

MULTIMODALIDADE, ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS

MULTIMODALITY, LANGUAGE TEACHING AND TEACHER EDUCATION: AN EXPERIENCE IN MEDIA EDUCATION

Rodrigo Esteves de LIMA-LOPES¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre uma experiência de formação de professores na modalidade EaD. O curso MDEL – Mídias Digitais e Ensino de Línguas – teve por objetivo possibilitar uma reflexão que ampliasse a ideia do uso de tecnologia em sala de aula, conjugando teorias da Multimodalidade e da educação para os meios. Após discussões referentes ao desenho do curso e da unidade que será analisada, o estudo parte para uma análise das observações dos alunos em relação à unidade foco, sendo seus resultados utilizados como um dos insumos para reformulação do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Multimodalidade. Educação para os Meios. Mídias Digitais. Formação de professores.

ABSTRACT: This paper aims at discussing a Distant Education experience on teacher education. MDEL – Digital Media and Language Learning – was a course whose goal was to enable discussions that would change the way teachers use media technology in their classes. The theoretical background laid on Multimodality and Media Education as complementary approaches. The paper begins with discussions on the design of both the course and one unit which will be the focus of analysis and, then, discusses the results of a survey with the students. These results were used as insights to the redesigning of the course.

KEYWORDS: Distant Education. Multimodality. Media Education. Digital Media. Teacher Education.

Introdução

Este artigo tem por objetivo refletir sobre uma experiência de formação de professores desenvolvida no âmbito do Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas. O foco do estudo está 1) nos pressupostos norteadores do desenho de curso e suas unidades; 2) nos princípios que embasaram a temática de uma de suas unidades e 3) na avaliação que os alunos cursistas fizeram desta mesma unidade.

1. Doutor em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP. Professor do Departamento de Linguística Aplicada no IEL/UNICAMP, São Paulo - Brasil. E-mail: rll307@unicamp.br. Site: <http://www.iel.unicamp.br/rll307>.

O referido curso, chamado de MDEL – Mídias Digitais e Ensino de Línguas –, foi oferecido na modalidade extensão universitária a distância durante o período entre agosto e dezembro de 2017. Sua idealização é fruto de ações de pesquisa de dois professores do Departamento de Linguística Aplicada,² tendo sido viabilizado com fundos oriundos de um edital específico da Escola de Extensão da UNICAMP (EXTECAMP). Apesar de ser pensado para professores do ensino fundamental e médio – estes majoritariamente formaram o público do curso –, o MDEL também contou com alunos provenientes de outras áreas do conhecimento, alunos de pós-graduação e professores de ensino superior. O público contou com um grupo bastante heterogêneo em termos de faixa etária e experiência pedagógica, atendendo tanto professores da rede pública quanto privada, contando com um total de 40 cursistas.

A unidade a ser discutida e avaliada neste artigo é a unidade 3, referente à utilização de vídeos digitais e ensino de línguas. Os dados a serem utilizados como insumo são referentes a um questionário padrão de preenchimento facultativo aplicado no final de cada unidade. O objetivo de tal questionário era solicitar uma apreciação, por parte dos alunos, dos conteúdos, da interação e das atividades. O que tange a unidade avaliada neste artigo, houve um total de 20 respondentes, ou 50% dos alunos do curso.

De forma a alcançar os objetivos deste trabalho ele se divide em diversas outras seções. Na de número 2, há a reflexão sobre os pressupostos teóricos que guiaram o desenho do curso e da unidade analisada. Na seção seguinte, discute-se a estrutura do curso, seus objetivos, assim como a constituição da unidade analisada. A seção 4 analisa as respostas dos alunos e é seguida das considerações finais.

1. Discussões preliminares

O objetivo central do MDEL foi oferecer um espaço para reflexão sobre a utilização das Mídias Digitais como ferramentas para o ensino de línguas a partir de duas abordagens: a primeira estaria relacionada à análise Multimodal (KRESS, 2010, 2012, 2015) e suas diretas implicações para o ensino (BEZEMER; KRESS, 2015; KRESS, 2013) e a Educação para os Meios (BAZALGETTE; BU-

2. Idealizado e coordenado por professores do Departamento de Linguística Aplicada do IEL/UNICAMP: Rodrigo Esteves de Lima-Lopes e Marcelo El Khouri Buzato, ambos membros do grupo de Pesquisa MiDiTeS (Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade). Membros da equipe deste curso contam com Catia Lassalvia, Lisa Branquinho, Alan Ricardo Gomes e Carolina Lueders. Maiores informações estão disponíveis em <https://www.facebook.com/midiaensino/> e <http://www2.iel.unicamp.br/cursomidias/>.

CKINGHAM, 2013; BUCKINGHAM, 2003, 2010), área interdisciplinar que tem por objetivo integrar a cultura midiática como parte do processo de ensino.

Apesar das diferenças em termos da origem destas abordagens – a primeira nascida no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1976) e a segunda na relação intrínseca entre comunicação e educação (FREIRE, 2006) –, elas parecem ser complementares à medida que possibilitam reflexões na forma como os processos tecnológicos podem ser aliados a uma produção de significados motivada por valores sociais e ideológicos. Como coloca Lima-Lopes (2018), a integração entre as duas teorias pode trazer importantes frutos ao observamos a tecnologia como um *locus* de criação de significados diretamente influenciador de nossas práticas de linguagem.

A Multimodalidade tem suas origens nos estudos do linguista britânico Michael Halliday (1976) e tem tido um importante papel na ampliação da perspectiva dos letramentos para além da palavra escrita em sua manifestação impressa. Tais estudos tem seu início na percepção da relação intrínseca entre a linguagem verbal e os demais sistemas semióticos de significação, algo motivado pelo contínuo processo de informatização de nossa sociedade, o que traria importantes transformações, diferentes ganhos e, conseqüentemente, perdas no processo de construção do significado (KRESS, 2005).

Em linhas gerais, a principal contribuição da Multimodalidade é pavimentar um caminho de compreensão de como o processo de construção de significados ocorre em um ambiente multissemiótico. Para Kress (2010), a significação nesses contextos passa tanto pela perspectiva social, responsável pela definição e valoração dos diferentes modos de linguagem, como pela perspectiva situacional, estando relacionado ao momento específico de comunicação e aos indivíduos nela envolvidos. Mesmo concedendo-se grande importância à construção social do significado, ele é ancorado na relação que cada indivíduo criador de signos (*sign maker*) possui com as diferentes variedades contextuais que se apresentam; relação que pode resultar em diferentes arranjos composicionais (*arrangements*) que influenciam decisões composicionais, por vezes, únicas (KRESS, 2010). Para além da óbvia transposição dos conceitos de Contexto de Situação e de Cultura – definidos por Halliday (1976) – esta teoria reconhece que a produção de sentido dentro dos diferentes sistemas semióticos é motivada, assim como o é a relação estabelecida entre eles.

A abordagem multimodal pode trazer contribuições para o ensino de línguas em, pelo menos, duas searas. A primeira está tradicionalmente relacionada aos programas de letramentos múltiplos, fornecendo insumos para a reflexão de

como elementos da gramática visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) podem ser aplicados ao ensino (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011; UNSWORTH, 2008), observando-se a necessidade de ampliação dos estudos e práticas pedagógicas de forma a considerar outras semioses como forma de empoderamento social (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Observa-se que, na segunda contribuição, a construção da interação é multimodal por definição, chamando a atenção para a necessidade de que o aluno entenda a inclusão da língua dentro de um ecossistema de significados emaranhados: a língua seria mais um entre os diversos códigos ali presentes (BALDRY; THIBAUT, 2006).

Buckingham e Bazalgette (2013) refletem sobre a multimodalidade a partir da tradição da educação para os meios, observando que tal teoria oferece uma ampla abordagem semiótica de análise da comunicação. Essa capacidade analítica faz com que ela tenha desenvolvido uma importante fortuna nos estudos e práticas dos diferentes letramentos no contexto de ensino, permitindo que diversos textos, antes excluídos, façam agora parte da prática pedagógica. Todavia, como colocam os autores, diversos estudos que partem desse universo teórico parecem apenas refletir sobre a obviedade da diferença entre o digital e o não-digital, ou da oposição entre imagem e a escrita. De uma certa forma, Kress (2013) e Bezemer e Kress (2015) respondem aos questionamentos de Buckingham e Bazalgette, por meio do que os autores chamam de engajamento. Este seria um modelo que chama a atenção para o fato de ser necessário, para um ensino que leve em conta os diferentes sistemas semióticos, estar especialmente atento à construção do significado nos diferentes modos de linguagem. Tais modos podem divergir daqueles utilizados na prática pedagógica, uma vez que a expressão do aprendido deve ser relacionada à interação efetiva entre o aprendiz, o conhecimento adquirido e a realidade. A partir dessa perspectiva, o processo de aprendizado pode ser expresso por uma variedade de sistemas semióticos, com impactos metalinguísticos bem diferentes daqueles planejados pelo professor.

Apesar dessa reflexão, vale ressaltar que as críticas de Buckingham e Bazalgette (2013) têm um forte tom de realidade. Em primeiro lugar, por trás da grande fortuna teórica da teoria da multimodalidade, como bem colocam os autores, há simples replicação de práticas de ensino já tradicionais e fossilizadas que são simplesmente projetadas no meio digital. Além disso, tornaram-se comuns estudos que opõem textos “monomodais” a textos “multimodais”, um equívoco que contradiz os conceitos básicos da teoria ao afirmar que textos que não possuam imagens ou que manifestem no meio impresso e que não estejam na internet, não sejam multimodais (LIMA-LOPES, 2015).

Outro ponto a ser pensado é a criação de um fetichismo pelas plataformas digitais, desprezando-se o grande matize de tecnologias comunicacionais que poderiam ser levadas em conta no processo de ensino. Em outras palavras, a importância da comunicação mediada por computador a eleva ao status de “nova tecnologia”, imprescindível e determinante do sucesso no processo de modernização do ensino. De fato, é relevante observar que as mídias digitais têm uma grande importância em nosso contexto técnico-social, mas sua valorização extrema pode levar ao desprezo a outros processos midiáticos importantes. Como colocam Thomas *et al.* (2007), o indivíduo letrado passa pela utilização de mídias em diferentes suportes e disponíveis em diferentes contextos, textos que podem (ou não) estar disponíveis em suporte digital.

É a partir dessa reflexão que julgo necessárias expansões teóricas que caminhem além da simples construção de dicotomias como imagem vs. texto ou digital vs. analógico, ampliando nosso conceito de tecnologia além da simplista oposição digital vs. não-digital. Por esta perspectiva, seria necessário observar o uso da tecnologia como algo socialmente motivado, além de um nível importante de instanciação de significados. Essa motivação partiria da constatação de que o ensino deve integrar a língua entre as demais linguagens, tratando-a como mais um sistema capaz de produzir significado em interação com os demais; algo que poderia lhe dar um papel coadjuvante, mas não secundário, nos processos de produção de significado midiático. A linguagem, dessa forma, não existiria enquanto capacidade inata humana, mas como uma tecnologia comunicacional aprendida dentro de nosso contexto de cultura mais amplo, o que a tornaria um entre os diversos processos mediadores artificiais de significado (FLUSSER, 2007).

Tal fato trouxe a imprescindibilidade de uma abordagem que também levasse em conta os processos de formação do cidadão para o uso da mídia. A Educação para os Meios, segundo pilar teórico da abordagem utilizado no curso MDEL – Mídias Digitais e Ensino de Línguas –, tem sua origem na percepção da ubiquidade dos meios de comunicação em nossa sociedade (BUCKINGHAM, 2016). O termo “Educação para os Meios” é utilizado de forma a definir a importância dos processos midiáticos no ensino e no aprendizado, tanto em situações formais como informais. Ele estaria relacionado ao desenvolvimento de habilidades críticas e criativas pertinentes à mídia de forma a ir além dos tradicionais estudos de recepção (MARTÍN-BARBERO, 2014) – seja a mídia massiva ou pós-massiva – mas também voltados/as a extrapolá-los por meio da efetiva produção midiática como forma de empoderamento (BUCKINGHAM, 2003) e instrumento de ensino.

Por isso, para Buckingham (2010), a educação para os meios deve ir além da simples preparação para a recepção de conteúdos; a comunicação mediada deve ser encarada também como um importante campo de expressão de ideias, sendo capaz de promover ações que oportunizem a utilização dos mais diversos conteúdos programáticos. Algo que, como pontuo em Lima-Lopes (2018), não é comum no espectro da Linguística Aplicada: a utilização da mídia em sala de aula ora serve como elemento desencadeador de discussão – contexto em que os temas ali presentes são discutidos independentemente das relações sociais e de poder que estão pressupostas em suas produções – ora como exemplo de produção linguística específica – situação em que a reflexão metalinguística sobre a fala, não menosprezando sua importância, é o único tópico efetivamente tratado.

Deve-se, assim, transcender a simplista classificação da escola como uma instituição tecnologicamente ultrapassada e das mídias digitais como uma instância libertadora e promotora da democracia (BUCKINGHAM, 2010). O processo tecnológico só tem sentido dentro do contexto educacional se ela for utilizada para além de nossas representações do que seja tecnologia e quais são efetivamente necessárias para nossos alunos (LEANDER, 2007; LIMA-LOPES, 2018). Nesse sentido, a escola, em especial se oportunizar o processo crítico de participação e construção de interação dentro das diversas mídias, pode desempenhar o importante papel de integrar o conhecimento letrado nas práticas midiáticas cotidianas dos aprendizes.

É então necessário pensar em uma educação linguística que tenha como pressuposto a atuação entre os diversos espaços midiáticos (*on-line* e *off-line*), uma vez que ela pode permitir uma real atuação em uma realidade comunicacional efetivamente multimodal. A produção midiática deve caminhar por avenidas que busquem capacitar os diferentes atores sociais da produção de conteúdos e promover ações sociais que se encaixem em sua real necessidade de interação no mundo e ações de letramento que aproximem o uso da tecnologia em sala de aula das ações cotidianas dos diversos grupos sociais em sua formação crítica (LEMKE, 2006).

2. O curso

A partir das questões observadas acima, foi desenvolvido um desenho de curso no qual as mídias digitais fossem encaradas como oportunizadoras do aprendizado de língua e de letramentos tecnológicos amplos e transversais. O curso constituiu-se de 5 unidades temáticas, sendo uma teórica e quatro voltadas para diferentes tipos de mídia, com duração de, aproximadamente, duas semanas cada uma.

A primeira unidade foi de caráter teórico e teve como objetivo sedimentar um ponto de partida comum entre os cursistas. Sua temática versou sobre a definição de mídia a partir dos estudos clássicos de comunicação – com ênfase na escola de Frankfurt (ECO, 2006),³ na teoria da agulha hipodérmica⁴ (LASSWELL, 1971) e das teorias da recepção⁵ (MARTÍN-BARBERO; POLITO; ALCIDES, 1997) –, na teoria da Multimodalidade (BEZEMER; KRESS, 2015) – com especial ênfase em seu importante papel na ampliação do escopo do ensino –, na Educação para os Meios – com destaque em seu potencial de agregar a prática da linguagem junto às diversas mídias (BUCKINGHAM, 2003) –, na influência dos meios sobre a produção da linguagem – com foco na forma como os processos tecnológicos condicionam as produções de conteúdo (MCLUHAN, 1994) – e no conceito de aprendizagem formal contrapondo-se ao conceito de aprendizagem informal – com especial realce ao papel da mídia como formadora (MARTÍN-BARBERO, 2014).

As unidades posteriores seguiram uma estrutura na qual as temáticas eram organizadas a partir da mesma sequência didática. Cada unidade era aberta com temas relacionados à gramática do meio, em especial com definições técnicas e seu papel histórico no ecossistema comunicativo da contemporaneidade. Em um segundo momento, discutia-se suas possíveis contribuições para o ensino de línguas com ênfase nas possibilidades de ensino que poderiam ser por elas oportunizadas. Entre as unidades que se seguiram estão: 1) Áudio; 2) Vídeo; 3) Mídias Sociais/Produção Colaborativa e 4) Videogames. Cada unidade contou com vídeo aulas (em torno de quatro aulas divididas em quatro blocos de 10 minutos cada) e materiais de apoio, como apostilas com slides das aulas, listas de referências bibliográficas e tutoriais para softwares utilizáveis para edição e produção de conteúdo. Uma videoconferência ao vivo de periodicidade quinzenal, coordenada

3. Na Escola de Frankfurt, os trabalhos de Theodor Adorno têm especial importância por refletir sobre a mercantilização da cultura, algo que os teóricos da comunicação passam a chamar de "Indústria Cultural". Apesar de criticável, ela se mostrou capaz de explicar como produtos culturais pasteurizados moldavam a audiência em termos estéticos e ideológicos. Eco (2006) oferece uma importante reflexão sobre o pensamento de Adorno, apontando possíveis falhas e contrabalançando aspectos positivos e negativos das chamadas "Mídias de Massa".

4. A teoria da **Agulha Hipodérmica** parte do pressuposto de que todo o estímulo enviado por meio da mídia terá uma resposta por parte de seus receptores, sendo esta com baixa, ou nenhuma, resistência de sua parte. Ela parte de uma perspectiva **comportamentalista** para justificar uma passividade do receptor midiático, por meio de um modelo no qual o expectador passa a ter a mídia como sua única referência: uma vez narcotizado em sua consciência, permitiria que as mensagens ali inseridas ganhassem tom de verdade absoluta. O Modelo de Laswell (1971) indica algumas lacunas nesse modelo, analisando-o criticamente e oferecendo uma reflexão mais apurada sobre a interação entre a mídia e sua audiência.

5. A Teoria da Recepção tem origem nos estudos sul-americanos de comunicação, observando que o receptor não é um indivíduo passivo. Ele responde à mídia de acordo com seu contexto social, cultural e econômico, podendo resistir a ela por meio da construção de interpretações não oficiais de seu conteúdo. Essa teoria é essencial para a ideia de que a mídia deve ser criticamente tratada e produzida no ambiente escolar.

por um dos professores e um tutor, ocorria de forma a possibilitar o debate entre professores e alunos sobre os temas discutidos na plataforma.

Durante o trabalho e cada unidade, os cursistas eram divididos em grupos, entre cinco e seis pessoas, utilizados para constituição dos trabalhos práticos finais. Cada grupo contou com espaços próprios de interação no fórum e videoconferência. As atividades eram baseadas em um *briefing* fornecido pelos professores, sendo a atenção a este um dos elementos constantes da avaliação. Tais avaliações também eram realizadas por meio de um fórum de entrega, no qual membros do curso eram convocados para uma avaliação qualitativa dos trabalhos de cada grupo, ali disponibilizados pelos autores. Aos alunos também era solicitada a avaliação dos colegas e dos conteúdos tratados em cada unidade.

No caso específico deste artigo, analisarei a unidade 3 – dedicada à produção de vídeos –, de forma a refletir sobre o seu potencial para o ensino de línguas e sobre o processo de construção de seus conteúdos.

2.1 Unidade 3: O vídeo e seu potencial para o ensino de línguas

A unidade dedicada à produção de vídeos digitais teve sua posição no curso estrategicamente definida pela equipe de *designers* de curso, dado que a produção audiovisual poderia se beneficiar dos temas já discutidos na unidade dedicada ao áudio. Isso tornaria o *syllabus* do curso algo espiral, uma vez que as questões teórico-metodológicas do áudio seriam sistematicamente revisitadas em tal unidade, ao mesmo tempo em que não subordinaria as temáticas, dando espaço para que a primeira unidade pudesse ter seu potencial para o ensino tratada de forma independentemente.

A primeira temática a ser discutida na unidade estava relacionada aos elementos básicos da linguagem videográfica. Nesta primeira etapa, partiu-se de livros-textos específicos do ensino de comunicação (ZETTL, 2004) para a discussão de conceitos como *imagem em movimento* em oposição à *imagem estática*, *enquadramento*, *distância focal*, *iluminação básica* e *movimentos de câmera*. A exposição buscou traçar um caminho que, ao mesmo tempo, instrumentalizasse os professores para discutir e produzir suas obras com mais apuro técnico, mas também não se prendesse em detalhes excessivos e desnecessários para aquele momento.

Buscou-se apoio em manuais de produção, de forma a se estabelecer uma conexão entre a produção videográfica e a prática dos professores. A ideia era partir das três fases de realização audiovisual – pré-produção, produção e pós-produção – (WATTS, 1999) de forma a construir um cabedal de referências so-

bre suas oportunidades de produção textual e de competências que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula.

Apesar de a questão de gêneros no universo da produção audiovisual passar por questionamentos teóricos, em especial no que tange a divisão entre as macro-categorias de ficção – filmes cuja história parte de uma criação puramente artística – e não-ficção – filmes como documentários, cujo objetivo é retratar um pedaço da realidade – o curso assumiu tal definição de forma a instrumentalizar os professores nas fases de realização já citadas. Objetivando construir um cabedal que pudesse ser usado como um *toolkit* pelo professor, algumas nuances de diferença entre as produções audiovisuais também foram tratadas de forma geral; um documentário de entrevistas e um documentário etnográfico, por exemplo, foram simplesmente tratados como produções de não ficção.

De forma a também traduzir as oportunidades de ensino, a equipe do MDEL decidiu organizar tais oportunidades por tipografias textuais estáveis ou *gêneros*. Entre as oportunidades de ensino de gêneros destaco:

- **Gêneros Narrativos:** Argumento, roteiro(s) e relatório(s) de produção.
- **Gêneros Descritivos:** Descrição de locações para gravação, descrição física e psicológica das personagens, composição de quadros.
- **Gêneros Argumentativos:** relatórios de produção, argumento (documentários), cartas de solicitação, projetos de realização.
- **Gêneros Híbridos:** *storyboards*, fluxogramas de gravação.

Entre os gêneros narrativos, um argumento pode ser definido como um texto que traz a história de fundo que será contada; ele traz os principais conflitos e as descrições das personagens, o contexto geral e o enredo de forma a orientar roteiro de diálogos e o de produção; ambos sempre escritos a partir dele. Não apenas o argumento, mas os tipos de roteiro são recheados de gêneros descritivos, como descrições de locações e ambientações, além do perfil físico e psicológico da personagem, todos importantes orientações para a gravação.

Os relatórios de produção são um gênero com características argumentativas e narrativas. Eles não apenas contam a meta-história da gravação, como justificam possíveis mudanças de caminhos. Caso a gravação seja de um documentário, o seu argumento, normalmente, é uma tese que defende um determinado recorte de realidade que constitui a peça audiovisual. Entre os gêneros híbridos, estão os *storyboards*, ou desenhos que retratam a plasticidade de uma cena – antes só existente em forma escrita. Muitos *storyboards* trazem justapostos os diálogos que serão falados durante a cena.

A possibilidade de oportunizar a escrita desses gêneros durante a realização do vídeo também é um elemento capaz de mobilizar uma série de conhecimentos e competências que podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula. Em especial, a unidade de vídeo do MDEL destacou:

- **Pesquisa:** busca de informação, avaliação de informação, seleção de informação
- **Processamento:** reescritura de informação, citação de fontes, discurso (in)direto
- **Leitora:** leitura e interpretação de textos fontes diversas e em modos diversos
- **Tradutora:** ressignificação de (e em) *diferentes modos* de linguagem
- **Negociação:** o trabalho midiático é *necessariamente* colaborativo

Tais competências são deveras consistentes com objetivos de ensino de língua materna e estrangeira em uma série de cursos e são facilmente aplicáveis não apenas nela, mas também a uma série de outras disciplinas e situações de comunicação cotidiana, fato que reforça o caráter transdisciplinar de sua aplicação dentro do contexto de aprendizagem formal e informal.

A competência de pesquisa tem um claro vínculo com a constante busca de informações para produção. Ela se relaciona não apenas com obras e situações que inspiram a peça audiovisual, mas também está ligada à constante busca de referências – como escolha de elementos de cena, locações, iconografia etc. – que pontuam o trabalho audiovisual. Toda a informação coletada precisa ser transformada de seu estado bruto para ser utilizada no processo de gravação: textos precisam ser adaptados, referências textuais, res-significadas e traduzidas de forma a servirem os objetivos do vídeo. Isso naturalmente não é possível sem que haja um processo de negociação em jogo, uma vez que o audiovisual é sempre uma realização coletiva. Por isso, os diferentes papéis dentro do contexto de produção são imprescindíveis.

A ideia dentro da atividade realizada nesta unidade, assim como em todas as demais, foi expor os alunos a uma real situação de produção na qual eles deveriam assumir papéis comuns à realização audiovisual (diretor, editor, roteirista etc.). É natural que os cursistas teriam tido de acumular funções dentro de seu vídeo, dado o pequeno número de integrantes. Além disso, cabe ressaltar que o objetivo não era a precisão técnica, mas sim atender ao propósito do *briefing* sugerido pelo curso, além de abrir espaço para uma reflexão sobre a aplicabilidade de ações como essa em sala de aula.

Após a realização da tarefa, os cursistas publicaram seus vídeos em um fórum específico, no qual também realizaram uma narrativa sobre o seu processo de produção, evidenciando: 1) os problemas encontrados e as soluções para eles; 2) o objetivo de seu trabalho e como ele se materializou em seu produto; 3) o aprendizado em nível técnico e pedagógico. É importante trazer à baila que o aprendizado de uma série de softwares e o manuseio de equipamentos, tais como câmeras de celulares, foram necessários para a realização do exercício. Alguns tutoriais foram produzidos de forma a auxiliar os cursistas, em especial, na fase de edição de imagens.

3. Avaliação dos resultados pela perspectiva dos cursistas

Como mencionado anteriormente, foi solicitado aos cursistas que realizassem uma avaliação ao final de cada unidade. A natureza de tal avaliação estava relacionada à forma como o curso atendeu às expectativas em relação às temáticas tratadas no curso. Tal avaliação serviu como parâmetro de julgamento das temáticas e exercícios, além de auxiliar na reestruturação do curso para próximas edições. O levantamento foi realizado a partir de um questionário fechado, com perguntas de intervalo entre 1 (menor escala) e 4 (maior escala); a escolha por uma escala de números pares foi realizada de forma a evitar a tendência de centralização das respostas, o que poderia trazer problemas nos cálculos posteriores (RAMOS; LIMA-LOPES; GAZOTTI-VALLIM, 2004). Ao final, aos alunos eram disponibilizados espaços para respostas abertas, no qual opiniões referentes ao curso poderiam ser expressas. Houve um total de 20 respondentes, 50% dos cursistas.

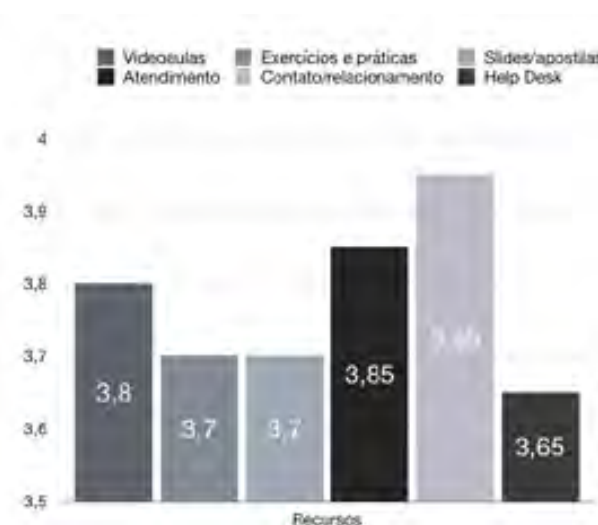


Figura 1: Avaliação dos recursos do curso
 Escala: 0 - 4; Média Total: 3.77; Desvio Padrão=0.112; n=20

A primeira pergunta estava relacionada aos recursos oferecidos pelo curso, sendo que seu objetivo seria entender, a partir da perspectiva dos cursistas, a qualidade de uma série de elementos, tais como: 1) a qualidade das vídeo-aulas, os exercícios oferecidos; 2) as apostilas disponibilizadas; 3) a interação e o relacionamento com os professores e tutores e os serviços de *help desk*.

Os resultados são oferecidos pela figura 01, que traz a média de respostas dos alunos às questões acima. Como é possível observar, a média total da avaliação dos recursos é de 3,77, dentro de um máximo de 4. A qualidade do contato e relacionamento foi o item com melhor avaliação dos alunos (3,95), seguido pelo atendimento (3,85) e pela qualidade das vídeoaulas (3,8). As notas são ligeiramente menores no que tange aos exercícios e as apostilas (3,7), sendo o Help Desk (3,65) o item com menor avaliação.

Ao se partir do pressuposto que a escolha por uma escala de perguntas constituída por números pares obriga o respondente a tomar uma postura perante aquilo que está avaliando, uma vez que dois nítidos blocos de qualificação se estabelecem (RAMOS; LIMA-LOPES; GAZOTTI-VALLIM, 2004), as respostas parecem mostrar uma atitude positiva com relação aos recursos do curso. A relativa queda de nota no que tange às apostilas e à interação com o help desk parecem ser o resultado da novidade da abordagem e dos conteúdos, além de problemas técnicos. No caso do primeiro, observou-se alguma dificuldade de compreender certos conceitos técnicos, especialmente no que tange à utilização de ferramentas para a realização da tarefa, conceitos que poderiam ter tido inclusão mais constante no material oferecido. Como colocado por um respondente:

“O desenho de curso da unidade 3 focou a produção do vídeo em termos conceituais. Considero que conhecer essa “gramática” da linguagem audiovisual foi muito importante, mas penso que deveríamos ter sido mais instruídos no uso de softwares específicos para edição. (...) alguns exercícios mais simples como a edição de um vídeo no Sony Vegas poderia ter sido muito útil.” – *Respondente S20*.

Já a questão do help desk está relacionada a problemas de responsividade da plataforma de e-mails e de implementação do AVA, fugindo à capacidade de gerenciamento da equipe.

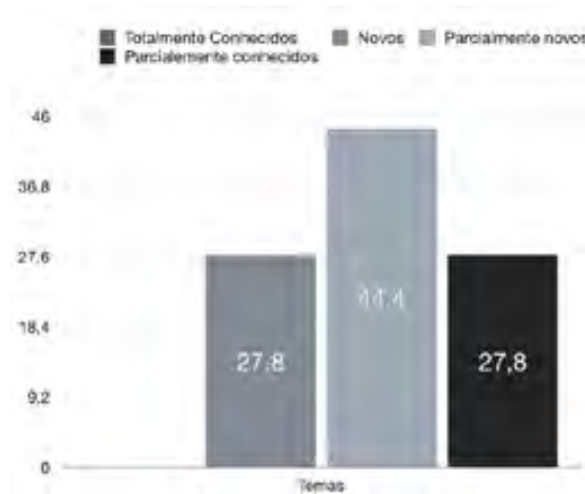


Figura 2: Avaliação dos temas tratados
 Escala: 0 - 4; n=20

A pergunta seguinte estava relacionada à novidade (ou não) dos conceitos colocados durante o curso (figura 02). Ali é possível observar que aos alunos foi perguntado se os temas tratados eram de seu conhecimento, aqui também foi utilizada uma escala em números pares que partia do (1) totalmente conhecido até (4) totalmente novos.

Como mostra a figura 02, a maioria das respostas estava relacionada ou à total novidade daquilo que foi exposto (27,8%) ou a sua novidade parcial (44,4%), sendo que não houve respondentes que afirmaram ter domínio total do conteúdo, fato que indica resultados positivos em relação às discussões ali presentes. A relação de parcialidade do conhecimento se deve à natural vulgarização que o vídeo tem tomado nos últimos 20 anos, como coloca Lima-Lopes (2014).

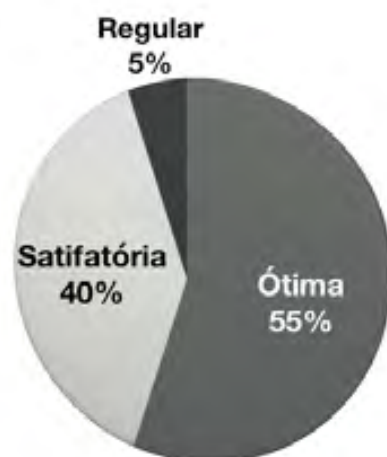


Figura 3: Avaliação dos temas tratados
 Escala: 0 - 4; n=20; média 3,52

A Figura 3 traz dados a respeito da auto-avaliação no processo de compreensão dos temas. Novamente uma métrica em números pares foi utilizada, em uma escala que variava entre ruim (1) e ótima (4). Os dados mostram que a maioria absoluta das respostas avaliam os conteúdos de forma satisfatória (40%) ou ótima (55%), sendo que apenas 5% (1 respondente) avaliou sua compreensão como ruim e nenhum como insatisfatória.

Os dados qualitativos mostram que a compreensão é tratada a partir do grau de novidade que estes alunos possuem, fato que geraria uma necessidade de atualização constante. Vale dizer também que apesar das dificuldades, a experiência de aplicar a teoria em trabalhos práticos parece ter tido resultados positivos.

A maioria dos conceitos é nova para mim e isto gerou algumas dúvidas. Porém, nada que não possa ser superado com algum estudo posterior. – *Respondente 05*

Preciso estudar mais e me dedicar mais. – *Respondente 12*

Aliar teoria e prática (isto é, a efetiva criação de um vídeo) foi não só uma oportunidade de aprendizagem, como uma experiência prazerosa e empolgante. – *Respondente 07*

A figura 4 traz o resultado das avaliações referentes à interação entre os grupos durante o curso. Como se pode observar, a maioria dos cursistas avalia a experiência de trabalho em grupo de forma positiva: 55% a classificam como ótima e 40%, como satisfatória.

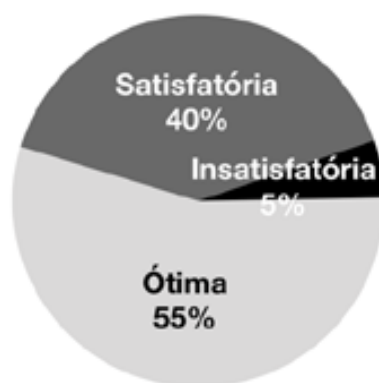


Figura 4: Avaliação da interação em grupos
 Escala: 0 - 4; n=20; média 3,45

Um fato que parece chamar a atenção nos resultados mostrados na figura 4, é o primeiro aparecimento do conceito 1, aqui representando uma interação *insatisfatória*. Apesar de o respondente que assinalou tal item não ter deixado co-

mentários em suas respostas, os dados qualitativos podem ajudar a compreender a razão de tal resultado:

Acho que as atividades a serem realizadas pelos grupos deveriam ter um prazo maior para a sua realização. – *Respondente 10*

Trabalhar em grupo tem suas limitações devido a incompatibilidade de horários dos membros do grupo. – *Respondente 12*

A primeira questão apontada é o tempo disponível para as atividades, elemento que deve ser corrigido em edições posteriores ao curso. As limitações temporais podem influenciar diretamente a forma como o grupo se dedica à interação, especialmente em unidades nas quais, além de refletir sobre o conteúdo do curso, é também necessário aprender a utilização de alguns programas antes desconhecidos. De fato, o estabelecimento de grupos gerou algumas questões referentes à organização de agenda dos participantes, isso porque tal dinâmica de trabalho fez com que a presença no curso tivesse de ser constante; grandes intervalos sem acesso prejudicavam a interação, levando membros do grupo a realizar as funções do integrante. É importante ressaltar, contudo, que o tempo de realização do curso era uma das condições do edital da EXTECAMP, fator condicionante da agenda proposta.

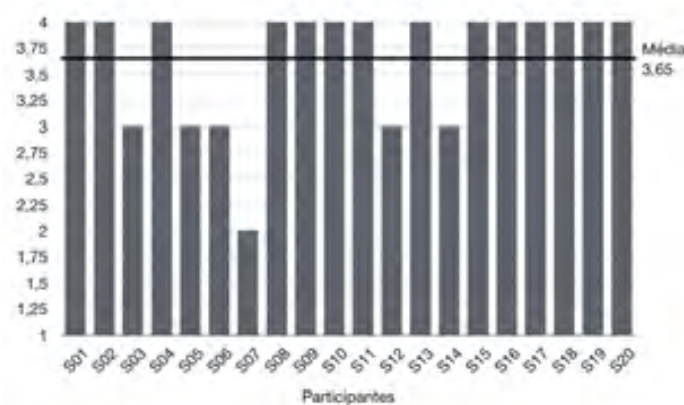


Figura 5: Avaliação da aplicabilidade e relevância dos temas para prática docente
 Escala: 0 - 4; n=20; média 3,65

A figura 05 mostra as notas relacionadas à aplicabilidade dos conteúdos discutidos no curso pelos alunos. Como é possível observar, a média é de 3,65 (de um total de 4), que pode caracterizar os resultados como positivos. Há apenas alguns exemplos abaixo da média, com a atribuição da nota 2 por um cursista e 3 por 5 deles.

Enquanto professora de ESP, é pouco provável que eu consiga desenvolver atividades dessa natureza em minhas turmas. – *Respondente 03*

Acho um pouco mais difícil de utilizar com os alunos, pois onde trabalho o número de alunos é muito grande. – *Respondente 06*

Não tenho condições infraestruturais de trabalhar a produção de vídeos, na perspectiva da unidade 3. – *Respondente 07*

A Unidade foi relevante para mim porque pude conhecer melhor o processo de produção de um vídeo, embora esta prática não esteja relacionada ao que faço em meu ambiente profissional. – *Respondente 05*

Como mostram os excertos acima, os principais problemas em relação à aplicabilidade e relevância dos conteúdos tratados parecem estar relacionados ou à área de atuação dos alunos ou à falta de condições. Os respondentes 03 e 05 colocam que seu contexto profissional não mostra a necessidade de utilização do vídeo; a primeira por ser professora de línguas para fins específicos, o que pode efetivamente levar ao ensino de habilidades pontuais e desconectadas de tal mídia; ao passo que o segundo, apesar de marcar a não necessidade dos conteúdos, não identifica sua área de trabalho. Com relação aos problemas de aplicabilidade, pode-se observar que os respondentes 07 e 06, identificam a falta de infraestrutura e o número de alunos na classe como elementos que podem impedir a aplicação dos temas discutidos na unidade.

Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo discutir os pressupostos norteadores do desenho do curso Mídias Digitais e Ensino de Línguas, assim como suas unidades. Refletiu-se também sobre os princípios que embasaram a temática da unidade dedicada ao uso de vídeo e a avaliação que os alunos cursistas fizeram desta mesma unidade.

Inicialmente, discutiram-se questões referentes às teorias da Multimodalidade e da Educação para os Meios, áreas que serviram como base de sustentação para a reflexão e construção da experiência para o curso. Observou-se que apesar das duas teorias terem origens diferentes – a primeira tem sua origem na Linguística Sistêmico-Funcional e a segunda, nos estudos de Educação e Comunicação – elas parecem complementares: enquanto a Multimodalidade lança os olhos para a multiplicidade semiótica de nossa sociedade, a Educação para os

meios é responsável por oferecer uma reflexão de como os processos midiáticos se colocam relevantes, explorando a linguagem típica dos meios.

O resultado foi o desenvolvimento de um curso de formação de professores que vê a mídia, suas diversas linguagens e o ensino de línguas como elementos integrados e dependentes. Isso levou à criação de um curso constituído por unidades que oportunizam o ensino de línguas através de atividades relacionadas à produção midiática efetiva. De forma a discutir como esse desenvolvimento se materializa, umas das unidades do curso, referente à produção de vídeos, foi explorada em maiores detalhes

Seguiu-se, então a uma avaliação de tal unidade por parte dos alunos cursistas. Os resultados parecem ter mostrado que a unidade de vídeo obteve sucesso em termos de seu conteúdo e de sua aplicabilidade. A forma de interação sugerida pelo curso se mostrou inovadora para os alunos, que apesar das dificuldades de adaptação inicial, a avaliaram positivamente. As principais críticas ao curso estão relacionadas à necessidade de ampliação em algumas frentes. A primeira seria a produção de maior número de tutoriais para utilização dos programas referentes à edição de vídeo; a segunda, em relação ao tempo disponibilizado para as produções e, a terceira, ligadas à natureza da interação em grupo no ambiente digital.

A questão dos tutoriais foi amplamente compreendida pela equipe do MDEL, sendo que uma série de tutoriais está em fase contínua de produção. Além disso, ainda durante o curso, foram realizadas videoconferências abertas a todos os cursistas com objetivo de auxiliar no processo. Isso, todavia, não significa que a estrutura do curso deixará de prever a busca de ferramentas e sua discussão pela perspectiva dos próprios cursistas, algo que é visto como essencial no processo de letramento tecnológico. A questão do tempo para a produção das atividades também é algo que será observado em novas edições do curso, por meio de reformulação das tarefas finais em tarefas menores que juntas sejam responsáveis por compor o produto final entregue em cada unidade, assim como sua reflexão.

A natureza dos processos de interação dentro do curso foi uma opção teórica consciente. Como coloca o educador argentino Mário Kaplún (1999), uma das grandes questões do ensino a distância é a possível perda do senso de comunidade, que, ao contrário, pode ser um dos possíveis resultados da educação presencial. A construção da interação em grupos que se mantivessem constantes durante o curso foi uma forma de tentar construir um senso de unidade e comunidade online, tentando estabelecer laços entre cursistas. Apesar de julgarmos os resultados positivos, entendemos que este desenho também necessite de atualização.

Por fim, vale dizer que a reflexão realizada neste artigo contribui para a construção de uma experiência de integração entre a linguagem e a tecnologia de forma orgânica, ajudando a construir um cabedal de ações que nos propiciem refletir efetivamente sobre nossa prática. Dentre as ações a serem realizadas em um futuro próximo está a realização de estudos transversais entre as unidades, comparando-as de forma qualitativa e quantitativa; além da triangulação dos questionários dos alunos com as observações dos professores e tutores do curso.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a FAPESP (processo 2016/112305) pelo financiamento desta pesquisa, a Marcelo El Khouri Buzato, Catia Lassalvia, Lisa Branquinho, Alan Ricardo Gomes e Carolina Lueders pela constante interlocução e parceria na construção do MDEL e pela leitura de versões anteriores deste artigo.

Referências

- BALDRY, A. P.; THIBAUT, P. J. *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox, 2006.
- BAZALGETTE, C.; BUCKINGHAM, D. Literacy, media and multimodality: A critical response. *Literacy*, v. 47, n. 2, p. 95–102, 2013.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. New York: Routledge, 2015.
- BUCKINGHAM, D. *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge [UK]: Polity Press, 2003.
- _____. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 3, p. 37–58, 2010.
- _____. A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história. *Comunicação & Educação*, v. 21, n. 1, p. 73–83, 2 maio 2016.
- ECO, U. Cultura de Massa e “Níveis” de Cultura. In: *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 33–66.
- FLUSSER, V. *O mundo codificado*. São Paulo: Cosac Naif, 2007.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz & Terra, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press, 1976.
- KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. *Comunicação & Educação*, v. 14, p. 68–75, 30 abr. 1999.
- KRESS, G. Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, v. 22, n. 1, p. 5–22, 2005.

_____. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge, 2010.

_____. Multimodal discourse analysis. In: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (Eds.). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Routledge handbooks in applied linguistics. London; New York: Routledge, 2012. p. 79–89.

_____. Recognising Learning: A Perspective from a Social Semiotic Theory of Multimodality. In: DE SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J.-J. (Eds.). *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam: Sense Publisher, 2013. p. 119–140.

_____. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review*, v. 28, p. 49–71, 2015.

_____; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, 2006.

LASSWELL, H. D. Estrutura e Função da Comunicação em Sociedade. In: COHN, G. (Ed.). *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: EDUSP, 1971. p. 105–109.

LEANDER, K. M. “You won’t be needing your laptops today”: wired bodies in the wireless classroom. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *A New Literacies Sampler*. London: Peter Lang Publishing, 2007. p. 25–48. LEMKE, J. Toward Critical Multimedia Literacy: Technology, Research and Politics. In: MCKENNA, M. C. et alii (Eds.). *Int. Handb. Lit. Technol. Vol. II*. London: LEA, 2006. p. 3–14.

LIMA-LOPES, R. E. De. Redimensionamento do espaço de exibição e distribuição de videoarte. In: BENEVENUTO JR., A. (Ed.). *Conteúdos digitais e convergência tecnológica: Prospecções, reflexões e experiências*. [s.l.] Gestal&Gestal, 2014. p. 91–109.

_____. Explorando o Significado Tipográfico em Gêneros Escritos: Potencialidades e Regularidades. In: LIMA-LOPES, R. E. De; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (Eds.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 103–140.

_____. Mídia e Comunicação: Reflexões e Possibilidades para o Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: LOPES, M. I. V. et alii (Eds.). *Anais XV Congresso IBERCOM 2017: Comunicação, Diversidade e Tolerância*. São Paulo\Lisboa: ECA-USP/FCH-UCP, 2018. p. 1463–1480.

MARTÍN-BARBERO, J. *A Comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; POLITO, R.; ALCIDES, S. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MCLUHAN, M. *Understanding Media: Extensions of Man*. Critical e ed. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1994.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. *Letras (UFSM)*, v. 20, n. 40, p. 43–66, 2010.

NASCIMENTO, R. G. DO; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem e Ensino*, v. 14, n. 2, p. 529–552, 2011.

RAMOS, R. DE C. G.; LIMA-LOPES, R. E. DE; GAZOTTI-VALLIM, M. A. Análise de Necessidades: Identificando Gêneros Acadêmicos em um Curso de Leitura Instrumental. *the ESPECIALIST*, v. 25, n. 1, p. 1–29, 2004.

THOMAS, S. et alii. What is transliteracy ? *First Monday*, v. 12, n. 12, p. 1–17, 2007.

UNSWORTH, L. *Multimodal semiotics: functional analysis in contexts of education*. London; New York: Continuum, 2008.

WATTS, H. *Direção de câmera*. São Paulo (SP): Summus, 1999.

ZETTL, H. *Video basics 4*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth, 2004.