferece uma janela transparente para o mundo. Ela oferece um canal, por meio do qual, representações e imagens do mundo são apresentadas; uma seleção de versões sobre o mundo, em vez de acesso direto a ele.

Ainda em relação às mídias, o autor comenta que elas incluem diferentes suportes como televisão, cinema, vídeo, rádio, fotografias, propagandas, jornais, revistas, músicas gravadas, vídeos-games e internet e o material que apresentam são os textos midiáticos. Como exemplos destes materiais têm-se programas televisivos, filmes, imagens, web sites, dentre outros.

Os textos midiáticos, em geral, combinam diversas linguagens como imagens estáticas ou em movimento, áudios como sons, fala, música e linguagem escrita. Por esse motivo, são chamados de textos multimodais (KRESS, 2010).

O ensino de mídia-educação visa a desenvolver um conjunto de competências para a leitura e escrita em todas essas formas de comunicação. Essas competências, frequentemente são descritas como letramento midiático, que é considerado, atualmente, tão importante para os jovens quanto o letramento tradicional.

Logo, de acordo com Buckingham (2007, p. 4), o termo *mídia-educação*²⁶ pode ser definido como “o processo de ensino e aprendizagem sobre as mídias”; sendo que o letramento midiático — habilidades e conhecimentos adquiridos pelos alunos — é o resultado desse processo.

Nesse ponto, torna-se importante ressaltar a diferença entre o ensino de *mídia-educação* e o ensino por meio ou com as mídias. Enquanto o primeiro “faz da cultura midiática em si um objeto de estudo” (SIQUEIRA, 2013, p. 4), o segundo envolve o uso instrumental das mídias para auxiliar o ensino de um componente curricular (BUCKINGHAM (2007).

Para entender o surgimento e as fases pelas quais passou essa abordagem — ainda em desenvolvimento e que envolve os campos de Educação e Comunicação — é apresentado um breve resumo da *mídia-educação* a partir da obra de Fantin (2011).

De acordo com essa autora, a *mídia-educação* “nasce e se desenvolve paralelamente à formação da indústria cultural ao longo das primeiras décadas do século XX”. Inicialmente, a *mídia-educação* visava principalmente sensibilizar o público em relação às mensagens transmitidas pelos meios e, nesse sentido, ainda que as mídias fossem consideradas insignificantes, também eram vistas como um mal a ser combatido por meio da educação (FANTIN, 2011, p. 31).

Essa fase, denominada *inoculatória* — a audiência precisava ser protegida contra os efeitos nocivos da mídia — permaneceu entre o período de 1930 e 1960, tanto na Grã-Bretanha quanto nos Estados Unidos, e os principais materiais alvo de estudos foram a publicidade, a literatura popular, a música e as histórias em quadrinhos.

A partir de 1960, passa-se da fase de *inoculação* para a de *leitura crítica* dos meios. Nesse momento, o cinema passa a ser o principal objeto de estudo e são criados vários cursos sobre este assunto nas universidades. Como consequência, os textos midiáticos passam a ser vistos como possuidores de dignidade estética e cultural.

Entre os anos de 1970 e 1980, principalmente em países da América Latina que sofriam com as ditaduras militares, a *mídia-educação* surge como um modo de resistência nas lutas políticas. A partir delas,

²⁶*Media Literacy* em inglês.

o movimento de educação popular atua na defesa e promoção de democracia, dos direitos humanos, dos valores culturais contra as formas de colonização e percebe na mídia-educação e nos meios uma possibilidade de instrumentos de luta” (FANTIN, 2011, p. 32).

Paralelamente a este panorama descrito, ampliou-se a discussão acerca do fato de os meios possuírem certa opacidade; sobre o uso das mídias como sistema de reprodução social e em relação aos estudos sobre o público, levando-se em conta como este reagia aos textos midiáticos.

A partir de todos esses movimentos, surgiram novos desafios para a mídia-educação. A interpretação dos textos midiáticos exige um indivíduo ativo e a mídia-educação vai atuar neste sentido, ao combinar o ensino de semiótica, ideologia, análise e consumo. Essa integração foi disseminada pelos Estudos Culturais nos anos de 1980 e é usada para o ensino de mídia-educação no currículo sugerido para o ensino primário, pelo *British Film Institute* (BFI), de Londres.

Mudanças também ocorreram nas práticas de mídia-educação na América Latina. A partir da “teoria das mediações” proposta por Martin-Barbero (2001 *apud* FANTIN, 2011, p. 32) passa-se a enxergar que a mídia não exerce uma influência direta sobre os indivíduos, haja vista que essa recepção por parte dos consumidores também será mediada por outros grupos da sociedade tais como família, instituições religiosas, amigos, dentre outros.

A partir da leitura de outros pesquisadores sobre mídia e recepção, como Hall (2003) e Hoggart (1957 *apud* SIQUEIRA, 2008), é possível perceber que, além da mediação por esses grupos elencados por Martin-Barbero (2001 *apud* FANTIN, 2011), a mensagem midiática também receberá um filtro a partir da visão de mundo, escolaridade, gênero, raça, dentre outros do público que a está recebendo.

Ao se falar especificamente da área de mídia-educação no Brasil, tem-se que ela ainda não é oficialmente um componente curricular, como acontece na França, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Austrália e Argentina. Porém, embora com diferentes nomes, é possível encontrar diversas atividades sendo realizadas a partir do ensino dessa abordagem.

No contexto brasileiro, o ensino sobre as mídias pode estar sendo realizado com nomes de mídia-educação, *media literacy*, educação para os meios, educomunicação, educomídia (MIRANDA, 2014; SIQUEIRA, 2013). Em comum, entre essas diferentes acepções, têm-se “a abordagem crítica e participativa na

relação de crianças, jovens e adultos com as mídias e tecnologias comunicacionais” (MIRANDA, 2014, p.71).

Esclarecido esse ponto, apresenta-se a seguir uma síntese da trajetória da mídia-educação no Brasil, usando como embasamento o trabalho de Girardello e Orofino (2012).

3.2 BREVE HISTÓRICO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO NO BRASIL

Segundo Girardello e Orofino (2012, p.75), a relação entre educação e comunicação já era discutida no Brasil antes mesmo que qualquer um dos termos citados anteriormente fosse usado no país. Como exemplo citam, na década de 1960, a obra de Paulo Freire — “precursor na construção de uma teoria da educação como prática social em diálogo com a comunicação e a cultura” — e as ações da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC). Esta, a partir de observações sobre a atuação ideológica das mídias, criou o projeto “Leitura Crítica dos Meios de Comunicação”, que tinha como alvos os jovens, os educadores e as comunidades populares e visava à formação para a leitura crítica dos meios, incluindo nesse processo as crianças e a programação televisiva vista por este público. A UCBC propunha que a programação consumida pelas crianças fosse usada como ponto de partida para discussões mais abrangentes sobre relações familiares, economia, questões sociais e políticas.

Na metade dos anos de 1970, a proposta de uma “pedagogia da linguagem total”, do estudioso porto-riquenho Francisco Gutierrez, teve forte influência no país. Essa abordagem defendia, assim como a mídia-educação e a educomunicação, que a escola se atentasse às novas formas de produção de cultura, em decorrência do surgimento dos novos meios de comunicação.

No final dos anos de 1980, o enfoque das pesquisas na América Latina voltou-se para a questão da recepção que as camadas populares faziam dos textos midiáticos. Buscava-se saber como estas percebiam e apropriavam-se dessas mensagens. Novamente, há uma aproximação desse cenário com os estudos culturais desenvolvidos em outros países. Os principais autores que estudaram esta questão na América Latina foram Jesus Martin-Barbero, Néstor García Canclini e Guillermo Orozco. (GIRARDELLO; OROFINO 2012).

A partir de 1990, percebe-se a influência de países tanto europeus quanto americanos na constituição dessa área no Brasil. Destaca-se nesse cenário o trabalho de Maria Luiza Belloni que, “em diálogo com teóricos europeus da mídia-educação”, elaborou diversos trabalhos sobre este tema. Ainda segundo Girardello e Orofino (2012, 77), “uma ênfase maior na leitura, apropriação e produção criativa por parte dos receptores ganhou força com a circulação da obra dos britânicos David Buckingham e Cary Bazalgette”. Relatam ainda as autoras que os trabalhos sobre a teoria crítica dos americanos Henry Giroux, Peter McLaren e Douglas Kellner também contribuíram para o entendimento de como o público constrói “ressignificação e resistência” a partir dos produtos midiáticos consumidos.

Em comum, a todos esses países que servem de referência para o ensino de mídia-educação, está o fato de que, para esses, o estudo para as mídias deve ser tratado na escola, ainda que este não seja exclusivo do ambiente escolar (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012) e que, para que este ensino seja realizado, diferentes autores (LUSTED, 1991; BUCKINGHAM, 2003; QCA, 2003; UNESCO, 2013 *apud* SIQUEIRA et al, 2014, p. 3388) sugerem que o ensino desta abordagem seja feito a partir de alguns conceitos-chaves, que serão apresentados por Buckingham (2007) em seguida.

Esse conjunto de conceitos não seria formado por uma extensa lista. Durham e Kellner (2006), por exemplo, acreditam que para se estudar sobre as mídias não é necessário se cercar de toda uma gama de abordagens teóricas e metodológicas; basta o uso de algumas palavras-chave²⁷.

Partindo da mesma ideia, Buckingham (2007; 2010) afirma que o ensino sobre mídia-educação não dever ser baseado em um corpo de conhecimento ou em conteúdos específicos que, caso sejam aplicados em uma área como a mídia-educação, poderiam se tornar ultrapassados por causa das constantes mudanças tecnológicas e de usabilidade que caracterizam esta esfera. O que o autor propõe é que a educação para os meios seja feita a partir dos seguintes conceitos-chaves: representação, linguagem, instituições de mídia (Produção) e audiência.

O primeiro conceito — representação — refere-se ao fato de as mídias apresentarem seleções e interpretações da realidade que, por sua vez, transmitem “valores e ideologias implícitos” (BUCKINGHAM, 2010, p. 50). A produção da

²⁷ O autor usa o termo *keyword*.

informação sobre histórias, eventos ou questões é feita de palavras e imagens em áudio ou por escrito. Quem trabalha nas mídias, em geral, enfrenta problemas como escassez de tempo, espaço, recursos, e outros, e, por este motivo, precisam selecionar o conteúdo que será apresentado ao público.

Esta seleção, porém, não é isenta de subjetividade²⁸ e pode levar a “representações estereotipadas ou simplificações grotescas, que podem ser usadas para rotular indivíduos e justificar crenças e atitudes preconceituosas”. Este resultado pode ou não ser a intenção de quem produziu a informação e pode estar ligado à própria ideia de representação do receptor. Um usuário alfabetizado em mídia deve ir além das representações mostradas pelos meios: deve analisar o contexto em que este texto foi produzido e entender que a mídia, assim como pode direcionar e desafiar a sociedade, também reflete esta ao atender às histórias e representações que as pessoas aceitam e demandam. Deve ser capaz de identificar os interesses de quem produziu a mídia, comparar estas informações com outras fontes, inclusive com a sua experiência de mundo (WILSON, 2013, p. 90). E, ainda, deve questionar a “autoridade”, a origem de quem produziu o texto e também identificar quem foi ouvido e quem foi deixado de fora (BUCKINGHAM, 2010).

O segundo conceito — linguagem — se refere ao fato de que os meios possuem sua própria gramática, códigos e convenções para a produção dos textos midiáticos (BUCKINGHAM, 2010; SIQUEIRA et al., 2014). Estes códigos podem envolver desde sons — como áudios de suspense, ângulos de câmara — a uso de objetos específicos. Assim, o usuário, ao fazer uso desse conceito, deve ser capaz de “desmontar e remontar as mensagens”²⁹ com o objetivo de entender que o conteúdo dessas não é óbvio, mas sim o resultado do uso de um conjunto de técnicas e símbolos para a reconstrução da realidade (SIQUEIRA et al., 2014, p. 3388).

Instituições de mídia é o terceiro conceito proposto por Buckingham (2010) e envolve a questão de quem está comunicando, com qual objetivo e para que

²⁸ Ao se pensar na subjetividade a partir de uma visão mais ampla que compreende aquilo que é próprio do indivíduo, esta não representa um problema. Porém, se considerarmos que os meios de comunicação têm seus próprios interesses, muitos dos quais voltados para o lucro, essa subjetividade, que seria a visão da mídia sobre um tema que poderá influenciar a escolha ou o ponto de vista da audiência sobre este, passa a ser um problema.

²⁹ Processo de se distanciar do texto e se perguntar: quem está comunicando, como está sendo feita a narrativa dessa mensagem e com qual objetivo. Fazendo essa decodificação, o leitor é, então, capaz de remontar a mensagem e apreender o seu significado literal.

público, além da compreensão de que o que está sendo produzido engloba interesses comerciais. Já Siqueira et al. (2014, p. 3389) entende que este conceito se refere a práticas que são repetidamente utilizadas até que aparentem ser o modo normal de realizá-las. Um exemplo seriam as propagandas atuais de cerveja: há elementos que são comuns a todas as propagandas, independente da marca anunciada. Para o estudo desse conceito, entende a autora que o professor poderia abordá-lo mostrando ao aluno que a “produção midiática” é comumente feita por grandes corporações que visam ao lucro, selecionam, definem, formatam e determinam como será a distribuição do conteúdo. Ao refazer o “percurso histórico” que possibilitou essa criação, também virão à tona as relações de poder envolvidas.

E, por fim, tem-se a audiência. Aqui se busca entender como a audiência é um alvo e, ao mesmo tempo, compreender como diferentes tipos de público utilizam e respondem às mídias (BUCKINGHAM, 2010). Nesse ponto, é necessário perceber que a audiência não é passiva: ela sempre “negocia significados” e, como nem sempre isso é óbvio para ela, o uso de atividades mídia-educativas contribui para essa percepção, na medida em que são criadas situações que demonstram que questões como etnia, idade, classe social e outras influenciam as escolhas e as interpretações das mensagens pelas pessoas (SIQUEIRA et al., 2014, p. 3388).

Conforme afirma Buckingham (2010), os conceitos citados, apesar de usados ao redor do mundo por países que ensinam sobre mídia-educação, podem ter diferentes versões para os nomes utilizados nesses lugares. No projeto realizado na UFTM, adotou-se o termo “instituições de mídia” — em vez de “produção” — mas, basicamente, apresentam uma aproximação entre si.

Um exercício de aproximação entre a abordagem da mídia-educação e os componentes curriculares para a área de Português e Literatura foi objeto do experimento realizado na UFTM, entre 2013 e 2016, e que gerou parte do material que foi adaptado para o MOOC.

Partindo dos conceitos-chave, o projeto “Mídia-educação no ensino médio: Integrando leitura e produção de conteúdo digital multimídia à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, desenhou e testou quatro atividades de mídia-educação em uma escola pública de Ensino Médio de Uberaba, MG. Um breve relato da experiência será apresentado a seguir.

3.3 O ENSINO DE MÍDIA-EDUCAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

A abordagem da mídia-educação vem sendo ensinada nas licenciaturas da UFTM desde 2009 e, desde 2013, também no Mestrado em Educação. Em cinco anos, foram realizados três projetos de pesquisa e dois de extensão. Em todos eles, a autora desta dissertação teve algum tipo de participação, seja como colaborada, seja como aprendiz.

O projeto de pesquisa “Mídia-educação no ensino médio: Integrando leitura e produção de conteúdo digital multimídia à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” é o mais recente deles, concluído em julho de 2016, e teve como proposta adaptar materiais e práticas pedagógicas de mídia-educação para a realidade da sala de aula de uma escola pública, para alunos do Ensino Médio, na área mencionada, mais especificamente para a disciplina de Língua Portuguesa.

De acordo com Siqueira (2016), ao imergir o aluno na cultura midiática, a partir dos conceitos-chaves do estudo da mídia-educação, não apenas em seus aspectos teóricos, mas também associados a atividades geradas por eles a partir do que aprenderam, espera-se que os alunos se tornem leitores mais críticos, autônomos e participativos dessa cultura.

Ainda segundo a autora, o uso dessas abordagens mídia-educativas também se apresenta como uma alternativa para levar os jovens além de sua zona de conforto — uso da internet para jogos, redes sociais e visualização de vídeos — e mostrar que o direito ao exercício da cidadania vai além de “poder dizer o que quiser”: envolve, também, a aquisição de conhecimentos para leitura e escrita sobre os meios.

Como mencionado, todo o projeto voltou-se para alunos da última etapa da Educação Básica. Para a execução desse último experimento, contou-se com a colaboração da professora responsável pela disciplina na escola onde o projeto foi desenvolvido. Ela não apenas acompanhou a elaboração da proposta, como também produziu material, apontou em que medida as atividades e práticas sugeridas eram condizentes com o que deveria ser realizado na escola em cada ano do Ensino Médio, além de considerar também se estavam contempladas no livro didático adotado, que, por sua vez, foi elaborado de acordo com os PCNEM.

Como mencionado na página 16 deste estudo, os PCNEM tiveram como base para a sua criação dois documentos: a LDB e as DCNEM. O primeiro documento estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Já o segundo, aborda as seguintes questões: 1) o desenvolvimento de aspectos como aprender continuamente, autonomia intelectual e pensamento crítico; 2) competência ao utilizar a língua portuguesa, as línguas estrangeiras e outras contemporâneas tanto para a aquisição de conhecimento como para exercer a cidadania; 3) a Base Nacional Comum organizada nas seguintes áreas do conhecimento³⁰: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2002).

A BNCC determina o que cada aluno deve aprender ano a ano, ao contrário dos PCNs para o Ensino Médio, que definem o perfil de saída do aluno ao final da última etapa da Educação Básica.

No que se refere à matéria Língua Portuguesa, a mídia-educação é contemplada nos PCNEM a partir das três competências que se espera que os alunos tenham ao final da conclusão do Ensino Médio, que são: representar e comunicar, investigar e compreender e contextualizar social ou historicamente os conhecimentos. Essas competências, por sua vez, são apresentadas por meio de “conceitos estruturantes” (BRASIL, ([2002?], p. 15-17), que envolvem, dentre outros, “linguagem verbal, não-verbal e digital, signo e símbolo, conotação e denotação, análise e síntese, classificação, metalinguagem, negociação de sentido” (SIQUEIRA, 2016a, p. 16).

Os pontos semelhantes entre esses conceitos estruturantes propostos nos PCN+ e os conceitos-chaves da mídia-educação são apresentados por Siqueira (2016a), na Figura 1.

³⁰ Com a atualização dos DCNEM, em 2012, a divisão por área, já usada na BNCC, passou a compreender Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Figura 1 – Aproximações entre os conceitos-estruturantes propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os conceitos-chaves em mídia-educação



Fonte: Adaptado de Siqueira (2016, p. 16).

Como apresentado na Figura 1, tanto os conceitos estruturantes descritos nos PCN+ quanto os conceitos-chaves em mídia-educação abordam o conceito de linguagem. Assim, torna-se necessário apresentar como esses documentos e a mídia-educação definem linguagem e como esses conceitos se convergem.

De acordo com os PCN+ (BRASIL, ([2002?]), p. 25) a linguagem é

a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

É possível que, por apresentar essa conceituação ampla sobre linguagem, estes documentos incluíram, para a disciplina de Língua Portuguesa, dentre outros, os conceitos de gramática – “descrição dos modos de existência e de funcionamento de uma língua” (BRASIL, ([200?]), p. 42) – e de interlocução: conceito envolvido

na produção de enunciados pertinentes à situação de uso, tanto na fala quanto na escrita. As diversas trocas sociais possibilitam que os falantes de uma língua produzam enunciados, de acordo com certas intenções, dentro de determinadas condições, o que origina efeitos de sentido. Quando se dialoga com alguém ou se lê um texto, é pela interlocução que se constroem os sentidos; também é nela que os interlocutores se constituem e são constituídos. (IBID, p. 61).

Esses dois conceitos estão ligados a diferentes concepções de linguagem. Para Geraldi (2006), há três concepções fundamentais de linguagem: a) como expressão do pensamento: muito presente nos estudos tradicionais, essa concepção relaciona-se às gramáticas normativo-prescritivas, que elencam um conjunto de regras a serem seguidas e visam basicamente que o indivíduo escreva e fale corretamente (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011); b) como instrumento de comunicação: concepção ligada “à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem (GERALDI, 2006, p. 41). Nessa concepção, a mensagem seria facilmente entendida pelo receptor, pois este somente precisava dominar o significado do código emitido; e c) como forma de interação: mais do que um modo de transmitir a informação de um emissor a um receptor, “a linguagem é vista como um lugar de interação humana”. E é por meio dela que “o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam à fala”. (Idem).

Essa última concepção, que não vê a mensagem como algo transparente e considera que a produção de sentido se dará a partir da relação entre o autor, o leitor e o texto é a que se aproxima do conceito de linguagem para a mídia-educação.

O conceito de linguagem em mídia-educação busca “demonstrar que o sentido das mensagens não é algo óbvio, mas resultado do emprego de uma série de procedimentos técnicos e simbólicos que reconstróem a realidade na tessitura da mensagem.” (SIQUEIRA, 2016b, p. 4). Questionamos o texto para entender como a mensagem foi construída e, assim, apreender o seu significado.

A combinação desses pontos serviu como base para a elaboração das atividades propostas para os alunos dos três anos do Ensino Médio da escola onde o projeto foi realizado. Foram produzidos materiais de apoio para os professores e para os alunos, e estes receberam, ainda, fichas de atividades³¹.

³¹ Neste projeto foram desenvolvidos e testados materiais pedagógicos de mídia-educação para aulas de Português e Literatura. Tendo sido realizado a partir de três experimentos, o projeto trabalhou os temas: Romantismo, Narrativas expandidas e Modernismo na literatura, respectivamente, com os alunos do segundo, primeiro e terceiro ano. As etapas para criação, desenvolvimento e aplicação do projeto estão disponíveis nesse endereço: <https://portuguesemidianoensinomedio.wordpress.com/>

A intervenção realizada com os alunos do último ano do Ensino Médio e que tratou do assunto Modernismo na Literatura, em diálogo com redação, contexto histórico da República Velha e discussão sobre valores, a partir da “Pesquisa Mundial de Valores”, foi a selecionada para a construção do MOOC.

No relato que será feito a seguir, sobre esse experimento, há um detalhamento maior dos materiais e das atividades voltadas para o aluno. No entanto, o MOOC que será produzido terá como foco único o professor.

A última intervenção do projeto “Mídia-educação no ensino médio: Integrando leitura e produção de conteúdo digital multimídia à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” foi feito no primeiro semestre de 2016, com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. A experiência com essa turma abordou o conceito-chave Audiência, a partir do assunto Modernismo. Este experimento teve como ponto de partida o questionamento sobre “O que é ser moderno?” e a aplicação do questionário sobre “Pesquisa de Valores”.

Inicialmente, foi apresentado um diagrama, que tinha, ao centro, a palavra “moderno”, cercada por setas, nas quais os alunos deveriam escrever palavras e/ou frases que se associavam ao termo.

Em seguida, aplicou-se um questionário³² que, segundo Inglehart e Welzel (2005, p. 75), representa “a maior investigação já conduzida de atitudes, valores e crenças em todo o mundo”, realizada em quatro períodos (de 1981-1983, 1989-1991, 1995-1997 e 1999-2002), “em 81 sociedades de todos os seis continentes habitados, que abrigam mais de 85% da população mundial”. De forma sintética, esses autores mostram que, tanto o Produto Interno Bruto de um país quanto sua história cultural estão relacionados ao fato de a população dos países pesquisados atribuírem maior ou menor relevância aos valores tradicionais ou seculares-rationais, e aos de sobrevivência ou autoexpressão. A partir da pontuação de cada aluno, identificaram em que medida eles prezavam mais os valores tradicionais do que os seculares-rationais.

³² Este questionário foi elaborado pelos autores para testar a seguinte hipótese: “as sociedades com problemas sociais básicos, como a estabilidade econômica, priorizam os valores materialistas, enquanto as sociedades que solucionaram esses problemas valorizam metas pós-materialistas. [...] Os indicadores materialistas avaliam a importância da segurança física e econômica, enquanto os indicadores pós-materialistas avaliam a importância da realização profissional, da política e do bem-estar individual.” (PEREIRA; CAMINO; COSTA, 2005).

No momento seguinte, foram apresentados alguns dos personagens que participaram do movimento modernista: Anita Malfatti, Mário de Andrade, Tarsila do Amaral e Heitor Villa-Lobos. A conexão entre o Modernismo dos anos 1920 e a contemporaneidade foi feita por meio da discussão sobre valores, iniciada na aula anterior: contra o que os artistas daquela época se posicionavam? Que valores sustentavam com suas obras? O trabalho com os alunos partiu de trechos de suas biografias, das ideias que esses autores defendiam e de algumas obras previamente selecionadas. A atividade realizada teve como objetivo que os alunos identificassem os aspectos e os valores tradicionalmente aceitos e como esses eram contestados pelos autores modernistas.

Outro aspecto trabalhado referia-se à definição de qual contexto histórico, social e político em que o modernismo se desenvolveu. Para isso, foram utilizadas fotos e imagens que refletiam esse período para a realização da narrativa.

E, por fim, trabalhou-se o gênero textual “manifesto”: cada integrante do projeto escolheu uma frase ou palavra do Manifesto Antropofágico e a interpretou, de maneira performática na sala de aula. Nessa aula, além da apresentação do referido texto aos alunos, também foi explicado a qual gênero textual ele pertence e foi feita a identificação dos elementos que o compõem. Em seguida, foi proposto, inicialmente, aos alunos, que apresentassem, espontaneamente, em “um palco improvisado”, os seus manifestos. Posteriormente, deveriam, a partir do aplicativo Canva, criar um manifesto escrito sobre um assunto de seu interesse ou um pôster para os poemas “Moça linda bem tratada” ou “Garoa do meu São Paulo”, de Mário de Andrade. Caso a segunda opção fosse a escolhida, no primeiro poema, duas imagens deveriam ser incluídas: uma que representasse a moça criticada pelo autor, e outra que por indução, representasse a moça valorizada pelo autor. Para o segundo poema, era preciso encontrar uma imagem que representasse as tentativas de ofuscar a desigualdade social da cidade.

Este último experimento foi o escolhido para ser transformado em MOOC, pois as duas professoras que participaram do projeto de pesquisa relataram que o Modernismo era o tema com o qual tinham menos familiaridade, pois, por diferentes razões, não chegaram a trabalhar com este assunto.

A partir dessa fala das professoras, acreditamos ser necessário fazermos algumas considerações sobre o livro didático e a disciplina Literatura, principalmente em relação ao tema Modernismo.

3.4 O LIVRO DIDÁTICO, O ENSINO DE LITERATURA: OS DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

Usado como material de apoio tanto por discentes quanto pelo docente, o livro didático será uma ferramenta à disposição do aluno sempre que necessário e, para o professor, será um guia do que deve ser ensinado. Como vantagens desse instrumento, pode-se citar o tempo poupado, ao professor, de escrever longos textos na lousa, e, ao aluno, de copiar e poder, assim, acompanhar melhor as explicações. Como desvantagens, os professores podem ter a sensação de serem reféns do livro didático; “que muitas vezes não apresenta utilidade devido à falta de organização, ausência de textos significativos e exercícios que não estimulam muito o aluno”. (FONSECA; PILATI, 2014).

Ainda de acordo os autores, algumas críticas em relação ao uso do livro didático são voltadas para a tendência de seguir alguns padrões que acabam por limitar a criatividade do que o professor irá trabalhar em sala, ao impor os temas e as formas como estes serão interpretados.

Quanto se trata do ensino de literatura, há também alguns desafios a serem enfrentados pelo professor. Iniciando-se pela escolarização da leitura literária que, de acordo com o Martins (2006, p. 89), há duas formas de ser realizada: a adequada “conduz eficazmente às práticas de leitura presentes no contexto social” e a inadequada, predominante no contexto escolar, na qual a disciplina é ensinada de forma isolada, sem apresentar a sua integração “com as demais áreas do conhecimento”.

Outro desafio a ser enfrentado é a ideia da literatura como “fenômeno decorativo e belo” que se reflete na sala de aula com a ênfase na leitura dos autores clássicos, já consagrados pelo “cânon literário”. (MARTINS, 2006, p. 90).

Concordamos com autor que é importante conhecer os autores clássicos e suas obras, porém a literatura não pode restringir-se somente aos clássicos. É preciso levar os “autores contemporâneos para a sala de aula, até com o objetivo de questionar o cânon literário”. (MARTINS, 2006, p. 90). Podemos citar como exemplo desta fala uma atividade desenvolvida com os alunos do 3º ano e com a professora no projeto “Mídia-educação no Ensino Médio: Integrando leitura e produção de conteúdo digital multimídia à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, que, ao abordar o Realismo, mostrou o “diálogo” existente entre o livro “O Cortiço”, obra

de José de Alencar, e o filme “A cidade de Deus”, dos cineastas Fernando Meirelles e Kátia Lund. A partir do “confronto” dessas duas obras, em mídias diferentes (livro, filme) que, em diferentes épocas, abordam a questão social no Brasil, foi possível mostrar para os alunos que a literatura não se restringe a datas e épocas: ela pode, apesar de ter uma data “antiga”, ser considerada atual.

Nesse sentido, o texto literário possui um valor atemporal e uma forma de retratar uma cultura e época. Assim, é preciso apresentar aos alunos uma visão mais ampla desse texto, ajudá-los a compreender a literatura como “fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade” (MARTINS, 2006, p. 90).

Outra questão que pode representar um desafio para os docentes, tanto de literatura quanto de qualquer outra disciplina, é a ubiquidade das novas mídias de comunicação e informação e tecnologias.

Para Cornis-Pope (2002 *apud* MARTINS, 2006, p. 97), “nossa mais urgente tarefa enquanto professores é integrar a literatura num ambiente global, informacional, no qual o texto literário possa funcionar como objeto imaginativo, inserido nas práticas culturais”.

Com o surgimento da Internet também surgiram novas formas de leitura e escrita. Junto ao texto impresso aliam-se os eletrônicos “formados pelas relações intra e intertextuais que exigem um leitor familiarizado com a articulação de diferentes linguagens” (MARTINS, 2006, pg. 97).

Diante desse panorama, acreditamos que esse modelo de MOOC – que tem como foco o uso de mídias digitais e de abordagens mídia-educativas para ensinar sobre o Modernismo – pode contribuir para que o professor demonstre aos alunos a interdisciplinaridade latente entre o conteúdo de literatura e as diferentes áreas do conhecimento; o modo como um texto literário é construído, envolvendo questões culturais e sociais; e, por fim, como fazer uma leitura crítica da mensagem, indo além da simples decodificação do texto. Afinal, tudo isso pode ajudá-los a se tornarem melhores leitores e produtores de textos em diferentes mídias.

O percurso para a construção do modelo de curso é apresentado a seguir.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O MOOC é um projeto. Um projeto pode ser definido como um esforço temporário, com data de início e fim, “que é levado a cabo para criar um produto único, serviço ou resultado”. (HUIN, [200?]).

Tendo em vista que cada projeto é único, existirão diferentes caminhos para a sua construção. Assim, mesmo buscando modelos de MOOCs ou roteiros que ajudem em sua construção, esses nunca serão totalmente aplicáveis ao que será projetado. Como exemplo dessa afirmação pode-se citar a pesquisa realizada por Marques (2015), sobre as experiências pioneiras de MOOC no Brasil.

A autora selecionou, para análise, quatro MOOCs, sendo três, brasileiros: a) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB realizado pela Unesp. Um experimento pioneiro ao oferecer educação aberta com acessibilidade por meio da plataforma Moodle. A acessibilidade foi trabalhada por meio do uso dos requisitos da web acessível³³ e audiodescrição; b) Jornal na Sala de Aula, disponibilizado na plataforma Veduca, foi fruto da parceria entre uma universidade privada e um grupo de jornal local. O público-alvo eram os professores mas o curso foi aberto a todos que quisessem saber como utilizar o jornal no espaço escolar; c) MOOC tutoria, que foi desenvolvido para testar o Moodle para este tipo de curso; e um MOOC fruto da parceria luso-brasileira o d) MOOC EaD: primeiro MOOC realizado em Língua Portuguesa. Esse curso foi disponibilizado em um blog e tinha como objetivo “experienciar um MOOC em Língua Portuguesa utilizando as ferramentas da *web* 2.0, além de construir conhecimento sobre EaD de forma colaborativa”. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 77).

A análise realizada por Marques (2015) para esses MOOCs ratifica a afirmação de Huin ([200?]) no que se refere aos cursos não seguirem um roteiro padrão para a sua construção.

Cada um desses optou por uma tecnologia. O MOOC EaD optou pelo uso de uma mais aberta, um blog, que não exigiu inscrição e o conteúdo ficou disponível. Os outros optaram por tecnologias mais engessadas, no sentido de exigirem inscrições por parte dos alunos. Em relação aos pressupostos pedagógicos, de

³³ Para saber mais sobre práticas que tornam o conteúdo da web mais acessível a um maior número de pessoas, acesse: <http://emag.governoeletronico.gov.br/cursoconteudista/desenvolvimento-web/praticas-web-acessivel.html>.

acordo com a autora, exceto o MOOC que aborda a LDB e apresentou a abordagem construtivista, todos os outros apresentaram pressupostos ou aproximação com o conectivismo.

Diante desses diferentes modos de se construir um projeto, o caminho escolhido para a construção do nosso modelo de MOOC foi o uso das metodologias de design atômico e design da informação e, para a avaliação, a metodologia de Bonsiepe.

Porém, antes de apresentar as metodologias escolhidas para a construção do modelo de curso do tipo MOOC, é necessário responder: “o que é *design*?”.

Utilizado em contextos diversos e com diferentes conceitos, o termo *design* costuma gerar muitas dúvidas em relação ao seu significado. Diante disso, Löbard (2001, p.11) propõe que a pessoa que se “pronuncia sobre o *design*, deve declarar, de partida, o seu ponto de vista já que tudo que se dirá depois será consequência do mesmo”.

Segundo o dicionário Oxford (2016b), o termo *design* pode ser entendido como plano, projeto, esboço ou modelo para apresentar a função ou o funcionamento de um objeto antes de ser construído.

Partindo da definição básica do dicionário, Löbach (2001, p.16) conclui que o *design* “é uma ideia, um projeto ou um plano para a solução de um problema determinado” e assim consistiria, então, na “corporificação desta ideia para, com a ajuda dos meios correspondentes, permitir a sua transmissão aos outros”. A apresentação da solução de um problema, de modo visual, ou seja, por meio de um esboço, modelo, projeto, tornaria mais fácil a explicação dessa ideia, do que apenas usando a linguagem.

Ao ampliar esse conceito, o autor aponta que este mesmo termo também se refere à “produção de um produto ou sistema de produtos que satisfazem às exigências do ambiente humano”. Sendo assim, segundo ele, o *design* “é um conceito geral que responde por outro mais amplo [...]”, e que, iniciado “pelo desenvolvimento de uma ideia, pode concretizar-se em uma fase de projeto e sua finalidade seria a resolução dos problemas que resultam das necessidades humanas” (LÖBACH, 2001, p.16).

E, por fim, o autor apresenta sua definição para o termo e diz que *design* é configuração e que esta, como um conceito geral mais amplo, pode ser o processo de concretização de uma ideia. Ainda segundo Löbach (2001, p. 16), sendo, tanto o

design quanto a configuração, conceitos gerais amplos, o objeto de configuração fica em aberto. Este somente ficará mais específico quando o conceito de *design* associar-se a outro conceito que exerça alguma “ascendência sobre ele, que será o objeto do *design*”.

Como exemplo para esta conceituação, o autor cita o *Design* ambiental, que é a “configuração do meio ambiente”. Um conceito geral, que, por sua vez, se divide em especialidades para a configuração do ambiente, tais como: arquitetura, *design* industrial, configuração dos meios de comunicação, dentre outras. (LOBACH, 2001, p. 17).

Já para Fernandes (2015, p.27), o *design* é “o processo de resolução de problemas e necessidades das pessoas, cujo resultado [...] é sempre um artefato de uso”. E assim como o pesquisador anterior, a autora também concorda que o *design* pode desdobrar-se em diferentes ramificações, tais como *design* gráfico, da informação, de produtos, da moda, dentre outros.

4.1 A RESOLUÇÃO DE PROBLEMA POR MEIO DA METODOLOGIA PROJETUAL

Como mencionado, o *design* possui diferentes especialidades e, para cada uma delas, há uma metodologia específica. Entre tantas possibilidades, aqui, destacamos o método projetual de Munari (1993, p. 20), que consiste em “uma série de operações necessárias, dispostas por ordem lógica, ditada pela experiência”. Essas propostas são muito próximas às indicadas por Laville e Dionne (1999, p.11) para o termo método, que, segundo os autores, “indica regras, propõe um procedimento que orienta a pesquisa e auxilia a realizá-la com eficácia”.

Tanto a metodologia científica quanto a projetual seguem um conjunto de procedimentos lógicos que visam ao alcance de um objetivo. A primeira pode ser definida como a “ciência que se ocupa do estudo de métodos, técnicas ou ferramentas e de suas aplicações na definição, organização e solução de problemas teóricos e práticos”; e a segunda, como “a disciplina que se ocupa da aplicação de métodos a problemas específicos e concretos” (BOMFIM, 1995 *apud* FREITAS; COUTINHO, WACHTER, 2013, p. 3).

Ao realizarem um levantamento das metodologias projetuais do *design*, Freitas, Coutinho e Wachter (2013) identificaram que muito da cultura material tem origem nas áreas de *design* de Produto (Industrial), Gráfico e da Informação. E, a

partir dessa constatação, realizaram uma análise das obras de alguns autores que abordavam essas áreas, restringindo a análise às obras nas quais era possível identificar as fases e o tratamento dado às informações.

Em relação à Metodologia de *Design* de Produtos, foram selecionadas, para análise, as obras de quatro autores: Archer, Bürdek, Bonsiepe e Löbach. Essa análise mostrou que, geralmente, essas metodologias dividem-se em quatro fases: “Preparação, geração, avaliação e realização”, sendo que algumas dessas se dividem em duas etapas (FREITAS; COUTINHO, WACHTER, 2013, p.7). A coleta de dados ou informação também se apresenta, seja de forma explícita ou subentendida nesses trabalhos.

Ainda segundo os autores, essa metodologia, por ter ênfase no processo de produção de produtos industriais, restringe a questão da informação a três aspectos: criação de um produto que atenda às necessidades de um grupo social; o modo como se apresenta — “impressa ou colada ao corpo do produto” —; e os materiais de instrução sobre o produto. Esta última é melhor abordada nas metodologias de *design* gráfico e da informação.

A metodologia de *design* gráfico, também dividida em fases e subdividida em duas ou mais etapas, foi analisada a partir das obras dos estudiosos Munari (1981), Frascara (2000), Péon (2003) e Fuentes (2006). Os trabalhos escolhidos para análise não são muito semelhantes e os três últimos autores apresentam somente três fases para as suas metodologias. No entanto, com uma especificidade que não foi encontrada nas outras metodologias, Munari dividiu a sua em dez etapas. Essa metodologia volta-se não para quem contratou o serviço, mas para com quem este deseja dialogar. Aqui, o profissional responsável pela criação do produto se utilizará de texto, símbolos e ilustrações para “representar um determinado conteúdo” a partir de um suporte definido. (FREITAS; COUTINHO, WACHTER, 2013).

E, por fim, tem-se a metodologia de *design* da informação, que se destina principalmente à “construção da informação em si”. A análise para esta metodologia, feita por Freitas, Coutinho e Waechter (2013, p. 12), traz como referência os trabalhos de Redish, Sless e Simlinger. As metodologias dos autores referenciados apresentam mais semelhanças que as dos estudiosos selecionados na metodologia de produto. Questões como “pesquisa, análise, avaliação, diagnóstico, revisão e monitoramento da informação” estão mais presentes nesta do que nas outras metodologias. Também merece destaque o fato de estes pesquisadores da

metodologia de *design* da informação enfatizarem os “elementos visuais que compõem o projeto”, tais como tipologia, linguagem, estrutura da página, *layout*, dentre outros.

4.2 A METODOLOGIA DE DESIGN DA INFORMAÇÃO

De acordo com Martins (2007, p. 55), o *Design* da informação não pode ser considerado um campo independente do *Design* gráfico e nem tampouco exclusivo a este. Para a autora, ela é uma “disciplina emergente” e combina “conhecimentos multidisciplinares”, em que se percebe as contribuições de profissionais diversos e a influência de diferentes áreas do conhecimento.

Ainda segundo a autora, o termo *Design* da Informação apresenta aplicações e nomeações diversas. Na imprensa é chamado infografia; na gestão, *business graphics*; na ciência, pode ser reconhecido tanto como infografia quanto ilustração científica; para os que trabalham com a engenharia informática, a nomeação é *design* de interface. Essa diversidade nos nomes justifica-se, pois tanto as práticas quanto os praticantes partem de interesses distintos. Porém, percebe-se que há objetivos e preocupações similares em todos eles.

No entanto, independentemente da área de aplicação ou nomeação utilizada, o que se percebe é que o *Design* da Informação, aos poucos, está se consolidando como “um campo” que combina determinados conhecimentos, “traduzindo-se em uma disciplina” que visa organizar e apresentar dados, “transformando-os em informação válida e significativa” (MARTINS, 2007, p. 56).

Ainda sobre esta área do conhecimento, a autora relata que ela possui uma relação muito próxima com algumas áreas do conhecimento, como Ciências da Comunicação; Psicologia; Linguística; Antropologia – no que se refere ao estudo da relação entre indivíduos e a produção/interpretação de sua cultura apresentada nos meios – e a Educação, ao abordar a aprendizagem com e através dos meios.

Muitos desses elementos também são presentes na mídia-educação, o que ratifica a escolha dessa metodologia para a construção do MOOC.

A metodologia de *design* de informação que serviu de inspiração para a construção desse modelo de curso é a proposta por Redish (2000, REDISH (2000) *apud* FREITAS; COUTINHO, WACHTER, 2013, p.10). Ela é composta por seis fases, a saber: 1) plano de informação, 2) plano de projeto, 3) seleção de conteúdo /

organização de páginas, 4) esboço e teste, 5) produção final e 6) processo contínuo”, que possuem um elenco de itens a serem contemplados.

Porém, considerando os objetivos desta pesquisa — produzir e avaliar um protótipo de curso de aprendizagem aberta, do tipo MOOC, para que os professores do Ensino Médio da disciplina de Língua Portuguesa aprendam a usar abordagens da mídia-educação aplicadas ao estudo da Semana de Arte Moderna de 1922, em consonância com as demandas referentes as mídias dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — pareceu suficiente criar uma metodologia composta por três etapas: o desenho do curso; a produção do conteúdo educativo e a formatação da plataforma que o hospeda; e análise exaustiva do modelo. Assim, o que realizamos foi a convergência entre a abordagem da “construção da informação” e a “abordagem analítica”, construindo um modelo que integrou aspectos do *design* de informação, do *design* atômico e do método analítico de Bonsiepe (1984).

4.3 COMO O DESIGN ATÔMICO FOI APROPRIADO PARA A CONSTRUÇÃO DO MOOC

Um aspecto crucial para a produção do modelo de curso foi a organização das unidades de informação que compõem o percurso educativo do MOOC. Para concretizar esta etapa utilizou-se o “*design* atômico”, uma metodologia para criação de *interfaces*, criada por Frost ([2015?]). O *design* atômico propõe uma analogia entre o conteúdo de um website e a constituição de organismos vivos. Assim, parte-se dos átomos como unidades mínimas de informação (tags de HTML), que se agrupam em moléculas (funcionalidades das páginas), até constituir um sistema responsivo, ou recurso digital finalizado. Ao ser usada na criação do MOOC, esta metodologia serviu como suporte à metodologia de *design* da informação, principalmente no que se refere às fases de seleção de conteúdo e organização de páginas.

Como já mencionado, a criação desse MOOC tem como ponto de partida um dos conteúdos trabalhados no projeto realizado com docentes e alunos do Ensino Médio de uma escola pública. Assim, a maior parte dos materiais usados naquele experimento foram utilizados ou adaptados para esse curso e outros foram criados tendo como referência não apenas este experimento mas também conteúdos e

materiais disponibilizados em blogs³⁴ que tinham como foco a mídia-educação, livros e materiais disponíveis na internet que abordavam o modernismo. Partindo desse cenário, o design atômico do MOOC foi elaborado do seguinte modo:

- a) Átomos: título do MOOC, título do tópico, imagem, arquivo em formato PDF, vídeo, texto, link, botões de avançar ou retornar;
- b) Moléculas: cada um dos módulos contendo títulos dos tópicos, imagens ou vídeos, textos, botões de avançar e/ou retornar.
- c) Organismo: o MOOC como um todo, contendo dados e metadados;

De modo prático, a cada página, os alunos verão os módulos configurados, de forma que mostrem sempre o título do tópico, uma imagem ou vídeo, um texto explicativo, links e os botões avançar e ou/retornar.

E, para concluir o percurso metodológico, foi utilizada a Metodologia de Bonsiepe para a análise do produto, assunto que será tratado a seguir.

4.4 METODOLOGIA DE BONSIPEPE

Como a análise crítica do processo e dos resultados é parte da investigação científica, aspectos do método Bonsiepe também serão considerados, em diálogo com as abordagens do *design* de informação e do *design* atômico.

Como o modelo de curso construído não passará por teste, já que não faz parte dos objetivos da pesquisa testar o modelo com um público, o método de Bonsiepe foi integrado à metodologia de design da informação para a realização de uma análise exaustiva, uma vez que não faz parte dos objetivos desta pesquisa colher o retorno do usuário.

O esboço pronto foi analisado a partir das sete vertentes de análise apresentadas no Quadro 2.

³⁴ Blog da mídia-educação. Disponível em: <<https://medialiteracybrasil.net/projetos/>>. Acesso em: 30 jun. 2017. Mídia-educação para a sustentabilidade. Disponível em:<<https://oficinasnovostalentosuftm.wordpress.com/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Quadro 2 – Síntese das vertentes analíticas do método Bonsiepe

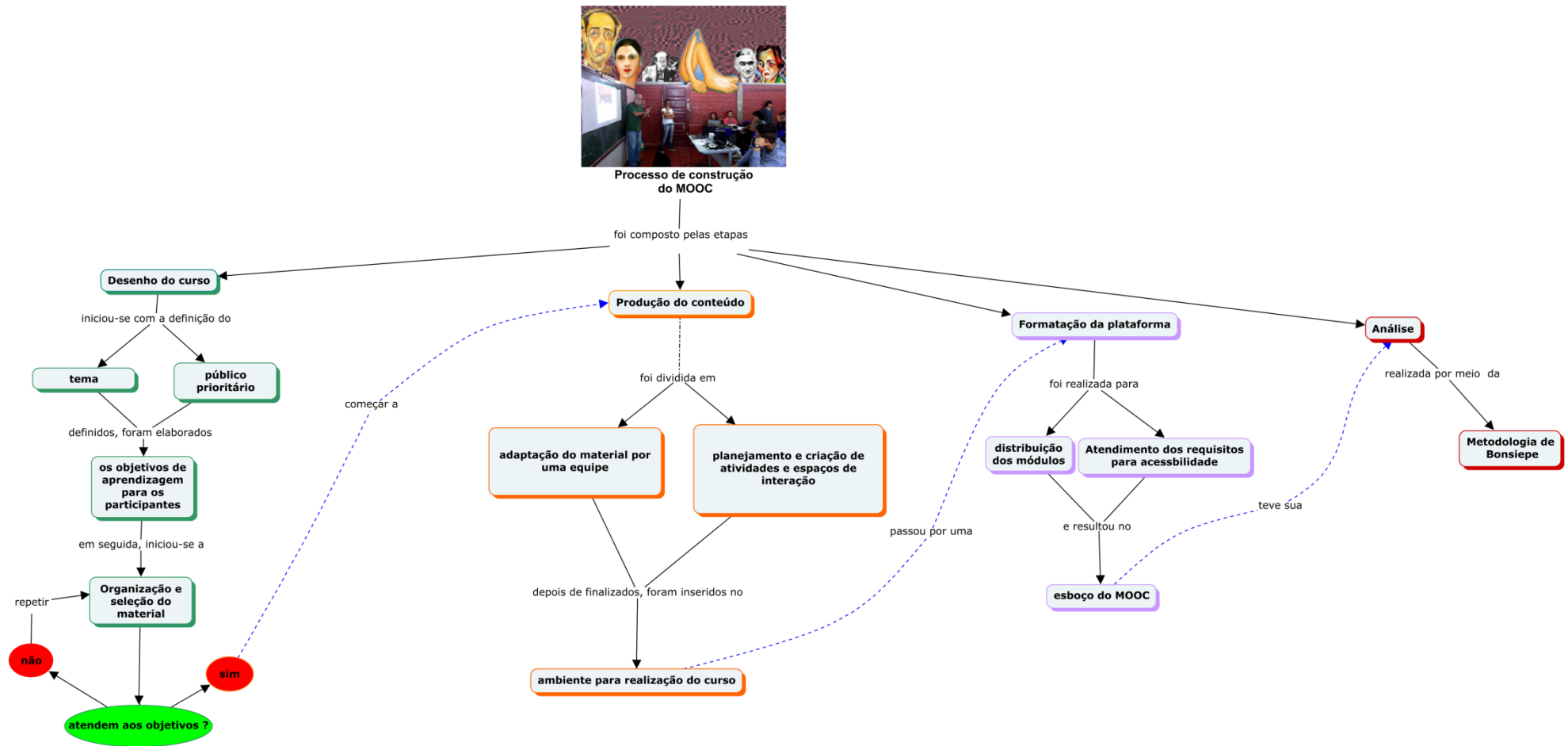
Tipo de análise	O que é
Lista de Verificação	Deve ser elaborada na etapa de coleta de informações. Organiza todos os conteúdos pertinentes, de forma exhaustiva, detectando insuficiência de informações. No presente projeto, as listas de verificação foram feitas para organizar os conteúdos produzidos durante o experimento 3 do projeto “Mídia-educação no Ensino Médio”.
Análise Diacrônica	É uma espécie de linha histórica, que serve para mapear a evolução do projeto. Nesta pesquisa, a análise diacrônica contemplou o percurso, que parte do material e das anotações produzidas durante o experimento e chega até a sequência de páginas e seus conteúdos multimodais criados no modelo final.
Análise Sincrônica	É uma espécie de corte vertical que serve para mapear o universo imediato no qual o produto se insere. Requer comparação e crítica de produtos, a partir de critérios comuns. Nesta pesquisa, foi usada para avaliar os aspectos positivos e negativos do modelo em relação a outros MOOCs que tratem da mesma temática: mídia e literatura.
Análise Estrutural	Serve para identificar e compreender melhor os componentes de um projeto, bem como suas inter-relações no sistema. No presente projeto, a análise estrutural guiou a descrição e a avaliação do que de fato foi produzido.
Análise Funcional	Foca aspectos como ergonomia, funções técnicas e propriedades físicas do sistema como um todo e dos seus componentes específicos. No MOOC, objeto desta investigação, ela foi critério para avaliar a qualidade da navegação pelas páginas do curso e sua coerência interna.
Análise Morfológica	Foca a concepção formal do produto. Guiou a análise crítica da coerência estética do curso: em que medida é multimodal? Como trabalha, equilibradamente, textos canônicos e populares?
Análise do produto com relação ao uso	Esta última vertente dialoga com a análise funcional e detecta as fragilidades do produto final. Nesta pesquisa, esta análise serviu para propor aprimoramentos a partir do que não foi possível ser feito, anteriormente.

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Bonsiepe; Kellner; Poessnecker (1984).

Para concluir este capítulo, será apresentada, a seguir, a proposta inicial de design do MOOC, que foi organizado em um mapa comentado. Esse mapa procurou integrar os passos necessários para a realização das etapas de desenho, produção

do conteúdo educativo, formatação da plataforma na qual o curso será criado, e, por último, a análise.

Figura 2 – Mapa conceitual sobre o processo de criação do MOOC



Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2017

Tanto ao pesquisar sobre como é feito um MOOC quanto ao observar a estrutura dos cursos dos quais participei, pude perceber que alguns elementos são recorrentes em sua construção.

Para Siemens (2012b), Kellogg (2013), Richter ([2013]) e Conole (2016), na construção desse tipo de curso, a escolha do tema, do público-alvo principal e da lista de objetivos de aprendizagem para os participantes deve anteceder a seleção e a organização do conteúdo. Em relação a este último, Siemens (2012b) e Conole (2016) sugerem ainda que o material seja preferencialmente do tipo REA.

Ainda sobre o conteúdo, dentre esses autores, Siemens (2012b) é o único que sugere que o trabalho de criação de conteúdo não se concentre apenas no professor e que se recrute uma equipe para ajudá-lo.

Outros elementos em comum apresentados pelos autores — porém com ordem de prioridade diferentes — são: escolha de tecnologias para interação e elaboração de atividades (o que os alunos devem criar).

A questão da avaliação, tanto do processo quanto da aprendizagem, também é levantada: Kellogg (2013) sugere que vídeos e questionários sejam testados com um pequeno público; Richter ([2013]) e Conole (2016) indicam o uso da avaliação da aprendizagem de modo opcional; e Siemens (2012b) levanta a questão da iteração e aperfeiçoamento do produto por meio de sucessivos processos de melhoria e, também, ouvindo os que os participantes têm a dizer sobre o curso. Grande parte desses atributos listados foi considerada para a construção do mapa conceitual (Figura 2) apresentado anteriormente.

Como já mencionado, esse MOOC tem como foco o uso de mídias para o trabalho com o conteúdo “Semana de Arte Moderna de 1922” e o público-alvo prioritário são os professores do Ensino Médio da rede pública. Estando claros esses dois aspectos, o processo de construção desse curso voltou-se para a definição dos objetivos.

Primeiramente foram elaborados os objetivos para o curso como um todo: o que era necessário que os professores soubessem? A resposta a essa pergunta permitiu visualizar quais módulos poderiam e/ou deveriam compor o curso e, para esses, também foram elaborados objetivos. A partir da definição desses, passou-se para levantamento, seleção e organização do material — iniciando-se pelo que já havia sido utilizado no experimento feito na escola — e, posteriormente, dos documentos pesquisados na internet e em livros impressos.

Finalizada esta etapa, passou-se para a produção do conteúdo. Alguns dos materiais selecionados na fase anterior precisaram ser readaptados e, para isso, contou-se com a ajuda de um fotógrafo e de um jornalista e licenciando em História. Aqui também foram pesquisados os tipos de atividades que poderiam ser realizadas pelos participantes e quais espaços poderiam facilitar a interação entre eles. O material resultante dessa fase foi organizado para inserção no *Wordpress*, a plataforma no qual o curso foi hospedado.

A formatação dessa plataforma aconteceu na terceira fase do processo de construção do MOOC para hospedar os módulos e também para atender alguns requisitos de acessibilidade.

E, por fim, como mostrado no mapa, a última etapa, que se refere à análise, foi realizada por meio da metodologia de Bonsiepe, a fim de atender à questão da interação e melhoria do curso.

Todo esse processo de desenho do MOOC está melhor detalhado e discutido no próximo capítulo.

5 DISCUSSÕES E RESULTADOS

A aplicação do percurso metodológico anteriormente mencionado é o foco desse capítulo.

5.1 DESENHO DO CURSO

Nesta etapa, é apresentada, de modo detalhado, a estrutura do modelo de curso do tipo MOOC, ou seja, o organismo, as moléculas e os átomos. Começando pela maior estrutura, tem-se o organismo que compreende ao MOOC como um todo (Figura 3) e é formado pelos módulos: Conheça o curso, Ambientação, Mídia-educação, Valores modernos x tradicionais, Alguns personagens do movimento modernista, Manifesto Antropofágico e Sumário do curso.

Figura 3: Visão parcial da tela inicial do MOOC Modernismo e Mídia



Fonte: MOOC Modernismo e Mídia

Para a criação deste organismo, foram elaboradas 60 páginas — cada uma abordando um assunto — usadas 87 imagens, 24 arquivos no formato PDF, 1 arquivo no formato XLS, 26 links para páginas externas (sendo dois para os vídeos

criados para o curso) e 3 espaços externos para interação, relativos aos murais criados por meio da ferramenta Padlet³⁵. Ainda no sentido de incentivar a interação em todas as páginas, está disponível a seção “comentários”, sendo que, na maioria delas, há perguntas instigando os participantes a falarem sobre suas experiências, responderem algumas questões e comentarem as mensagens dos colegas.

Na sequência do detalhamento deste esboço de curso, têm-se as moléculas, que correspondem a cada um dos módulos e sua estrutura: título, imagens e/ou vídeo, textos, arquivos anexados, links, e os seguintes botões para navegação: avançar, voltar e sumário do curso.

A primeira molécula, “Sumário do curso” (Figura 4), tem como objetivo ser um local onde se encontram todos os assuntos tratados e tornar a navegação mais acessível para as pessoas que queiram fazer o curso, mas utilizam outros dispositivos, que não o mouse, para navegar.

Figura 4: Visão parcial da tela do módulo “Sumário do curso”

Modernismo e mídia:
estudando manifestações da Semana de Arte Moderna com abordagens da Mídia-educação e recursos educacionais abertos

Conheça o curso **Sumário do curso** 1. Ambientação 2 Mídia-educação 3 Valores modernos x tradicionais
4 Alguns personagens do movimento modernista 5 Manifesto Antropofágico

Sumário do curso

1 Ambientação

- 1.1 Entenda o que significam os ícones utilizados no decorrer do curso
- 1.2 Dicas para realizar esse curso
- 1.3 O que é um MOOC
- 1.4 Os recursos educacionais abertos – REA
- 1.5 Conheça a equipe
- 1.6 Agora é a sua vez!
- 1.7 Fim do módulo

2 Mídia-educação

- 2.1 O que é mídia-educação
- 2.2 O papel do professor ao trabalhar com mídia-educação
- 2.3 Você faria diferente?
- 2.4 Conceitos-chaves em mídia-educação
 - 2.4.1 Linguagem
 - 2.4.2 Representação

Fonte: MOOC Modernismo e Mídia.

A molécula “Conheça o curso” (Figura 5), que é também a página inicial do MOOC, apresenta um panorama do que será estudado — por meio de um vídeo e

³⁵ Esta ferramenta apresenta-se como um quadro ou mural que pode ser usado para colaborar com outros usuários.

um texto na página — os objetivos e as justificativas para a criação do curso, os requisitos para a realização e os assuntos dos módulos.

Figura 5: Visão parcial da tela do módulo “Conheça o curso”

Modernismo e mídia:

estudando manifestações da Semana de Arte Moderna com abordagens da Mídia-educação e recursos educacionais abertos

Conheça o curso

Sumário do curso

1. Ambientação

2 Mídia-educação

3 Valores modernos x tradicionais

4 Alguns personagens do movimento modernista

5 Manifesto Antropofágico

Conheça o curso

Aprenda a utilizar as mídias digitais, de modo crítico, ao abordar alguns aspectos do Modernismo em suas aulas.



[Arquivo pdf com a transcrição do vídeo](#)

O uso de tecnologias da comunicação e da informação, principalmente das mídias digitais para além de seu uso instrumental, é um dos desafios que o professor contemporâneo das escolas públicas do Ensino Médio enfrenta em seu dia a dia. Tanto por elas fazerem parte do cotidiano dos alunos quanto por constarem em documentos oficiais, como os PCN para o Ensino Médio.

Apresentar sugestões para atender a essas demandas em relação ao uso das mídias, de forma crítica, ao trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa, mais especificamente ao tratar o conteúdo Semana de Arte Moderna de 1922, é a proposta desse Curso Massivo Aberto Online (MOOC).

Objetivos do Curso:

1. Entender a diferença entre o trabalho com mídia-educação e com mídias na educação;

Fonte: MOOC Modernismo e Mídia

O próximo módulo é “Ambientação”. Essa molécula é composta por oito conteúdos, a saber: “1 Ambientação” - traz os objetivos do curso, apresentação da equipe e uma seção para apresentação dos participantes; “1.1 Entenda o que significam os ícones utilizados no decorrer do curso” - explica os ícones que os participantes encontrarão ao realizar o curso e como usá-los; “ 1.2 Dicas para realizar esse curso” - informa que o curso pode ser feito na forma sequencial ou por módulos e incentiva tanto a interação com os colegas quanto a experimentação em sala de aula dos materiais; “1.3 O que é um MOOC” - informa o que é esse tipo de curso que estão iniciando e suas principais características; “1.4 Os recursos





educacionais abertos – REA” - traz o conceito desse termo, suas características e informa que todos os materiais de apoio são do tipo REA”; “1.5 Conheça a equipe” - traz o link para o experimento que inspirou a criação do MOOC, apresenta a equipe e traz o link para o *lattes* dos participantes que possuem currículo nesse base (Figura 6); “1.6 Agora é a sua vez!”- incentiva os participantes a se apresentarem, a contarem sobre qual lugar do mundo estão realizando o curso e suas expectativas em relação a ele; e, por fim, tem-se “1.7 Fim do módulo” - para informá-los que chegaram ao final e como retornar ao sumário do curso.

Figura 6: Tela do tópico “Conheça a equipe”

1.5 Conheça a equipe

Este curso é objeto de pesquisa de uma dissertação de Mestrado Acadêmico e teve como inspiração um experimento realizado em uma escola pública, com alunos e professores do Ensino Médio. Para saber mais, acesse o [blog do experimento](#).

E logo abaixo você pode conhecer a equipe que colaborou para a criação do MOOC sobre Mídia e Modernismo.

	<p>Alexandra Bujokas de Siqueira</p> <p>Pós-doutora em Estudos da Mídia</p> <p>Doutora em Comunicação</p> <p>Mestrado em Educação</p> <p>Currículo lates</p>
	<p>Ana Paula Ferreira Sebastião</p> <p>Mestranda em Educação</p> <p>Especialista em Design da Informação</p> <p>Currículos lates</p>
	<p>José Luiz Pollo</p> <p>Licenciando em História</p> <p>Jornalista</p>
	<p>Elioenai Amuy</p> <p>Licenciando em Letras</p> <p>Fotógrafo</p>

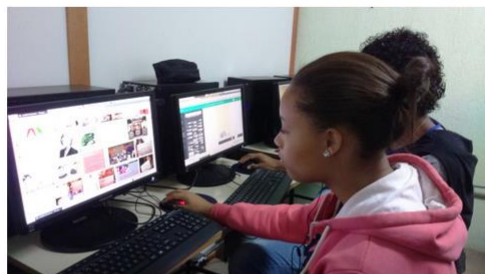
A atividade de interação desse módulo encontra-se no item “1.6 Agora é a sua vez”, na qual o participante tem a oportunidade de se apresentar, conhecer os colegas e comentar as postagens.

A molécula “Mídia-educação” é composta por 11 itens: “2 Mídia-educação” (Figura 7) - traz os objetivos do módulo; “2.1 O que é mídia-educação” - traz os diferentes nomes para esta área do conhecimento, o seu conceito, apresentado tanto na forma textual quanto por meio de um vídeo; “ 2.2 O papel do professor ao trabalhar com mídia-educação” - tem um vídeo no qual a pesquisadora Mônica Fantin fala sobre os usos que os professores fazem das mídias e a importância do trabalho dos docentes com mídia-educação no contexto escolar; “2.3 Você faria diferente?” - traz uma primeira provocação aos participantes, ao propor uma discussão sobre uma campanha “contra o racismo”, que teve muita repercussão em diversos países; “2.4 Conceitos-chave em mídia-educação” - anuncia os conceitos-chave comumente usados ao trabalhar com mídia-educação. Os próximos quatro itens: “2.4.1 Linguagem, 2.4.2 Representação, 2.4.3 Instituições de mídias e 2.4.4 Audiência” conceituam os termos e exemplificam modos de como trabalhar esses conceitos. O item “2.5 Atividade” traz duas imagens com a esfinge de Gizé e algumas perguntas sobre estas”; e o “2.6 Fim do módulo”, além de marcar o fim do tópico, traz alguns questionamentos acerca do que conheciam sobre o assunto apresentado.

Figura 7: Tela do módulo “ Mídia-educação”

2 Mídia-educação

Bem-vindo!



Fonte: arquivo das autoras

Neste módulo iremos entender o que é mídia-educação e conhecer algumas estratégias para se trabalhar as mídias de forma crítica em sala de aula.

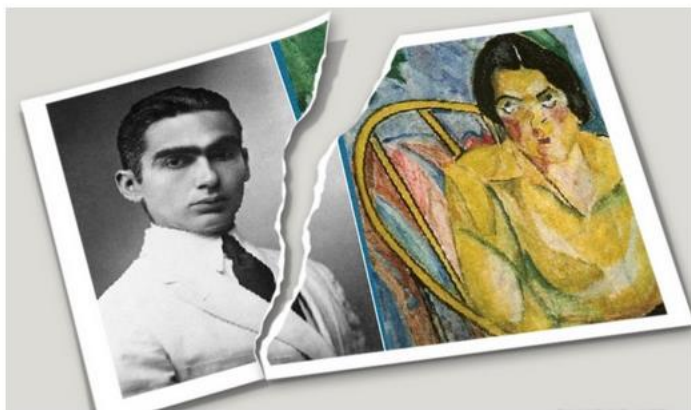


“Valores modernos x tradicionais” é uma molécula formada por nove itens, a saber: “3 Valores modernos x tradicionais” (Figura 8) - anuncia como a obra “A boba”, de Anita Malfatti, contribuiu para a criação da Semana de Arte Moderna de 1922 e apresenta as seguintes propostas de atividades: análise de representações em obras de diferentes autores, e um questionário; “ 3.1 O cenário no qual surge a Semana de Arte Moderna de 1922” - traz uma explicação breve de como era o cenário brasileiro quando surgiu este evento; “3.2 Monteiro Lobato” - explica qual foi o papel deste personagem para a criação da Semana de 1922 por meio de um texto e um áudio; “ 3.3 Atividade: Descobrimos os valores em disputa” - traz três imagens, duas representando o que seria adequado para Monteiro Lobato e uma que não seria a partir do ponto de vista deste autor. A partir dessas imagens, são feitos questionamentos para descobrir quais aspectos estavam sendo valorizados ou desprezados em cada obra; “3.4 Outra forma de apresentar a disputa valores tradicionais x valores modernos” - propõe o uso do questionário sobre a pesquisa mundial de valores, para mostrar as questões em disputa na Semana de Arte Moderna, e levanta a pergunta: você é tradicional ou moderno?; “3.4.1 Questionário sobre crenças e valores” - apresenta a pesquisa mundial de valores, repete a pergunta do tópico anterior, porém, apresentando algumas imagens que exemplificam alguns valores defendidos e o questionário para ser respondido. Por fim, traz um questionamento: as respostas encontradas estão de acordo (ou não) com a resposta dada anteriormente?; “3.4.2 Usando o questionário sobre crenças e valores em sala de aula” - propõe um modo de ser utilizado em sala de aula e contém um material de apoio para a aplicação deste teste. E, por fim, o item “3.5 Fim do módulo sobre Valores tradicionais e modernos” - indica que o módulo foi finalizado e apresenta uma última provocação para os professores fazerem com os seus alunos: se os modernistas da Semana de 1922 estivessem vivos, hoje, que valores eles defenderiam? Nossa hipótese é que as respostas dadas por eles contemplariam valores referentes aos assuntos tratados na mídia. Se essa hipótese fosse confirmada, a próxima pergunta que poderia ser feita para os alunos, na sala de aula, seria: esses valores merecem ser defendidos?

As propostas de atividades interativas encontram-se nos itens 3.3, 3.4 e 3.5, por meio dos questionamentos levantados e, também, pela aplicação do questionário.

Figura 8: Tela do módulo “Valores modernos x tradicionais”

3 Valores modernos x tradicionais



À direita foto de Monteiro de Lobato, à esquerda imagem do quadro “A boba” de Anita Malfatti

Neste módulo iremos entender como a obra “A Boba”, de Anita Malfatti, ao causar, na audiência, um embate entre os valores tradicionais e os valores modernos, contribuiu para a criação da Semana de Arte Moderna de 1922. Como atividade, propomos uma análise das representações utilizadas em duas obras de autores diferente, uma enquete e, posteriormente, um questionário, baseado na investigação de valores e crenças, realizada por Inglehart e Wezel, para ajudá-lo a descobrir com quais valores você se identifica.



Fonte: MOOC Modernismo e Mídia

A penúltima molécula é “Alguns personagens modernistas”, com 21 itens: “4 Alguns personagens do movimento modernista” (Figura 9) - traz a apresentação do módulo, informando que será mostrada um breve biografia, principalmente dos personagens que participaram da Semana de Arte Moderna de 1922: Oswald de Andrade, Anita Malfatti, Mário de Andrade e Heitor Villa-lobos. A seguir, informa que será feita a apropriação das obras de alguns desses personagens para a criação de pôster e história em quadrinhos; “4.1 Anita Malfatti” - tem um breve texto sobre a pintora e um vídeo abordando alguns aspectos de sua vida; “4.2 Mário de Andrade” - apresenta o autor e quatro formatos diferentes da obra Macunaíma: livro; vídeo “Ópera tupi”, contando o nascimento do herói; vídeo do filme, na íntegra; e um trecho de uma história em quadrinhos sobre a personagem. Ao final, é proposto o trabalho com história em quadrinhos para esta obra; “4.2.1 Trabalhando com a linguagem dos quadrinhos” - explica o que são histórias em quadrinhos e traz um vídeo falando sobre essa linguagem; “4.2.1.1 Cinco elementos fundamentais dos

quadrinhos” - introduz os elementos essenciais para a criação dos quadrinhos. Os itens: “4.2.1.1.1 Balões, 4.2.1.1.2 Metáforas icônicas, 4.2.1.1.3 Roteiro, 4.2.1.1.4 Personagens e 4.2.1.1.5 Enquadramentos” trazem a conceituação e exemplos para estes termos; “4.2.2 Usando o stripgenerator para construir histórias em quadrinhos” - traz informações sobre o aplicativo e os modos de usá-lo; “4.2.3 Transformando um trecho de Macunaíma em uma história em quadrinhos” contém o material necessário para a realização da atividade; “4.2.3.1 Compartilhando a história em quadrinhos” explica como usar o mural, criado com o aplicativo Padlet, para o compartilhamento de alguma atividade que os alunos tenham realizado; “4.2.4 Outra atividade com obras de Mário de Andrade” sugere a criação de um pôster para um texto deste autor; “4.2.4.1 O que é um pôster” explica o que é este gênero e os elementos que o compõem; “4.2.4.2 O aplicativo Canva” traz informações sobre o aplicativo e o modo de usá-lo; “4.2.4.3 Criando um pôster para um texto de Mário de Andrade” traz um desafio para os alunos: criar um pôster com imagens que ilustrem um texto deste autor. Neste tópico tem ainda material de apoio para o professor; “4.3 Heitor Villalobos” - apresenta uma breve biografia do autor, algumas curiosidades referentes à sua apresentação na Semana de 1922 e um vídeo sobre a obra “O trenzinho do caipira”; “4.4 Oswald de Andrade” - contém um resumo da biografia do autor; “4.5 Tarsila do Amaral” – traz, já no início, a informação que esta autora não participou da Semana de Arte Moderna, mas soube de tudo o que acontecia por meio de sua amiga Anita Malfatti, e informa ainda que uma das suas obras mais conhecidas tornou-se símbolo do Movimento Antropofágico. O último tópico, “4.6 Fim do módulo Alguns personagens do Movimento Modernista” traz algumas perguntas, tais como: conseguiram aplicar alguma estratégia? sentiram dificuldade ao usar alguns dos aplicativos?

O incentivo à interação entre participantes e materiais neste módulo está presente nos itens: 4.2.3 - Transformando um trecho de Macunaíma em uma história em quadrinhos; 4.2.3.1 - Compartilhando a história em quadrinho; e 4.2.4.3 - Criando um pôster para um texto de Mário de Andrade” e posterior inserção do trabalho no mural criado para compartilhamento.

Figura 9: Tela do módulo “Alguns personagens do movimento modernista”

4 Alguns personagens do movimento modernista

Neste módulo apresentaremos uma breve biografia de alguns personagens desse movimento, principalmente os que participaram da Semana de Arte Moderna de 1922: Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Anita Malfatti e Heitor Villa-Lobos, e mostraremos como alguns aspectos de suas vidas influenciaram as obras criadas. A seguir, nos apropriaremos de algumas obras desses autores para elaborarmos produtos multimodais, como pôster e histórias em quadrinhos.



No centro: Mário de Andrade, à esquerda: Oswald de Andrade, à direita de cima para baixo: Anita Malfatti, Heitor Villa-Lobos e Tarsila do Amaral
Fonte: Wikipedia



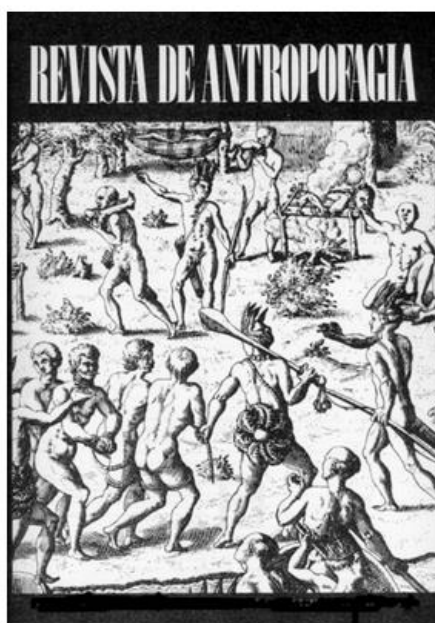
Fonte: MOOC Modernismo e Mídia

E, por fim, temos a última molécula “Manifesto antropofágico”, composta por 10 itens: “5 Manifesto Antropofágico” (Figura 10) - apresenta o objetivo do módulo: trabalhar as possibilidades para criação de um manifesto; “5.1 Tarsila do Amaral e o Movimento Antropofágico” traz uma síntese da vida da pintora e exemplos de como suas pinturas foram retratando diferentes períodos de sua vida; “5.1.1 A história do Abaporu” apresenta uma das possíveis explicações para esta pintura e de que forma ela se tornou símbolo do Movimento Antropofágico; “5.2 O criador do Movimento Antropofágico” tem uma breve biografia de Oswald de Andrade, um vídeo apresentando algumas características e curiosidades deste autor e o arquivo com o Manifesto Antropofágico, para download; “5.3 O gênero manifesto” tem uma explicação sobre o que é um manifesto e alguns elementos que o caracterizam;

“5.3.1 Trabalhando com o gênero manifesto: simulação” traz a primeira atividade proposta para o módulo: a simulação de um manifesto, em sala. Como material de apoio tem o exemplo de um diagrama preenchido por um aluno; um diagrama em branco para ser usado em sala e três exemplos de manifestos; “5.3.2 Trabalhando com o gênero manifesto: uso de um aplicativo para criar um manifesto” refere-se à segunda proposta de atividade; “5.3.2.1 Criando o manifesto no aplicativo Canva” explica o que é este aplicativo e traz um tutorial sobre como usá-lo; “5.3.2.2 Compartilhando o manifesto”, assim como nos outros módulos, explica como usar o Padlet para compartilhar o conteúdo produzido pelos alunos” e, por último, “5.4 Fim do módulo Manifesto Antropofágico” indica o final do módulo e apresenta alguns questionamentos sobre: dificuldades em utilizar algum recurso, se foi possível experimentar em sala as estratégias e, em caso positivo, qual o retorno dos alunos.

Figura 10: Tela do módulo “Manifesto Antropofágico”

5 Manifesto Antropofágico



Capa da Revista na qual foi publicado o Manifesto Antropofágico
 Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Revista-de-antropofagia.gif>

Olá e bem-vindos! Neste módulo trabalharemos as possibilidades para criação de um manifesto, tendo, como inspiração principal, o Manifesto Antropofágico.



Fonte: MOOC Modernismo e Mídia

As atividades interativas para este módulo encontram-se nos tópicos 5.3.1 e 5.3.2 que se referem à criação e ao compartilhamento dos manifestos.

E, para finalizar o detalhamento da estrutura do modelo de curso do tipo MOOC, tem-se os átomos: elementos individuais que foram combinados para formarem as moléculas que resultaram na construção do MOOC, como um todo.

Foram usados 60 átomos, a saber: 26 links para documentos ou vídeos externos; uma planilha eletrônica; 24 arquivos em pdf, incluindo tutoriais, materiais de apoio e transcrições de seis vídeos, e três murais criados com o aplicativo *Padlet*.

5.2 PRODUÇÃO DO CONTEÚDO

Como apresentado no mapa conceitual, esta etapa foi composta pela adaptação do material e pelo planejamento e criação de atividades e espaços de interação.

A primeira fase iniciou-se com o levantamento de todo o material já criado para o experimento que foi aplicado na escola pública e com a verificação se eram suficientes para a elaboração do MOOC.

Ainda que tenha sido utilizada grande parte do material elaborado, decidimos buscar “outras vozes” sobre os assuntos abordados e, para isso, recorreremos a buscas na internet e reunimos uma equipe para criar outros materiais. Afinal, este é o espírito de um curso do tipo MOOC.

Após essa segunda seleção de conteúdo, pensamos que seria importante, antes de roteirizar, adaptar ou criar outros materiais e pesquisar o que poderia ser feito em relação à acessibilidade para os usuários com alguma deficiência, principalmente de visão ou audição.

A ideia inicial era fazer as descrições para as imagens e as legendas para os áudios e vídeos. Com isso, presumimos que estava resolvida a questão do acesso ao curso, pelas pessoas com deficiência auditiva e visual. Porém, ao pesquisar sobre o assunto, percebi que existem particularidades para cada uma dessas deficiências.

Há pessoas surdas que utilizam a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) e não são fluentes na Língua Portuguesa; as que se comunicam bem, tanto em Libras quanto na Língua Portuguesa; e as que não conhecem Libras, mas conseguem realizar a leitura labial e /ou leitura e escrita. (eMAG, 2014). Com base nesses

aspectos e, segundo alguns autores, era necessário um cuidado especial ao criar as legendas: a legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) precisa considerar os aspectos listados e incluir a “tradução de efeitos sonoros (música e ruídos)”. (ASSIS; ARAÚJO, 2016).

A descrição de imagens para pessoas com deficiência visual também merece cuidados. O Ministério da Educação, na Nota técnica nº 21 - Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível - contempla que “a descrição de imagens é a tradução em palavras, a construção de retrato verbal de pessoas, paisagens, objetos, cenas e ambientes, sem expressar julgamento ou opiniões pessoais a respeito” (BRASIL, 2012, p. 2) e elenca 30 requisitos³⁶ que devem ser atendidos, tais como: identificar os diversos enquadramentos da imagem; mencionar (quando possível) o enquadramento de câmera em fotos; declarar cores e demais detalhes, dentre outros.

A equipe responsável pela criação do MOOC não contava com especialistas para realizar este trabalho. No entanto, nos inspiramos no Projeto Pra Cego Ver³⁷, que possui como princípio “a audiodescrição de imagens para apreciação das pessoas com deficiência visual” e traz dicas para iniciantes, semelhantes às elencadas na Nota técnica nº 21, como: a) informar o tipo de imagem: fotografia, ilustração, tirinha, etc.; b) começar a descrever da esquerda para a direita, de cima para baixo; c) informar as cores; d) descrever todos os elementos de um determinado ponto da foto e só depois passar para o próximo ponto, criando uma sequência lógica; e) descrever em períodos curtos.

Assim, optamos por realizar as descrições das obras de arte, adotando o seguinte critério: buscamos, na internet, descrições feitas por profissionais ou museus. Ao encontrarmos um material elaborado pela especialista³⁸, solicitamos permissão a ela para inseri-lo no MOOC. Algumas obras e imagens usadas no

³⁶ Nota técnica 21. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo>>. Acesso em: 02 maio de 2017.

³⁷ Para conhecer o projeto acesse:

<https://www.facebook.com/PraCegoVer/posts/1282608151769692:0>

³⁸ Utilizamos a descrição realizada pela Prof.^a Dr.^a Flávia Mayer para a obra Abaporu. (PACHECO, 2014). Disponível em: <<http://www.uai.com.br/app/noticia/saude/2014/01/10/noticias-saude,193150/pelo-direito-de-ter-acesso-a-arte-audiodescricao-traduz-bens-cultur.shtml>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MOOC que não continham descrição tiveram que ser descritas, seguindo as indicações do Projeto Para Cego Ver.

Resolvida essa questão, iniciou-se o processo de adaptação e criação dos recursos. Dos oito vídeos selecionados no You Tube³⁹, três foram cortados, utilizando-se o Atube Catcher⁴⁰, tendo em vista que o foco do trabalho seria somente em alguns trechos.

Uma pesquisa que foi impressa e entregue aos alunos para ser respondida em sala de aula foi adaptada usando o LibreOffice Calc – programa gratuito para fazer planilhas – o que permitiu que a soma de valores fosse realizada de forma automática. Ao salvar a planilha, escolhemos .xls como extensão para o arquivo, pois sabe-se que algumas pessoas não utilizam software livre, por falta de familiaridade ou opção. Ao salvar o arquivo desta forma, ele poderá ser aberto tanto no Calc quanto no Excel.

Tendo em vista a criação dos materiais para o MOOC, foi formada uma equipe com quatro pessoas: três componentes da equipe inicial: a professora e coordenadora, dois alunos – sendo um da graduação e outro do mestrado – e um fotógrafo.

Primeiramente, realizou-se uma sessão de fotos com os alunos e com a professora. Em seguida, com exceção do fotógrafo, todos os componentes gravaram um áudio sobre algum personagem modernista. Tanto as fotos quanto os áudios foram utilizados para a criação de dois vídeos.

Um dos vídeos foi feito para apresentar a proposta do curso e a equipe; o outro, para mostrar aspectos da vida e da obra da pintora Anita Malfatti. Ambos foram editados com o programa Wevideo, um editor de filmes gratuito e baseado em nuvem.⁴¹ Ainda em relação aos vídeos, foram criadas legendas utilizando o gerenciador de vídeos do You Tube para cinco deles e arquivos no formato pdf, com as transcrições.

³⁹ Os vídeos disponíveis neste portal tem por padrão a licença CC BY ou seja os autores tem seus direitos autorais preservados e as suas obras podem ser reutilizadas. (YOU TUBE, ([20--])).

⁴⁰ Aplicativo gratuito que permite o download e a conversão para diferentes formatos de vídeos.

⁴¹ Computação em nuvem é o fornecimento de serviços de computação – servidores, armazenamento, bancos de dados, rede, software, análise e muito mais – pela Internet (“a nuvem”). As empresas que oferecem esses serviços de computação são denominadas provedoras de nuvem e costumam cobrar pelos serviços de computação em nuvem, com base no uso, da mesma forma que você seria cobrado pela conta de água ou luz em casa. (MICROSOFT AZURE, [20--]).

Finalizado o processo de adaptação e criação dos materiais, passou-se ao planejamento das atividades e dos espaços de interação, que foram feitos paralelamente, ao final da construção de cada módulo.

Para as atividades, criamos estratégias que fossem adequadas à nossa proposta de criar um curso que permitisse o acesso e a partilha de recursos educacionais abertos e, também, um ambiente favorável à colaboração e à cooperação entre os participantes.

De acordo com Okada (2011, p. 277), em ambientes colaborativos e cooperativos

os participantes devem estar envolvidos com seu próprio aprendizado (Gunarwardena, 1998; Harasim et al., 1995), os desafios propostos devem estar focados em situações-reais que possibilitem articular o aprendizado com o contexto e as experiências dos aprendizes (Barrows, 1994; Koschman, 1996; Jonassen 1997) procurando incentivar o senso de comunidade colaborativa (Pallof & Pratt, 1999).

Ainda segundo a autora, para alguns estudiosos, o aprendizado cooperativo e o colaborativo apresentam algumas diferenças. Em relação aos objetivos, o primeiro visa ao trabalho em conjunto para o alcance de um objetivo comum. Já o segundo, não possui “um único propósito coletivo” (Ibid, p. 278), incentiva a interação, e, com isso, descentraliza-se o papel do professor e todos passam a ser vistos como aprendizes e aptos a contribuir entre si.

Outro diferencial entre esses dois tipos de aprendizagem encontra-se nas atividades criadas para os participantes. No aprendizado cooperativo, os participantes irão trabalhar com problematizações claras e definidas, nas quais poderão cooperar entre si, socializando “as suas aptidões e desenvolvendo mais habilidades necessárias para busca de soluções”. (Ibid, p. 278).

No aprendizado colaborativo, as atividades terão, dentre outras características, o confronto com situações reais, o incentivo ao questionamento, “a troca e reflexão coletiva”, a crítica e a autocritica e a autonomia em seu processo de aprendizagem. (OKADA, 2011, p. 278).

Assim, para criar atividades que possibilitassem uma aprendizagem colaborativa, utilizamos estratégias, tais como: estimular a busca de exemplos da vida real; o questionamento inteligente; e o compartilhamento de recursos (PALLOFF; PRATT, 1999 *apud* OKADA, 2011).

Na primeira, a busca por exemplos da vida real, buscou-se incentivar a participação por meio de situações encontradas no cotidiano. Um exemplo de

atividade desenvolvida neste sentido encontra-se no módulo “Alguns dos personagens do Movimento Modernista”. Foi sugerido ao professor que, em relação ao personagem Mário de Andrade, fossem selecionados alguns de seus textos e solicitado aos alunos que, utilizando o aplicativo canva⁴², o ilustrasse, de acordo com o seu conteúdo.

Para a estratégia “estimular o questionamento inteligente” — na qual o professor ou o responsável pelo curso ofertado não deve monopolizar o diálogo, mas incentivar perguntas que promovam a investigação e a reflexão — pode-se citar como exemplo algumas questões levantadas no decorrer do curso. Foi questionado se concordavam ou não com uma campanha sobre racismo, que viralizou na internet, e se a fariam de modo diferente. Também foi questionado se eles se consideravam tradicionais ou modernos. Isso pôde ser comprovado após terem respondido um questionário que visava identificar quais os valores prezados por eles. A partir da resposta encontrada, os participantes deveriam verificar se ela correspondia à anterior ou divergia dela, além de comentar a respeito.

E, por fim, para a estratégia de compartilhamento de recursos, sugerimos aos participantes, desde o início do curso, que, caso testassem algumas das propostas e as postasse em alguma rede social, deveriam compartilhar o link, com os colegas, na seção “comentários”, que estava disponível em todas as páginas do curso. Também poderiam utilizar, em suas postagens relacionadas ao MOOC, a *hashtag*⁴³: #UFTMmoocMod&Mid. Também com o objetivo de incentivar o compartilhamento de recursos e os resultados das atividades propostas e testadas em sala de aula — como, por exemplo, a história em quadrinhos, o manifesto e o pôster — criamos um mural, com a ferramenta *Padlet*, para que os participantes pudessem inserir o material gerado em sala de aula.

⁴² Canva é uma ferramenta gratuita para design gráfico e está disponível em: <<https://www.canva.com/>>

⁴³ Consiste em uma palavra-chave precedida pelo símbolo # *hashtag* que também costumamos chamar de jogo da velha. Ao incluir uma *hashtag* em suas mensagens você estará fazendo com que o conteúdo da sua postagem esteja disponível a todas as pessoas com interesses semelhantes. (SIGNIFICADO de hashtag, ([20--])).

5.3 FORMATAÇÃO DA PLATAFORMA

Para a criação desse modelo de curso, pesquisamos ferramentas que atendessem a alguns requisitos: a) fossem de fácil utilização; b) fossem gratuitas; c) não exigissem uma inscrição prévia do participante; d) permitissem a disponibilização de materiais; e) permitissem algum modo de interação entre os usuários e; f) tivessem um *design* responsivo, ou seja, se adaptassem a diferentes tipos de tela.

Sobre esse último item, cabe mencionar que, ao projetar um site, principalmente para ofertar um curso, é necessário pensar em proporcionar a melhor experiência possível ao usuário, questão que inclui, além do cuidado com interface, a atenção para as diferentes possibilidades de dispositivos, por meio dos quais o participante poderá acessar o curso.

Um site responsivo leva em consideração o presente cenário digital: informações consumidas e disponibilizadas em diferentes dispositivos, tais como celular, *tablets*, computadores de mesa, *notebooks*, dentre outros.

Diante dessas considerações e dos requisitos elencados no início desta fase, a ferramenta escolhida foi a plataforma para criação de site ou blog Wordpress.⁴⁴ De fácil utilização, para o seu uso não são necessárias instalação e nem uma formação específica. Ele possui tanto versões gratuitas quanto pagas, porém, mesmo na versão gratuita, é possível realizar algumas personalizações básicas de *design*, de forma a dar uma identidade visual específica.

Nesse sentido, a primeira ação tomada ao criar o MOOC foi escolher uma *template* responsiva — pois nem todos os temas disponíveis no Wordpress são responsáveis — e que possuísse um constraste adequado entre letras e *background*.

Após a seleção da *template*, ela foi configurada para apresentar um menu, com os nomes dos módulos do curso e a página Sumário. A criação desta página foi importante por tornar o conteúdo acessível aos usuários que fazem buscas na internet, utilizando o teclado.

Ainda com o objetivo de tornar o MOOC construído no Wordpress acessível a um maior número de pessoas, as descrições realizadas para as imagens, no processo de produção do conteúdo, foram inseridas nesta plataforma por meio da

⁴⁴ Disponível em: < <https://br.wordpress.com/> >

opção “texto alternativo”. Assim, sempre que um usuário com deficiência visual passar pela imagem, ele ouvirá a descrição dela, se estiver utilizando softwares que lêem a tela.

Concluídos os processos de Desenho, Produção e Formatação da plataforma, a última etapa é análise do esboço de curso do tipo MOOC.

5.4 ANÁLISE DO MODELO DE CURSO DO TIPO MOOC

Considerando que a construção do MOOC por meio das metodologias de *Design da Informação* e *Design Atômico* foi o objeto desta investigação, é coerente que a análise dos resultados se pautem em categorias próprias do *design*. Entre as possibilidades pesquisadas, aqui se fez a opção pela análise exaustiva de Bonsiepe, porque essa abordagem permite avaliar, de diversos ângulos, o protótipo, construindo, assim, uma análise tão extensa e profunda quanto permitirem as próprias características do objeto em questão. Utilizamos, então, como categorias, as análises diacrônica, sincrônica, estrutural, funcional, morfológica e do produto, com relação ao uso.

5.4.1 Análise Diacrônica e Sincrônica

A análise diacrônica recupera a trajetória histórica e as transformações sofridas por um determinado produto em um período. Logo, para este estudo, esta análise voltou-se para o MOOC construído.

Como mencionado no tópico Produção de Conteúdo, que se encontra na página 89, a construção do MOOC “Modernismo e mídia” teve como ponto de partida o levantamento e a verificação dos materiais: quais poderiam ser utilizados como estavam, quais precisariam ser adaptados e quais deveriam ser criados.

Resolvidas estas questões, passou-se para a elaboração de uma narrativa que integrasse todos estes materiais. Sendo um MOOC um evento no qual as pessoas se reúnem para aprender ou discutir um determinado assunto, é preciso criar, para este, um ambiente que possua uma narrativa que envolva os participantes, que provoque interações e questionamentos; caso contrário, teremos apenas um local que serve como repositório para conteúdos.

Essa preocupação em criar uma narrativa com começo meio e fim é importante tanto para mostrar a presença do professor ou da equipe que planejou o curso quanto para orientar o aluno em sua interação com o MOOC, com os participantes e com o conteúdo.

Na sala de aula, a construção desta narrativa se deu na interação entre equipe, professores e alunos. No MOOC buscamos esta mesma construção ao elaborar um texto tanto para as páginas do blog quanto para as atividades direcionadas ao participante, individualizando-o e, ao mesmo tempo, instigando-o a colaborar, a interagir com o material e com os colegas. Se, na sala de aula, apresentamos a mídia-educação por meio de exemplos, no MOOC, acrescentamos a estes, as definições para os conceitos-chaves. Ao apresentar a pesquisa mundial de valores e o questionário, incluímos imagens representativas de algumas frases do questionário (Figura 11). Acrescentamos vídeos tanto de outros professores falando sobre mídia-educação quanto de alguns dos personagens do Modernismo. Todos estes elementos fizeram com que o MOOC tivesse uma identidade e não apenas fosse uma mera transposição do que foi feito em sala de aula para um ambiente virtual.

Figura 11: Imagens representando algumas das afirmações do questionário

E você com quais valores se identifica?

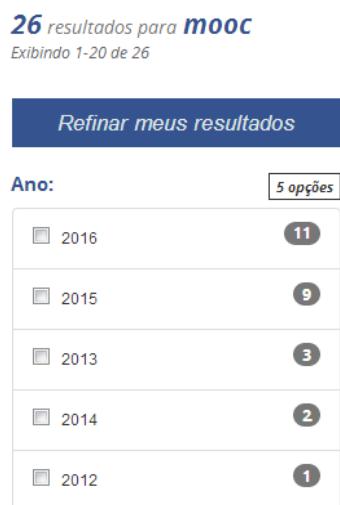


Fonte: MOOC Modernismo e mídia

Se, por um lado, a análise diacrônica percorre a linha do tempo de um produto e busca traçar a sua evolução, a sincrônica procura por produtos recentes que possam contribuir para a melhoria do trabalho.

Partindo deste princípio, foi realizada uma busca pelo termo MOOC, na Base de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), que retornou 26 resultados, como mostra a Figura 12.

Figura 12: Consulta pelo termo MOOC na base da Capes



Fonte: Brasil (2017).

Ao observar os números, percebe-se que o interesse dos pesquisadores brasileiros pelo assunto MOOC foi aumentando desde a época em que o termo foi cunhado, em 2012, até 2016. Porém, já pelos títulos percebe-se que a maioria não aborda a produção destes tipos de cursos e a leitura dos resumos confirma esta impressão.

Para estes trabalhos encontrados, têm-se as seguintes discussões: plataformas para disponibilização do curso (1); Recomendação de REA para MOOCs (01); Análise de produções sobre MOOC (02); aplicação e impacto (02); Aprendizagem (01); análise de um curso pronto (02); desenvolvimento de um aplicativo para um MOOC sobre gêneros textuais (01); referência ao termo, mas não como assunto principal (07); guia para estudar em um MOOC (01); criação de grupos em MOOC (01); e elaboração e aplicação de cursos sobre as disciplinas: Matemática e Física, Educação Financeira; Redação Oficial, capacitação de servidores, Histologia, Anatomia, Geometria (07).

Destes sete que tiveram como foco a elaboração de cursos do tipo MOOC, nenhum se aproximou da temática mídia-educação para um tópico específico de literatura. Também não eram voltados para professores do Ensino Médio, e somente um, denominado “Elaboração, aplicação e avaliação de um curso online aberto e massivo (MOOC) interdisciplinar entre física e matemática”, estava disponível para acesso.

Diante destes resultados, uma busca com os mesmos critérios – MOOCs que tratavam da leitura crítica dos meios aplicada a um tópico da disciplina de literatura – foi realizada nas plataformas Veduca, no Brasil; e nas internacionais *Coursera* e *FutureLearn*. A *Udacity* não foi escolhida, pois, apesar de ter, no catálogo, cursos em português, o foco desta plataforma são os cursos para programação.

A busca na Veduca mostrou que há cursos gratuitos com e sem a possibilidade de obtenção de certificados. Caso o participante opte pela segunda, irá pagar uma taxa. Porém, não foi encontrado nenhum curso de literatura ou leitura crítica das mídias.

O mesmo resultado se repetiu na plataforma *Coursera*, que também oferece cursos nos mesmos moldes da Veduca e com opção de legendas em alguns idiomas, inclusive em português.

E, por fim, realizou-se a busca na *FutureLearn*. Nesta plataforma, ainda que o idioma predominante seja o inglês, há cursos em outros idiomas, como espanhol, com opção de legenda em inglês. Aqui se obteve resultado mais próximo aos critérios especificados com o curso “Alfabetização por meio do cinema⁴⁵”. E é para este que iremos realizar a análise sincrônica.

Este curso da *FutureLearn* tem duração de quatro semanas e pode ser realizado de forma gratuita, dentro de um período determinado, ou de forma ilimitada e com possibilidade de obtenção de certificado, mediante pagamento de uma taxa. Tem como público-alvo os professores, e, pelo vídeo de introdução, tem-se a impressão de que os discentes participantes, segundo a faixa etária que aparentam ter, equivalem, no Brasil, aos que cursam o Ensino Fundamental. O objetivo principal deste curso é apresentar estratégias que contribuam para a melhora da leitura e da escrita dos alunos.

Em relação ao conteúdo, os vídeos possuem legendas ou transcrições em inglês. As atividades envolvem desde o levantamento de questões para discussão entre os participantes até a proposta de criação de um vídeo curto para uso em sala de aula, e que poderá ser compartilhado com os participantes por meio do Youtube.

Os pontos de similaridade entre este curso e o “MOOC Modernismo e mídia” são: o público-alvo, ainda que de etapas do ensino diferentes; o incentivo à interação, por meio do compartilhamento dos materiais produzidos e das

⁴⁵ O curso pode se acessado em: <https://www.futurelearn.com/courses/teaching-literacy-through-film>

discussões; e, também, a apresentação de uma linguagem multimodal, do cinema e de seus principais aspectos.

Alguns dos diferenciais do “MOOC Modernismo e mídia”, em relação ao curso do *FutureLearn*, são: os módulos foram construídos de forma independente, por isso não é necessário fazer todo o curso em sequência, como acontece com o curso sobre “Alfabetização por meio de filmes”. Ainda sobre os módulos, em cada um houve uma preocupação e um cuidado de apresentar uma linguagem multimodal como pôster, cartaz, quadrinhos, acompanhado de uma proposta de atividade. E o principal: o MOOC construído não tem como objetivo apenas apresentar estratégias para uso de uma mídia em sala de aula, mas para usá-la, de forma crítica, associada a uma disciplina do currículo.

5.4.2 Análise Estrutural e Funcional

Neste estudo, a Análise Estrutural tem como objetivo apresentar o que de fato foi produzido. Desde o início, a proposta era fazer um curso que apresentasse diferentes textos midiáticos e propostas de atividades para cada um.

Para o módulo sobre “Mídia-educação”, além de apresentar o conceito dessa área interdisciplinar, também foi apresentado, para cada conceito-chave, um exemplo de um produto midiático que, tanto os professores — público-alvo do curso — quanto seus alunos, possivelmente teriam contato. Como exemplo, há as imagens escolhidas, Figura 13, para ilustrar o conceito de Instituições de mídia, que se refere a práticas que são repetidamente utilizadas até que aparentem ser o modo normal de realizá-las.

Figura 13 – Imagens para ilustrarem o conceito de Instituições de mídia

2.4.3 Instituições de mídia



Propaganda de marcas de pastas dentais.
Fonte: Google

Fonte: MOOC Modernismo e Mídia

Como atividade deste módulo — que poderia ser adaptada e testada em sala de aula — ainda com relação aos conceitos-chaves apresentados, sugerimos aos participantes que, a partir do que aprenderam, respondessem algumas questões sobre uma imagem (Figura 14).

Figura 14 – Imagens da atividade proposta para o módulo “Mídia-educação”

2.5 Atividade

Observe as imagens abaixo: todas abordam o mesmo assunto viagem para o Egito e têm como ilustração a esfinge de Gizé com maior ou menor destaque.

Figura 1:



Fonte: Google

Figura 2:



Fonte: Google Earth

Fonte: MOOC Modernismo e Mídia

No módulo “Valores modernos x tradicionais”, foram utilizadas algumas obras de arte dos pintores Almeida Junior e Anita Malfatti, a fim de levantar a seguinte questão: elas estavam de acordo ou divergiam da produção estética defendida por Monteiro Lobato?

Além desta proposta de atividade para o trabalho com os alunos, também apresentamos um questionário (Figura 15) que poderia ser utilizado em sala para que descobrissem com quais valores eles mais se identificavam.

Figura 15 – Tela da proposta de uso do questionário em sala de aula

3.4.2 Usando o questionário sobre crenças e valores com os alunos



Fonte: das autoras

Fonte: MOOC Modernismo e Mídia

Ao abordar o tema “Alguns personagens do movimento modernista”, trouxemos, além de uma breve biografia dos personagens recorrentes nos livros didáticos — Mário de Andrade, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Heitor Villa-Lobos e Oswald de Andrade — atividades associadas a obras selecionadas de alguns desses artistas para serem desenvolvidas em sala de aula, por exemplo, criação de histórias em quadrinhos e confecção de pôster.

Figura 16 – Tela do Módulo “Alguns personagens do movimento modernista”

4.2.1.1.4 Personagens



Fonte: das autoras

Fonte: MOOC Modernismo e Mídia

E, seguindo a mesma ideia dos módulos anteriores, também no último tema abordado, “Manifesto Modernista”, tem-se o uso de um texto midiático e a proposta de atividade. Neste caso, o texto foi o “Manifesto Antropofágico” e as atividades propunham tanto a criação de um manifesto usando aplicativo quanto a simulação de um manifesto em sala de aula (Figura 17).

Figura 17 – Proposta de atividade para o módulo “Manifesto Antropofágico”

5.3.1 Trabalhando com o gênero manifesto: simulação



Fonte: das autoras.

Fonte: MOOC Modernismo e Mídia

A próxima categoria de análise é a funcional, que irá mostrar e avaliar a qualidade da navegação pelas páginas do curso e a sua coerência interna. A preocupação em criar páginas com uma estrutura enxuta, clara e de fácil navegação foi uma constante, já desde a preparação do conteúdo.

Exemplos dessa preocupação podem ser demonstrados na criação de um sumário para navegação, em que cada página trata apenas de um assunto (Figura 18).

Figura 18 – Tela mostrando a página com o sumário do curso

Sumário do curso

1 Ambientação

1.1 Entenda o que significam os ícones utilizados no decorrer do curso

1.2 Dicas para realizar esse curso

1.3 O que é um MOOC

1.4 Os recursos educacionais abertos – REA

1.5 Conheça a equipe

1.6 Agora é a sua vez!

1.7 Fim do módulo

2 Mídia-educação

2.1 O que é mídia-educação

2.2 O papel do professor ao trabalhar com mídia-educação

2.3 Você faria diferente?

2.4 Conceitos-chaves em mídia-educação

2.4.1 Linguagem

2.4.2 Representação




Fonte: MOOC Modernismo e Mídia

Outro recurso que criamos para tornar a navegação mais amigável foi o módulo “Ambientação”, no qual é explicado não apenas a estrutura do curso, mas, também, como serão utilizados os botões disponíveis em todas as páginas do curso (Figura 19).

Figura 19 – Tela mostrando os ícones para navegação

1.1 Entenda o que significam os ícones utilizados no decorrer do curso

Ao longo do curso você irá visualizar os seguintes ícones:

	O botão "Retornar" permite o acesso à página anterior do módulo que você está estudando.
	Ao clicar no botão "Sumário" você irá ver uma lista com os módulos do curso e os tópicos referentes a cada um.
	O botão "Avançar" permite o acesso ao próximo conteúdo do módulo que você está estudando.



Fonte: MOOC Modernismo e Mídia

5.4.3 Análise Morfológica e Análise do produto em relação ao uso

A categoria "análise morfológica" tem como objetivo entender em que medida o curso é multimodal e como ele usa, equilibradamente, textos canônicos e populares.

O curso atende a esses dois requisitos ao trazer atividades de criação de produtos multimodais, remixados a partir de textos canônicos. Como exemplos, pode-se citar a proposta de usar a linguagem de histórias em quadrinhos para contar um trecho do livro "Macunaíma", usando o aplicativo *Stripgenerator* (Figura 20). Também atende a esses itens ao sugerir a criação de um pôster, no qual imagens encontradas na internet ou feitas pelos alunos ilustrem um texto como "Retratos de novembro", de Mário de Andrade, e, ainda, ao apresentar o "Manifesto Antropofágico", incentivar que os alunos criem o seu próprio manifesto, utilizando um aplicativo.

Figura 20 – Tela mostrando a proposta de atividade criação de histórias em quadrinhos

4.2.3 Transformando um trecho de Macunaíma em história em quadrinhos

Nesta atividade, propomos um trecho do livro Macunaíma para ser transformado em história em quadrinhos. Os alunos deverão usar os elementos essenciais para criação de quadrinhos e o aplicativo stripgenerator para criar as tirinhas.



Fonte: das autoras

Fonte: MOOC Modernismo e Mídia

E, por último, tem-se a análise do produto com relação ao uso, que propõe aprimoramentos a partir do que não foi possível ser feito.

Ainda que tenha sido uma de nossas preocupações a de tomar medidas que tornassem este esboço de curso o mais acessível para o maior número de pessoas, sentimos a falta de um profissional especializado para colaborar no processo de legendagem, transcrição dos vídeos e descrição das imagens.

Outro ponto que seria interessante ter sido feito, embora o curso não vá ser lançado neste momento, é um teste com pequenos grupos, em relação aos vídeos e às atividades propostas, para saber se as instruções estavam claras e fáceis de serem seguidas.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo produzir e avaliar um MOOC que atendesse às demandas referentes às mídias, constantes nos PCN+, ao trabalhar a Semana de Arte Moderna e seus desdobramentos político-culturais, por meio de abordagens mídia-educativas e do uso de recursos educacionais abertos.

Para a elaboração deste curso, algumas ações foram importantes: a pesquisa e leitura sobre estes tipos de curso; a participação como aluna, em diferentes plataformas que oferecem MOOCs; a adaptação ou criação de materiais que se adequassem ao curso que estava sendo criado; e a elaboração de uma narrativa para este conteúdo, que não apenas envolvesse os participantes como também os orientasse enquanto realizassem o curso todo ou um módulo específico.

Ainda durante o percurso para a construção do MOOC, foi possível perceber que estes tipos de cursos se apresentam como uma alternativa de aprendizagem que dialoga tanto com diferentes tipos de mídias quanto de pessoas. Neste caso, não me refiro somente à geração de nativos digitais ou a qualquer outra designação para os que nasceram a partir da década de 1980, e que, ainda que não percebam, realizam esta navegação transmídia em busca de conhecimento, diversão e interação para trocar impressões. Refiro-me também àqueles que têm interesse por um mesmo assunto ou que tenham a intenção de se profissionalizar.

Neste sentido, a criação deste MOOC para a capacitação de professores do Ensino Médio — que uniu o uso crítico da mídia no contexto da disciplina de literatura, por meio de diferentes linguagens e textos midiáticos — contribuiu tanto para atender alguns dos itens elencados anteriormente quanto para equilibrar os saberes sobre mídia, entre professores e alunos. Os discentes — que talvez tenham mais facilidade para usar as mídias — nem sempre, possuem habilidade para produzir e fazer uma leitura crítica com elas. Os docentes — que talvez não usem as mídias com a mesma facilidade que seus alunos — são as pessoas mais indicadas para fazer esta mediação e contribuir para o desenvolvimento de habilidades, no que se refere a acessar, analisar e produzir com as mídias.

No entanto, ainda que seja possível visualizar as vantagens deste tipo de curso — em geral, são gratuitos e não exigem requisitos para participação — temos consciência de que eles também têm desvantagens: alguns se apresentam mais como repósitórios de conteúdo do que espaços para interação e partilha de

conhecimento e conteúdo; nem todas as pessoas possuem perfil para fazer um curso a distância, e, no caso do MOOC, este fator pode se agravar, pois, neste tipo de curso, é comum não ter a presença de um tutor, as pessoas são convidadas a interagirem, a compartilharem conhecimento e conteúdo, a contribuírem para o processo de aprendizagem seu e do grupo. É um tipo de curso que incentiva a cooperação e o compartilhamento de material produzido, um hábito que não é comum mesmo nos espaços escolares presenciais. Há, portanto, uma lacuna cultural que precisa ser preenchida e que o MOOC, por si só, talvez, não seja capaz de preencher.

Outro ponto que é preciso deixar claro em relação aos MOOCs é que eles não se apresentam como um substituto para a educação formal ou como um modo de eliminar todas as desigualdades, tanto de formação quanto tecnológica, que existem na Educação. Porém, não há como negar que eles são uma realidade e que representam tanto uma forma de adquirir conhecimento quanto um modo de as universidades compartilharem o conhecimento produzido por elas, o que, no caso das instituições públicas, é fundamental.

Após estes esclarecimentos, acreditamos na possibilidade de este trabalho contribuir para que outros professores vejam, nos MOOCs, tanto uma forma de capacitação ou de discussão acerca de assuntos de interesse comum, quanto uma oportunidade de criação do seu próprio curso, tendo, assim, a oportunidade de compartilhar o seu trabalho e as suas experiências em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Rita de Cássia da Silva Pedroso de. **O primeiro MOOC* em língua portuguesa**: análise crítica do seu modelo pedagógico (* Massive Open Online Course). 2013. 191f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do *eLearning*) -- Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2013. Disponível em: < <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2946>>. Acesso em: 14 maio 2016.
- ASSIS, Ítalo Alves Pinto de; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. A tradução de música e ruídos na Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) do filme 'O Palhaço'. **Letras & Letras**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 369-386, ago. 2016. ISSN 1981-5239. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33217>>. Acesso em: 04 maio 2017.
- BARIN, Cláudia Smaniotto; BASTOS, Fábio da Purificação de. Problematização dos MOOC na atualidade: potencialidades e desafios. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 01-10, 2013. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44707/28546>>. Acesso em: 14 maio 2016.
- BARTOLOMÉ-PINA, Antonio; STEFFENS, Karl. ¿Son los MOOC una alternativa de aprendizaje? **Comunicar: Revista Científica de Educomunicación**, Huelva, Espanha, v. 22, n. 44, p. 91-99, 2015. Disponível em: < <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=44&articulo=44-2015-10>>. Acesso em: 13 maio 2016.
- BATES, A. W. (Tony). **Teaching in a digital age**: guidelines for designing teaching and learning. Canada: Tony Bates Associates Ltd., 2015. Disponível em: < <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>>. Acesso em: 28 out. 2016.
- BONSIEPE, Gui; KELLNER, Petra; POESSNECKER, Holger. **Metodologia experimental**: desenho industrial. Brasília: CNPq, 1984.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2016
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2016.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros

Curriculares Nacionais. Brasília, [2002?]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **O que é**. Brasília, DF, [2005?]. Disponível em: < <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>>. Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota técnica nº 21 / MEC / SECADI. Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy**. Brasília: SECADI; MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo>>. Acesso em: 02 maio de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: 2ª edição revista**. Brasília, 2016a. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> >. Acesso em: 16 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Base**. Brasília, 2016b. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Avaliações de aprendizagem**. Brasília, [2016c?]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Legislação**. Brasília, [2016d?]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**. Brasília, [(2016e)]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>>. Acesso em: 31 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Busca pelo termo Mooc**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. United Kingdom: Polity Press, 2007. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?id=7RANAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=media+education+buckingham&hl=pt-BR&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=media%20education%20buckingham&f=true>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>>. Acesso em: 28 maio 2016.

_____. Precisamos realmente de educação para os meios? **Revista Comunicação & Educação**, ano XVII, n. 2, jul/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/73536/77235>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Challenging concepts: learning in the media classroom. In: FRASER, P.; WARDLE, J. (Ed.). **Current perspectives on media education**. London: Routledge, 2013. p. 1-14. Disponível em: <https://www.academia.edu/11603448/Challenging_concepts_learning_in_the_media_classroom>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CARVALHO, Marie Jane Soares. Proposições e controvérsias no conectivismo. **RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**. Espanha, v. 16, n.2, p. 09-31, 2013. Disponível em: <http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/pdf/ried%2016_2articulos/art1_proposicoes.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2013**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015a. Disponível em: <http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Domicilios_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016a.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015b. Disponível em: <http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016b.

COMUNIDADE REA BRASIL. O que são licenças *Creative Commons*. [S.l.], ([2011?]). Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/faq/#c11>>. Acesso em: 25 maio 2016.

COMUNIDADE REA BRASIL. O compromisso do acesso e o 5ºR. [S.l.], 2014. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/o-compromisso-do-acesso-e-o-5or/>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

CONOLE, Grainne. **Designing Online Courses with the 7Cs Framework**. [S.l.], 2016. Disponível em: <
https://platform.europeanmoocs.eu/course_designing_online_courses_with_>.
 Acesso em: 10 abr. 2017.

COSTA, Jean Henrique. Os estudos culturais em debate: um convite às obras de Richard Hoggart, Raymond Williams & E. P. Thompson. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 159-168, Jul-Dez., 2012. Disponível em: <
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/17706/pdf>>.
 Acesso em: 11 nov. 2016.

COUTINHO, Laura. Aprendizagem on line por meio de estruturas de cursos. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

DALVI, Maria Amélia. O modernismo nos livros didáticos de ensino médio: os temas e textos tidos como fundadores e a formação do leitor escolarizado. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 37, Período jul/set-2011. Disponível em: <
<https://scholar.google.com.br/scholar?oi=bibs&cluster=10382007168645588335&btnI=1&hl=pt-BR>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

DE CONTI, Davi Faria. MOOCs: a alternativa ao capitalismo rápido ou seu subproduto? In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2014.

DOWNES, Stephen. **MOOCs and the OPAL Quality Clearinghouse**. Canadá, 2011. Disponível em: <
<http://www.downes.ca/post/57770>>. Acesso em: 28 out. 2016.

_____. **Education as Platform: The MOOC Experience and what we can do to make it better**. Canadá, 2012a. Disponível em: <
<http://www.downes.ca/post/57725>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

_____. **Creating the Connectivist Course**. Canadá, 2012b. Disponível em: <
<http://www.downes.ca/post/57750>>. Acesso em: 28 out. 2016.

DURHAM, Meenakshi Gigi; KELLNER, Douglas. **Media and cultural studies: keywords**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2006.

edX. **Earn university credit on edX**. Disponível em: <
<https://www.edx.org/credit#edx-product-discovery-cards>>. Acesso em 16 nov. 2016.

ELIAS, Marcos. O que é interface gráfica? . [S.l.], 2010. Disponível em: <
<http://www.explorando.com.br/o-que-e-interface-grafica/>>. Acesso em 10 dez. 2016.

eMAG - Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico. **Curso eMAG/Conteudistas**. Brasília, 2014. Disponível em:<
<http://emag.governoeletronico.gov.br/cursoconteudista/introducao/deficiencia-auditiva.html>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

FERNANDES, Fabiane Rodrigues. **Design de Informação: base para a disciplina no curso de Design**. [S.l.]: FRF Produções, 2015. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=7dkXBgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em 16 abr. 2016>

FERNANDES, Francisco das Chagas (Coord.). **Documento final**. Fórum Nacional de Educação (FNE). [Brasília]: MEC, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2016.

FLORES, Valdir do Nascimento (Orgs.) et al. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FONSECA, Amanda Alves; PILATI, Alexandre Simões. **Estudo crítico sobre o Pré-modernismo em livros didáticos usados no Ensino Médio de Brasília**. Biblioteca Digital de Monografias, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/9790>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

FORBES, Jorge. Geração Mutante. In: **Você quer o que deseja**. 10. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2013. p. 22-23.

FREITAS, Ranielder Fábio de; COUTINHO, Solange Galvão; WACHTER, Hans da Nóbrega. Análise de metodologias em *design*: a informação tratada por diferentes olhares. **Estudos em Design: Revista (on-line)**. Rio de Janeiro: v. 21, n. 1, p.1-15, 2013. Disponível em: <<http://www.eed.emnuvens.com.br/design/article/view/111/108>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

FROST, Brad. **Atomic Design**. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://bradfrost.com/blog/post/atomic-web-design/#atoms>>. Acesso em: 02 maio 2016.

FROST, Brad. **Atomic Design**. [site], [2015?]. Disponível em: <<http://atomicdesign.bradfrost.com/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Programa um computador por aluno (Prouca)**. Brasília: FNDE, [(2012?)]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-um-computador-por-aluno-prouca>>. Acesso em: 31 out. 2016.

- FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: < <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/36>>. Acesso em: 18 nov. 2016.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolgo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi; OROFINO, Isabel. Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, v. 9, n. 25, p. 73-90, 2012. Disponível em: < <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/312>>. Acesso em 31 maio 2016.
- GÓES, Laércio Torres de. Relatório MacBride – 30 anos: concentração midiática, mídia alternativa e Internet. **Revista PJ:Br - Jornalismo Brasileiro**, Pinheiros, n.13, out. de 2010. Disponível em: < <http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/artigos13b.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2016.
- GOMES, Patrícia. **USP e Veduca lançam primeiro Mooc da América Latina**. [Site]. Disponível em: < <http://porvir.org/usp-veduca-lancam-primeiro-mooc-da-america-latina/>>. Acesso em: 09 jul. 2017.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HUIN, Leslie et al. **A MOOC is a project**. 1 vídeo *on-line* (06 min. 01 s.). [200?]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eWSB6A8dmz0>>. Acesso em 06 dez. 2016.
- INGLEHART, Ronald; WELZEL, Christian. **Modernização, mudança cultural e democracia**. São Paulo: Francis, 2005.
- INUZUKA, Marcelo Akira; DUARTE, Rafael Teixeira. Produção de REA apoiada por MOOC. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca (Org.). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. Salvador: Edufba, 2012. p. 193-217. Disponível em:< <http://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf> >. Acesso em: 19 mar. 2016.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2012.
- KAHN, Richard; KELLNER, Douglas. New media and internet activism: from the 'Battle of Seattle' to blogging. **Sage Journals**, London, v. 6(1), n. 87–95, 2004. Disponível em: <<http://nms.sagepub.com/content/6/1/87.extract>>. Acesso em 16 out. 2016.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. São Paulo: EDUSC, 2001.

KELLOGG, Sarah. Online learning: How to make a MOOC. **Nature**, London, v. 499, p. 369–371, 18 July 2013. Disponível em: <<http://www.nature.com/nature/journal/v499/n7458/full/nj7458-369a.html>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. Londres: Routledge, 2010.

KUNTZ, Viviane Helena; ULBRICHT, Vania Ribas. Panorama dos estudos de usabilidade em Massive Open Online Course (MOOC). **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2014**, Fortaleza v. 10, p. 768-733, 2014. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_263.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÖBACH, Bernd. **Design industrial**. São Paulo: Edgar Blücher, 2001.

MARQUES, Paula Fogaça. **Massive Open Online Course (MOOC): uma análise de experiências pioneiras**. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131916>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

MARTINS, Bianca Maria Rêgo. **Design da Informação de situações de utilidade pública**. 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Design) -- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10701@1>. Acesso em: 29 jun. 2016.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? p. 83-102. IN: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY - MIT. **2005 Program Evaluation Findings Report**. Cambridge, 2006. Disponível em: <http://ocw.mit.edu/ans7870/global/05_Prog_Eval_Report_Final.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.

MATTAR, João. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. **Revista digital de Tecnologias Cognitivas – Teccogs**. Perdizes, n. 7, p. 20-40, jan-jun, 2013. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MATTOS, Ana Carolina Guedes; BRUNO, Adriana Rocha. Emergências da educação aberta no contemporâneo: MOOC, REA E POMAR. In: REUNIÃO DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Trabalhos ...** Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4517.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

MATUOKA, Ingrid. "Ocupar é dizer 'eu ocupo porque também é meu'". Entrevista com Maria Virgínia de Freitas. **Carta Capital**. [site]. São Paulo, 2016a. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ocupar-e-dizer-eu-ocupo-porque-tambem-e-meu>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

MATUOKA, Ingrid. Os secundaristas avançam contra Temer. **Carta Capital**. [site]. São Paulo, 2016b. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-secundaristas-avancam-contra-temer>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

MAURO, Rosana; TRINDADE, Eneus. Telenovela e discurso como mudança social na análise da personagem Maria da Penha em Cheias de Charme. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/33380>>. Acesso em 16 nov. 2016.

McAULEY, Alexander et al. **The MOOC model for digital practice**. [S.l.: s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.edukwest.com/wp-content/uploads/2011/07/MOOC_Final.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

MICROSOFT AZURE. **O que é computação em nuvem?** [S.l.], [20--]. Disponível em: <<https://azure.microsoft.com/pt-br/overview/what-is-cloud-computing/>>. Acesso em: 31 dez. 2016.

MÍDIA-EDUCAÇÃO em pauta no Ver TV em debate. Produção: Vitor Chambon. Brasília: Empresa Brasil de Comunicação, 2015. 1 vídeo *on-line* (51 min.). Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/vertv/episodio/midiaeducacao-em-pauta-no-ver-tv#media-youtube-1>>. Acesso em: 10 maio 2016.

MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas: Papyrus, 2015.

MIRANDA, Lyana Thédiga de. Mídias, reflexão e ação: um panorama das atividades mídia-educativas em contextos formais e informais de educação brasileira. In: SANTIAGO, Ilana Eleá (Ed). **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Sweden: Nordicom, 2014. p. 71-77.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem as coisas**. Lisboa: Edições 70, 1993.

NAVAS, E. Regressive and Reflexive Mashups in Sampling Culture. In: SONVILLA-WEISS, S. (Ed.). *Mashup Cultures*. Wien; New York: Springer, 2010. p. 157-177.)

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, Marco (Org.). **Educação Online**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2011, p. 273-293.

OKADA, Alexandra (Org.). **Open Educational Resources and Social Networks. Recursos educacionais abertos e redes sociais.** São Luís: EDUEMA, 2013. Disponível em: <<http://oer.kmi.open.ac.uk/>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

OXFORD Dictionaries. **Definition of jukebox in english.** Oxford: Oxford, University Press, 2016a. Disponível em: <<https://en.oxforddictionaries.com/definition/jukebox>>. Acesso em 15 out. 2016.

OXFORD Dictionaries. **Definition of design in english.** Oxford: Oxford, University Press, 2016b. Disponível em: <<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/design>>. Acesso em 15 abr. 2016.

PACHECO, Gabriella. **Pelo direito de ter acesso à arte: audiodescrição 'traduz' bens culturais visuais para cegos.** [Site]. Disponível em: <<http://www.uai.com.br/app/noticia/saude/2014/01/10/noticias-saude,193150/pelo-direito-de-ter-acesso-a-arte-audiodescricao-traduz-bens-cultur.shtml>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

PALMA FILHO, João Cardoso. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v.3, n. 3, p. 15-19, 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/51>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leoncio; COSTA, Joselí Bastos da. Um Estudo sobre a integração dos níveis de análise dos sistemas de valores. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 16-25, abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 nov. 2016.

PRENSKY, MARC. **Digital natives, Digital Immigrants.** Reino Unido: MCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em:<<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 06 jul 2017.

REDISH, Janice C. What is information *design*. 2000. **Technical Communication** Washington, v. 47, n. 2, p. 163-166, Apr. 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233710886_What_Is_Information_Design>. Acesso em: 20 jul. de 2016.

RICHTER, Stephanie. **Tips for Designing a Massive Open Online Course (MOOC).** DeKalb: Northern Illinois University, [2013]. Disponível em: <<https://facdevblog.niu.edu/tips-for-designing-a-massive-open-online-course-mooc>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

RODRIGUES, Cinthia. Alckmin recua e adia a reorganização escolar. **Carta Educação.** [site]. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/alckmin-recua-e-adia-a-reorganizacao-escolar/>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. O conceito de abertura em EAD. In: LITTO, Fredric Michel; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 290-296.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca (Org.). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. Salvador: Edufba, 2012. p. 71-90. Disponível em: <<http://www.artigos.livrorea.net.br/wp-content/uploads/2012/05/REA-inuzuka-duarte.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2016.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. Inovação na educação básica e tecnologias educacionais: aplicando os 4 rs dos recursos educacionais abertos. In: Torres, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR - PR, 2014. p. 239-254. Disponível em: <http://agrinhoms.com.br/wp-content/uploads/2014/04/Agrinho_Livro_2_producao-do-conhecimento.pdf>. Acesso em: 06 jul 2017.

SIEMENS, George. MOOCs are really a platform. In: **ELEARNSPACE**. [S.l.], 2012a. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>>. Acesso em 19 maio de 2016.

SIEMENS, George. **Designing, developing, and Running (massive) open online course**. África do Sul: Universidade da África do Sul, 2012b. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/gsiemens/designing-and-running-a-mooc>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SIFUENTES, Líria; VILELA, Mateus; JEFFMAN, Tauana Mariana. O dia em que a internet congelou: Apropriações de Avenida Brasil nas mídias sociais. **Sessões do Imaginário**, Porto Alegre, ano 17, n. 27, 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/famecos/ojs/index.php/famecos/article/view/12158>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

SIGNIFICADO de hashtag. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/hashtag/>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

SILVEIRA, Luís Felipe. **MOOC na educação financeira escolar: análise e proposta de desenvolvimento**. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) -- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Luis-Felipe-da-Silveira.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Introdução. **Educação para a mídia: da inoculação à preparação**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1043-1066, Dec. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Mídia-Educação e currículo escolar**. Rio de Janeiro: TV Escola; Salto para o Futuro, out. 2013. p. 4-18. (Boletim; n. 20). Disponível em:<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationSeries/15022720_MidiaEducacao.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____ et al. Mídia-educação na formação de professores: uma experiência em blended-learning. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11, 2014, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/127794.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

_____. **Mídia-educação no ensino médio**: integrando leitura e produção de conteúdo digital multimídia à área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Uberaba, 2016a. 39 p. Relatório Técnico para edital Capes/Fapemig 13/2012 Pesquisa em Educação Básica.

_____. Materiais didáticos de mídia-educação. **Educ. Soc.**, Campinas, 2016b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016005002101&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2016.

SOUZA, Rodrigo de; CYPRIANO, Elysandra Figueredo. MOOC: uma alternativa contemporânea para o ensino de astronomia. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 65-80, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132016000100065&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 maio 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **O que é RSS**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/web/arquivos/003127.shtml>>. Acesso em: 28 set. 2016.

VASCONCELOS, Luís Arthur Leite de et al. Um modelo de classificação para metodologias de *Design*. 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/357586/Um_Modelo_de_Classifica%C3%A7%C3%A3o_para_Metodologias_de_Design>. Acesso em: 13 jan. 2016.

YOUSEF, Ahmed Mohamed Fahm et al. MOOCs: a review of the state-of-the-art. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTER SUPPORTED EDUCATION, 6., 2014, Barcelona. **Proceedings ...** Barcelona: SCITEPRESS DIGITAL LIBRARY, 2014. Disponível em: <<http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/MOOCs---A-Review-of-the-State-of-the-Art>>. Acesso em: 28 out. 2016.

YOU TUBE. Creative commons. [Site], ([20--]). Disponível em: <https://support.google.com/youtube/answer/2797468>. Acesso em: 31 maio, 2017.

WILEY, David. **Defining the "Open" in Open Content and Open Educational Resources**. [S.l.], [20--]. Disponível em: < <http://opencontent.org/definition/>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO; UFTM, 2013.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Editoria Presença, 1999.

GLOSSÁRIO

<i>4Rs:</i>	em inglês reuse, review, remix e redistribute. Compreende as liberdades de reuso, rever, recombinar e redistribuir um recurso educacional aberto.
Inteligência coletiva:	expressão criada por Pierre Lévy refere-se à capacidade de comunidades virtuais de alavancar o conhecimento e a especialização de seus membros, normalmente pela colaboração e discussão em larga escala (JENKINS, 2012, p. 381).
Interface gráfica:	forma de interação entre o usuário do computador e um programa por meio “de uma tela ou representação gráfica, visual, com desenhos, imagens, etc. Geralmente é entendido como a “tela” de um programa” (ELIAS, 2010). Nesse caso a tela do site onde está o MOOC.
Interlocutor:	aquele que fala.
Interlocutores:	formado pelo interlocutor, aquele que fala, e o interlocutário, aquele a quem se fala. (FLORES et al, 2009, p. 145)
Licença aberta:	é a permissão para uso e adaptação do REA constante no próprio recurso ou site. Por meio dessa “o autor compartilha os direitos de utilização (sem abrir mão da autoria do recurso), compartilhamento e adaptação, como o remix, a produção de traduções ou outras obras derivadas” (SANTOS, 2014, p. 253).
Nativos digitais:	refere-se às pessoas que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais presentes em suas vidas.
Narrativa transmídia:	histórias que se desenrolam em múltiplas plataformas de mídia, cada uma delas contribuindo de forma distinta para nossa compreensão do universo. (JENKINS, 2012, p. 384).
Nuvem	Em computação, é o fornecimento de serviços de computação – servidores, armazenamento, bancos de dados, rede, software, análise e muito mais – pela Internet (“a nuvem”). As empresas que oferecem esses serviços de computação são denominadas provedoras de nuvem e costumam cobrar pelos serviços de computação em nuvem com base no uso, da mesma forma que você seria cobrado pela conta de água ou luz em casa.
Recursos Educacionais Abertos (REA)	qualquer trabalho protegido por direitos autorais, exceto softwares, que são definidos por termos como “código aberto”, que é licenciado de forma a fornecer permissão livre e perpétua aos usuários. (WILEY, 20--)
Redes sociais:	na Internet, as redes sociais são comunidades virtuais em que os usuários criam perfis para interagir e compartilhar informações. Exemplo: Facebook, Twitter, Blogs, dentre outros.
<i>Templates:</i>	É um modelo, layout do site sem o conteúdo final apenas com indicação de onde serão inseridos os textos, imagens, etc.
<i>Upload:</i>	é a transferência de arquivos de um computador “local” do usuário para uma máquina remota / site. No Brasil, é comum usar o termo “subir” arquivos com o mesmo sentido de “fazer <i>upload</i> ”.