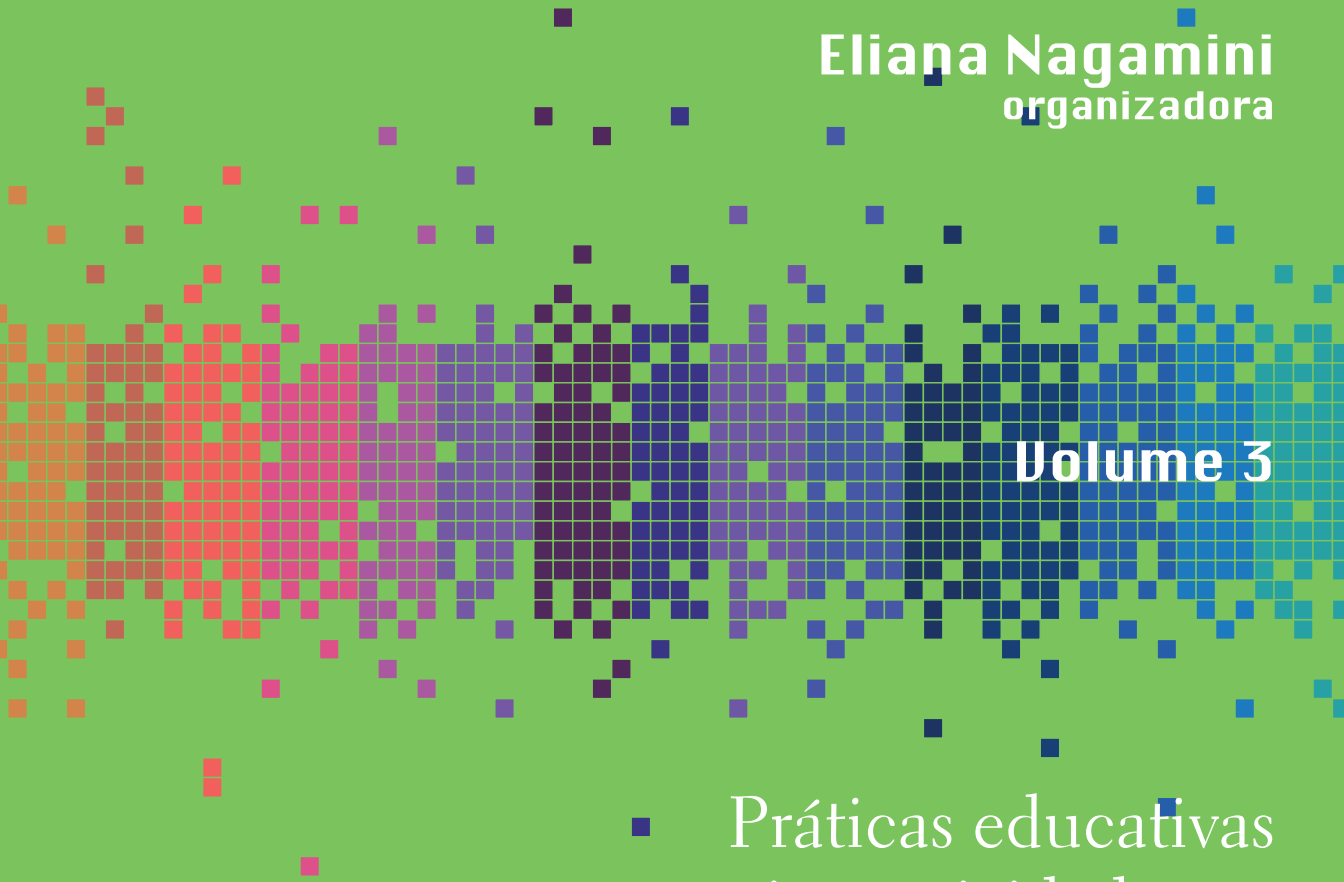
Série

Comunicação e Educação

Eliana Nagamini
organizadora



Volume 3

Práticas educativas e interatividade em Comunicação e Educação

Editora da UESC

Série

Comunicação e Educação

Volume 3

Universidade Estadual de Santa Cruz

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
Rui Costa - Governador

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Walter Pinheiro - Secretário

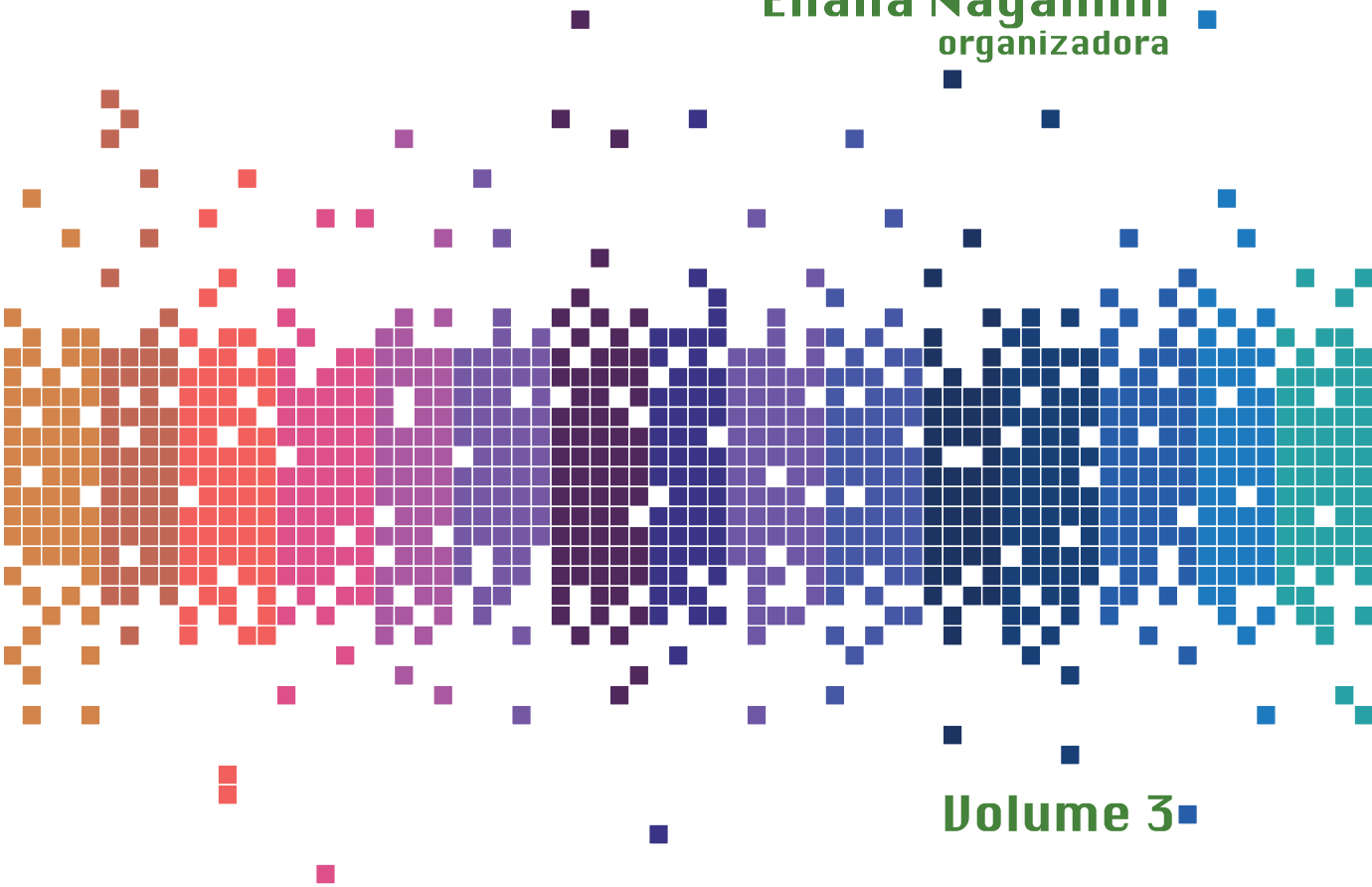
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro - Reitora
Evandro Sena Freire - Vice-Reitor

DIRETORA DA EDITUS
Rita Virginia Alves Santos Argollo

Conselho Editorial:
Rita Virginia Alves Santos Argollo – Presidente
André Luiz Rosa Ribeiro
Andrea de Azevedo Morégula
Adriana dos Santos Reis Lemos
Evandro Sena Freire
Francisco Mendes Costa
Guilhardes de Jesus Júnior
José Montival de Alencar Júnior
Lúcia Fernanda Pinheiro Barros
Lurdes Bertol Rocha
Ricardo Matos Santana
Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti
Samuel Leandro Oliveira de Mattos
Sílvia Maria Santos Carvalho

Série Comunicação e Educação

Eliana Nagamini
organizadora



Volume 3

Práticas educativas e interatividade em Comunicação e Educação

Ilhéus - Bahia
Editora da UESC
2016

©2016 by Eliana Nagamini

Direitos desta edição reservados à
EDITUS - EDITORA DA UESC

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Alencar Júnior

DIAGRAMAÇÃO
Deise Francis Krause

REVISÃO
Gabriela Amorim de Santana

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Q5 Práticas educativas e interatividade em Comunicação e Educação / Eliana Nagamini, organizadora. – Ilhéus, BA: Editus, 2016.
352 p. – (Série Comunicação e Educação; v. 3).

Inclui referências.

ISBN: 978-85-7455-413-6

1. Comunicação. 2. Comunicação e educação. 3. Comunicação – Estudo e ensino. 4. Comunicacação – Pesquisa. I. Nagamini, Eliana. II. Série.

CDD 302.2

EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028
www.uesc.br/editora
editus@uesc.br

EDITORA FILIADA À

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Apresentação | 9

PARTE 1
PROJETOS E PRÁTICAS COMUNICACIONAIS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

Comunicação Pública e Direitos Humanos: revisitando boas práticas de formação para a cidadania
Ana Luisa Zaniboni Gomes | 13

Ciberdemocracia e Educação para cidadania: as possibilidades de empoderamento do aplicativo Colab em Santos (SP)
Michel Carvalho da Silva | 31

Comunicação e saberes: perspectivas interacionais nas organizações cooperativas
Vera Regina Schmitz | 49

Registrando a arte de registrar: olhares sobre as ações do projeto Educa
Sandra Maria de Freitas | 65

Leitura crítica da mídia: encorajando a participação de estudantes na sociedade a partir do projeto Comunicaê
Franciani Bernardes
Edgard Rebouças
Esther Radaelli | 81

Educomunicação e redes sociais: caminhos para a cidadania em meio ao esgotamento do diálogo e à escalada de ódio
Douglas Calixto | 95

A comunicação como ferramenta para o enfrentamento da gravidez na adolescência
Patrícia Zimermann | 109

A educação para a cidadania em experiências de mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária
Luzia Mitsue Yamashita Deliberador
Mariana Ferreira Lopes | 125

***Fanfics* como ferramentas colaboradoras na educação pelo conhecimento informal**
Cristiane de Magalhães Porto
Renata Tavares Benia | 141

PARTE 2
INTERATIVIDADE, TECNOLOGIA, ENSINO

A educação a distância (EaD) e a reconfiguração (Ciber)espaço educacional: do tradicionalismo à reescolarização
Marcelo Sabbatini 159

Comunicação na Educação: uma proposta de novos formatos de conteúdos para a educação formal, presencial ou on-line
Henri Marcos Esgalha Castelli
Maria Ogécia Drigo 177

Espaços virtuais multimodais autodirigidos de aprendizagem: análise sobre suas interfaces e dos recursos didáticos instrucionais
Silvana de Cássia Martinski 193

Videoaulas como apoio à orientação de TCC no curso de Especialização em Mídias Integradas na Educação
Juliane Martins
Ricardo Belinski 207

Experiência de professores de uma instituição pública no uso das novas tecnologias da informação e da Comunicação na Educação a distância
Varda Kendler
Luiz Cláudio Vieira de Oliveira 223

Desenvolvimento de um portal multimídia escolar no Ensino Médio
Luciano de Melo Dias 241

Removendo barreiras na educação inclusiva através das mídias digitais e do uso da web rádio e web TV
Marislei da Silveira Ribeiro 255

O podcast como ferramenta para a educação a distância: uma revisão sistemática
Neusa de Oliveira Carneiro
Maria José Baldessar 273

Projeto Jogada Ensaiada: imersão no jornalismo esportivo simulada por uma comunidade de prática em ambiente virtual
Flávio Cavalcanti Pinto do Amaral 287

Alunos digitais e a escola tradicional: uma análise da prática de letramento digital a partir dos alunos de uma escola de Belém, PA
Fabrício Borges Santa Brígida
Lucilinda Ribeiro Teixeira
Will Montenegro Teixeira 305

A Escola e os professores tradicionais: a prática de Letramento digital no contexto dos professores de uma escola de Belém (PA)
Will Montenegro Teixeira
Lucilinda Ribeiro Teixeira
Fabrício Borges Santa Brígida 321

Inovação e ensino: educação, tecnologias e mediação pedagógica
José Anderson Santos Cruz
José Luís Bizelli 337

Apresentação

Os artigos publicados nesta coletânea foram apresentados no GP Comunicação e Educação do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação/Intercom, promovido pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, realizado no Rio de Janeiro, em 2015.

O Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação integra a Divisão Temática Interfaces Comunicacionais, da Intercom. Os estudos apontam referenciais teóricos e metodológicos que permitem compreender as interferências dos processos comunicacionais nos modos de aprender e ensinar, em espaços educativos formais, informais e não formais.

Para esta publicação, os artigos sofreram pequenas modificações, atualizando dados ou acrescentando informações e reflexões decorrentes das contribuições teóricas e metodológicas dos pesquisadores.

O volume 1 - **Questões teóricas e formação profissional em Comunicação e Educação** - inicia com estudos sobre a "Construção epistemológica na interface Comunicação e Educação", em que são operados termos como Educomunicação, Mídiaeducação, Transmidiação ou Comunicação/Educação. Trazem contribuições teóricas que, para além dos conceitos utilizados, procuram refletir acerca das interfaces envolvidas nos vínculos da Comunicação com a Educação. Já os "Processos educacionais e comunicacionais para formação do profissional de Comunicação" discutem metodologias afeitas ao aprender e ensinar na graduação e cursos de extensão.

O volume 2 - **Processos educativos na Interface Comunicação e Educação** - apresenta artigos com enfoque nos "Processos educativos e os meios de comunicação" voltados a verificar quais são as interferências dos meios de comunicação no contexto educativo. Em "Narrativas em linguagem visual/audiovisual: reflexões sobre práticas educativas" destacam-se estudos

sobre a presença de discursividades produzidas pelos meios de comunicação em que se operam linguagens verbais e não verbais e podem compor atividades didático-pedagógicas.

No volume 3 - **Práticas educativas e interatividade em Comunicação e Educação –** em "Projetos e práticas comunicacionais em espaços educativos", os artigos mostram a presença da Comunicação como possibilidade de ampliação da participação cidadã e de preservação dos Direitos Humanos, desde que implicada com perspectiva educativa emancipadora. Em "Interatividade, tecnologia e ensino", os espaços virtuais são tratados como lugares dos novos modos de aprender e ensinar que exigem outro olhar para a importância do letramento digital.

O desafio para reunir diferentes pesquisadores, marcados por diferentes experiências e perspectivas, tornou-se profícuo por fornecer aos estudiosos da interface Comunicação e Educação um conjunto relevante de textos, que certamente contribuirão para o avanço em nossa área de pesquisa.

Nesta empreitada, vale destacar agradecimentos especiais ao Prof. Dr. Adilson Odair Citelli pela presença constante nos Congressos e o incentivo às novas publicações decorrentes desses debates; à Rita Virginia Argollo, Diretora da Editus (UESC), pelo acompanhamento e publicação dos artigos, abrindo a série Comunicação e Educação.Também para Ana Luisa Zaniboni Gomes e Cláudia Maria Moraes Bredarioli pela leitura crítica dos artigos que foram apresentados no ano de 2015.

Eliana Nagamini
Coordenadora do GP Comunicação e Educação
Intercom (2014-2015)

PARTE 1

Projetos e práticas comunicacionais em espaços educativos

Comunicação Pública e Direitos Humanos: revisitando boas práticas de formação para a cidadania[1]

Ana Luisa Zaniboni Gomes[2]
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP

Introdução

A proposta deste artigo é refletir sobre os resultados de três experiências de formação que venho vivenciando profissionalmente ao longo desta década, e cujo desafio comum foi investir em práticas educativas não formais na área da Comunicação Pública e dos Direitos Humanos.

Refiro-me, especificamente, a um trabalho de colaboração com a Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SNDH) da Presidência da República, realizado em 2006/2007, voltado a fortalecer o papel das Ouvidorias de Polícia como uma das formas de combater a corrupção e a violência policial — prioridade do então recém-lançado Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci). Fui a coordenadora dessa campanha, em âmbito nacional, pela OBORÉ[3] — entidade da qual sou uma das diretoras

1 Trabalho apresentado originalmente no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto revisado e atualizado para esta publicação.

2 Formada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), é jornalista profissional e diretora da OBORÉ. Especialista em Gestão da Comunicação e doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), sua atuação está focada nas interfaces sociais da Comunicação, especialmente no diálogo com as políticas públicas como Educação, Cultura, Saúde e Direitos Humanos. E-mail: analuisagomes@obore.com e analuisagomes@usp.br.

3 Com sede na capital de São Paulo, a OBORÉ é uma empresa de comunicação criada em 1978 por então estudantes, jornalistas e artistas que atuavam militantemente na imprensa universitária e alternativa, assessorando os movimentos sociais e sindical de trabalhadores

desde 1995. A campanha foi nomeada de *Conte para a Ouvidoria, nós contamos com você*.

Trato também de uma ação comunicacional e educativa denominada *Direitos Humanos na Mídia Comunitária: a cidadania vivida no nosso dia a dia*, um trabalho promovido em 2009 pela Representação da Unesco no Brasil e dirigido aos meios de comunicação alternativos, comunitários, educativos e culturais. O material — cartilha e série de *spots* de rádio — também foi desenvolvido pela OBORÉ com o objetivo de apresentar à sociedade, através dos comunicadores populares, noções básicas de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Seu pressuposto foi o reconhecimento desses direitos como o primeiro passo para a promoção da ética, do respeito e de atitudes de não violência.

Destaco ainda as Rodas de Conversa promovidas no âmbito de dois prêmios de jornalismo, de caráter nacional, que reúnem estudantes, professores e profissionais premiados para confraternização, troca de experiências e socialização do conhecimento sobre métodos e procedimentos aplicados na construção de algumas das reportagens reconhecidas como das mais importantes da imprensa brasileira na área dos Direitos Humanos. Falo do Prêmio Vladimir Herzog de Anistia e Direitos Humanos, voltado a jornalistas profissionais, e do Prêmio Jovem Jornalista Fernando Pacheco Jordão, destinado a estudantes de jornalismo, dos quais sou a curadora desde 2012[4].

---

na montagem de suas estruturas de comunicação, em plena ditadura militar. Nos anos 1990, através de seu recém-criado Núcleo de Rádio, passa a aplicar o conceito de rádio cidadã a toda emissora disposta a abrir parte de sua programação à causa pública, independente de seu tamanho ou expressão. Propõe-se também a desvendar, acompanhar e influir na política de radiodifusão comunitária que ora se instalava no Brasil e a atuar com comunicadores comunitários através de cursos temáticos e oficinas de jornalismo, reunindo as entidades representativas das diversas associações candidatas a emissoras de baixa potência e abastecendo-as com produtos radiofônicos centrados na valorização das políticas públicas, especialmente saúde, educação, desenvolvimento local, meio-ambiente, música e direitos. Atualmente, seu foco está em atividades culturais e educativas, como o Projeto Repórter do Futuro – cursos de complementação universitária para estudantes de Jornalismo, e Sessões de Cinema e Reflexão voltadas a discutir temas contemporâneos, dentre os quais estão envelhecimento, solidariedade, guerras, intolerância religiosa e cuidados na terminalidade da vida. Ver também <www.obore.com>.

4 A criação de um prêmio de imprensa com o objetivo de estimular jornalistas a tratarem do tema da Anistia e dos Direitos Humanos foi uma das resoluções aprovadas no Congresso Brasileiro de Anistia realizado em Belo Horizonte, em 1978. Foi de Perseu Abramo, à época diretor do Sindicato dos Jornalistas de São Paulo e representante da entidade no

A reflexão aqui proposta partirá dessas vivências de comunicadora, sendo que todos esses relatos têm em comum o fato de serem experiências assentadas no campo da Comunicação, terem nos temas ligados aos Direitos Humanos o seu fator motivador e mobilizador, apoiarem-se em atividades educativas e dirigidos à formação não apenas profissional, mas também cidadã.

Para contextualizar este cenário, passo a delimitar com mais clareza o que entendo por Comunicação Pública e do que exatamente estamos falando quando a ela ligamos os direitos humanos — áreas distintas do conhecimento cujo ponto de intersecção é a questão da cidadania.

Comunicação Pública: conceitos e valores em construção

A Enciclopédia INTERCOM de Comunicação registra, em seu primeiro volume, termos, expressões e referências indispensáveis ao estudo da área. Trata-se do Dicionário Brasileiro do Conhecimento Comunicacional, no qual o verbete *Comunicação Pública* é definido por Mariângela Haswani (2010, p. 298) como "um conceito em construção nos meios acadêmico e

Congresso, a ideia de dar o nome de Vladimir Herzog ao concurso que ali surgia. Já em sua primeira edição, em outubro de 1979, o prêmio estimulou a luta pela Democracia: ajudou a chegada da Anistia, em agosto do mesmo ano, e a mobilização pelas eleições diretas para Presidente da República, que só ocorreu em 1989. Deste então, além de reverenciar a memória de Vladimir Herzog, preso pela ditadura civil-militar, torturado e morto em 25 de outubro de 1975 nas dependências do DOI-Codi, em São Paulo, o prêmio reconhece o trabalho de jornalistas que colaboram na defesa e promoção da Democracia, da Cidadania e dos Direitos Humanos e Sociais. Atualmente, integram a sua Comissão Organizadora 11 instituições: Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo; Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil; Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de SP; Escola de Comunicações e Artes da USP; Federação Nacional dos Jornalistas; Instituto Vladimir Herzog; Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil; Ordem dos Advogados do Brasil - Seção SP; Ouvidoria da Polícia do Estado de SP, Sindicato dos Jornalistas de SP e Sociedade Brasileira dos Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Em 2015, o Prêmio, que marca os 40 anos do assassinato do Vlado, comemora sua 37ª edição. Quanto ao Prêmio Jornalista Fernando Pacheco Jordão, é um concurso de pautas criado pelo Instituto Vladimir Herzog, em 2009, com o objetivo de oferecer aos estudantes de jornalismo a oportunidade de desenvolverem um trabalho jornalístico prático e reflexivo desde o projeto de pauta até a realização final de uma reportagem. Tanto o processo quanto o produto são orientados por um professor da instituição de ensino do estudante e acompanhados por um jornalista mentor especialmente designado pela coordenação. Ver <http://www.premiovladimirherzpg.org.br> e <http://www.jovemjornalista.org.br>.

profissional de todo o mundo e, justamente por isso, não há sobre o assunto teorias consagradas, mas reflexões em curso". Explica a autora que

> até os anos de 1980, era consensual falar de comunicação pública referindo-se exclusivamente àquela originada nos organismos estatais e governamentais e por eles emitida. Com o advento da globalização e da gradativa transformação no papel do Estado, muitas atribuições de interesse coletivo, outrora operadas exclusivamente por quadros oficiais, passaram a ser delegadas – sob concessão ou parceria — às organizações do mercado e do terceiro setor, expandindo o leque de pressupostos capazes de abrigar a ideia de comunicação pública. Os sujeitos que promovem esta modalidade de comunicação são, em primeira instância, os institucionais — o Estado e suas administrações — no sentido de implementar atransparência e a maior eficácia da ação dos poderes públicos e de sensibilizar os cidadãos sobre problemas de particular interesse e significado para o desenvolvimento civil da sociedade (HASWANI, 2010, p. 298-299).

No entendimento de Mariângela Haswani (2010, p. 299), "os pontos de vista mais consagrados destacam que a comunicação pública tem como objeto temas de interesse geral e como finalidade contribuir para a realização desse interesse". Sendo assim, a autora compreende que também são promotores da Comunicação Pública as entidades do terceiro setor, uma vez que muitas delas atuam em processos de informação e de comunicação com os cidadãos em temas socialmente relevantes e ligados às políticas públicas, e organizações do mercado, desde que contemplados aqueles aspectos. Para o jornalista e pesquisador Jorge Antonio Menna Duarte (2011, p. 2), "a comunicação pública ocorre no espaço formado pelos fluxos de informação e de interação entre agentes públicos e atores sociais em temas de interesse público". Refere-se o autor a governos, Estado e sociedade civil — inclusive partidos, empresas, terceiro setor e cada cidadão individualmente. Na prática, segundo ele ,

> a comunicação pública trata de compartilhamento, negociações, conflitos e acordos na busca do atendimento de interesses referentes a temas de relevância coletiva [...] e ocupa-se da viabilização do direito social coletivo e individual ao diálogo, à informação e expressão. Assim, fazer comunicação pública é assumir a perspectiva cidadã na comunicação envolvendo temas de interesse coletivo. [...] Por seu compromisso com o interesse público e poder de ação, os governos devem ser os principais indutores da comunicação pública, assumindo o compromisso de promover uma gestão aberta, qualificando canais, meios e recursos que permitam a viabilização da comunicação de interesse público e o envolvimento de todos os interessados (DUARTE, 2011, p.3).

No território do cotidiano, Jorge Duarte (2011) propõe quatro eixos centrais para a ação dos agentes e instituições que lidam com a comunicação de interesse público: transparência, acesso, interação e ouvidoria social. Refere-se, sobretudo, ao compromisso de atuar de forma responsável e ética; ao fato de facilitar à sociedade a obtenção da informação, sendo estimulada e orientada a buscar, opinar e fiscalizar; à criação, manutenção e fortalecimento de instrumentos de comunicação que permitam igual direito e oportunidade de falar e ser ouvido e ao atendimento das expectativas da sociedade com ações que permitam conhecer e compreender diversos segmentos que compõem a opinião pública (DUARTE, 2011).

Como já destacado, diferentes estudiosos e autores de distintos períodos históricos têm usado as expressões Comunicação Pública, Jornalismo Público, Cívico ou Cidadão para descrever uma forma alternativa de entender e fazer comunicação, diferente dos modelos do sistema de comunicação convencional. Para Cervi, Massuchine e Engelbrecht (2010), tais concepções têm em comum o fato de possibilitar a difusão de conteúdos mais adequados ao debate público racional, ou seja, fornecer subsídios que ajudam a tomada de decisão por parte do público em detrimento dos conteúdos definidos dentro das estruturas dos meios de comunicação, muitas vezes com viés autoritário e visando a atender aos interesses comerciais de determinados segmentos.

De fato, sabemos que há questões estratégicas que precisam ser consideradas na discussão e consolidação de marcos para a Comunicação Pública em nosso país: além de um debate em construção, a busca de boas práticas pressupõe reconhecer as questões de poder, de ideologia e de caráter contra-hegemônico a que esta reflexão está exposta. Nesse sentido, os processos educativos têm um papel essencial.

Cidadania

De acordo com o jurista Dalmo de Abreu Dallari (1998, p. 14), a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo: "quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social".

Alguém se torna cidadã ou cidadão quando passa a participar e a transformar a realidade em que vive. No Brasil, demos passos importantes na conquista da cidadania, por exemplo, com a Constituição de 1988, conhecida

como *Constituição Cidadã*. Mas ainda temos muito que andar e conquistar, já que a cidadania não é dada: ela é construída a partir da nossa capacidade de organização, participação e intervenção social.

Renato Cancian (2005), cientista social e especialista em questões de cidadania e direitos humanos, explica que a cidadania moderna está ligada aos direitos e deveres do povo e que, em países como o Brasil, este conceito foi se construindo em etapas: depois dos direitos civis, no século XVIII, vieram os direitos políticos, no século XIX, e em seguida os direitos sociais, conquistados no século XX. Então, a cidadania tem a ver com tudo isso.

Direitos Humanos

Ressaltamos que o compromisso assumido com a cidadania é o ponto comum resultante do encontro entre Comunicação Pública e Direitos Humanos. Mas, do que tratamos quando invocamos esses direitos?

No conceito estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), "direitos humanos são aqueles inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição". Neles estão incluídos o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, o direito à defesa, a uma nacionalidade, direito de escolher qual religião professar, direito de acesso aos serviços públicos de seu país, direito ao repouso e ao lazer, à instrução gratuita, sendo que a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistências especiais.

Desde o surgimento das Nações Unidas, em 1945 — em meio ao forte lembrete sobre a barbárie da Segunda Guerra Mundial —, um de seus objetivos fundamentais tem sido promover e encorajar o respeito aos Direitos Humanos para todos, conforme estipulado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 e que definiu um marco internacional na defesa e promoção dos direitos fundamentais da humanidade. Em termos técnicos, a Declaração tem força de tratado internacional visando a que os Estados adotem normas internas e internacionais de proteção aos Direitos Humanos, tanto no plano global como no regional. Constam do documento 30 artigos, todos fundados nos princípios de Justiça, Paz e Liberdade para todos os povos[5].

5 Ver <http://www.dudh.org.br/declaracao/>.

Direitos Humanos no Brasil

A Secretaria Nacional de Direitos Humanos, ligada à Presidência da República, é a responsável pela articulação interministerial e intersetorial das políticas de promoção e proteção aos Direitos Humanos no Brasil. Criada em 1977, dentro do Ministério da Justiça, recebeu status de ministério em 2003, para coordenar e conduzir a política nacional de Direitos Humanos no país, de acordo com as diretrizes do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), de 2009.[6]

Dentre as principais competências da SNDH, destacam-se: assessorar a Presidência da República na formulação de políticas e diretrizes voltadas à promoção dos direitos da cidadania, da criança, do adolescente, do idoso e das minorias; à defesa dos direitos das pessoas com deficiência e promoção da sua integração à vida comunitária; apoiar projetos voltados para a proteção e promoção dos Direitos Humanos em âmbito nacional, promovidos por órgãos dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e por organizações da sociedade; exercer as funções de ouvidoria nacional de Direitos Humanos, da criança, do adolescente, da pessoa idosa e das minorias; auxiliar na implementação da Política Nacional para a População em Situação de Rua; conduzir o Programa Federal de Assistência a Vítimas e a Testemunhas Ameaçadas e atuar como autoridade central em temas relativos à restituição internacional de menores, adoção internacional e dos aspectos civis do sequestro internacional de crianças.

O PNDH-3 e as competências da SNDH são fontes inspiradoras de pautas: ambas são emanações da Constituição de 1988, que incorporou nos seus artigos toda a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Tais diretrizes são filhas diletas do que de melhor a Constituição Cidadã consagrou ao povo brasileiro.

Sobre práticas educativas

A busca e elaboração de instrumentos pedagógicos são recursos importantes na medida em que são facilitadores da prática educativa e comunicativa,

6 Nota do autor: A informação referente à SNDH foi mantida em função do artigo ter sido originalmente escrito em 2016. Entretanto, importante destacar que esta Secretaria foi extinta em 2016 e incorporada à Secretaria de Justiça e Cidadania por decisão do Presidente interino da República, Michel Temer, que imprimiu à Pasta status residual.

sobretudo quando se discute cidadania — tema que requer cariz emancipador para possibilitar a formação de um ser humano que saiba ler textos e contextos, mas que também seja capaz de ler a vida, o mundo e tudo o que acontece nele.

Theodor Adorno (1995), um dos expoentes da Escola de Frankfurt, entende que educar é produzir uma consciência verdadeira — uma exigência política numa democracia que demanda uma sociedade emancipada, sem tutela, na sua plena maioridade. Para o pensador alemão, uma educação emancipadora não pode deixar de preparar o homem para se orientar no mundo, nem pode produzir apenas "pessoas bem ajustadas", adaptadas. Entende o autor que, quando a realidade passa a se impor de forma automática, a tarefa das instituições como a família, a escola, a universidade é fortalecer o espírito crítico das pessoas diante do conformismo, da adaptação e do ajustamento. Nesse sentido, "a educação para a experiência é a educação para a emancipação e, como tal, deve ser orientada para a contradição e a resistência" (ADORNO, 1995, p. 169).

Bolle (1997) aponta a existência de outros espaços que também cumprem a função educativa e que atuam como uma escola paralela – lugares onde o aprendizado é lúdico e se contrapõe à tarefa de aprender como um dever, como uma obrigação. São os espaços educativos informais e os não formais. Segundo Gohn (2006), nos processos educativos não formais, há intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de trocar saberes. Por ser a trajetória que capacita as pessoas para a conquista da cidadania, os resultados esperados desses processos não formais referem-se a uma formação para a leitura e interpretação do mundo que os cerca. Enfim, uma formação para a vida e suas adversidades e não apenas uma capacitação técnica para o mercado de trabalho.

O caráter amplo e permanente da formação do ser humano foi tema recorrente no pensamento de Paulo Freire. O educador reconhece não apenas o caráter político da educação, mas a unicidade do processo educativo-comunicativo. Para ele, promover educação é fazer comunicação (FREIRE, 2001). Por considerar o importante papel da educação e dos processos pedagógicos na conquista de uma sociedade mais justa e democrática, Paulo Freire ressalta a necessidade de atuar no desenvolvimento da consciência transformadora. Segundo ele, a educação, como ato de conhecimento e como prática de liberdade é, antes de tudo, conscientização, e seu valor está na busca de informações que promovam o progresso da sociedade em benefício da vida humana (FREIRE, 2003).

Por fim, é preciso reconhecer o potencial educativo da mídia. Como aponta Baccega (2011), os meios de comunicação em geral, assim como a escola

e a família, comportam-se como agências de socialização, ou seja, de formação e construção da cidadania. Daí a importância de projetos que acionem diálogos educativos com a sociedade, das mais variadas formas e com todos os meios disponíveis e possíveis.

Falando de boas práticas

Ao adentrar o tema, devo esclarecer que, para Flores, Escola e Peres (2008), a expressão boas práticas é derivada do inglês *best practices* e denomina técnicas identificadas como as melhores ou mais indicadas para realizar determinada tarefa. Traduz também uma prática bem sucedida. Para Serna (2007), uma boa prática é a recompilação da análise de experiências com êxito num determinado campo que dispõe de critérios identificáveis e elementos transferíveis para outros contextos. Já para Brown e Webb (2004), trata-se de um processo mediante o qual os participantes aprendem sobre práticas de sucesso de outras organizações e passam a desenvolver soluções que melhor se adaptam às suas próprias entidades. Nesse sentido, há uma correlação entre qualidade e o que funciona bem: a experiência é valorizada pelos que a utilizam e é reconhecida como valiosa por colegas e destinatários indiretos. Em síntese, defendem os autores que uma boa prática é aquela que cumpre o seu dever com bons resultados, sendo que, para tanto, depende da qualidade de sua planificação.

Particularmente, considero boas práticas em Comunicação e Direitos Humanos tudo o que dá concretude aos princípios afirmados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Constituição de 1988 e pelo Plano Nacional de Direitos Humanos proposto pelo Governo Federal através da Secretaria de Direitos Humanos.

No caso das experiências selecionadas para abordagem neste artigo, entendo-as como exemplos de boas práticas porque, além de sintonizados com os princípios legais da área, não dependem de nenhum grande investimento, são viabilizadas com recursos já disponíveis no âmbito da realidade brasileira e procuram aproximar instituições, programas e personalidades que têm, previamente, vários interesses comuns, mas, por questões de departamentalização, segmentação ou burocracia, não se encontram para exponenciar suas potencialidades e possibilidades.

Mas há também outros fatores que as legitimam como boas práticas, tais como a intelegibilidade, ou seja, experiências que conseguem traduzir a

informação de forma compreensível pelas pessoas comuns, e a reaplicabilidade, ou seja, ações que se oferecem como exemplo estimulante, replicáveis ou reaplicáveis por outras instituições.

Isto posto, passamos aos exemplos selecionados.

"Conte para a Ouvidoria, nós contamos com você"

Em 2005, o Governo Federal, com o apoio da União Europeia, deu início a uma ação de fortalecimento das Ouvidorias de Polícia — reconhecidamente, um importante instrumento de proteção da cidadania e prioridade do então recente Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci) — como uma das formas de combater a corrupção e a violência policial. Criadas para ajudar na redução do uso de métodos violentos no enfrentamento da criminalidade e para reforçar os mecanismos de controle externo das polícias, as Ouvidorias funcionam como interlocutores da sociedade para as denúncias de abuso de autoridade policial.

A OBORÉ participou desse esforço em defesa dos Direitos Humanos produzindo a campanha radiofônica "Conte para a Ouvidoria, nós contamos com você". Planejada a pedido da Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SNDH) e do Programa Institucional de Apoio a Ouvidorias de Polícia e Policiamento Comunitário, mantido pela União Europeia. Esta ação comunicacional articulou peças e produtos como elementos radiofônicos, cartilhas educativas e encontros de sensibilização com comunicadores populares em 17 estados brasileiros: Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, São Paulo e Santa Catarina. Seu objetivo foi apresentar as Ouvidorias de Polícia à população.

Integraram a campanha radiofônica peças como Cartas Faladas dos Ouvidores e 70 *spots* informativos com mensagens de estímulo à participação da população, destacando o papel de uma Ouvidoria, situações para denúncias, como acionar o serviço em cada estado e a garantia de sigilo dos denunciantes. Para contemplar as necessidades regionais e diversidade cultural do Brasil, dezenas de músicos, cantores, compositores e técnicos de áudio se envolveram na produção dos *spots* cantados com versões em ritmos variados, como MPB, Forró, Rap, Sertanejo, Vanerão e Chula. O material radiofônico foi distribuído para 379 emissoras e radialistas de todo o país, que, voluntariamente, aderiram à proposta de abrir espaço em suas programações para a divulgação do trabalho

e ao esforço de fazer com que o rádio se aproximasse das questões importantes que envolviam o cotidiano da população.[7]

Vale ressaltar que se trata de uma boa prática porque aproximou instituições com propostas semelhantes e exponenciou a capacidade de realização de cada uma. Desenvolveu-se como um trabalho educativo, de formação, que concebeu a informação chegando até a população mediada por comunicadores com credibilidade junto ao seu público. Segundo relatos dos participantes, ao se aproximarem dos conceitos e significados de um serviço como o das Ouvidorias de Polícia, puderam se apropriar de mais conhecimento e passaram a tratar do assunto com competência e novo entusiasmo.

Vamos a mais um exemplo.

"Direitos Humanos na mídia comunitária: a cidadania vivida no dia a dia"

A Representação da Unesco no Brasil lançou, no final de 2009, a cartilha *Direitos Humanos na Mídia Comunitária: a cidadania vivida no nosso dia a dia*, com explicações conceituais, dicas de pautas e uma série de dez *spots* para utilização livre e gratuita que ilustra, complementarmente, os conteúdos abordados na cartilha. O material foi desenvolvido e produzido pela OBORÉ com o objetivo de apresentar, de forma clara e simples, noções básicas sobre direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais através de informações práticas e sugestões de temas para uso nos meios de comunicação alternativos, comunitários, educativos e culturais, tais como rádios comunitárias, *radioweb*, páginas eletrônicas ou ainda em reuniões da comunidade, da escola, igrejas ou sindicatos[8]. Seu conteúdo foi pensado como ferramenta de comunicação para lideranças e comunicadores responsáveis por divulgar notícias e informações de interesse da comunidade e trata de temas como emissão de certidão de nascimento, carteira de identidade e outros documentos pessoais; como agir durante uma abordagem policial; denúncias de problemas de violência familiar, violência nas escolas e discriminação contra as mulheres, além dos direitos das pessoas com deficiências e dos idosos.

7 Mais informações: <http://www.obore.com.br/ouvidorias/capa.asp>.

8 Conheça o material acessando: <http://www.obore.com.br/cms-conteudo/59_Serie_Direitos_Humanos_na_Midia_Comunitaria_-_a_cidadania_vivida_no_nosso_dia_a_dia_.asp>.

Destacou-se como um exemplo de boas práticas por ter municiado comunicadores e formadores de opinião com conteúdos apropriados e referenciados, ajudou na formação crítica e qualificou o desempenho dos participantes no cotidiano profissional. A experiência foi avaliada de forma positiva pela Unesco pelo fato de os conteúdos revelarem uma série de direitos até então desconhecidos dos comunicadores. Muitos dos participantes do programa ainda se referiram ao material como importante por conter orientações para se chegar até os diversos canais de defesa desses direitos, grandes aliados da população.

As Rodas de Conversa do Prêmio Vladimir Herzog

Outra experiência passível de relato refere-se àquela que tive no Instituto Vladimir Herzog[9], na condução dos já aqui referidos concursos na área do jornalismo — Prêmio Jovem Jornalista Fernando Pacheco Jordão e Prêmio Vladimir Herzog de Anistia e Direitos Humanos. Ambos têm em comum, por regulamento, foco nos Direitos Humanos e convite à participação dos premiados em uma atividade de viés educativo para troca de experiências no campo do fazer jornalístico — as chamadas Rodas de Conversa. Trata-se de uma iniciativa pioneira na área dos concursos de jornalismo no Brasil. Surgiu em 2012 com o objetivo principal de colocar à disposição dos estudantes e estudiosos do jornalismo o conhecimento sobre métodos e procedimentos que estão na construção de algumas das reportagens reconhecidas como as mais importantes da imprensa brasileira.

As Rodas têm sido organizadas pelos jornalistas Angelina Nunes (ex-jornal O Globo / Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji)), Aldo Quiroga (TV Cultura / Departamento de Jornalismo da PUC/SP), Paulo Oliveira (ex-jornal A Tarde/ Abraji) e Sergio Gomes (OBORÉ / Instituto Vladimir Herzog), que conduzem os depoimentos e a troca de ideias entre os participantes.

Na avaliação de Angelina Nunes (2014, s/p?), a falta de outros espaços para se discutir os bastidores de uma reportagem faz com que os jornalistas se abram para os microfones como nunca fizeram em suas redações:

9 Criado em 2009, baseia sua missão na trajetória do jornalista morto pela ditadura que dominou o Brasil entre 1964 e 1985. Tem sede em São Paulo e realiza atividades em diferentes áreas dos Direitos Humanos, preservando a história recente do país com livros e documentários, realizando ações culturais como concertos, peças de teatro e projetos educacionais na forma de palestras, cursos e prêmios. Ver <http://www.vladimirherzog.org>.

> por estar em campo neutro, o encontro gera uma camaradagem, uma troca de informações entre profissionais de veículos diferentes e cidades diferentes que estão em busca de uma coisa muito simples: falar do seu ofício. Nessa caminhada de falar do seu trabalho, o jornalista acaba dando uma aula sobre produção, como lidar com fontes, ferramentas usadas durante a reportagem, ética profissional, desafios profissionais e pessoais, encontros e desencontros com personagens, responsabilidade, negociação dentro das redações, relações entre colegas. Ou seja, um bastidor que não se vê dentro do próprio espaço de trabalho e nas salas de aula.

Outra impressão relatada foi a de que esses encontros, de fato, são aulas, uma oportunidade para alunos assistirem profissionais competentes no estado mais despojado, sem armaduras, cuja única bandeira é praticar um bom jornalismo.

> Lamento que alguns professores não possam dispensar seus alunos das salas de aula para assistirem ao encontro e aproveitar, na prática, esses profissionais. Imaginem quantas entrevistas, perfis, crônicas seriam escritas por alunos ao final das Rodas! (NUNES, 2014, s/p?)

Outro mediador da Roda, Aldo Quiroga (2014), descreve em relato:

> além de promover a troca de experiências e motivações entre os premiados, fomentando novas pautas e coberturas, outro objetivo da Roda é dar a conhecer os meandros da produção, permitindo assim a disseminação de boas práticas e métodos para os jornalistas e aprendizes. [...] Este ano, conseguimos uma nova função para a Roda: aglutinar pessoas e instituições notadamente identificadas com uma comunicação que promova a democracia, a liberdade e a reflexão crítica.

O jornalista refere-se ao fato de que, em 2014, constituiu-se um *pool* inédito de entidades e emissoras para exponenciar o acesso a este verdadeiro material de apoio aos profissionais, pesquisadores e às centenas de cursos de jornalismo espalhados pelo Brasil: Fundação Padre Anchieta, TV PUC / Canal Universitário, TV dos Trabalhadores (TVT), TV Câmara Municipal de São Paulo, TV OAB – São Paulo, Rádio Brasil Atual, OBORÉ e Instituto Vladimir Herzog. As quatro edições da Roda de Conversa estão disponíveis integralmente na internet.[10]

Baseados nos depoimentos recolhidos com coordenadores e participantes das três rodadas, os relatórios de avaliação demonstram que as Rodas

10 Os conteúdos das Rodas de Conversa podem ser acessados nos seguintes endereços: <https://www.youtube.com/watch?v=URkXpSrTIMg>, <http://vladimirherzog.org/roda-de-conversa-360-premio-vladimir-herzog/>, <https://www.youtube.com/watch?v=Rn9dMkj-07NI> e <https://www.youtube.com/watch?v=gZQMOx2IWL4>.

de Conversa têm prestado um serviço importante para os estudantes, para os profissionais e para os próprios veículos de comunicação nos quais os profissionais atuam e deixam as marcas de suas produções jornalísticas. As Rodas são exemplos de boas práticas, especialmente porque proporcionam momentos importantes de reflexão para todos que lutam por um jornalismo mais decente e de qualidade.

Conclusão

Para finalizar esta reflexão, passo a sintetizar os pontos que a mim me pareceram os mais importantes. Comecei esclarecendo que, para abordar o tema Comunicação Pública e Direitos Humanos, resgataria experiências vivenciadas profissionalmente ao longo dessa última década. Apontei o cenário conceitual a partir do qual essas experiências ocorreram e destaquei o foco educativo das práticas, cujos bastiões são a Comunicação Pública, aqui entendida como aquela que assume a perspectiva cidadã na abordagem de temas de interesse coletivo; a cidadania, entendida como uma conquista e que designa todos os que passam a participar e a transformar a realidade em que vivem; e, por fim, os Direitos Humanos inerentes a todos, que estão claramente expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição de 1988, no Plano Nacional de Direitos Humanos e nas competências da Secretaria de Direitos Humanos.

Como exemplo de boas práticas na área, apresentei três experiências de práticas educativas não formais cujo êxito maior foi possibilitar aos cidadãos comuns o acompanhamento e a compreensão de que a evolução da Democracia no cotidiano depende de meios de comunicação e profissionais com capacidade de reflexão e comprometidos com a causa pública. Tais exemplos foram considerados boas práticas por serem de fácil apreensão, produzirem resultado imediato, oferecerem-se como exemplo estimulante, serem desenvolvidas com meios e recursos disponíveis no âmbito da realidade brasileira e aproximarem instituições, programas e personalidades que têm interesses comuns.

Como já nos disse Guimarães Rosa (1986): "Ações? O que eu vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo". E assim tem sido.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BACCEGA, M.A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A.; COSTA, M.C.C. (orgs.). **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

BOLLE, W. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (org). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortêz; Curitiba: Un. Federal do Paraná, 1997.

BRASIL. Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República; União Europeia / Programa Institucional de Apoio a Ouvidorias de Polícia e Policiamento Comunitário; OBORÉ. **Conte para a Ouvidoria, nós contamos com você.** Disponível em: <http://www.obore.com.br/ouvidorias/capa.asp>. Acesso em: 08 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3**). Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>. Acesso em 10 jul. 2015.

BROWN, M.; WEBB, R. Benchmarking. Buenas prácticas de formación del profesorado. In: **Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología:** buenas prácticas de instituciones líderes. Barcelona: Editorial UOC, 2004. p. 33-54.

CANCIAN, R. **Comissão Justiça e Paz de São Paulo:** gênese e atuação política (1972-1985). 1. ed. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos: EduFSCar, 2005. v. 1000.

CERVI, E. U.; MASSUCHIN, M. G.; ENGELBRECHT, C.W. Jornalismo Público como mudança no processo de produção da notícia ou simples apelo comercial. **Revista Estudos em Comunicação,** nº7, p. 125-156, maio de 2010. Disponível em: <http://www.ec.ubi.pt/ec/07/pdf/cervi-massuchin-engelbrecht-jornalismo.pdf>. Acesso em 08 jul. 2015.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DUARTE, J. **Comunicação Pública**. s/d. Disponível em: < http://www.jforni.jor.br/forni/files/ComP%C3%BAblicaJDuartevf.pdf>. Acesso em 08 jul. 2015.

FLORES, P.; ESCOLA, J. ; PERES, A. A concepção de boas práticas segundo os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. **Anais do 8º Congresso Lusocom,** 2008. Disponível em: <http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/436/434>. Acesso em 16 jul. 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2001,.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.

GOHN, M. G. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:** avaliação das políticas públicas na Educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande Sertão**: Veredas. 36ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

HASWANI, M. Comunicação Pública. **Enciclopédia INTERCOM de Comunicação.** São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. v. 1. Conceitos. Disponível em: <http://www.cienciasnuvens.com.br/site/wp-content/uploads/2013/07/Enciclopedia-Intercom-de-Comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 10 jul. 2015.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Veja os vídeos sobre a Roda de Conversa do 35º Prêmio Vladimir Herzog**. 02 jul. 2014. Disponível em: <http://vladimirherzog.org/roda-de-conversa-360-premio-vladimir-herzog/>. Acesso em: 13 jul. 2015.

NUNES, A. **Meu relato sobre a Roda de conversa**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por < analuisagomes@obore.com> em: segunda-feira, 3 de novembro de 2014, às 22:36.

OBORÉ; UNESCO. **Direitos Humanos na Mídia Comunitária: a cidadania vivida no nosso dia a dia.** São Paulo: OBORÉ, 2009. Disponível em: <http://www.obore.com.br/cms-conteudo/59_Serie_Direitos_Humanos_na_Midia_Comunitaria_-_a_cidadania_vivida_no_nosso_dia_a_dia_.asp>. Acesso em: 08 jul. 2015.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/declaracao/>. Acesso em 10 jul. 2015.

QUIROGA, A. P. F. **A roda girou** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por < analuisagomes@obore.com> em segunda-feira, 3 de novembro de 2014, às 11:55.

SERNA, M. Buenas práticas del e-portafolio y e-rúbrica. In: SBUECEDO, C. ; RIVAS R. e ABELLÀS, P. (Orgs). **El prácticum:** buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior**.** Tórculo Edicións: Universidade de Vigo, 2007, pp. 67-86.

TV CULTURA. **Roda de Conversa – 36º Prêmio Vladimir Herzog 2014**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gZQMOx2IWL4>. Acesso em: 13 jul. 2015.

TV PUC. **Roda de Conversa com os ganhadores do 34º prêmio Vladimir Herzog.** 26 out. 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=URkXpSr-TIMg>. Acesso em : 13 jul. 2015.

Sites

hppt://www.jovemjornalista.org.br

http://www.obore.com

http://www.premiovladimirherzog.org.br

http://www.vladimirherzog.org

Ciberdemocracia e Educação para cidadania: as possibilidades de empoderamento do aplicativo Colab em Santos (SP)[1]

Michel Carvalho da Silva[2]

Introdução

A mudança do ambiente comunicacional, impulsionada pelo crescente uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), influencia as relações de ser e estar no mundo. Vivemos uma reconfiguração da vida social, cultural e política, com reflexos nos comportamentos, nos hábitos de consumo e no exercício da cidadania. Com a internet, um novo elo entre o Estado e a população pode ser estabelecido, de modo que o cidadão participe ativamente do processo político que afeta seu entorno.

Nesse artigo, refletiremos sobre o potencial das TICs para a construção de uma democracia mais deliberativa, com maior participação dos diferentes atores sociais nas tomadas de decisão e na formulação, execução e avaliação de políticas públicas. Discutiremos como a ciberdemocracia (LEMOS; LÉVY, 2010) pode revigorar o ideal democrático, em que todos aqueles afetados por uma ação política, norma ou regra, possam participar dos debates que as elaboram.

Em primeiro lugar, para efeito de definição, entendemos que termos como "democracia digital", "democracia eletrônica", "e-democracia",

1 Trabalho apresentado originalmente no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto revisado e atualizado para esta publicação.

2 Doutorando em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Comunicação Pública e bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo, Universidade Católica de Santos. Atualmente é jornalista na Câmara Municipal de Cubatão (SP). E-mail: michel.carvalho@ufabc.edu.br.

"democracia virtual" e "ciberdemocracia" dizem respeito a um mesmo fenômeno, que pode ser definido como qualquer forma de emprego de dispositivos (computadores, celulares, *smartphones*, *palmtops*), aplicativos (programas) e ferramentas (fóruns, *sites*, redes sociais, mídias sociais) de tecnologias digitais de comunicação para suplementar, reforçar ou corrigir aspectos das práticas políticas e sociais do Estado e dos cidadãos, em benefício do teor democrático da comunidade política (GOMES, 2011).

Um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2003, apresenta três estágios de engajamento público dentro do contexto da democracia digital: informação (o governo produz e entrega informações); consulta (o poder público faz perguntas sobre questões específicas) e participação ativa (processo em que o cidadão é convidado a construir o governo junto com o governante).

Equilibrando-se entre esses três modelos, o engajamento on-line evolui, talvez não no ritmo esperado, mas já apresenta diversas experiências, ao redor do mundo e no Brasil, que reforçam o potencial colaborativo e dialógico dessas plataformas digitais para ações cidadãs que buscam democratizar as políticas públicas, bem como ampliar os mecanismos de controle social de governos e instituições (*accountability*).

O aplicativo Colab, criado em 2013 e em funcionamento em Santos (SP)[3] desde 2014, serve como ponte entre os cidadãos e a prefeitura. Trata-se de uma espécie de rede social da cidadania para possibilitar que as pessoas informem os problemas na cidade, sugiram projetos e ainda avaliem serviços públicos (saúde, mobilidade urbana, educação e meio ambiente). Os pedidos, propostas e sugestões são enviados aos gestores responsáveis, que têm no Colab uma plataforma de diálogo com a população, de modo que tudo o que esteja ocorrendo de certo ou de errado no município seja de conhecimento dos agentes de governo.

Iniciaremos nosso percurso teórico discutindo essa nova forma de organização social: a sociedade em rede. A partir disso, procuraremos entender os impactos dessa reconfiguração para o processo político, relacionando-os aos conceitos de poder e engajamento civil. Acreditamos que a discussão sobre a democracia digital exige também reflexões sobre os processos de empoderamento cidadão. Para isso, resgatamos alguns pressupostos de Paulo

3 Segundo o Censo 2013 (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística/IBGE), Santos tem uma população de 433.153 habitantes. Localizada no litoral paulista, a cidade está a 72 quilômetros da capital.

Freire sobre conscientização política e que nos ajudam a avançar no debate sobre participação on-line.

Já com relação ao Colab, objeto deste estudo, adotaremos como referência para avaliar o grau de permeabilidade do aplicativo uma série de critérios elaborados por Penteado, Araújo e Santos (2014), que estudaram a Rede Nossa São Paulo[4] como espaço de ampliação da participação política por meio do uso da internet. Apresentaremos também números fornecidos pela prefeitura de Santos (SP) relacionados ao uso do Colab e uma breve análise sobre o aplicativo como canal de comunicação pública.

A sociedade organizada em redes: informação, poder e ciberativismo

Capra (2007) nos fala que a rede é um padrão comum a todo tipo de vida, sendo que onde quer que nos deparemos com vida, observaremos a existência de redes. "É importante que compreendamos que essas redes vivas não são estruturas materiais como uma rede de pesca ou teia de aranha. Elas são redes funcionais, redes de relações entre vários processos" (CAPRA, 2007, p. 7). O autor entende que, em todos os casos, a rede é um padrão não material de relações.

As redes na sociedade humana estão intrinsecamente relacionadas à comunicação, sendo que cada comunicação produz pensamentos e sentidos que dão origem a novas interações. E, assim, as conexões se retroalimentam, produzindo um sistema compartilhado de crenças, explicações e valores — um contexto de significado comum — conhecido como cultura, que é continuamente sustentado por novas comunicações. "Através da cultura, os indivíduos adquirem identidade como membros da rede social, e, desta forma, a rede gera suas próprias fronteiras" (CAPRA, 2007, p. 3).

Transpondo essa ideia de organização social em rede para a era eletrônica, Castells (1999) entende que uma sociedade em rede é aquela cuja estrutura social está composta de redes ativadas por Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) baseadas na microeletrônica.

4 A Rede Nossa São Paulo agrega quase 700 entidades participantes, entre ONGs, associações empresariais, movimentos sociais, bancos, sindicatos, universidades e outras instituições. Ela desenvolve programas e projetos de políticas públicas em parcerias com o Estado ou entre seus membros. Trata-se de uma rede cívica que reúne diferentes atores da sociedade e que utiliza a internet na promoção de uma maior participação cidadã.

Essa sociedade em rede é fruto de uma nova economia, surgida nas duas últimas décadas, tendo como principais características: a expansão e potencialização da mente e do corpo humano, a hibridação técnica/humano, a extensão da interação reticular interna para todos os âmbitos da atividade humana e também o rompimento das barreiras do tempo e do espaço.

Cada rede define seus próprios relacionamentos de poder em função dos seus objetivos programados.

> O terreno em que operam as relações de poder foi alterado em suas formas principais: foi construído primordialmente ao redor da articulação entre o global e o local e está organizado principalmente em redes, não em unidades individuais. Posto que as redes são múltiplas, as relações de poder são específicas de cada rede. Mas há uma forma fundamental de exercer o poder que é comum a todas as redes: a exclusão da rede (CASTELLS, 2009, p. 81-82).

Para Castells (1999), vivemos uma era da informação demarcada por uma revolução tecnológica centrada nas TICs, em concomitância com a emergência de uma estrutura social em rede, em todos os âmbitos da atividade humana. Trata-se de um processo de transformação multidimensional que é ao mesmo tempo inclusivo e excludente em função dos valores e interesses dominantes em cada sociedade.

Dessa arquitetura distribuída e multidirecional das redes, emerge uma esfera pública conectada (BENKLER, 2006). Pela redução de custos para se tornar um falante nessa nova arena, as mídias digitais ampliam potencialmente as possibilidades de os cidadãos comuns se articularem fora dos esquemas tradicionais de organização.

Benkler (2006) considera, contudo, que a formação dessa nova esfera pública depende do capital social mobilizado entre nós e conexões das redes. A internet cria as condições para a participação no debate público, mas não torna todos os cidadãos, automaticamente, em pessoas engajadas nas lutas de interesse coletivo.

Ações ocorridas ao redor do mundo e também no Brasil, recentemente, mostraram que o engajamento on-line pode produzir elevado capital social. Esse recurso remete às características das organizações sociais, como as redes, as normas ou a confiança, que facilitam a coordenação e a cooperação levando a um benefício mútuo (PUTNAM apud MATOS, 2009).

O capital social desenvolve-se a partir do momento em que esses atores se encontram e com eles estabelecem uma interação em nome de uma ação coletiva. Com redes sociais mais consolidadas, aumenta-se o potencial

de capital social entre os membros de um grupo, o que pode contribuir para maior participação política na internet.

Essas "ágoras virtuais", desenvolvidas a partir da apropriação das TICs, despertaram uma nova espécie de ativismo, em que coletivos organizam movimentos, disseminam opinião e informação, agregam pessoas, articulando ações físicas ou virtuais a fim de manifestar insatisfações em relação aos problemas cotidianos.

> Poderíamos definir "ciberativismo" como toda estratégia que persegue a mudança da agenda pública, a inclusão de um novo tema na ordem do dia da grande discussão social, mediante a difusão de uma determinada mensagem e sua propagação através do "boca a boca" multiplicado pelos meios de comunicação e publicação eletrônica pessoal (UGARTE, 2008, p.55).

Para Ugarte (2008), um ciberativista é alguém que utiliza a internet para difundir um discurso e colocar ferramentas à disposição pública que devolvam às pessoas o poder e a visibilidade que hoje são monopolizadas pelas instituições. Ele ainda afirma que o ciberativista é uma enzima do processo pelo qual a sociedade deixa de se organizar em redes hierárquicas descentralizadas e passa a se constituir em redes distribuídas basicamente igualitárias.

O engajamento cívico, forjado nas redes e que, às vezes, ganha as ruas torna-se relevante não como um substituto para a democracia representativa, mas como um estímulo à participação daqueles que não costumam ser ouvidos nos debates públicos com os agentes de governo. Envolver a sociedade nos processos deliberativos não é um meio de diminuir a importância da representação política, mas de aproximá-la da sociedade civil.

A cultura cidadã e os processos de empoderamento

Geralmente, as plataformas de engajamento on-line são de natureza experimental e acabam frustradas por conta da inabilidade dos governos em integrá-las ao processo político e também pela falta de envolvimento da população. As mudanças na qualidade da cidadania dependem, principalmente, da capacidade de mobilização da sociedade civil, o que exige uma tomada de consciência a partir de contínuos processos de empoderamento (*empowerment*), conceito que tem raízes na Reforma Protestante e assume diferentes significados em diversos contextos socioculturais e políticos.

Os debates em torno do empoderamento apontam, essencialmente, para as dimensões educativa e política. Em nosso artigo, relacionaremos *empowerment*, como proposto por Paulo Freire (1987), ao processo de emancipação dos sujeitos. Em consonância com o educador brasileiro, Baquero (2012) considera que o empoderamento emerge de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse da própria vida pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico sobre a realidade, favorecendo a capacidade pessoal e social e questionando as relações sociais de poder.

No contexto da democracia digital, o cidadão, ao se apropriar de recursos digitais, tem a possibilidade de avaliar políticas públicas, fiscalizar ações de governo e propor alternativas, sendo capaz de compreender as escolhas feitas e as suas implicações na realidade. Nesse sentido, o empoderamento também significa estar devidamente informado sobre os mecanismos burocráticos que envolvem a dinâmica do Estado (trâmites, processos licitatórios, tomada de preços, entre outros aspectos).

Além disso, empoderamento significa também participar efetivamente das discussões a respeito da formulação de políticas públicas, superando, assim, a ideia de que o cidadão só participa do processo político de dois em dois anos, quando é convocado a eleger seus representantes por meio do voto.

Num modelo ideal de cidadania, as decisões que afetam a coletividade são o resultado de uma deliberação livre e razoável entre cidadãos considerados politicamente iguais e devidamente informados. Uma deliberação democrática só pode ocorrer se os sujeitos são capazes de argumentar, de entender os argumentos de outros participantes, de aceitá-los ou de responder a eles livremente.

Na concepção freireana, a conscientização é a base da transformação do homem e do mundo, da libertação do oprimido e do fim da opressão. É pelo aprofundamento da tomada de consciência que os homens podem realizar sua inserção crítica na realidade, empenhando-se em torná-la mais humana e democrática. Daí a necessidade de uma educação cidadã que leve o homem a uma postura crítica e reflexiva diante do cotidiano.

Relacionando a ideia de empoderamento aos processos de deliberação pública, enxergamos que o engajamento cívico pode ter uma dimensão pedagógica ao educar para o exercício pleno da cidadania plena; e uma função política, ao intervir socialmente na tomada de decisões políticas.

No âmbito da ciberdemocracia, esse empoderamento exige a aquisição de um novo capital cultural, que associa o saber informal digital ao conhecimento formal escolar. Esse recurso vincula a competência digital

aos processos instrutivos, considerando as lógicas da cultura da participação (SHIRKY, 2011) e da cultura da convergência (JENKINS, 2009).

Por estarmos imersos no ambiente virtual, acredita-se que essa competência digital, exigida por algumas plataformas de engajamento on-line, seja introduzida de forma natural, como se isso fosse predisposto. Mas sabemos que o acesso a esse novo capital cultural também está ligado à posse do capital econômico. Ao contrário do que se imagina, alguns formulários na web criados para receber sugestões da população não são tão simples, demandando um determinado conhecimento em informática. Nesse aspecto, a desigualdade no acesso aos espaços públicos de deliberação alia-se à falta de capital cultural digital (BREDARIOLI, 2014).

Por tudo isso, a educação para a cidadania perpassa toda sociedade, sobretudo a escola, que, como importante agente de socialização, tem potencial para despertar o ímpeto dos mais jovens para ações engajadas e associativas na web. Diante disso, é importante levar em conta o cotidiano desse ator social, que "baixa" música ao mesmo tempo em que disputa jogos em rede, responde a mensagens instantâneas e atualiza o status no Facebook.

A geração digital (TAPSCOTT, 2010), ao dispor de diferentes ferramentas do ciberespaço, tem grande possibilidade de aprender como selecionar qual aplicativo tem relevância ou responde às suas demandas. Isso significa que as mídias digitais não significam muito se não forem capazes de produzir uma leitura qualificada do mundo, de modo a estabelecer categorias analíticas daquilo que se vê no cotidiano.

Engajamento cívico na web: o Colab em Santos (SP)

O Colab, idealizado por Paulo Pandolfi, Josemando Sobral, Bruno Aracaty, Vitor Guedes e Gustavo Maia, começou suas operações em Recife, Pernambuco. O termo de adesão entre os responsáveis pelo aplicativo e a prefeitura de Santos foi assinado em 29 de setembro de 2014. A ferramenta foi cedida gratuitamente à administração municipal, por meio de convênio, seguindo modelo adotado pelo Colab em outras cidades participantes.

Um dos traços constituintes da sociedade contemporânea é a ubiquidade da comunicação, e o Colab surge em consonância com esse fenômeno ao se apropriar destes espaços intersticiais. "O Colab rompe com os conceitos de espaço concreto e virtual e passa a exercer sua ubiquidade, transitando entre territórios de conexão e desconexão" (POLICARPO; SILVA, 2014, p. 26).

A plataforma digital pode ser acessada pela página do Facebook da prefeitura de Santos, na aba atendimento[5], pelo portal do município[6] ou pelo link do próprio aplicativo[7]. Para ter acesso a todos os recursos, é preciso fazer o download do aplicativo para IOS ou Android.

O Colab é um dos canais de comunicação adotados pela prefeitura de Santos para receber críticas ou sugestões dos cidadãos. Além do aplicativo, a administração municipal conta com um serviço de 0800, site, e-mail da ouvidoria e atendimento presencial no Paço Municipal, além dos projetos "Viva o Bairro" e "Ouvidoria Móvel", em que os cidadãos podem fazer reclamações sobre problemas relacionados à cidade.

O aplicativo apresenta três categorias: "Fiscalize" (que permite apontar problemas em diversas áreas como iluminação pública, calçadas, trânsito, defesa do consumidor, entre outras); "Proponha" (um espaço para que os usuários coloquem suas ideias/projetos em debate); e "Avalie" (para avaliar serviços do poder público). No momento da finalização deste artigo, as duas últimas opções ainda estavam em fase de implementação pela Secretaria de Comunicação e Resultados (Secom).

Ao encaminhar uma reclamação na categoria "Fiscalize" do Colab, o cidadão santista anexa uma imagem à postagem que, rastreando a localização, identifica as informações presentes no mapa do perfil do usuário. Todos podem acompanhar a publicação e têm a possibilidade de apoiar (seguir), comentar ou divulgar (via SMS, Hangout, Google+, Messenger, Facebook, WhatsApp, Twitter e e-mail). Quem escolher a primeira opção SMS será notificado sempre que um novo comentário for publicado. Sobre a reclamação do usuário, a Ouvidoria gera um número de protocolo e o envia à secretaria responsável.

Em entrevista ao autor deste artigo[8], a coordenadora de Internet e Redes Sociais da Secom, Amanda Guerra (2015), diz que o principal objetivo do órgão de governo com o Colab é estreitar o relacionamento entre o cidadão e o poder público, levando fiscalizações, propostas e avaliações para os gestores. "Ao iniciar a cultura de gestão colaborativa, tornamos o cidadão

5 https://www.facebook.com/PrefeituraSantos/app/1554589318109567.

6 http://www.santos.sp.gov.br/?q=duvidas-e-reclamacoes.

7 www.colab.re/br/SP/Santos.

8 As questões foram respondidas por e-mail em 26 de mail de 2015, após contato telefônico. Já o community manager Pedro Taraboulous e a city manager Brunna Borghezan, ambos da Colab, responderam as questões específicas sobre o aplicativo.

um agente facilitador neste processo de transformação através de enquetes e consultas públicas" (GUERRA, 2015, s/p).

De acordo com Amanda Guerra (2015), a ideia, ao adotar o aplicativo como canal de comunicação, é criar ambientes proativos nos órgãos administrativos e participativos para os cidadãos, trazendo inteligência às tomadas de decisão, transparência e eficiência. As demandas, assim que registradas no sistema, logo são repassadas à administração municipal, que fica responsável por apurar e/ou solicitar resolução junto aos órgãos e equipes competentes. Depois, a resposta é enviada ao Colab, que entra em contato com o solicitante via aplicativo (Figura 1), informando o status da demanda e, por último, sua solução.

Segundo a Secom (GUERRA, 2015), com dados atualizados em 25 de maio de 2015, o Colab/Santos recebeu 512 publicações, desse total são 20,8% mulheres e 79,2% homens. Em relação à faixa etária, o perfil do usuário é: 2,6 % menor de 19 anos; 10,2% entre 20 e 29 anos; 38,7% entre 30 e 39 anos; 10,2% entre 40 e 49 anos; e 38,3% para 50 anos em diante. De acordo com a tabela 1, as denúncias/reclamações feitas pelos usuários do aplicativo, no período citado anteriormente, apresentaram o seguinte percentual:

TABELA 1

CATEGORIA	SOLICITAÇÃO	PERCENTUAL
Transporte	Estacionamento irregular	11,4%
	Veículo abandonado	5,3%
	Ponto de ônibus danificado	0,9%
	Ônibus danificado	1,1%
	Semáforo quebrado	1%
	Estação de ônibus/trem/metrô danificada	0,1%
	Bloqueio na via	3,3%
Água e Esgoto	Falta de água	0,7%
	Praia suja	0,7%
	Esgoto a céu aberto	1,7%
	Ponto de alagamento	1%
	Bueiro entupido	2,1%
	Vazamento de água	2,1%
	Bueiro sem tampa	0,4%
	Aterro sanitário irregular	0,1%

CATEGORIA	SOLICITAÇÃO	PERCENTUAL
Manutenção Urbana	Entulho na calçada/ via pública	8%
	Calçada irregular	7%
	Equipamento público danificado	3,6%
	Placa de sinalização quebrada	1%
	Lixeira quebrada	1%
	Imóvel abandonado	0,9%
	Lâmpada apagada à noite	5,7%
	Buraco nas vias	7,5%
	Fiação irregular	1,3%
	Lâmpada acesa de dia	0,7%
	Calçada inexistente	0,3%
	Passarela irregular	0,3%
	Iluminação pública irregular	1%
	Falta de energia	0,3%
Pedestres e Ciclovias	Bicicletário danificado	1,4%
	Ciclovia/ciclofaixa mal sinalizada	0,4%
	Faixa de pedestre inexistente	0,7%
Saúde	Condição sanitária irregular	1,3%
	Foco de dengue	2%
	Infestação de roedores	0,4%
Meio Ambiente	Mato alto	2,7%
	Poda/retirada de árvore	7,5%
	Poluição sonora	0,7%
	Desmatamento irregular	0,4%
	Maus tratos a animais	0,4%
	Emissão de fumaça preta	0,4%
	Ocupação irregular de área pública	1,7%
Segurança	Ponto de assalto/roubo	1,1%
	Ponto de tráfico de drogas	0,4%
Limpeza urbana	Limpeza urbana	7%
Urbanismo	Estabelecimento com acessibilidade irregular	0,1%
	Falta de rampa de acessibilidade	0,1%
	Patrimônio histórico em risco	0,6%

Observa-se que as denúncias/reclamações foram divididas em nove categorias, que abrigam subtemas (de caráter mais específico). As ocorrências relacionadas às questões urbanas são as que mais mobilizaram os usuários do

Colab em Santos, sendo "Transporte" em primeiro, seguido de "Manutenção urbana", "Meio ambiente" e "Limpeza urbana". Verificou-se também que temas mais gerais, como "Saúde" e "Segurança", não chamaram tanto a atenção dos cidadãos conectados ao aplicativo.

Recorrendo aos critérios formulados por Penteado, Araújo e Santos (2014), passamos a examinar agora os mecanismos internos de articulação e das estratégias de ação política junto aos órgãos públicos do Colab. Verificamos que o Estado recebe formalmente a intervenção da sociedade civil e assegura visibilidade à ação. Como comentado anteriormente, a prefeitura de Santos abre um protocolo, informando o número ao cidadão ao mesmo tempo em que encaminha a denúncia/reclamação ao setor competente. Qualquer usuário do Colab que clicar em "apoiar" nessa determinada solicitação será notificado sobre o andamento da mesma.

O aplicativo é divulgado por meio das redes sociais da prefeitura, do site, do Diário Oficial do município e dos jornais locais (figura 2) e, segundo informações da Secom, a partir do próximo semestre, a divulgação ocorrerá também por meio de parcerias com blogues e sites da região. No período de implantação, o aplicativo despertou relativo interesse da mídia local, mas, como o passar do tempo, sua repercussão tornou-se cada vez menor nos meios de comunicação tradicionais.

Em contato com os responsáveis pelo aplicativo, verificamos que não existem instituições, movimentos sociais, sindicatos e empresas que confiram força e legitimidade à ação do Colab. Também não pudemos comprovar que as solicitações abertas pelo aplicativo foram incorporadas às ações governamentais.

Em resposta aos nossos questionamentos, tanto a Secom quanto os responsáveis pelo aplicativo em Santos não apresentaram um plano estratégico de mídias sociais, situando o Colab no interior desta ferramenta organizativa. As ações contam com o envolvimento somente dos próprios desenvolvedores da plataforma digital e dos responsáveis pela Secom, não mobilizando outros atores sociais e instituições afinados ao paradigma de redes.

Por outro lado, as ações desenvolvidas pelo Colab são desenvolvidas de forma interativa e colaborativa. O aplicativo é voltado para a população em geral e não apenas para um grupo específico, o que confere universalidade, mas é inegável que usuários com maior competência digital terão mais possibilidades de explorar as ferramentas do aplicativo.

Após quase seis meses de funcionamento do aplicativo em Santos, a coordenadora de Internet e Redes Sociais da Secom fez o seguinte diagnóstico sobre o Colab:

> A participação dos usuários ainda está aquém do esperado, já que notamos ainda uma preferência pelo uso da *timeline* da página do Facebook da prefeitura para o registro de reclamações pelos internautas, o que, ao nosso ver, mostra que a ampliação da utilização da ferramenta dependa sim de uma maior apropriação dos usuários das novas TICs. Esperamos contribuir para ampliar e estimular seu uso investindo ainda mais fortemente em campanhas de divulgação, o que está em curso (GUERRA, 2015, s/p).

Apesar de se apresentar como um modelo promissor de engajamento dos cidadãos por meio da internet, o Colab demonstra limitações comuns a outras experiências de ciberdemocracia (COLEMAN; GOTZE, 2001), como a falta de envolvimento popular e a dificuldade da burocracia governamental em atender às demandas provocadas a partir do aplicativo. Por outro lado, o Colab, como uma ferramenta alternativa de prestação de serviço ao cidadão, tem potencial para aproximar sociedade civil da burocracia governamental. É notório que boa parte do setor público ainda tem dificuldade em criar políticas de inovação quando se trata de iniciativas de governança democrática. Outro fator importante nessa análise é que, quando chamam a atenção do poder público para um problema da cidade através do Colab, os cidadãos estimulam outras pessoas a fazerem o mesmo, o que os tornam corresponsáveis por essa rede de cidadania. Dessa forma, a participação dos usuários do aplicativo passa a interferir diretamente no processo de tomada de decisões, alterando a rotina interna das secretarias municipais.

FIGURA 1– Respostas encaminhadas pela prefeitura às demandas feitas pelo aplicativo Colab

FIGURA 2 – Anúncio do aplicativo Colab publicado no jornal A Tribuna

Considerações finais

Os cidadãos deveriam ter papéis mais efetivos nos processos de deliberação pública ou, pelo menos, melhores possibilidades de encaminhar demandas e reivindicações aos representantes eleitos. A população precisa exercer o direito de intervir na agenda social que está sendo discutida pelas esferas de poder. Daí a importância de se refletir sobre o potencial de engajamento cívico dos ambientes digitais e como se materializa em termos de participação nos assuntos que dizem respeito à vida cotidiana.

A questão que se coloca é pensar em que aspecto a internet é essencial para o exercício da cidadania. Longe de assumir um posicionamento pessimista em relação às possibilidades abertas pelos ambientes digitais, acreditamos que o engajamento on-line como prática de intervenção social exige mais do que um eficiente mediador tecnológico. Como observamos pelo uso do Colab, a participação política não se dará de forma imediata com a apropriação das TICs, o processo de empoderamento cidadão passa por uma educação emancipadora que permita a construção de pontos de vista autônomos e críticos, de modo a qualificar esse engajamento cívico.

Antes de se pensar em ampliar a participação nas políticas públicas por meio do uso da internet ou de criar múltiplos dispositivos de engajamento on-line, previamente, é importante prover os cidadãos com informações necessárias para viver em sociedade e, só a partir disso, planejar uma ação política engajada.

O Colab é uma experiência de engajamento on-line que tenta aproximar a prefeitura de Santos dos cidadãos, mas as potencialidades do recurso dependem essencialmente de como as pessoas se apropriam da plataforma. O Colab confirma que, apesar de existirem diversas possibilidades de usos e articulações por meio de tecnologias digitais, as experiências de ciberdemocracia exigem o desenvolvimento de determinadas competências cívicas, que estão relacionadas à educação para a cidadania.

É necessário ampliar o alcance do Colab, superando a ideia atual de muro de lamentações, que serve apenas para encaminhar reclamações. Esse canal interativo pode ser uma interface de discussão de políticas públicas que serão implementadas pelos agentes de governo, a exemplo do que é o portal "Dialoga Brasil"[9] , criado pelo Governo Federal no ano passado, a fim de estimular o engajamento cívico on-line nas iniciativas governamentais e no processo deliberativo.

9 www.dialoga.gov.br

É possível afirmar que a experiência do Colab aponta para uma nova cultura política, mais participativa e aberta ao diálogo com a sociedade civil. A substituição de uma práxis política tradicional por uma forma colaborativa de interação renova as esperanças de modelos alternativos de democracia, que indiquem uma terceira via entre a democracia representativa, que retira do povo a decisão política, e a democracia direta, que a quer inteiramente consignada ao cidadão.

O cibercidadão, sujeito que exerce sua cidadania nas e a partir das redes, é um ator social que, ao se apropriar de plataformas digitais como o Colab, influencia a agenda política, expressando as demandas de sua comunidade aos agentes de governo e ampliando seu campo de ação na esfera pública. Esse cidadão, em consonância com a ciberdemocracia, requisita um novo capital cultural que favoreça o uso da internet como promotor do empoderamento cidadão.

Referências

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: um instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan./abr., 2012.

BENKLER, Y. **The Wealth of Networks**: How Social Production Transforms Markets and Freedom. New Haven: Yale University Press, 2006

BREDARIOLI, C. Construção de capital cultural digital a partir das possibilidades interativas das redes. In: XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2014, Foz do Iguaçu. **Anais Intercom 2014**, 2014.

CAPRA, F. **Uma nova concepção de vida**. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 38, n. 1, p. 7-9. Jan./abr., 2007.

CASTELLS, M. **Comunicación y poder**. Barcelona: Alianza Editorial, 2009

_____. **A sociedade em rede**, vol. 1. Editora Paz e Terra, 1999.

COLEMAN, S; GOTZE, J. **Bowling together**: Online public engagement in policy deliberation. London: Hansard Society, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMES, W. Participação política online: questões e hipóteses de trabalho. In: GOMES, W.; MAIA, R. C. M.; MARQUES, F. P. J. A. (orgs.). **Internet e participação política no Brasil**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GUERRA, A. Entrevista concedida a Michel Carvalho da Silva. Local: Santos , 26 mai. 2015.

GUSMÃO, G. Criador do Colab explica sua rede social para a cidadania. **Revista Exame Online**. s/p. 09 jun. 2013. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/criador-do-colab-explica-sua-rede-social-para-a-cidadania>. Acesso em: 27 mai. 2015

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MATOS, H. **Capital Social e comunicação**: interfaces e conexões. São Paulo: Summus, 2009.

PENTEADO, C. L.; SANTOS, M. B. P.; ARAÚJO, R. P. A. A. Sociedade Civil e Políticas Públicas: o uso da internet pela Rede Nossa São Paulo na articulação política. In: BRAGA, S.; SILVEIRA, S. A.; PENTEADO, C. L. **Cultura, política e ativismo nas redes digitais**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: 2014.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

OCDE. **Promise and Problems of E-Democracy**: Challenges if Online Citizen Engagement. Paris: OCDE, 2003.

POLICARPO, C.; SILVA, A. C. **Rede social, colaboração e mobilidade**: o caso do aplicativo urbano Colab no Brasil. Rua (UNICAMP), v. II, p. p.1, 2014.

RONCOLATO, M. Startups de tecnologia ajudam prefeituras a inovar. **Blog Link**. s/p. 11 jan. 2015. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/link/startups-de-tecnologia-ajudam-prefeituras-a-inovar/>. Acesso em: 27 mai. 2015.

SHIRKY, C. **A Cultura da Participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

UGARTE, D. **O poder das redes**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

Comunicação e saberes: perspectivas interacionais nas organizações cooperativas[1]

Vera Regina Schmitz[2]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Introdução

A educação pode ser entendida como interlocução de saberes, em constante construção e reconstrução, originada do conhecimento acumulado, das tradições culturais, da diversificação dos espaços sociais e do convívio humano. O saber, como substantivo, designa o ato de saber ou o processo em que o sujeito faz suas aprendizagens ou ainda o produto da própria aprendizagem como conhecimento adquirido. No mundo do trabalho, a relação do sujeito trabalhador com o saber manifesta-se via características que são próprias de sua história, interesses e projetos de vida. Fischer e Tiriba (2009, p. 293) tomam "saber" na seguinte acepção:

> a palavra saber é utilizada como sinônimo de conhecimento, envolvendo os aspectos materiais, intelectuais e subjetivos presentes na atividade do trabalho e sendo entendido como resultante dos processos práticoteóricos de transformação e compreensão da realidade humanosocial.

Já a comunicação é uma palavra derivada do latim *communicare* e é conatural ao ser humano. Significa tornar comum, partilhar, trocar opiniões, sentimentos e emoções. É muito mais do que a transferência de informação

1 Trabalho apresentado originalmente no GP Comunicação e Educação, XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto revisado e atualizado para esta publicação.

2 Professora na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Fabico/UFRGS). E-mail: vera.schmitz@ufrgs.br.

de um emissor para um receptor. Para Wolton (2011, p. 87), "a comunicação, na maior parte do tempo, não consiste em compartilhar pontos de vista comuns entre indivíduos livres e iguais, mas em organizar a convivência entre visões de mundo frequentemente contraditórias". É um processo dialógico, complexo e dinâmico, no qual as pessoas estabelecem relações das mais variadas formas, sendo, portanto, o fundamento da interação entre elas. Não há comunidade, não há sociedade sem comunicação entre as pessoas.

Busca-se, neste artigo, abordar a comunicação e sua relação com os saberes produzidos e mobilizados para e no trabalho associado. A pesquisa empírica foi realizada na Cooperativa de Produção Cristo Rei Ltda. (Cooperei), uma cooperativa autogestionária, criada em 15 de agosto de 2001, na cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, por decisão de 41 trabalhadores remanescentes da antiga indústria metalúrgica Carlos Augusto Meyer S/A – Alumínio Econômico, após a decretação da falência desta. Ela nasce como tantas outras que emergiram na década de 1990, no Brasil, como "estratégias de sobrevivência identificadas com a organização e a gestão pelos próprios trabalhadores associativistas (como cooperativas ou associações) ou de empresas falidas, permitindo a manutenção e criação de postos de trabalho e a garantia da renda" (NAHAS, 2006, p. 37). Atualmente, conta com 25 sócios e cinco não sócios, que desenvolvem atividades de forma terceirizada. Segundo depoimento de um trabalhador associado, um dos "segredos" de a cooperativa se manter funcionando após 14 anos, em relação a outras que nos últimos tempos entraram em processo falimentar, "é *a vontade do grupo e outra coisa, a honestidade das pessoas*".

A pesquisa constituiu-se num estudo de caso em que se utilizou a observação direta, que auxiliou a reconhecer e mapear comportamentos relevantes e outras evidências no ambiente fabril. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas buscando compreender saberes, diálogos, atitudes, valores e motivações relacionadas às ações dos trabalhadores da cooperativa. Como procedimento de análise das entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo.

Trabalho associado

O trabalho associado ou cooperativado surge e ressurge, ao longo dos anos, em intervalos, acompanhando as crises do capitalismo em vários lugares do mundo. O cooperativismo operário já estava presente nas lutas de resistência à Revolução Industrial nos séculos XIX e XX, período em que vários

experimentos associativos foram realizados, incentivados principalmente por Robert Owen (1771-1859), Carlos Fourier (1772–1837), Saint-Simon (1760-1825), Louis Blanc (1811-1882), Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), socialistas utópicos da época que estiveram à testa de várias iniciativas. Entre outros destaques, ressalta-se a Comuna de Paris (1871), que desenvolveu aspectos fundamentais da autogestão, assim como a cooperativa de consumo criada em 1844, na Inglaterra, por dezenas de operários, denominada Pioneiros Equitativos de Rochdale. Reaparece, em alguns países europeus, como França, Itália, Inglaterra, no âmbito do movimento social de 1968, e em Portugal, após a revolução dos Cravos, em 1974, assim como no quadro atual da crise mundial do capitalismo (LEITE; ARAUJO; LIMA, 2015).

São muitos os impactos negativos que o atual momento econômico traz para a sociedade, especialmente para os trabalhadores, com a desconstrução do trabalho, no seu sentido ontológico. Percebem-se estratégias como a diminuição dos contratos de trabalho por tempo indeterminado, substituídos por trabalho temporário; rebaixamento salarial; trabalho falsamente autônomo; subcontratação; trabalho em domicílio; feminização da força de trabalho; perda de direitos; entre outros. Segundo Senett (2006, p. 50), "a organização incha e se contrai, empregados são atraídos ou descartados à medida que a empresa transita de uma tarefa a outra". Estas indicações levam a se perceber que o mundo do trabalho está sofrendo mudanças estruturais.

E é em circunstâncias como esta, na qual a crise do capitalismo assume dimensões mais profundas, que as experiências cooperativas adquirem um caráter social mais significativo. "A economia solidária foi concebida pelos 'utópicos' como uma nova sociedade que unisse a forma industrial de produção com a organização comunitária da vida social" (SINGER, 2002, p. 115). São formas de reagir ao desemprego estrutural e à exclusão social, que resgatam o cooperativismo operário dos séculos XIX e XX, identificadas como novas formas de organização da sociedade, chamados de empreendimentos econômicos solidários[3]. Constituem-se como associações, cooperativas, empresas recuperadas e combinam atividades econômicas e sociais, desenvolvem atividades nos setores da produção, comercialização, prestação de serviços, reciclagem, crédito, entre outros. Surgem, no Brasil, a partir dos

3 No Brasil, o Mapeamento Nacional da Economia Solidária, realizado pela Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes), no ano de 2013, identificou 19.708 mil empreendimentos espalhados pelo país (ATLAS DIGITAL DA ECONOMIA SOLIDÁRIA, 2013).

anos 1980, originadas de experiências ocorridas nos meios populares rurais e urbanos. Segundo Culti, Koyama e Trindade (2010, p. 7), "Economia Solidária é um modo de organização da produção, comercialização, finanças e consumo que privilegia o trabalho associado, a cooperação e a autogestão".

Estas formas de organização do trabalho possibilitam a partilha da propriedade e da gestão, das responsabilidades e dos ganhos, assim como dos saberes humanos necessários para o bom-suceder dessas iniciativas. Caracterizam-se pelo modo como são administradas, materializando o princípio democrático da tomada de decisões, do exercício de poder compartilhado, produzindo e, ao mesmo tempo, expressando a autonomia de um grupo, lugar onde os trabalhadores assumem a produção, a comercialização e a apropriação dos excedentes.

Este artigo deteve-se em uma empresa de massa falida, recuperada pelos trabalhadores e transformada em uma cooperativa de produção, como já mencionado anteriormente. Segundo Singer (2002, p. 89), "cooperativas de produção são associações de trabalhadores, inclusive administradores, planejadores, técnicos etc., que visam a produzir bens ou serviços a serem vendidos em mercados". O autor entende as cooperativas de produção como o protótipo da empresa solidária, pois seu princípio básico é que os sócios tenham a mesma parcela do capital e o mesmo direito de voto em todas as decisões. "A chave desta proposta é a associação entre iguais em vez do contrato entre desiguais" (Ibidem, p. 9).

Considerando as características acima, as empresas recuperadas, nos últimos anos, passaram a fazer parte da economia solidária, como alternativa capaz de suprir o indivíduo de sua necessidade de trabalho, como gerador de renda e como fonte de uma vida digna. Estas organizações possuem a intenção de fortalecer politicamente uma nova organização da produção, com dinâmicas socioeconômicas próprias, nas quais o trabalhador assume a centralidade do processo de toda a cadeia produtiva, buscando superar a ideia de lucro como primeira e última finalidade das empresas, contrapondo, assim, a lógica econômica atual.

A comunicação e os saberes para e no trabalho associado

O trabalho associado, ou cooperativado, enquanto espaço de trabalho e de vida, é também um espaço de dinamização de saberes e possível construção de um novo, próprio e caracterizado pela forma de vivenciar e entender a ação coletiva. Neste contexto, a educação é vista, principalmente,

como um elemento de diálogo e propulsor do fortalecimento da natureza dos empreendimentos solidários. A educação pode ser traduzida como uma busca em ser mais, na compreensão de que "o homem deve ser o sujeito de sua própria educação" (FREIRE, 1985, p. 28). O homem, social e historicamente, é capaz de apreender, pois

> toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 77-78).

Na economia solidária, o processo educativo acontece no cotidiano dos empreendimentos, nas relações e nos processos que formam homens e mulheres. Neste sentido, percebe-se o homem como um aprendiz que, quando desafiado por diferentes mecanismos, pode também se tornar em um eterno aprendiz, um curioso capaz de superar diferentes desafios, protagonista da produção integral de sua existência.

O trabalhador, como sujeito vivente, possuidor de toda uma universalidade de saberes, deixa de ser um mero executante determinado pelo seu lugar nas relações sociais e pelos dispositivos técnicos, introduzindo no seu dia a dia possibilidades de modificações nas tarefas realizadas, competências estas que possibilitam o desenvolvimento de uma tecnologia própria do trabalhador, um saber originado da inteligência investida no trabalho.

Além de transformar o produto em mercadoria, o próprio trabalhador se transforma no processo, pois o trabalho sempre permite uma iniciativa própria, e é neste aspecto que o trabalhador se identifica. Uma organização "é também terreno de criação de sentido para os trabalhadores, espaço onde se constroem suas identidades" (SANTOS, 2000, p. 128). Assim, entende-se que muitos saberes, originados da experiência, podem complementar, problematizar e mesmo criar novos conceitos úteis para diferentes grupos sociais.

Segundo Charlot (2005, p. 41), estudar a relação que o sujeito tem com o saber "é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular". Este saber recobre o que existe de histórico, que vão desde atitudes conscientes, expressas em linguagem, que se manifestam, até aprendizagens não conscientes, não expressas em linguagem, mas presentes nas atitudes e no desenvolvimento das ações do dia a dia do trabalhador.

O fato de sermos seres inacabados "nos faz seres responsáveis" (FREIRE, 1996, p. 62). No entendimento de que a atividade industriosa[4] é o estágio de arbitragem, cabe ao sujeito operante decidir e se debater entre as possibilidades de encaminhamentos e de qual saber será manifestado, individual ou coletivamente. Aqui, destacam-se os possíveis conflitos inerentes a este momento do trabalho, atravessados por debates de valores e escolhas no confronto das dificuldades em se manter a neutralidade e direcionamentos políticos de aproveitamento das experiências e saberes já instituídos pelo homem. São momentos que envolvem a própria história do trabalhador, que não é construída na neutralidade. Para Schwartz (2003, p. 27), "é a dimensão irredutivelmente política do trabalho e por aí mesmo a dimensão política da produção e da legitimação de saberes no trabalho".

Assim, fica claro o *locus* do trabalho como espaço de produção do saber, assim como espaço das trocas e interações e, neste sentido, o espaço do diálogo, considerando a premissa de que quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Portanto, o local do trabalho também é o local da comunicação, pois pressupõe a interação entre os sujeitos, na busca de um saber comum, que determina sua capacidade crítica em compreender a sociedade em que vive e a organização social a que pertence. Para Marques (1996, p. 14),

> interlocução de saberes significa, por outra parte, que a educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participem de mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação.

A atividade industriosa, na concepção de Schwartz (2007), supõe cooperação entre os sujeitos. Esta cooperação se dá por meio das trocas linguageiras, traduzidas em emoções, gestos, olhares, falas, textos verbais ou não verbais. Nestas trocas, há a presença de modalidades manifestadas no processo da comunicação, percebidas por meio da entonação, da ordenação de palavras, dos modos verbais, etc., demonstrando a intenção de influenciar.

4 No livro *Palavras-chave*, o autor Raymond Williams (2007, p. 230) define indústria baseando-se em dois sentidos: instituições ou conjunto de instituições para a produção e o comércio, que adjetiva de industrial e como qualidade humana de esforço sistemático, que o autor adjetiva de industriosa.

Fala-se não somente para informar nosso receptor, mas para interrogá-lo, dar-lhe uma ordem, tomá-lo por testemunha de um desejo. Segundo Lopes (2003, p. 52),

> se tomarmos a comunicação como um fenômeno de percepção e troca, não podemos reduzi-la à transmissão de informação, ou seja, os meios não são necessariamente de comunicação. Os meios podem veicular informação e a veiculação da informação é uma das etapas do estabelecimento da comunicação, mas a veiculação por si não indica um fenômeno se temos por comunicação os encontros perceptivos entre agentes e os produtos cognitivos que emergem.

Atualmente, a reestruturação de aspectos que perpassam a organização do trabalho, ratificadas pela automatização, informatização, pelas novas relações de trabalho já abordadas neste artigo, solicita cada vez mais diálogos hierárquicos, assim como falas diversas que se relacionam à atividade do trabalho. Surgem cada vez mais tipos diversificados de documentos, que se valem da atividade da linguagem para estabelecer as negociações e trocas necessárias para a manutenção do relacionamento entre as organizações e seus diferentes públicos. Segundo Chanlat (2015, p. 29), "todo discurso, toda palavra pronunciada ou todo documento escrito se insere em maior ou menor grau na esfera do agir, do fazer, do pensar e do sentimento".

A linguagem autorizada, ou seja, reconhecida e prescrita, atravessa várias questões do dia a dia do trabalhador. Para Faïta (2005, p. 21), os trabalhadores, na sua atividade profissional, interpretam continuamente ilhas de informações complexas, detrminadas por três parâmetros: "por fatores que fazem variar a própria ferramenta que eles manipulam; pelo estágio em que se encontra o processo de fabricação do produto ou serviço que eles executam; ou ainda pela configuração de seu ambiente em um dado momento". Ainda segundo Faïta (2005), a atividade linguageira e a atividade de trabalho estão sempre interligadas e transformam o meio social. Compreender a linguagem no sistema organizacional é permitir que se desvendem as condutas, ações, decisões, pois ela, de alguma forma, regula e re-regula a experiência do trabalho, criando e fabricando, por meio de conceitos, as atividades realizadas. Entretanto, segundo Schwartz (2007, p. 141), "a linguagem desempenha um grande papel na atividade, mas a atividade ultrapassa, apesar de tudo, o que as palavras podem dizer sobre ela".

> A linguagem é indispensável para falar sobre a experiência, para antecipar a experiência e, por outro lado, a história está aqui, sempre

> ultrapassando a experiência, em uma espécie de antecipação daquilo que a linguagem poderia posteriormente dizer acerca da experiência. (SCHWARTZ, 2007, p. 147).

Após estas abordagens, fica claro o *locus* do trabalho como espaço de produção do saber. Igualmente, fica claro que, em muitas situações, este saber é excluído do saber legitimado como técnico ou científico, inclusive pelos próprios trabalhadores. Destacam-se abaixo alguns excertos da pesquisa realizada na Cooperativa de Produção Cristo Rei Ltda., metalúrgica que produz utensílios domésticos, que refletem algumas trajetórias do trabalho humano reproduzidas na dinamicidade do trabalho, nas trocas estabelecidas ou criadas, e na capacidade de o indivíduo se adaptar às novas conjunturas.

Textos em destaque: algumas considerações

Como já abordado anteriormente, a economia solidária possibilita a igualdade e a solidariedade, elementos importantes para a produção e o acontecer de um trabalho associado. O trabalho sempre pressupõe um re-fazer constante e uma sociabilidade inerente, mas aqui interessa perscrutar os saberes produzidos e mobilizados no dia a dia dos trabalhadores e como estes praticam tais saberes a partir do trabalho associado e cooperativado, que pressupõe um fazer coletivo, resultante de diálogo, da interação, do planejamento e negociação.

Destacam-se alguns excertos, nos quais o trabalhador diz que foi aprendendo estudando e observando. É do trabalho que parte suas aprendizagens, as suas relações, inclusive a oportunidade de "ensinar" aos outros a sua experiência, evidenciando um *ethos* de solidariedade de classe trabalhadora.

> Só que eu tinha muito... eu achava muito difícil... até me surpreendo hoje, eu achava que nós não tínhamos estrutura para seguir uma caminhada dessas. Nossa formação era muito "diminuta"... mas, o grupo, todo mundo, eu acho que um ajudando o outro foi que a gente chegou.

> *Um vai ensinando o outro e vamos aprendendo. Força de vontade faz tudo.*

> [...] *fui aprendendo cada vez mais, estudando... Assim, vendo como é que é. Não é que a gente tivesse estudo, mas os próprios da vida, né?* [...]. *Ah!*

> *Muitas vezes, depois, eu já fiquei com compromisso de ensinar outros, a botar outros a trabalhar.*[5]

O trabalhador, na medida em que retoma elementos de sua trajetória pessoal, está expressando alguma coisa que lhe é singular. São interesses, desejos, vontades, que fazem parte do seu projeto de vida, mas que estão em relação com o outro. Conforme Chanlat (2015, p. 35), "os seres humanos constroem, destroem e reconstroem sempre sua realidade a partir de experiências ao mesmo tempo antigas e novas".

> *Cooperativa autogestionária ou solidária, mas solidária não é só no, na hora de receber a quantia igual. Solidária tem de ser na hora do trabalho também.*

> *Acho que primeiro teria que gostar de trabalhar, ter força de vontade e ajudar um ao outro, se não... uma cooperativa tem que ser assim.*[6]

Trabalhar de forma associativa e autogestionária demanda saberes técnicos, políticos, éticos, e vai além da gestão autônoma da tarefa específica de cada trabalhador. "A cooperação envolve sempre comunicação, como afirmação e reconhecimento de interesses e pontos de vista diversos e como diálogo para a fundamentação de entendimentos em níveis mais altos" (MARQUES, 1980, p. 34). Exige do trabalhador dimensões do conhecimento que se entrecruzam, moldadas por desafios que os colocam em confronto de não somente potencializar sua inteligência e trajetória para o exercício da sua atividade, mas também a sua inteligência e trajetória na possibilidade da atividade do outro. Há uma aprendizagem colocada em jogo, que vai muito além da técnica, que é de foro íntimo, pois esta forma de trabalhar exige o reconhecimento do trabalho do outro e exige enxergar neste, o seu trabalho.

> [...] *às vezes, as pessoas, que sempre trabalharam em empresa, quando elas vêm trabalhar numa cooperativa elas se sentem praticamente perdidas. Tem pessoa que tem bastante conhecimento, mas ela foi criada a ser mandada, a ser mandada como patrão e empregado, e nós, aqui, a cooperativa, geralmente a gente não usa essa coisa "faz isso".*

5 Depoimento dos participantes da pesquisa.

6 Ver nota 5.

> [...] *nós paramos e vamos conversar pra ver o que é que nós vamos fazer, se dá, se nós conseguimos fazer, por exemplo, quando tá muito apertado de serviço lá, e nós temos que fazer umas peças pra cá, e ai nós dissemos, "... nós vamos ter que parar com uma e vamos ter que botar essa", pra liberar aquilo lá dentro, então quer dizer que, no nosso caso, nós dois, paramos, nós conversamos*[7].

Segundo Braga e Calazans (2001, p. 25), as interações face a face são "construídas em tempo real das trocas, na dependência sucessiva das reações e respostas entre interlocutores". Este tipo de comunicação, simétrica, é viabilizada devido à troca de saberes e de experiências em comum, de tensões e cumplicidade. Ainda, segundo os mesmos autores, "esta construção, embora dependendo largamente de bases prévias trazidas para a troca pelos interlocutores, não está pronta ao ser iniciada: existe e se constrói na interação" (Ibidem, p. 25), não respeitando espaço físico e nem se restringindo à fala prescrita pela organização, conforme percebido nos comentários abaixo:

> *Tem que ter uma comunicação entre nós, pra nós evitar quebrar as máquinas, temos que estar se comunicando.* [...] *ele trabalha numa máquina que manda o serviço pra mim, então, eu tenho que conversar com ele, pergunta[r] pra ele, se tá boa a chapa ou não tá, temos que acertar a espessura pra não forçar o motor, estragar a máquina.*

> *É um pouco difícil no começo, mas depois a gente pega a prática. Não tem problema nenhum. Ah! é um pouquinho difícil, tudo o que é começo é difícil, né? Só vai da prática*[8].

O homem, social e historicamente, é capaz de aprender. Portanto, aprender é criar, é construir e reconstruir. Colocar em palavras as ações e experiências realizadas na atividade é criar conceitos, é lidar com conceitos, mesmo que estes, em um determinado tempo, tenham que ser revisados, reescritos. *"É bom, é bom, porque a gente erra, acerta, todo mundo tem os seus erros, mas é bom. E aprende também, e aprende, pode passar para outros amanhã,..."*. [9] Destaca-se que há uma relação entre o sujeito que produz o saber com o trabalho e o saber que o mesmo produz no trabalho. Esta relação é

7 Ver nota 5.

8 Ver nota 5

9 Ver nota 5.

única e singular e tem a ver com a subjetividade do trabalhador, sua história e interesses. Este trabalhador vai se mobilizar em função do significado que este trabalho tem para ele.

A interlocução entre os sujeitos se estabelece nos diversos lugares de construção das organizações, ou seja, político, econômico, tecnológico, social e cultural. No depoimento a seguir, percebe-se o espaço político como lugar das decisões e que implica, inclusive em questões econômicas e de sobrevivência da cooperativa: "d*epende do assunto vai pra reunião, depende com a diretoria ela tem poderes pra resolver muitas coisas. Depende vai pra reunião, depende não, a diretoria resolve e a gente encaminha*"

Porém, há também outros espaços de decisão do trabalhador, que é na microgestão do seu trabalho, lugar do experimento de sua autonomia e do saber acumulado. A atividade do trabalho implica gerir procedimentos, regras, costumes e isto pressupõe escolhas, arbitragens, hierarquização de atos e objetivos, como pode ser perceber no texto abaixo:

> *mas a maior parte eu vim aprender aqui, na cooperativa, porque aí a gente sabia que ia ter que tomar iniciativa, naquele tempo não, tinha um problema, levava para o patrão e agora não, agora a gente tem que assumir esse problema.* [10]

A linguagem utilizada nos processos comunicativos internos é recriada em função da busca de qualidade da produção, assim como das relações internas e dos valores e princípios pertinentes às organizações cooperativas. "Ao mesmo tempo locutor, ouvinte e interlocutor, todo indivíduo exprime no quadro da interação ao mesmo tempo o que ele é, o que faz, o que pensa, o que sabe, o que deseja, o que gosta, assim agindo, ele se coloca cada vez mais como pessoa" (CHANLAT, 2015, p. 37). Seguem alguns excertos:

> *Aqui a gente tem de procurar o serviço e fazer bem. Se tem problema, tem que tentar, procurar, se não sabe, não conseguiu, tem de pedir para alguém que sabe, porque que tá dando o problema.*

> [...] *a pressão da máquina onde cortar, esta rebarba que não pode ficar muito grossa, a gente tem que ir controlando... não pode tá demais porque pode quebrar uma engrenagem duma máquina, quebra um* [...] *de uma máquina desta, pelo amor de Deus, então a gente tem que ir levando aos pouquinhos até chegar ao ideal.*

10 Ver nota 5.

> *Às vezes* [...] *eu penso assim: "Não, mas este friso está um pouco largo". Daí eu digo assim, "Não, mas eu digo, eu posso diminuir um pouquinho". Eu vou, regulo a máquina e faço.*[11]

Nos empreendimentos de economia solidária, a cooperação e a colaboração recíproca é estatutária, conforme mostra o destaque abaixo, retirado do Estatuto da Cooperativa de Produção Cristo Rei LTDA. (2001, p. 1):

> a COOPEREI, com base na colaboração recíproca a que se obrigam seus associados, tem como finalidade primordial a defesa econômico-social de seus associados, organizando o trabalho individual e tratando de seus interesses junto a terceiros, sem objetivo de lucro, nas áreas de prestação de serviços, beneficiamento, industrialização e respectiva comercialização de produtos e para exportação, bem como atividades correlatas ao ramo.

A partir das abordagens realizadas acima, percebe-se o exercício da colaboração e da reciprocidade entre os associados envolvidos na atividade do trabalho para além do que conforma o Estatuto da cooperativa. No seu fazer e pensar estão presentes os saberes construídos nos percursos sóciohistóricos dos sujeitos, os quais são articulados pelo diálogo e interação. Destaca-se que o espaço organizacional é um lugar de subjetividades, de relações interpessoais, de produção de sentido. Ainda, é também um lugar de diversidades, conflitos e transações. Para Wolton (2011, p. 62, grifos do autor), "*comunicar é cada vez menos transmitir, raramente compartilhar, sendo cada vez mais negociar e, finalmente, conviver*". Enfatiza que, na comunicação, "não se pode negar a abertura ao outro, não se deve esquecer o receptor, é preciso reconhecer a importância da negociação" (Idem). Nos vários ambientes organizacionais, a convivência com identidades diferentes e o reconhecimento dessas identidades, o respeito a visões de mundo diferentes e contraditórias são condições para a construção de um ambiente harmônico, solidário e cooperativo.

> *Ah, eu acho que o trabalho, assim... como atividade de grupo, assim... é conviver, dialogar, conversar. Pra mim, a transparência traz a confiança nas (sic) pessoas.*[12]

11 Ver nota 5.

12 Ver nota 5.

Algumas considerações finais

Em relação ao arrolamento de saberes apresentado, que poderiam ser considerados gerais e de certa forma unânimes para o exercício do trabalho associado, a Cooperei deixa como indicativo o idealismo e a seriedade como empreendimento de economia solidária.

Percebe-se, em alguns excertos, a interação dialógica como uma relação horizontal entre os sujeitos, mediada por conteúdos originados da experiência, das relações, das obrigações, de uma ocasião, ou seja, da vida. Alguns depoimentos remetem a outras necessidades, como em qualquer trabalho, demandando um conhecimento específico. Neste caso, a produção de utensílios domésticos necessita de um saber sobre como produzir estes utensílios com alumínio. Implica o domínio de técnicas, mas que não são desligadas dos princípios mais gerais da organização e características do trabalho associado enquanto modelo autogestionário, considerando o trabalhador como um sujeito de cultura, o que leva ao surgimento de novas formas e sentidos para o trabalho. Ainda, destaca-se a indissociabilidade dos saberes e da comunicação, aqui estudados e reconhecidos a partir das trocas e dos diálogos estabelecidos na atividade do trabalho.

Reconhece-se a citação de Faïta (2005, p. 22), quando instiga o pesquisador a progredir no conhecimento, buscando no saber do operário algumas respostas, ou seja, "fazer a própria experiência operária ensinar", em vez de ir a campo somente para testar alguma teoria. Neste sentido, o desafio de colocar em palavras todas as ações e experiências dos trabalhadores permite reconhecer que esta também é uma situação de aprendizagem para o trabalhador e para o pesquisador.

Referências

ATLAS DIGITAL DA ECONOMIA SOLIDÁRIA. **Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária - SIES**. s/d. Disponível em: <http://atlas.sies.org.br/?q=are14&l=0&g=ufs>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, R. **Comunicação e educação:** questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001. 164 p.

CHANLAT, J. F. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In: _____. (Coord.). **O indivíduo na organização**. Dimensões esquecidas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015. p. 21-45.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 159 p.

CULTI, M. N.; KOYAMA, M. A. H.; TRINDADE, M. **Economia solidária no Brasil:** tipologia dos empreendimentos econômicos solidários. São Paulo: Todos os Bichos, 2010. 120 p.

COOPERATIVA DE PRODUÇÃO CRISTO REI LTDA. **Estatuto Social**. São Leopoldo, 2001.

FAÏTA, D. Falar do trabalho, trabalhar a fala. In: FAÏTA, D. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005. p. 15-53.

FISCHER, M. C.; TIRIBA, L. Saberes do trabalho associado. In: CATTANI, A. D.; LAVILLE, J-L.; GAIGER, L. I.; HESPANHA, P. (Coord.). **Dicionário internacional da outra economia.** São Paulo: Almedina, 2009. p. 292-8.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 79 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

LEITE, M. P.; ARAÚJO, A. M. C.; LIMA, J. C. **O trabalho na economia solidária:** entre a precariedade e a emancipação. São Paulo: Annablume, 2015. 401 p.

LOPES, M. I. V. de (Org.). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003. 345 p.

MARQUES, M. O. Comunicação e educação cooperativistas no Brasil. **Perspectiva Econômica,** São Leopoldo, v. 10, n. 7, p. 33-50, 1980.

MARQUES, M. O. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Unijuí, 1996. 142 p. (Coleção Educação).

NAHAS, V. G. Autogestão. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 36-41.

SANTOS, E. H. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 7, p. 119-130, jul./dez. 2000.

SCHMITZ, V. R. **Microgestão e produção de saberes:** desafios para a autogestão em iniciativas de trabalho associado. Um estudo da Cooperativa de Produção Cristo Rei Ltda. – Cooperei. 2009. 226 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e saber. **Revista Trabalho & Educação**, v. 12, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2003.

_____. A linguagem em trabalho. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e ergologia**; conversas sobre a atividade humana. Tradução Jussara Brito e Milton Athayde et al. Niterói: EdUFF, 2007. p. 133-150.

SENNET, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006. 189 p.

SINGER, P. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002. 127 p.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007. 464 p.

WOLTON, D. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2011. 96 p.

Registrando a arte de registrar: olhares sobre as ações do projeto Educa[1]

Sandra Maria de Freitas[2]
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG

Introdução

O projeto de extensão ora tratado tem como objetivo central o registro audiovisual de ações desenvolvidas pelo projeto Educa que, por sua vez, tem o registro\documentação como um de seus pilares e tema central de reflexão. O Educa é voltado a crianças e adolescentes de 3 a 14 anos, foi aprovado pela Comunidade Europeia e envolve três países: Brasil, Moçambique e Itália, buscando melhorar os padrões de vida e inclusão social nas cidades de Belo Horizonte, em Minas Gerais, Pemba, na Província do Cabo, e Reggio Emilia, na região da Emilia-Romana. O projeto "Registrando a arte de registrar" busca contribuir, ao mesmo tempo, para a formação profissional e cidadã de alunos de comunicação nele envolvidos, dando prosseguimento a uma tradição da Faculdade de Comunicação e Artes da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (FCA/PUC Minas) no âmbito da extensão universitária, como se detalhará adiante. O curso de Comunicação Social (CCS) da FCA da PUC Minas vem desenvolvendo atividades de extensão universitária desde a sua criação, em setembro de 1971.

---

1 Trabalho apresentado originalmente no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto atualizado para esta publicação.

2 Graduada em Comunicação com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestre em Educação pela UFMG; doutora em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da PUC Minas desde 1987, onde leciona nos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda. E-mail: sandrabh@pucminas.br.

No entanto, essas práticas não eram bem explicitadas e os registros disponíveis sobre elas eram escassos, o que dificultava a efetiva inserção da extensão no cotidiano de alunos, professores e profissionais que trabalham na faculdade. A partir de 2011, o Colegiado de Coordenação Didática (CDD) do curso de Comunicação resolve realizar um diagnóstico para resgatar a história da extensão na FCA e, ao mesmo tempo, elaborar um conjunto de sugestões para a implantação de uma política de extensão que reforçasse a sua tradição e possibilitasse avanços em suas práticas pedagógicas. O diagnóstico, além de apontar as principais ações e projetos que constituíram a marca da tradição extensionista da faculdade, ao longo de sua história, ressaltou as Práticas de Extensão nas Disciplinas, que vêm sendo desenvolvidas em seus cursos de Jornalismo (manhã), Publicidade e Propaganda (manhã e tarde) e Relações Públicas (noite), e sistematizou um conjunto de propostas a serem implementadas por uma coordenação de extensão a ser criada na FCA. No caso do curso de Cinema e Audiovisual, que teve sua oferta pela primeira vez no momento da pesquisa, não foi contemplado na realização do referido diagnóstico. O objetivo era desenhar uma política de extensão em sintonia com as diretrizes da Pró-reitoria de Extensão (PROEx da Universidade. Partindo do entendimento complexo de Boaventura de Souza Santos (1995, p. 225), constata-se que

> a universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas. A "abertura ao outro" tem o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito para além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino.

Apresentado o diagnóstico ao CCD e após sua aprovação, a coordenação do CCS passou para a fase de implementação e firmou parcerias internas e externas. Internamente, demandou-se um processo de articulação direta com um conjunto de professores e técnicos dos laboratórios. No âmbito externo, havia uma demanda para elaboração de um projeto que pudesse contribuir para o desenvolvimento e a melhoria do ensino público. A direção do CCS entendia que, dessa forma, retomaria a missão da extensão nos cursos da FCA. Internamente, buscou o apoio da coordenação de extensão

da Faculdade de Psicologia da PUC Minas, que já trabalhava junto a escolas públicas em Belo Horizonte, e formalizou-se a participação da FCA no projeto Educa, do programa Cidades Educadoras da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. O projeto concebe a educação como um processo multidisciplinar que é de responsabilidade do poder público, das famílias e comunidades locais.

O projeto Educa: objetivos e histórico

Os objetivos do projeto Educa, expressos em todos os seus documentos são:

Construir processos inovadores de intercâmbio e rede internacional; construir processos inovadores para a participação de agentes não estatais, envolvendo escolas e famílias; organizar processos de trabalho que permitam a participação conjunta de autoridades, agentes não estatais, escolas e famílias, nos projetos educativos locais; adotar meios eficazes para compartilhar linhas políticas educativas entre os países parceiros; ampliar o debate sobre o papel da criança como cidadã competente e sobre o papel relevante de todos os atores nas políticas educativas; fortalecer os fóruns e redes locais; reforçar a competência e capacidade dos professores/educadores e dos demais profissionais (PROJETO EDUCA[3]).

Destacam-se como parceiros do projeto Educa as entidades e órgãos: Gruppo di Volontariato Civile (GVC) – Bolonha/Itália (agente não estatal); Prefeitura de Pemba – Moçambique (autoridade local); Prefeitura de Belo Horizonte – PBH/Secretaria Municipal de Educação (autoridade local); Prefeitura de Reggio Emilia (autoridade local); Centro Internacional para Defesa e Promoção dos Direitos e do Potencial das Crianças – Reggio Emilia – Itália (Reggio Children). Em se tratando da cidade de Pemba, na Província de Cabo Delgado, a população de cerca de 140.000 habitantes contou com duas instituições educativas envolvidas no projeto.

Em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, com uma população de 2.375.151 habitantes, nove instituições participavam do projeto Educa. Em Reggio Emilia, na Região da Emilia Romana, Norte da Itália, com uma

3 Texto projeto registrado em formulário próprio, encaminhado à UE em 2010 e aprovado para execução em junho de 2011

população de 171.000 habitantes, duas instituições educativas estavam envolvidas. É importante ressaltar que Reggio Emilia é considerada modelo em educação infantil do mundo. A troca entre as três cidades é de uma riqueza enorme. A implantação do projeto se deu no BH Cidadania, programa da PBH voltado para áreas de alta vulnerabilidade na Regional Oeste da PBH, e foram envolvidas nove instituições, a saber: Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) Grajaú; Umei Silva Lobo; Escola Municipal Hugo Werneck; Escola Municipal Magalhães Drumond; Creche e Centro Infanto-juvenil Crescer Sorrindo; Creche Frei Euzébio; Creche Vó Angelina; Sociedade Cruz de Malta; e Movimento Familiar Cristão – Casa Miguel Magone. As principais ações desenvolvidas pelo projeto Educa foram:

> a definição de estrutura de gestão do projeto (estabelecimento de uma secretaria internacional; coordenação e gestão nos países parceiros; coordenação e gestão financeira, assembleia de parceiros); avaliação das comunidades locais (Pemba, Belo Horizonte, Reggio Emilia); promoção de encontros internacionais e intercâmbios (três encontros internacionais, sendo o primeiro em Reggio Emilia, o segundo em Belo Horizonte e o terceiro em Reggio Emilia); ação local – criação de fórum local com agentes não estatais (fóruns locais e ações de capacitação locais); implementação de atividades do projeto piloto nas três cidades, com participação plena das comunidades educativas/ divulgação de documentação / oficinas/ divulgação de eventos locais; ações de visibilidade e comunicação (âmbito local e internacional); acompanhamento e avaliação. (PROJETO EDUCA).

O projeto Educa foi aprovado para ser executado em 48 meses, entre junho de 2011 e maio de 2015. A entrada da equipe da FCA da PUC Minas aconteceu no segundo semestre de 2012, quando várias ações já se encontravam em curso, com o objetivo específico de fazer o registro de cada uma delas. Dessa forma, a equipe contribuiria para que fosse cumprido um dos objetivos específicos do Educa: a documentação dos processos de ensino aprendizagem, que se iniciam em sala de aula, desdobrando-se em diversas ações educativas. "A documentação é então, antes de qualquer coisa, uma ferramenta didática, mas também uma grande oportunidade" (RINALDI, 2009, p. 86) (Tradução do Projeto Educa).

Metodologia do projeto Educa

Interessa a este trabalho pensar a metodologia do projeto Educa em sua articulação com as formas de registro utilizadas pela equipe da Faculdade

de Comunicação e Artes. Conforme documentos do projeto, a metodologia do Educa tinha como objetivo

> reconhecer que educação de qualidade está também fora dos limites da escola. A abordagem proposta confia às autoridades locais a responsabilidade de reger os aspectos educacionais no âmbito comunitário, tentando reunir a educação proporcionada pelas escolas (educação formal) com atividades educacionais implementadas (conscientemente e inconscientemente) por agentes não estatais, fora das instalações escolares. A fim de elevar a conscientização sobre o conceito de educação comunitária, o projeto visa a organização de um mecanismo de debate internacional, através de uma rede trilateral, analisando, compartilhando, reforçando/melhorando as práticas e experiências (PROJETO EDUCA).

Para a consecução desse objetivo, as ações piloto em nível local deveriam, em síntese, levar em conta

> as necessidades das crianças como ponto de partida: para avaliar suas necessidades, professores e educadores com educação não formal são requisitados a prestar muita atenção – através de um processo de observação – aos interesses das crianças, suas questões, palavras, pensamentos, desenhos e comportamento (PROJETO EDUCA).

Além disso, previa-se, de maneira especial, o envolvimento de outros agentes de fora das escolas nos projetos educativos, "estimulando as experiências e conhecimentos das crianças sobre as diversas dificuldades na vida, agentes, lugares (cidade, esporte, cultura, saúde etc.)" (PROJETO EDUCA). Ainda era incentivada a observação atenta do "dia a dia na vida da criança e da comunidade, a fim de 'usar' os diversos momentos de vida e o seu comportamento usual como meta educativa" (PROJETO EDUCA). Essa metodologia valoriza, em sintonia com a proposta do projeto Zerosei, desenvolvido em 22 escolas da infância e 13 creches de Reggio Emilia, o protagonismo, a criatividade e tem a imaginação da criança "como valor unificador das atividades intelectuais" (RABITTI, 1999, p. 63). A arte tem um valor inestimável naquelas escolas e também no projeto Educa. No caso do Zerosei, cada escola tem um ateliê, que tem um profissional (o atelierista) especialmente voltado para dar apoio aos professores e às crianças. O objetivo do ateliê, na concepção de Loris Malaguzzi (apud RABITTI, 1999) é mostrar como as crianças pensavam. Como se expressavam, o que produziam e inventavam. No projeto Educa, o primeiro ateliê foi criado em 2014, na Escola Municipal Hugo Werneck. No estudo de caso que realizou numa das escolas infantis de Reggio Emilia, a Villetta, Giovana Rabitti (1999) conta que, quando conversava com uma das

professoras sobre o conceito de arte, um professor alemão que estava na mesma delegação que visitava a escola perguntou a uma delas se havia muitos artistas formados ali. A resposta foi:

> Artistas em sentido geral… sim; cada criança é um artista a seu modo. Essa é a razão pela qual procuramos oferecer uma quantidade de possibilidades… quanto mais materiais se conhecem, mais linguagens se possuem… e possuir mais linguagens significa ter mais possibilidades de expressar-se (RABITTI, 1999, p. 64).

Na pedagogia da escuta da abordagem de Reggio Emilia cada criança é mesmo artista a seu modo e importa descobrir o que e como se expressa. Um desafio enorme, que demanda formação constante, dedicação e planejamento por parte dos professores, atelieristas e supervisores. Além da efetiva participação da família na captura do que os pequenos contam por meio de suas múltiplas linguagens.

Conforme Latalisa Sá (2010, p. 63), na abordagem de Reggio Emilia, na pedagogia da escuta e da imagem,

> são diferentes saberes que se estabelecem por relação de reciprocidade e pelos quais se tenta compreender quem é a criança, a família e como todos podem trabalhar juntos em prol do saber. Escutar as crianças ocupa centralidade nesse trabalho pedagógico. Trata-se de uma escuta recíproca, por meio da qual se interpretam significados.

A imagem que o educador tem da criança é determinante na organização do trabalho pedagógico. Se ele vê potência e força, capacidade de decisão e de produzir estratégias de aprendizagem,

> todas as decisões pedagógicas estão atreladas à interpretação do educador sobre o que a criança deseja, o que ela faz, o que ela consegue produzir, suas possibilidades, suas teorias. Se a escolha que o educador faz tem a ver com esses elementos, consequentemente, não é possível fazê-la à revelia da criança. Por isso, uma das ações educativas mais importantes para essa abordagem é a escuta, é o olhar cuidadoso sobre a criança (SÁ, 2010, p. 63).

Além do protagonismo da criança, na metodologia adotada pelo projeto Educa, como na experiência regiana, valorizam-se, fundamentalmente, os processos de ensino e aprendizagem.

> O itinerário didático e o percurso de aprendizagem que se realizam na escola assumem, de fato, pleno significado para os sujeitos envolvidos e

> interessados — educadores e estudantes — na medida em que possam ser adequadamente relembrados, reexaminados, analisados e reconstruídos. O percurso educativo se torna concretamente visível através de uma atenta documentação dos dados relativos às atividades, para as quais se pode utilmente se valer seja de instrumentos de tipo verbal, gráfico e documentário, seja de tecnologias audiovisuais mais amplamente difusas nas escolas[4] (RINALDI, 2009, p. 87)

A documentação é concebida como ferramenta fundamental no processo de avaliação e auto-avaliação.

> O conceito de documentação como recolhimento de documentos aptos a comprovar a verdade de um fato, ou a confirmar uma tese, é historicamente correlato ao nascer e ao evoluir do pensamento científico e a uma conceituação do saber como entidade objetiva e demonstrável. Está então ligado a um certo período histórico e a profundas razões de ordem cultural, social e políticas [...] neste contexto, a documentação é elaborada no seu valor reevocativo, isto é, como possibilidade reflexiva (RINALDI, 2009, p. 87)

É importante destacar, uma vez mais, a centralidade da documentação na metodologia adotada, sublinhando que

> os materiais são recolhidos durante a experiência, mas a sua leitura e interpretação acontece no final do percurso [...]. Os documentos (gravações de vídeo, áudio, anotações) são recolhidos, às vezes catalogados e resumidos para uma releitura, uma reflexão e uma reconstrução do percurso. O que aconteceu é reconstruído, interpretado e reinterpretado através dos documentos que testemunham etapas notáveis de um percurso predefinido pelo educador, o percurso que tornou possível alcançar os objetivos (RINALDI, 2009, p. 87)(Tradução do projeto Educa).

Ações do projeto Educa

No projeto, ações globais articulavam-se às ações piloto, dando suporte a elas. Foram realizadas as seguintes ações globais: um estudo da realidade de Pemba, Belo Horizonte, e Reggio Emilia; três encontros internacionais (Reggio Emilia, maio de 2012; Belo Horizonte, maio 2014; e Bolonha, maio de 2015); ações piloto em cada cidade envolvida; formação dos atores

4 Tradução do projeto Educa

envolvidos nas ações piloto; realização de fóruns locais para o envolvimento de atores não estatais, associações, famílias, escolas, equipamentos públicos de saúde, esporte, cultura e meio ambiente no processo educativo e, por fim, a socialização das experiências realizadas. As ações piloto foram desenvolvidas em torno de três eixos: 1) articulação e integração; 2) fortalecimento e inovação das ações em curso; e 3) pesquisa. O primeiro eixo desdobrou-se em duas vertentes. Na vertente um, articulavam-se a Coordenação do projeto Educa, a Gerência de Educação da Regional Oeste da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH), o Programa Escola Integrada, o Programa Família-Escola, a Gerência de Educação Infantil, o Núcleo de Relações Étnico Raciais e o Núcleo de Convênios. Na vertente dois, em um primeiro momento, a articulação ocorria no nível do território propriamente dito, incluindo Organizações não governamentais (creches e instituições socioeducativas comunitárias); equipamentos públicos de atuação intersetorial, como o Centro de Referência da Assistência Social (Cras), o Centro de Saúde São Jorge e o Centro Cultural Salgado Filho; com a Faculdade de Educação da UFMG e o Centro Universitário Newton Paiva. E em um segundo momento, com a PUC Minas, por meio da entrada da Faculdade de Comunicação e Artes, a partir de 2012. Uma das formas importantes de articulação, entre os parceiros do projeto, dava-se ao mesmo tempo no nível da cidade e do território, por meio de uma das ações de arte, cultura e práticas educativas, promovendo a interação entre as crianças, suas famílias e os professores das instituições educativas envolvidas no Educa. Das quatro ações, duas merecem destaque e têm, no âmbito deste artigo, grande relevância na medida em que foram registradas pela equipe da FCA e se constituíram como ricos processos de aprendizagem para os estudantes do curso de Comunicação Social do campus Coração Eucarístico, situado na Regional Oeste de Belo Horizonte — território marcado por fortes contrastes sociais e realidades completamente desconhecidas para a maioria deles. A primeira ação foram os passeios culturais e recreativos com as crianças e suas famílias. A segunda ação foram as intervenções artísticas nos espaços escolares com a participação das crianças, das famílias e dos professores, a contação de histórias e a ponte Brasil/Moçambique entre culturas. Os passeios culturais foram realizados em diversos espaços da cidade, dentre eles, o Palácio das Artes, de grande relevância na cidade de Belo Horizonte; o Circuito Cultural da Praça da Liberdade, Museu de Minas e Metal e Casa Fiat de Cultura; o Museu Inimá de Paula e o Cine Theatro Brasil, neste caso, em articulação com um outro projeto de extensão inserido no Núcleo

de Tecnologia e Inovação (Nutei) da PROEx, que teve o objetivo de resgatar a memória (de 1932 até 1999) desse cinema, em Inhotim, município de Brumadinho, Região Metropolitana de Belo Horizonte (um dos espaços de arte contemporânea mais importantes do país).

Cabe destacar a participação de pais e outros familiares nestas atividades, como foi o caso de um espetáculo de dança do Grupo Corpo, no Palácio das Artes. A intervenção artística em espaços escolares, promovida principalmente naquelas instituições socioeducativas, mais áridas e cinzentas, possibilitou substantiva interação entre crianças, professores, pais e familiares que, juntos, cuidavam de maneira efetiva e criativa de cada uma delas. A contação de histórias era realizada nas, ruas e praças do território – em datas especificamente marcadas para a atividade –, e também nas escolas, no horário de saída das crianças, facilitando a participação da família. Essa ação teve como desdobramento a criação de um grupo de contadoras de histórias, o Pedrinhas de Brilhante, formado por mães, avós e professores que participaram de um curso de Contação de Histórias oferecido pelo projeto Educa na Escola Municipal Hugo Werneck, com atividades uma vez por semana, durante um semestre. O curso foi ministrado pela professora Rosana Mont'Alverne, do Instituto Cultural Aletria, sediado em Belo Horizonte. As visitas culturais e a contação de histórias foram as duas ações que tiveram maior apoio e participação de estudantes, professores e técnicos da FCA. Entre os meses de agosto de 2012 e maio de 2013, 2.613 crianças participaram das atividades culturais, visitando museus, espaços culturais e parques na cidade e no território. As crianças das escolas públicas (Escola Municipal Magalhães Drumond, Escola Municipal Hugo Werneck, Umei Grajaú e Umei Silva Lobo) e das instituições socioeducativas comunitárias tomavam contato com o tema de uma exposição ou com a história de um filme ainda em sala. E depois, acompanhadas por professores, equipe do Educa e estudantes de comunicação, realizavam as atividades previstas e exploravam as suas experiências na volta às escolas.

Ações da equipe da FCA/Nutei da PUC Minas

Nesse contexto, a equipe da FCA assumiu, junto com a coordenação do projeto Educa, um duplo desafio ao registrar o conjunto dos processos desencadeados nas diversas ações piloto do projeto Educa. Em primeiro lugar, na responsabilidade de registrar o que deveria fundamentar toda a reflexão das equipes envolvidas sobre os processos pedagógicos que vivenciavam;

e, em segundo lugar, a participar de uma espécie de reavaliação dos próprios processos educativos que eles experimentavam na faculdade, na dimensão da extensão universitária. No enfrentamento do primeiro desafio, a principal postura assumida pela equipe da faculdade, em sintonia com os profissionais e a coordenação do projeto Educa, foi no sentido de valorizar, em todo o processo de produção, filmagem e edição, as expressões das crianças e adolescentes durante as experiências, ações e demais processos de aprendizagem protagonizados por elas. Acompanhando, por exemplo, com o mínimo de interferência possível, as visitas culturais ou recreativas em todas as suas etapas: conversa (combinados) e organização das turmas pelas educadoras, saída da escola, entrada nos ônibus, observação/interação durante o percurso até o teatro ou espaço cultural, chegada e entrada numa exposição sobre o barroco. Conversar com as crianças e gravar suas opiniões com o objetivo de dar visibilidade aos sentidos expressos por elas a partir da experiência vivida junto aos educadores no retorno à escola e, posteriormente, à sala de aula e/ou outros espaços de formação. Enfim, perceber como as crianças conhecem, no sentido proposto por Malaguzzi (RABITTI, 1999), pela imaginação no lugar de inteligência (quando se trata de pensar a mente e o conhecimento).

"A imaginação absorve tudo, o cognitivo, o expressivo, o sentimento, a lembrança, as escolhas que nos pertencem… Temos que destruir a imagem simplificada de um objeto, temos que complicar o mundo… a imaginação é arte e ciência, pois multiplica os significados de um objeto, de um acontecimento, de uma palavra..." (MALAGUZZI apud RABITTI, 1999, p. 63). O empenho de cada um dos estudantes no registro da expressão da imaginação das crianças era notável, e seu compromisso com cada uma das atividades, muito forte. Isso é fundamental quando se pretende uma formação que complique o mundo, que não simplifique e empobreça por meio de respostas fáceis e certezas inexistentes. Para Renato Janine Ribeiro (2002), a universidade tem o papel de formar pessoas, cidadãos que deem conta dos processos de mudanças profundas e aceleradas que estão em curso na atualidade.

Se educarmos pessoas que não partam da crença na existência de uma única teoria certa, mas que tenham sido formadas no confronto de linguagens, de teorias, enfoques e abordagens, sabendo que cada uma dessas ferramentas de pensar está dotada de qualidades, mas também de limitações, teremos diante de nós uma geração mais apta a lidar com o que é mutável no conhecimento e no mundo. Não as conformaremos a um único modo de conversar com o mundo; esse tipo de formação é, hoje, desastroso no mais alto grau, por deixar as pessoas inteiramente despreparadas para as crises que tenham em suas vidas,

além de ser intelectualmente insuficiente, por lhes venderem como verdade definitiva o que, cientificamente, nunca pode ser mais que provisório.

A formação dos estudantes é potencializada quando experimentam, como no caso do projeto Educa, a dimensão da extensão universitária, pois nela estão articuladas as dimensões do ensino e da pesquisa, o que viabiliza o cumprimento da função da universidade. Ainda conforme Janine Ribeiro (2002), o papel do ensino superior é o de fazer bem, o que só ele pode fazer — no caso, formar pessoas para um ambiente de mudanças. Se dermos às pessoas a densidade intelectual, cultural e ética que depois as capacite para enfrentar — e mesmo a esposar — as mudanças que experimentarem ao longo de suas vidas profissional e pessoal, teremos dado a elas o melhor de nós.

Uma segunda postura assumida pela equipe da FCA diz respeito à adoção e experimentação dessa mesma diretriz teóricometodológica nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados por ela mesma na parceria com o projeto Educa. O acompanhamento das ações, a convivência com a diversidade de atores sociais, o enfrentamento de novas perguntas colocadas pela prática do registro, tudo isso faz pensar. Desaloja, desarranja e ajuda na hora das escolhas. Sobre o projeto Educa, Thaís Rodrigues, aluna do curso de Relações Públicas da PUC Minas, contratada pelo Grupo de Voluntariado Civil (GVC), especificamente para acompanhar o projeto Educa, diz:

> Como estagiária no Projeto Educa, me foi apresentada a oportunidade de atuar em diferentes áreas da comunicação e colocar em prática o que se trabalha em sala de aula, indo além da teoria. Por ser um projeto de extensão que envolve cooperação internacional, o contato com diferentes pessoas em diferentes áreas contribuiu para um aprendizado interdisciplinar. Foi possível vivenciar o dia a dia da escola, a importância da família e da comunidade no processo de educação das crianças e como a escola é um importante articulador para conectar os diferentes atores. Durante as visitas aos espaços culturais, uma base importante desse projeto, foi possível compreender como a arte e a inserção das crianças em um ambiente cultural pode contribuir para a educação, sendo um meio que as interessa, causando curiosidade e vontade por (sic) descobrir mais. Dentro desse contexto, foi notável a necessidade de se repensar a formação humana, de aprender com outros países e culturas [a] como desenvolver a educação básica no Brasil. O projeto demonstra a relevância e necessidade da família e sociedade firmarem parcerias e assumirem responsabilidades mútuas no que tange à educação das crianças e trabalhar nesse sentido. (Informação oral).[5]

5 Entrevista realizada com Thaís Rodrigues em 21 de julho de 2015.

A aluna Bárbara Guimarães, estagiária do Educa, também contratada pelo GVC, especificamente, para acompanhar o projeto "Registrando a arte de registrar", acredita que

> o Projeto Educa foi uma experiência muito importante para minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Além de permitir que eu exercitasse as técnicas de coleta e edição de imagens, áudio e audiovisuais, também participei de reuniões nas quais acompanhei como os profissionais da minha cidade, dos setores da arte, educação e governo, trabalham juntos para promover experiências significativas para as crianças e as comunidades. Nas visitas das crianças aos espaços culturais de Belo Horizonte, vi seres curiosos pelo novo, curiosidade promovida pelo acesso ali conquistado. Alguns pais contradizendo o preconceito de que as famílias de baixa renda não estão preocupadas ou interessadas por cultura. Se pudesse avaliar a experiência no projeto Educa, sem dúvida o aspecto social se mostraria como o mais relevante, pois tão importante quando uma criança de baixa renda entrar em contato com a cultura e arte é uma jovem, privilegiada como eu, se aproximar da realidade, da dor e da doçura, da vida da maioria dos brasileiros. (Informação oral).[6]

Considerações finais

Após descrever e analisar o projeto Educa, que assinala a retomada da tradição de extensão universitária na Faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas, considera-se que a parceria com o projeto Educa trouxe resultados positivos para os diferentes atores envolvidos nele, as diferentes instituições e para a equipe da FCA. Foi um rico processo de trocas de saberes e experiências. Aprender a enxergar a criança como competente, capaz de tomada de decisão, reconhecendo sua centralidade nos processos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, a refletir sobre sua própria centralidade nos processos pedagógicos em curso na extensão universitária, aliada ao ensino e à pesquisa, imprimiu novas posturas tanto relativas ao campo profissional como no âmbito pessoal.

Apesar das dificuldades encontradas em muitos momentos, nos quais não se via sentido, por exemplo, em filmar e fotografar as "mesmas" atividades, as visitas e viagens de ônibus, ao longo da implementação do projeto, fomos percebendo as possibilidades de aprendizagem também para

6 Entrevista realizada com Bárbara Guimarães em 21 de julho de 2015.

os componentes da equipe. As centenas de horas gravadas em vídeo e os inúmeros registros fotográficos certamente não foram em vão. No caminho da abordagem de Malaguzzi e tantos outros, como Paulo Freire, que inclusive dá nome a uma das escolas de Reggio Emilia, certamente toda essa documentação pode vir a ser revisitada, reevocando os processos vivenciados nas escolas e espaços pedagógicos. Percebeu-se a importância de buscar e produzir conhecimento e estudos sobre o campo da educação e sua interface com o campo comunicacional, o que possibilitaria entender as especificidades da área da educação por parte da equipe.

O acúmulo de tarefas e a necessidade de registrar muitas atividades assoberbava os estagiários (dois contratados pelo GVC, dois monitores contratados pela FCA, um bolsista de extensão contratado pelo Nutei, três estagiários voluntários e monitores e técnicos dos laboratórios de fotografia e do laboratório de cinema e audiovisual da FCA) e implicava uma consequente falta de tempo para a realização e participação mais intensa em atividades de formação, em reuniões com a coordenação do projeto Educa e com a própria coordenação de extensão da FCA. Os estudantes de comunicação e os técnicos dos laboratórios da FCA que acompanhavam, em algumas atividades, todo o processo de preparação, execução e exploração da atividade cultural.

Tudo era registrado em fotografia e vídeo, como se indicou anteriormente. Isso possibilitava uma vivência ímpar tanto no nível da formação profissional como no nível da formação humanística. No âmbito da profissão, questões que transitavam dos valores técnicos e históricos aos éticos e estéticos. Para os futuros jornalistas, por exemplo, não bastava mais fazer uma boa fotografia, um enquadramento adequado e um movimento de câmera preciso ou um texto com um *lead* tradicional (pirâmide invertida respondendo às perguntas: o quê, quem, quando, como, onde e por quê). Os produtos interessavam, mas o processo era o essencial. O registro das expressões, das experiências e das ações das crianças é que deveriam ser o foco das atividades de registro/documentação. Foram editados mais de uma dezena de pequenos vídeos, nos espaços da FCA — laboratórios de vídeo, de fotografia e de rádio. Foram criadas peças, como cartazes, *folder* e papelaria para o projeto pelos alunos do Núcleo de Experimentação Publicitária (NEP), apresentações em PowerPoint e duas edições de jornais murais (que não chegaram a ser impressos ou viabilizados). As reuniões de trabalho, presenciais ou pelas redes sociais, as avaliações e as conversas. A participação do grupo de contação de histórias "Pedrinhas de Brilhante" nos dois grandes eventos de extensão da FCA: Seminário de Extensão e Pesquisa e o Festival de Comunicação

e Artes – Fica 13. Incluindo uma oficina ministrada pela professora Rosana Mont'Alverne e as componentes do grupo para alunos do curso de Comunicação Social; e outra no primeiro semestre de 2015 de fotografia, ministrada pelo professor Eugênio Sávio na escola Hugo Werneck. Na FCA o projeto contribui substancialmente na implantação da política de extensão universitária retomando a perspectiva da tradição dela. No Educa e parceiros, o registro tão caro a suas práticas pedagógicas. Um aprendizado, nem simples e nem fácil. Desafiador para todos.

Referências

A ABORDAGEM inovadora de Reggio Emilia. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa_adultos/entrevista002.asp>. Entrevista interativa. Acesso em: 08 jul. 2015.

EDWARDS, C.; GANDINI, L., FORMAN, G.. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FILIPPINI, T. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G.. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 123-127.

JUNQUEIRA FILHO, G.A. **Múltiplas, diferentes e conflituosas linguagens**: um estudo sobre linguagem e organização do trabalho na educação infantil. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, [2014].

MENDONÇA, C. N. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 2006. 136f. (Tese – Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - campus Marília.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **A PROEX**. Disponível em: <http://www.pucminas.br/proex/indexlink.php >. Acesso em: 08 jul. 2015.

PRADO, C. A.; MIGUEL, M. A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi: registros no cotidiano da educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11. 23 a 26 set. 2013, Curitiba. **Anais**... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

REGGIO Emilia. **Un progetto educativo**. Disponível em: <http://zerosei.comune.re.it>. Acesso em: 08 jul.2015.

RIBEIRO, R. J. Desafios e proposições. In: RIBEIRO, R. J. **A universidade num ambiente de mudanças**: políticas públicas de Educação Superior. Brasília: ABMES/FUNADESP, 2002. p. 427-441. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni10.shtml >. Acesso em: 08 jul. 2015.

RINALDI, C. **In Dialogo com Reggio Emilia**. Ascoltare, ricercare e apprendere. Reggio Emilia: Reggio Children, 2009.

SÁ, A. L.. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia**. Paidéia, Belo Horizonte, ano 7, n.8, p. 55-80, jan./jul.2010.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

SANTOS, B. S.. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Calendário Oficial de Debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil. Brasília: MEC, 5 abr. 2004.

Leitura crítica da mídia: encorajando a participação de estudantes na sociedade a partir do projeto Comunicaê[1]

Franciani Bernardes[2]
Edgard Rebouças[3]
Esther Radaelli[4]
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Introdução

Muito se questionam os veículos de comunicação no Brasil quanto aos deveres que lhes são atribuídos enquanto concessões públicas, tais como a preferência por emitir conteúdos com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas; a promoção da cultura nacional e regional; o estímulo à produção independente; a regionalização da produção cultural artística e jornalística — conforme previsto no artigo 221 da Constituição Federal, e o respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.

A extensão da influência dos meios de comunicação não ocorre somente pelo que é dito, mas fundamentalmente pelo que não é dito. Como forma de manutenção de seu próprio poder, esses meios deixam de levantar questões essenciais, reforçando estereótipos e mantendo o *status quo* (PENTEADO, 1991).

1 Trabalho apresentado originalmente no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto atualizado para esta publicação.

2 Bolsista de pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPS/Ufes).

3 Professor do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Espírito Santo (PÓSCOM/ Ufes).

4 Jornalista e pesquisadora do Observatório da Mídia: direitos humanos, políticas, sistemas e transparência.

É justamente a partir da influência que os veículos de comunicação exercem sobre a construção das referências e representações do real na sociedade, e da premissa de que a comunicação é um direito humano fundamental, que se observa a necessidade de uma discussão sobre o modo como o processo comunicacional é construído.

Acredita-se que uma das formas de se romper com a relação fundamentalmente assimétrica, ainda que não monológica, entre a mídia e a sociedade está nos projetos de comunicação popular e alternativa, que alcançaram visibilidade ao longo dos anos 1970, por meio de ações solidárias dos centros de comunicação e documentação popular, e que ganharam força durante as décadas de 1980 e 1990, quando a luta por uma comunicação democrática e participativa passou a sustentar a ação de grupos inseridos na prática social, em especial as Organizações não governamentais (ONGs). Neste sentido, a comunicação popular caracteriza-se como uma expressão política de movimentos populares em busca de maior participação social e garantia de direitos em um contexto no qual o povo deve ocupar cada vez mais protagonismo (PERUZZO, 2006).

Um dos desdobramentos da comunicação popular é a discussão da comunicação dentro das escola e a necessidade de sua implementação nos currículos pedagógicos de forma a promover uma integração entre práticas de ensino formal e não formal, que vão desde o conhecimento técnico das mídias até a reflexão sobre os conteúdos transmitidos cotidianamente pelos veículos de comunicação de massa. Essa alternativa tem o propósito de fornecer aos jovens estudantes alicerces para o desenvolvimento de sua autonomia, contribuindo, dessa forma, para a formação crítica de cidadãos, assim como para a construção de agentes multiplicadores dessas ideias.

Nota-se que a escola tem recebido fluxos positivos em função das mudanças de paradigmas ocorridas nos últimos anos, em que se constata a existência de um grupo significativo de agentes culturais no Brasil e na América Latina, que pauta suas ações e projetos sob a ótica da comunicação como um bem comum. Apesar disso, as ações relativas à integração entre educação e comunicação ainda se dão de maneira isolada. Por isso, vê-se a necessidade de desenvolver mais discussões sobre o tema, responsáveis tanto por esclarecer e delinear os sentidos por trás dos conceitos que giram em torno dele — tais como Educomunicação e Educação para os Meios — quanto por pensar em diferentes possibilidades e estratégias de inter-relação entre essas duas áreas do saber.

A relação entre comunicação e educação faz-se necessária diante de uma realidade que tem se transformado rápida e profundamente, obrigando

o educador não só a acompanhar de perto a implantação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) nas escolas, mas também a entender esse processo em toda sua dimensão, que penetra vários campos de poder: político, econômico e social. Acontece que a escola, mesmo apesar de várias iniciativas, tem tido certa dificuldade em entrar em sintonia com as necessidades de discussão desses tempos, e o sistema educacional brasileiro parece estar engessado para essas novas possibilidades.

A integração entre as áreas da educação e comunicação é também um modo de superar mecanismos simplistas de ensinoaprendizagem dentro das escolas, a partir de novas possibilidades de desenvolvimento de um processo educativo que ensine a pensar, a interpretar e a questionar a sociedade.

Neste sentido, o presente trabalho não apresenta possibilidades meramente tecnológicas, mas sim um entendimento mais aproximado acerca dos principais processos que circundam os meios de comunicação e sua relação com o ser humano e com a sociedade. O debate apresentado nas próximas páginas mostra a importância da escola como palco no processo de discussão sobre como os meios de comunicação articulam seus discursos. Tudo dentro de uma fundamentação teórica apresentada assim como das análises resultantes das atividades do grupo de pesquisa e ação Observatório da Mídia: direitos humanos, políticas, sistemas e transparência, sediado na Universidade Federal do Espírito Santo.

Educomunicação: da análise crítica dos meios à produção midiática independente

Ao longo dos anos em que se estuda a associação entre comunicação e educação foi designada uma série de denominações para tal relação; entre elas, destacam-se: alfabetização midiática, educação midiática, *educación para los medios*, *media literacy*, *media education*, *informationliteracy*.

A partir dos anos 1980, o termo Educomunicação começou a ser referendado por muitos gestores educacionais e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), embora servisse apenas para designar o mesmo tipo de práticas difundidas na Europa, conhecidas como *Media Education* (SOARES, 2011).

Com o desenvolvimento de metodologias e de abordagens próprias para a prática da educação para os meios ao longo da década de 1990, núcleos de extensão de universidades e ONGs voltadas para este âmbito de ensino

passaram a compreender que o exercício de produção da comunicação, de forma participativa e democrática, apresentava-se como um diferencial diante das experiências internacionais voltadas exclusivamente para práticas de leitura crítica dos meios. Dessa forma, o termo Educomunicação passou a ser utilizado para assinalar este diferencial (SOARES, 2011). Um dos maiores difusores do termo foi o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), que, a partir de 1999, passou a utilizá-lo de forma corrente em suas publicações. A partir dos anos 2000, a interpretação do conceito oferecida pelo NCE passou a circular internacionalmente, podendo ser encontrada em artigos e livros escritos em inglês, espanhol e italiano.

É preciso ressaltar que o conceito de Educomunicação vai além da modernização de práticas de ensino, da incorporação de novos equipamentos tecnológicos e da adequação das mensagens da escola aos meios de comunicação. Trata-se de uma concepção de ensino que prima pela participação e pela socialização entre educadores e educandos na busca pela construção de um saber de ação e de reflexão.

A Educomunicação apresenta-se como um poderoso caminho para a renovação das práticas sociais, a fim de ampliar as condições de expressão de todos, em especial de crianças e jovens. Por isso, também precisa estar inserida no plano pedagógico das escolas, envolvendo professores, estudantes e a comunidade em torno das instituições. Sendo assim, além de facilitar a produção de conteúdos e promover maior interação nos processos de aprendizagem, seu objetivo principal é fornecer aos jovens uma educação que faça sentido para eles e que os envolva no fazer educativo, estimulando uma adequada formação para o seu relacionamento (formas de recepção, interpretação e resposta) com os conteúdos que lhes são transmitidos pelos meios de comunicação (SOARES, 2011).

É importante ressaltar que uma educação desse nível não pode ser entendida apenas a partir de uma perspectiva de proteção de crianças e adolescentes contra os conteúdos midiáticos, mas sim como o propósito de lhes auxiliar no desenvolvimento do seu espírito crítico, que significa, por exemplo, ter a capacidade de distinguir a fantasia da realidade, a informação útil da não útil, compreender que as mensagens da mídia são construções com determinados objetivos, bem como entender seu papel econômico, político, social em nível local e global (PEREIRA, 2000).

Todas as formas de relacionamento com regras determinadas e rigorosamente seguidas dão origem a um tipo específico de ecossistema comunicativo (SOARES, 2011). Nesse sentido, a Educomunicação, encarada com uma maneira

própria de relacionamento, é responsável por fazer com que as normas que regem o cotidiano das instituições tenham como premissa a busca pelo diálogo como método de ensino, aprendizagem e convívio. Trata-se, portanto, de um projeto educativo que tem como ponto chave o interesse pela qualidade de relacionamentos, aliada a busca por resultados "estabelecidos a partir de uma proposta comunicativa negociada no âmbito da comunidade educativa" (SOARES, 2011, p. 45).

Uma das principais premissas para a aplicação da Educomunicação nos sistemas educacionais é compreender tanto o conceito quanto os diversos modos pelos quais ele pode se manifestar no cotidiano das instituições. Para tanto, Soares (2011) propõe uma sistematização acerca das principais linhas de articulação teóricopráticas, capazes de facilitar o aprofundamento do diálogo entre a Educomunicação e o ensino.

É justamente visando a oferecer uma alternativa às escolas da Região Metropolitana da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo, que ainda não contam com profissionais especializados para a articulação das interfaces entre Educação e Comunicação, que o Observatório da Mídia: direitos humanos, políticas, sistemas e transparência, desenvolveu, em 2013, o projeto de extensão "Comunicaê Educação para Mídia" com o objetivo de oferecer oficinas de Educação para os Meios, cujo foco é a busca pelo despertar da consciência crítica de jovens diante do contexto midiático no Brasil e dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação.

As oficinas encaixam-se, fundamentalmente, em duas áreas de intervenção: a área da Educação para a Comunicação e da Reflexão Epistemológica, uma vez que este não se trata de um projeto integrado ao plano pedagógico escolar, mas sim de uma alternativa para que as práticas de Educação para os Meios cheguem às instituições educacionais enquanto ainda não são difundidas pelas políticas públicas voltadas para sua integração ao currículo escolar.

Educação para os Meios: uma das faces da Educomunicação

É patente uma preocupação em nível mundial com a relação entre comunicação e educação, o que se explica pela potencialização do desenvolvimento da mídia e pela maneira como a sociedade se configura na atualidade. Em decorrência dessa preocupação, nos últimos 30 anos, tem aparecido uma grande variedade de enfoques teóricos com objetivos e metodologias específicos.

A princípio, a preocupação principal era defender a audiência do poder dos meios, que se supunham onipresentes. No início da concepção da linha de Educação para os Meios, o pensamento tinha força mais na denúncia do que na pedagogia, pois foi herdeira dos estudos críticos da década de 1970 — desenvolvidos, principalmente, pela Escola de Frankfurt.

No decorrer de 1980, no entanto, a Educação para os Meios mudou o seu foco para experiências educativas com receptores, através de várias instituições sociais, tais como: família, escola, bairro. Aqui, convém acrescentar que, na América Latina, as pesquisas sobre recepção e a Educação para os Meios se desenvolveram de maneira interdependente, por isso, a compreensão de uma se relaciona com a outra de forma profunda (LOPES, 2011).

Esse entendimento elucida a base das ações desenvolvidas pelo Observatório da Mídia, assim como as oficinas realizadas no projeto "Comunicaê", que encara os meios de comunicação da mesma forma como define Figaro (2011, p. 91): "estudos de recepção propõem uma abordagem diferenciada dos meios de comunicação, vendo-os como processo de interação social". Dessa forma, vê-se essa relação entre os meios de comunicação e os seres humanos de forma complexa, saindo de posições maniqueístas entre "pessoas alienadas" e "mídia manipuladora".

Faz-se um esforço de resgate da cultura e da ideia de *sujeito* (FIGARO, 2011). Assim, pensa-se em elaborar uma crítica como forma de desnaturalizar, desconstruir e tornar conhecida uma série de discursos e códigos que circundam a realidade midiática, encarando o ser crítico — tal como Terrero (2011) reafirma a ideia de capital cultural de Bourdieu (2000) — como um indivíduo conscientizado sobre a distribuição de poder que existe dentro da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, os trabalhos envolvendo a concepção de Educação para os Meios nasceram dos movimentos sociais da década de 1970 e têm se tornado experiências tanto da educação formal quanto da não formal, sendo desenvolvidos por diversas entidades sociais, com o objetivo de estimular a cidadania, a discussão sobre a pluralidade de vozes e a democratização da comunicação.

Para ser um pouco mais concreto, no que diz respeito ao entendimento dos tipos de discussão que poderiam colaborar com um processo de compreensão mais profundo acerca da mídia e dos campos que a envolvem, Meyrowitz (2001, p. 89), que usa o termo alfabetização midiática, oferece algumas formas para realizar esse tipo de trabalho:

> a concepção mais comum de mídia é a de que eles são condutores que contém e enviam mensagens. Esta concepção tem provocado muitas formas de discussão e de estudar o conteúdo da mídia. Dentro desta visão geral, alfabetização midiática básica envolve ser capaz de acessar e analisar mensagens numa variedade de media. Alfabetização de conteúdos toma muitas formas. Isto inclui estar capacitado a decodificar e decifrar a intenção manifesta da mensagem; explorar as mensagens latentes intencionais ou não; estar consciente de diferentes gêneros de conteúdos; estar consciente das forças culturais, institucionais e comerciais que tendem a levar certos tipos de mensagens enquanto outras são evitadas; e entender que diferentes indivíduos e grupos tendem a "ler" os mesmos "textos" diferentemente.

Neste processo, o autor salienta a importância de conhecer a gramática da mídia a partir dos seguintes questionamentos: por que a escolha de um ângulo? O que significa? E reforça ainda que os produtores querem que o público se atenha ao conteúdo, e não a entender os elementos gramaticais. A alfabetização midiática mais completa deverá conter desde esse entendimento dos elementos até o entendimento dos tipos de meios de comunicação e de seu lugar dentro da sociedade.

Ao final deste trabalho, mostraremos como essas abordagens foram construídas através da experiência prática realizada em sala de aula.

Ação de Educação para a Mídia

O projeto Comunicaê Educação para Mídia iniciou suas primeiras atividades em 2011 e foi oficializado como projeto de extensão[5] em 2013. O objetivo principal da proposta é promover a educação midiática de jovens através de exposição e discussão de fatos midiáticos relacionados à publicidade, às telenovelas e ao jornalismo. Pretende, além disso, auxiliar os estudantes na produção de conteúdos midiáticos, tais como vídeos de assuntos ligados ao seu cotidiano.

A proposta de construção das oficinas foi elaborada de maneira a incluir os temas de maior alcance da audiência e de forma a integrar todas as habilitações do curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Espírito Santo

5 O projeto de extensão é coordenado pelos professores doutores Edgard Rebouças e Franciani Bernardes Frizera e conta também com a participação da jornalista Esther Ramos Radaelli. A proposta principal do projeto é auxiliar estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio no processo de desenvolvimento de sua capacidade crítica em relação aos meios de comunicação por meio da realização de oficinas de leitura crítica.

(Ufes): Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Cinema e Audiovisual. Por isso, a participação no projeto não ficou restrita aos universitários e pesquisadores do Observatório da Mídia e foi aberta, dessa forma, a todos os estudantes do curso. Os interessados em participar do projeto podem atuar tanto no processo de produção das oficinas quanto no momento de sua efetivação na escola.

O método de trabalho utilizado é a pesquisaação. O universo da atividade é composto por jovens residentes da Região Metropolitana da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo, estudantes de escolas municipais e estaduais com idade igual ou superior a 12 anos. Do segundo semestre de 2013 até o primeiro semestre de 2015, as oficinas de leitura crítica foram realizadas em três escolas da Grande Vitória. Em cada instituição de ensino, as atividades foram realizadas durante quatro dias, com duração aproximada de duas horas cada uma.

O foco da discussão dos conteúdos são, respectivamente, noticiários, publicidade, telenovelas e produção audiovisual. Durante as oficinas são mostrados alguns *slides* contendo imagens, perguntas e vídeos sobre assuntos variados tratados nos grandes meios. O objetivo é provocar uma conversa sobre os temas apresentados. No caso da oficina de Jornalismo, uma pergunta foi colocada para os estudantes: *o que vocês entendem por mídia?* Logo depois foram feitos outros questionamentos: *como você se informa? Discute sobre as notícias com alguém? Com quem? Já imaginou como seria o mundo sem notícias?* À medida que as respostas surgiam, outras perguntas eram feitas de modo a entender qual a relação cotidiana dos estudantes com o tema tratado.

No início e término da atividade são distribuídos dois questionários. O primeiro conta com os seguintes indicadores: tempo e frequência de uso dos meios de comunicação; modos de uso; atividades e conteúdos preferenciais; experiência com conteúdos violentos ou outros tipos de conteúdos nocivos à infância. O segundo, relaciona-se com o resultado das oficinas: 1) *Qual seção nas oficinas que você mais gostou?* 2) *E qual seção você menos gostou?* 3) *Quais assuntos você gostaria que fossem abordados nas próximas oficinas?* 4) *Você recomendaria essa oficina para alguém que você conhece? Para quem?* 5) *Alguma coisa mudou na sua maneira de ver os meios de comunicação? Se sim, o quê?* 6) *Você acha que é preciso estudar/discutir sobre a mídia para entender melhor como ela funciona? Se sim, por quê?* 7) *Acha que algo deve mudar nos meios de comunicação? Se sim, o quê?* 8) *Dê uma nota para as oficinas realizadas (entre 0 e 10)*; 9) *Escreva aqui seu comentário (opcional)*.

Os resultados apresentados a seguir referem-se aos dados do segundo questionário, obtidos a partir das oficinas realizadas com turmas de sétimo e oitavo anos da Escola Experimental, uma escola municipal de

Ensino Fundamental localizada no campus da Ufes de Goiabeiras. As turmas participantes contavam com uma média 25 estudantes cada, na faixa etária entre 12 e 13 anos. As oficinas foram realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, escolha feita pela própria escola e que vai ao encontro da proposta do projeto, que é justamente fazer com que os conteúdos das oficinas possam ser utilizados de forma a complementar e potencializar os temas estudados pelos alunos nas disciplinas previstas no currículo escolar.

Seguindo a metodologia proposta por Joan Ferrés (1996), uma característica que permeou todo o processo de formação foi trabalhar, antes de tudo, com a percepção, sensação e conhecimento prévio dos adolescentes sobre os assuntos, buscando temas recorrentes de seu cotidiano como forma, inclusive, de envolvê-los nas discussões e estimular sua participação.

Resultados

A satisfação dos jovens sobre esta ação reflete nos comentários escritos no último tópico do questionário:

- *"Essa oficina foi a melhor coisa que aconteceu este ano"*;
- *"As oficinas foram ótimas, me trouxeram mais conhecimento e queria que tivessem mais. Obrigada."*;
- *"Foi tudo ótimo, vocês devem voltar"*;
- *"Foi muito bom e legal, adorei a experiência"*;
- *"Adorei as oficinas e não queria que acabassem"*;
- *"Sem palavras para descrever"*;
- *"Foi ótimo, eu aprendi muitas coisas que eu não sabia. E eu achei muito legal vocês compartilharem seus conhecimentos"*;
- *"As aulas foram superinteressantes, eu até penso em me aprofundar mais"*.

Como é possível observar, grande parte das mensagens pede pela continuidade das oficinas, um indício de que essa discussão possui terreno fértil e que existe um entendimento de sua importância.

Houve uma grande participação e receptividade por parte dos menores durante todos os módulos apresentados. Existiu uma preocupação em tentar estabelecer uma relação de dialogicidade, termo defendido por Paulo Freire (2005) como essência da educação como prática da liberdade. Para o autor, o diálogo

deve ser tratado como um fenômeno humano, "se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos" (FREIRE, 2005, p. 89).

Assim, os estudantes sentiam que tinham a liberdade de fala, pois não se tratava do que era certo ou errado, e sim da percepção de cada um sobre seus hábitos e ideia de comunicação. Observa-se que o assunto mídia é atraente. Os estudantes mostraram-se envolvidos e ativos nas discussões e dinâmicas. Os dados revelaram que 100% dos alunos que participaram das atividades avaliaram as oficinas com notas entre 9 e 10. Sendo que cerca de 90% avaliaram com nota 10.

Para se ter uma resposta mais precisa acerca da realização da atividade de leitura crítica da mídia, os questionários foram distribuídos em momentos específicos: o primeiro, antes do início das oficinas; e o segundo, algumas semanas após o término das mesmas.

Seguindo a ordem das perguntas, na primeira questão, sobre qual módulo das oficinas que mais gostaram, as turmas apresentam resultados bem distintos. No oitavo ano, a oficina mais votada foi telenovela (43,47%), seguida de produção audiovisual (26,08%). Publicidade e jornalismo ficaram empatados (13,04%). Alguns estudantes votaram em mais de uma opção e outros escreveram "*todas*" (8,69%).

Já no sétimo ano a oficina de produção obteve a maioria dos votos (54,16%), seguido de "*todas*" (45,83%). A seguir, os três outros módulos ficaram empatados com 4,16%. Na questão dois, sobre o módulo que menos gostaram, nas duas séries, a maioria respondeu "*nenhum*".

Na terceira pergunta, sobre os assuntos que gostariam que fossem tratados, em ambas as turmas, o mais citado foi "*filmes*". De resto, apareceram temas variados, como: mensagens subliminares, artistas/famosos, fofocas, esportes capixabas, drogas, mistério, manifestações, *games*, concorrência, comédia, etc.

Na quarta pergunta, sobre se eles recomendariam a oficina para alguém, a maioria informou que indicaria "*para os amigos*", "*todos as pessoas*" e "*para a família*". No sétimo ano, o maior número de votos foi para "*todas as pessoas*", seguido de "*amigos e família*". O resultado da quinta pergunta apresenta uma grande divisão de opiniões: 47,61% disseram que sim, que algo mudou a forma de ver os meios de comunicação após as oficinas, e 52,38% disseram que não, que nada mudou.

Dos que responderam afirmativamente, as justificativas foram as seguintes: "*agora eu observo mais os detalhes*"; "*que os produtos não parecem como mostram nos comerciais*"; "*agora percebo que tudo tem algum objetivo ou propósito*" e

"*pois devemos buscar mais de uma fonte de informação, pois a maioria das vezes fotos e informações são adulteradas*"; "*o modo de ver as propagandas enganosas*"; "*ficar mais atento ao ver as notícias*"; "*vi o lado mais complexo das coisas*"; "*agora vejo melhor como as emissoras de TV tentam nos manipular*"; "*os meios de comunicação ensinam muitas coisas*"; "*prestar mais atenção no que vejo e leio*"; "*devemos prestar mais atenção nas reportagens e não ficar só no computador*" e "*saber trabalhar em grupo*". Os que responderam não, e que justificaram sua resposta, escreveram: "*pois já sabia e praticava essa maneira de ver que nos foi apresentada*"; "*sempre vi a comunicação de maneira perceptiva e crítica*".

Na seguinte pergunta – "*acha que algo deve mudar nos meios de comunicação? Se sim, o quê?*" – 38,09% responderam que sim. Entre as explicações estão: "*deveriam parar de tentar mudar a nossa opinião*"; "*que as notícias sejam mais dinâmicas e não tentem nos manipular*"; "*mesmo que sejam bons, precisam melhorar muito*"; "*vejo muita notícia de acidente, gostaria que fosse mais diversificado*". Os 61,9% que disseram que não, afirmaram que não acreditam que precise de mudanças.

E finalmente, na sétima pergunta – "*Você acha que é preciso estudar/discutir sobre a mídia para entender melhor como ela funciona?*"–, 57,14% disseram que sim. Dos que disseram que não é importante discutir sobre mídia, poucos justificaram a posição, e um deles respondeu: "*não me importo com isso*". No entanto, a maioria que acredita ser importante debater o tema, justificou que as pessoas precisam se informar mais. Outras respostas disseram que: "*sem estudos não entenderíamos a mídia*"; "*porque é muito complicado para entender*"; "*para se aprimorar mais nessa conversa*"; "*é bom aprender coisas novas*"; "*pois é bem legal e produtivo*".

Considerações finais

A experiência das oficinas mostrou o quanto os estudantes já possuem repertórios de questionamentos, mas, além disso, mostrou o quanto ainda é preciso discutir este assunto com eles. A experiência com a mídia é cotidiana, mas sua desnaturalização não. Assim como enxergar os produtos midiáticos como algo pronto foi uma construção histórica, a percepção de vê-los como um processo também só será alcançada por essa via. A escola é um espaço fecundo para esse debate e para tantos outros que constituem a esfera pública, mas alguns desafios precisam ser superados para conseguir essa aproximação entre áreas, como esta ação vem demonstrando.

Os estudantes, cada um com sua visão de mundo, possuíam referenciais diversos para enxergar os veículos de comunicação. Eles trouxeram suas experiências a todos os graduandos e professores que integraram este projeto. Os resultados dos questionários são apenas materializações do que se pôde constatar via sala de aula: existem discussões urgentes sobre esse mundo que não estão sendo feitas de maneira efetiva nas escolas. Isso pode ser visto como uma carência. Professores, coordenadores, pedagogos e alunos acolheram e de certa forma até disseminaram a ideia do projeto. Existe a total recepção dos estudantes em participar desse debate e eles possuem plenas condições de fazê-lo, só precisam dos elementos necessários para que isso se concretize.

"O termômetro que mede a democracia numa sociedade é o mesmo que mede a participação dos cidadãos na comunicação" (SOUZA apud GUARESCHI; BIZ, 2005, p. 13). Essa ideia parece bem coerente e latente de ser refletida, considerando o modo como o mundo se configura hoje. Em uma sociedade cada vez mais midiatizada, a influência dos meios de comunicação sobre os modos dos indivíduos serem e de estarem no mundo é difícil de ser contestada. Diante desse quadro, acredita-se ser fundamental investir na formação de sujeitos conscientes das inúmeras faces que envolvem o jogo político e econômico da comunicação, aptos a refletirem criticamente sobre os conteúdos que lhes são apresentados.

E, por que não, aptos para serem agentes na mídia, como produtores de conteúdo? Encarando a comunicação como um direito humano fundamental e, portanto, imprescindível à cidadania. Nota-se também a necessidade de estimular a produção de conteúdos midiáticos por parte de toda a sociedade, como forma de ampliar o diálogo e proporcionar diferentes visões acerca de determinados fatos. Para tanto, percebe-se a Educomunicação como uma alternativa viável para o alcance de uma sociedade mais democrática. A escola parece ser um espaço central para este tipo de formação que não pode mais ser omitida em detrimento de interesses particulares.

A carência da educação para a mídia nas escolas é apenas a ponta de um dos debates de uma discussão que tem sido travada há décadas. Uma discussão que parece óbvia, mas que, como tantas outras, continua restrita a nichos em decorrência, justamente, desses jogos de poder aos quais os estudantes precisam ser apresentados para terem uma compreensão mais precisa do mundo. A concretização de algumas atividades educomunicativas nos últimos anos apontam para certo caminhar, mas que precisa avançar, e (por que não?) encontrar formas para se converterem em políticas públicas. O presente trabalho não pretende — e nem acredita — que exista uma forma única de esgotar uma discussão dessa magnitude, mas propõe que esse tema ganhe o espaço que lhe parece justo e devido.

Referências

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FERRÉS, J. **Televisão e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIGARO, R. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 91-104.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. **Mídia e democracia**. Porto Alegre: P.G/O.B, 2005.

LOPES, P. C. **Educação para os media nas sociedades multimediaticas**. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa. 2011. Disponível em: <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/2971/1/CIES-WP108_Lopes.pdf>. Acesso em 01 fev.2014.

MEYROWITZ, J. As múltiplas alfabetizações midiáticas. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 15, p. 88-100, 2001.

NCE/USP. **EDUCOM.RÁDIO:** O projeto pretende combater a violência e favorecer uma cultura de paz nas escolas. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/?wcp=/oquefazemos/texto,4,14,30>. Acesso em: 01 fev. 2014.

PENTEADO, H. D. **Televisão e escola**: conflito ou cooperação? São Paulo: Cortez, 1991.

PEREIRA, S. **Educação para os media e cidadania.** Universidade do Minho. 2000. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4768/1/Cidadania%20e%20Educa%C3%A7%C3%A30%20para%20os%20Media.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2014.

PERUZZO, C. M. K. Revisitando os conceitos de Comunicação Popular, Comunitária e Alternativa. In: XXIX Congresso Brasileiro de Estudos Interdisciplinares de Comunicação, 2006, Brasília. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/116338396152295824641433175392174965949.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SOARES, I. de O. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

TERRERO, J. M. Avaliação de metodologias na educação para os meios. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 135-157.

UNESCO. **Declaração de Grunwald sobre Educação para os Media**. 1982. Disponível em: <http://www.gmcs.pt/ficheiros/pt/declaracao-de-grunwald-sobre-a-educacao-para-os-media.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2013.

UNESCO. **Paris Agenda:** 12 Recomendations for Media Education. 2007. Disponível em: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf>. Acesso em: 25 set. 2013.

Educomunicação e redes sociais: caminhos para a cidadania em meio ao esgotamento do diálogo e à escalada de ódio[1]

Douglas Calixto[2]
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP

Introdução

Entre crianças e adolescentes brasileiros com acesso à internet, 79% possuem perfis e interagem em redes sociais digitais, apontou uma pesquisa divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) em agosto de 2014. Já em 2015, um estudo divulgado pela Secretaria da Comunicação Social da Presidência da República (Secom) aponta a internet como o meio de comunicação que mais cresce entre os brasileiros. Pelo menos um quarto da população já acessa a rede diariamente, com uma intensidade média de 3h39 minutos por dia; o estudo indica também que já se passa mais tempo na internet do que na TV. Apenas no Facebook, cerca de 61,2 milhões de brasileiros tiveram perfis ativos em 2014, de acordo com dados oficiais[3].

Os números expressivos realçam a importância de entender essas tecnologias como um novo espaço social capaz de redefinir relações. Pensar nas mudanças em trânsito na sociedade em função dessas tecnologias é um

1 Trabalho apresentado orignalmente no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto revisado para esta publicação.

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM/ECA/USP). E-mail: dcalixto@usp.br.

3 FACEBOOK. 45% da população brasileira acessa o Facebook mensalmente. Disponível em: <https://www.facebook.com/business/news/BR-45-da-populacao-brasileira-acessa-o-Facebook-pelo-menos-uma-vez-ao-mes> Acesso em Maio de 2015

desafio recorrente para pesquisadores e profissionais da comunicação. No caso do presente artigo, o objetivo é direcionar o olhar às redes sociais digitais na perspectiva da interface da comunicação/educação. E, à luz da escalada de ódio e intolerância por meio dessas plataformas, discutir como a educomunicação emerge como caminho possível para a cidadania nesses espaços.

A proposta é discutir qual pode ser o papel da educomunicação no conturbado cenário das redes sociais digitais. Reconhecendo a informação como um fator fundamental à educação e partindo do direito humano à comunicação — livre e plural, pretende-se analisar a dinâmica política do algoritmo nas redes sociais digitais e como ela implica na interface da comunicação/educação. E com isso, sob o olhar da educomunicação, discutir possibilidades de promoção da cidadania em meio ao esgotamento do diálogo e ao crescimento de ódio e intolerância nas redes.

Não há pretensão aqui de apresentar fórmulas prontas ou resultados concretos. Partindo do pressuposto do período de transição em que vivemos, o artigo visa a contribuir com reflexões e até provocações acerca dos caminhos para a cidadania por meio da interface da comunicação/educação. Os tópicos que seguem apontam para a necessidade emergente de cada vez mais a sociedade se debruçar nessas questões.

Redes sociais e uma nova forma de estar com o mundo

Vivemos um momento histórico em que a comunicação assume um papel central na produção e circulação do conhecimento e da informação. Afinal, com *smartphones*, aplicativos móveis, *tablets* e tantas outras possibilidades de conexão, estamos cada vez mais conectados à internet. O resultado imediato são novas formas de interação e relações sociais que se estabelecem sob a influência das tecnologias digitais, como indicam autores como Castells (1999) e Barbero (2005). Nessa perspectiva, as redes sociais digitais têm se tornado um espaço de efervescência multicultural nos últimos anos, pois deixaram de ser apenas instrumentos midiáticos e passaram a desempenhar papel decisivo na percepção da realidade e da própria formação da consciência dos cidadãos. Como define Raquel Recuero (2014), essas tecnologias trouxeram novas formas de interação entre os atores sociais. Os laços sociais também passaram a ser construídos por interesses comuns e encontraram nos sites de rede social o seu lugar. Os reflexos, afirma Recuero (2014), são alterações no convívio off-line com manifestações distintas de pessoas que se organizaram e se mobilizaram por meio das redes sociais.

Com o avanço de sites como o Facebook e o Twitter, por exemplo, cidadãos de diferentes idades, regiões e nacionalidades se reúnem em torno de um interesse comum, mesmo separados por inúmeras barreiras — geográficas, econômicas, sociais. A circulação de informação e conhecimento é rápida, dinâmica e interativa. Dessa forma, as redes sociais digitais tornaram-se uma extensão da esfera pública, constituindo-se, pelo menos em tese, como um lugar para o exercício da cidadania. Assim, olhá-las como um novo meio de comunicação, apenas com características distintas de outros meios, como rádio ou TV, por exemplo, pode ser um deslize perigoso. Essa costuma ser uma abordagem funcionalista da comunicação, focada nos resultados, na perspectiva de um detentor de poder no eixo emissorreceptor.

Analisar as redes sociais nesse contexto de mudanças significativas na sociedade implica entender esses aspectos. Além disso, implica compreender que essas tecnologias, mais que um meio de comunicação tradicional, estabelecem novos modos de ver, sentir e conhecer o mundo. Elas também reorientam práticas e reconfiguram as relações sociais padrão de sociabilidade. Como destaca Alex Primo (2007), os caminhos que se abrem com as tecnologias digitais são exatamente essas novas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. Dentro desse cenário, o problema que surge é a forma como a sociedade está se apropriando dessas tecnologias. Que tipo de experiência a sociedade está desenvolvendo ao entrar em contato com o WhatsApp, Facebook, Twitter, etc.?

A pesquisa *TIC Kids Online Brasil* (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2012), que fez um mapeamento do uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil, faz um indicativo da complexidade dessa problemática. Os resultados apontam para a presença cada vez mais ativa de jovens no ciberespaço, criando novas formas de expressão e identidade. Por outro lado, identificou que pais e responsáveis, muitas vezes, não se preocupam ou não acompanham como esses jovens têm se apoderado dessas tecnologias. Logo, muitos estão entrando em contato com as redes sociais sem qualquer tipo de orientação ou planejamento. Eis que surge um problema central: a utilização das redes sociais digitais pelo sentido instrumental, funcionalista, distanciado de planejamento humanizado e social. Em outros termos, os jovens entram em contato com a tecnologia como consumidores, sendo contagiados pela lógica de mercado — do individualismo e do consumo — para utilizar ferramentas sem ter uma perspectiva cidadã de inserção nas redes.

A presença expressiva dos jovens nas redes sociais não significa que eles tenham domínio pleno da dimensão cultural e social dentro do ciberespaço e,

consequentemente, de suas implicações no "mundo real", seu amplo domínio de práticas culturais no ciberespaço e em rede, e de suas implicações para a vida social, inclusive a face a face, como destaca Tapscott (2010). De acordo com Mello e Viana (2013), embora sejam usuários tidos como mais rápidos e dinâmicos dessas novas tecnologias, por terem nascido na era da informática, esses jovens não têm, necessariamente, uma consciência crítica e abrangente sobre esses aparatos. Em uma sociedade em que a comunicação tem um papel central nas relações sociais, a consequência dessa abordagem funcionalista das redes sociais é o descompasso dos cidadãos com a realidade na qual eles estão inseridos.

Com o fluxo de informação cada vez maior, a segmentação de públicos cresce diariamente, fazendo com que um acontecimento na Ásia — compartilhado milhares de vezes — possa ser mais relevante que os problemas que acontecem ao redor desse cidadão – porém compartilhados poucas vezes na web. Sobre critérios de relevância e ameaça ao pensamento plural, iremos tratar nos próximos tópicos. Para o momento, é importante entender como essa lógica vigente nas redes sociais digitais vem aproximando as pessoas por associação, porém as distanciando da realidade local. Ora, essa é uma crítica frequente ao sistema de ensino: a incapacidade de articular a produção de conhecimento com a realidade local dos alunos. No livro *Educação como prática como de Liberdade*, Paulo Freire (1991) argumenta que, se o cidadão não estiver "no mundo e com o mundo", a chance de alienação é grande. Com a configuração dos sites de rede social, o algoritmo e a teoria do filtrobolha – esmiuçados nos próximos tópicos –, cada vez mais os jovens são tirados de sua realidade, o que é preocupante, haja vista o grande número de jovens inseridos na rede sem nenhum tipo de orientação.

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1991, p. 43).

Como dinamizar o mundo, dominar a realidade e humanizá-la a fim de superar a imobilidade — social e econômica — quando o cenário que se

apresenta nas redes sociais é cada vez mais distante da realidade local? Para Freire (1991), humanizar a realidade significa tornar-se protagonista de sua própria história, buscando alternativas para superar a paralisia — que ele chama imobilidade. Pensando no número expressivo de jovens conectados à rede, o imbróglio entre o que é popular/relevante e uma abordagem que estimula e orienta os cidadãos a terem uma aproximação mais humana das redes tende a aumentar, principalmente, com a lógica do filtrobolha e do algoritmo.

Os desafios do algoritmo e do filtrobolha

Uma das questões fundamentais para entender a dinâmica das relações entre atores dentro das redes sociais digitais é a configuração dos algoritmos. Esta é uma ferramenta utilizada pelos principais sites e mecanismos de busca para determinar o que é ou não é relevante a ser apresentado ao usuário. Basta pensar que a produção e a circulação de conteúdo nas plataformas digitais são enormes, não sendo possível ver tudo o que se produz. O algoritmo funciona como uma ferramenta que filtra o que será apresentado ao usuário. Facebook, Google e muitos outros portais trabalham sob essa dinâmica, estabelecendo o critério de relevância dentro da rede.

Eli Pariser (2011) sistematizou esse funcionamento do fluxo de informações na lógica do algoritmo. O pesquisador analisa como cada usuário da rede tem o seu perfil personificado de acordo com as suas preferências — ideológicas, econômicas e sociais —, afetando o tipo de conteúdo que ele interage. Por exemplo, o Google utiliza o histórico dos navegadores (Firefox ou Chrome, por exemplo) para determinar o conteúdo que será apresentado ao usuário. Como explica Pariser (2011), se você se interessa por questões políticas, quando digitar *Egito* no Google, terá como resultado principal da pesquisa questões ligadas à Primavera Árabe ou às questões de ordem econômica e social em torno do Norte da África e Oriente Médio. Se o interesse for por viagens e turismo, o resultado seria, por exemplo, onde ficam as pirâmides e os principais destinos para conhecer os paradisíacos destinos do país. O Facebook, por sua vez, determina o que será apresentado por meio dos critérios de interação dos usuários. Quanto mais vezes você curte, compartilha, comenta, etc. o conteúdo de uma determinada pessoa ou de uma determinada página, mais vínculo você terá nessa interação e mais conteúdo dessa página ou pessoa na linha do tempo.

Eli Pariser (2011) classifica como filtrobolha o efeito desse fenômeno de critérios e relevância sob dependência de um *gatekeeper* digital para o

conteúdo ser mostrado aos usuários. O pesquisador aponta que o consequente problema dessa situação é que, como as principais relações que se tem em rede são com pessoas de maior afinidade e de alinhamento ideológico, a tendência é um afastamento ao plural e ao diferente.

> Atualmente, o filtrobolha pode afetar a nossa habilidade para escolher como nós queremos viver. Para ser autores de nossa própria vida, argumenta o professor Yochai Benkler, você tem que estar atento à diversidade de opções e estilos de vida. Quando você introduz um filtro -bolha, você deixa que as empresas construam essas opções. Você pode pensar que é o capitão de seu próprio destino, mas a personificação de perfis pode levá-lo para um caminho de determinismo informacional, quando o que você clicou no passado pode determinar o que você verá no futuro. Assim, o histórico dos navegadores o condenará a sempre repetir. Você pode ficar preso em uma versão estática de você mesmo, sempre se estreitando em um interminável volta em si mesmo (PARISER, 2011, p. 43) (Tradução nossa).

Presos nessas voltas em torno de si mesmo, a sociedade pode ver prejudicada uma visão plural e a diversifica da realidade. O risco que se corre é ter a informação cada vez mais concentrada, já que o filtro do que é e o que não é relevante ficará nas mãos das empresas de internet. Dentro do fenômeno de filtrobolha, as pessoas tendem a compartilhar as mesmas opiniões, afastando de sua linha do tempo quem pensa de forma diferente. Quando surge algo distinto da sua forma de ver o mundo, a tendência também é buscar nos pares argumentos e alicerce para rechaçar imediatamente a opinião contrária. O efeito desse processo é o acirramento das posições políticas e ideológicas. Ora, quando meus interlocutores são em maioria pessoas que concordam comigo, seja lá o que eu disser, posso ir sempre além, radicalizando em minhas posições. Não importa se é progressista ou conservador: sempre terá alguém para aplaudir, ou melhor, curtir e compartilhar minhas posições.

Os filtros existem há um longo tempo na sociedade em relação ao fluxo de informações. A diferença é que profissionais da comunicação e educação, regidos por princípios éticos e de formação deontológica, eram os responsáveis diretos por definir critérios de relevância. O que é ou não notícia, por exemplo, no caso de um jornalista. O que é ou não importante um aluno conhecer sobre um determinado objeto de estudo, no caso de um professor. Agora um algoritmo de computador é o responsável por determinar o que é e o que não é informação. Os resultados podem ser preocupantes.

Esgotamento do diálogo e a escalada do ódio

Nessa perspectiva de acirramento de posições políticas, o diálogo possível entre duas formas distintas de entender a realidade tende a se esgotar. E o ódio entre essas partes cresce a partir do momento que não se reconhece na alteridade uma alternativa para mudança de realidade ou transformação social. Quando tratamos do conceito diálogo, buscamos a referência de Paulo Freire, que afirma que esse processo é fruto do encontro entre cidadãos que, "mediatizados pelo mundo, o pronunciam e o transformam e, assim fazendo, humanizam o mundo para a humanização de todos" (FREIRE, 2002, p. 43). Ou seja, não se entende diálogo como o ato de alguém falar para outro ouvir, pelo contrário, são os atores sociais, protagonistas de suas experiências, trocando consciências e transformando a sua realidade.

Esse entendimento sobre o diálogo e a comunicação dialógica de Freire ofereceu caminhos para que a educação promovesse uma visão plural e diversificada de realidade. As redes sociais digitais, inseridas na lógica do filtrobolha, comprometem a ampliação da visão plural de mundo, pois basicamente freiam as possibilidades de diálogo possível com o diferente. Esta é razão fundamental para se discutir essas configurações dos computadores que organizam esses novos espaços de relações sociais, como Facebook, Twitter, por exemplo. Como discute Citelli (2000), a linguagem e a comunicação buscam estabelecer na dialogicidade a condição para que os sujeitos sejam capazes de operar os códigos comuns ao universo de ambos. Não há, portanto, relação comunicativa entre os interlocutores se não há compreensão mútua em torno de um objeto comum. Logo, a dialogicidade ocupa um lugar central na linguagem e, a partir de uma perspectiva dialógica, a comunicação se faz humana e transformadora, capaz de reconhecer na alteridade um caminho possível para a cidadania. Esse entendimento é fundamental para se construir nas redes sociais uma alternativa ao modelo funcionalista de emissorreceptor, potencializada pelo filtrobolha.

Como afirma Freire (1991), na perspectiva do diálogo, voltado para a responsabilidade social e política, os homens buscam alternativas mais profundas na interpretação dos problemas. Buscam

> substituição de explicações mágicas por princípios causais. Pela prática do diálogo, e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo, e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 1991, p. 85).

Bastam alguns minutos conectados ao Facebook, WhatsApp, entre outras plataformas, para notar que as redes sociais estão repletas de explicações mágicas, polêmicas, antidiálogo e, sobretudo, aversão ao que é diferente. As seções de comentários dos maiores portais de internet do Brasil estão repletas de hostilidade e ódio a qualquer opinião que não agrade à visão de mundo de quem lê.

O Laboratório de estudos sobre Imagem e Cibercultura (LABIC, 2013) da Universidade Federal de Vitória, inclusive, sistematizou esse fluxo de crescimento do ódio nas redes sociais digitais. Coordenador do projeto, Fábio Malini (2014, s/p) destaca que, para muitos grupos que interagem nas redes sociais,

> a violência é a única mediadora das relações sociais, a paz só existe se a sociedade se armar e fizer justiça com as próprias mãos, a obediência seria o valor supremo da democracia. [...] Qualquer ato que escape à ordem ou qualquer luta por direitos é lido como um desacato à sociedade disciplinada.

Antropólogos, cientistas sociais e pesquisadores de diversas áreas têm procurado sistematizar e analisar o fenômeno do ódio e hostilidade nesses ambientes. O que parece claro é o cenário conturbado onde cada vez mais os jovens vem interagindo e convivendo. Esse é o desafio que emerge para quem trabalha com redes sociais digitais na perspectiva da interface da comunicação/educação.

Educomunicação como caminho possível

Com os problemas decorrentes do fenômeno chamado filtrobolha, o crescimento do ódio e o esgotamento do diálogo, o desafio que se coloca é como pensar em alternativas para desenvolver ações para que os jovens superem esse modelo de comunicação a fim de encontrar caminhos para autonomia, expressão e cidadania enquanto se relacionam mediados por essas tecnologias. Em uma sociedade pouco plural, a tendência é a hostilidade ao diferente. Por outro lado, quanto mais visões e interpretações da realidade encontramos, mais nos encontramos com uma sociedade capaz de entender e conviver com o outro. A educomunicação é uma das áreas do conhecimento que melhor pode trabalhar nessa perspectiva, pois, como afirma Soares (2011), o pensamento educomunicativo pensa o desenvolvimento das tecnologias como uma mediação possível para ampliar diálogos sociais e

educativos. "A educomunicação se apresenta como um caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude" (SOARES, 2011, p. 24).

Espaços de expressão e diálogo social são peças chaves para pensar a ação comunicativa nas redes sociais digitais. Não há educação para cidadania e para liberdade nesses novos espaços, como Facebook e WhatsApp, se o desenvolvimento das ações não estimular processos de expressão e participação social, da relação entre sujeitos sociais a fim de transformação social. Para Ismar Soares (2011), a educomunicação – entendida como área da prática social preocupada com a natureza dos ecossistemas comunicativos em que os sujeitos sociais estão inseridos, objetivando não apenas garantir o acesso aos recursos da informação, mas essencialmente facilitar que o domínio dos novos instrumentos esteja sintonizado com um projeto político que garanta o exercício universal do direito à expressão, no contexto de uma sociedade solidária que faça a cidadania prevalecer sobre o mercado (SOARES, 2011) – está intrinsicamente ligada ao conceito de ecossistema comunicativo, pois este, segundo o autor, se dá pelo "conjunto de ações que permitem que educadores, comunicadores e outros agentes promovam e ampliem as relações de comunicação entre as pessoas que compõem a comunidade educativa"(-SOARES, 2011, p.45).

Pensando nesta gama de possibilidades comunicacionais oferecidas pela redes sociais digitais, pela lógica do compartilhamento e pela mediação cultural, Martín-Barbero (2000) foi um dos primeiros latino-americanos a articular o conceito de ecossistema comunicativo. Na comunicação como eixo transversal, Martín-Barbero afirma que o ecossistema comunicativo se desenvolve no emaranhado de possibilidades de linguagens, atores, representações e formas de expressão. [...]"O que aparece como estratégico, mais que a intervenção dos meios, é a aparição de um ecossistema comunicativo que está se convertendo em algo tão vital como o ecossistema verde, ambiental" (MARTIN-BARBERO, 1999, p.36, tradução livre).

No artigo *Concepção Dialógica e as NTIC*, as pesquisadoras Ademilde Sartori e Maria Salete Soares (2010) defendem que, para desenvolver ações de cidadania na perspectiva do ecossistema comunicativo, é necessário pensar sobre descentralização de vozes, a dialogicidade e a interação. As relações devem, portanto, buscar equilíbrio e harmonia em ambientes onde convivem diferentes atores. Não é apenas no mundo tecnológico que atua o ecossistema comunicativo, mas em todas as esferas da sociedade e a comunicação.

Logo, uma das contribuições conceituais da educomunicação para pensar em redes sociais digitais é entender a disposição dos recursos — sejam eles perfis, grupos ou murais no Facebook, Twitter, WhatsApp, etc. —, e da mediação entre os envolvidos no processo e nos objetivos educativos ali presentes como partes integrantes de um ecossistema comunicativo. Trabalhar a educomunicação na perspectiva de um ecossistema comunicativo implica em entender que os jovens não aceitam mais cumprir o papel de receptores — dentro de um modelo emissãorecepção —, pois eles desejam participar ativamente da construção do conhecimento junto aos professores. Os jovens, quando instruídos e mediados pela ação educomunicativa, tendem a assumir responsabilidades e protagonista na transformação do espaço em que vivem, resultando na construção de uma sociedade mais solidária. Sobre a prática educomunicativa e o seu poder transformador, afirma Citelli (2004, p. 17):

> Trata-se, em última instância, de instaurar uma prática de busca e entendimento dos processos constituidores dos sentidos, algo comprometido com o encontro das estruturas significativas, sejam elas de puro deleite, prazer difuso provocador do riso, sobriedade analítica ou mesmo a necessária resposta social que pede a participação e envolvimentos transformadores.

Uma vez inseridos no ciberespaço, os jovens se alinham com a lógica da troca e do compartilhamento, curtir, comentar, etc. Nesse processo, buscam se reconhecer dentro de um processo coletivo e afirmar sua identidade. Exemplo disso é a construção de perfil dentro das redes sociais: no Facebook, Twittter ou Google +, o indivíduo busca construir sua identidade para poder ser reconhecido, "vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente, tudo o que permite a cada um, movido pelo ideal comunitário, de sentir-se daqui e em casa neste mundo" (MAFFESOLI, 2006, p. 8).

Aparici e Osuna (2014) discutem exatamente a importância dos grupos sociais se reconhecerem dentro de um processo para desenvolver a sua autonomia e caminhos para promoção da cidadania, superando os muros digitais — como filtrobolha, por exemplo — que podem segregar esses jovens. Destacam que, embora a internet facilite os cidadãos a terem acesso a todo tipo de informação e compartilhá-la, "produz-se o fenômeno da desinformação por supersaturação informativa, supondo um muro digital que deve ser superado para a construção coletiva do conhecimento" (APARICI; OSUNA, 2014, p. 319). Sobre o muro digital e os caminhos para cidadania dizem:

> as enormes possibilidades de acesso à informação também podem construir muros entre as pessoas e o mundo dos significados e do conhecimento, se a cidadania não tiver as competências necessárias para acessar as fontes de informação, de modo crítico, e ser ao mesmo tempo criadora de conteúdos virtuais. Apesar das enormes possibilidades que os jovens têm na internet, muitos deles podem ficar excluídos se não se adaptarem ao ritmo das mudanças e adaptações constantes que caracterizam as tecnologias digitais colaborativas. A brecha digital não é só não ter acesso à rede, mas também não conseguir se adaptar às modalidades participativas que vão sendo desenhadas dinamicamente em sua arquitetura (APARICI; OSUNA, 2014, p. 318).

A ação educomunicativa deve trabalhar para facilitar essa abordagem dos jovens com essas tecnologias, como destacado antes, de estar no mundo e com o mundo. Ou seja, pensar as redes sociais como estrutura de diálogo social e entendimento do coletivo sobressaindo-se sobre o individual.

A presença ativa de jovens no ciberespaço, desenvolvendo e construindo de forma coletiva e em comunhão com os recursos tecnológicos, abre caminhos para que a educomunicação possa desenvolver ações que sejam um contraponto contundente para o crescimento do ódio e da intolerância nas redes sociais digitais. Como todo fenômeno recente, ainda se carece de exemplo práticos dessa abordagem. Porém, essas reflexões vão para além das tecnologias e de suas utilizações e visam construir alternativas para a Web 2.0, 3.0 ou qualquer que seja o aparato tecnológico em que se faz educomunicação.

Considerações finais

Nos últimos anos, cresce de forma estrondosa as pesquisas de mercado e consumo nas redes sociais na internet. Empresários e especialistas em gestão na internet dominam ferramentas capazes de mapear tendências, grupos sociais e as formas de se relacionar na internet. Estudos neste sentido partem de uma visão instrumental da internet, estritamente ligada ao mercado financeiro. Com isso, o uso das tecnologias acaba, em algumas circunstâncias, saindo do controle de seus criadores, ultrapassando o próprio homem, sufocando-o, subordinando-o sob a forma de ideologias (PRIMO, 2007). Em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, é preciso um trabalho incansável para superar esse viés, que coloca os detentores do capital como protagonistas no planejamento e gestão de como se dão as relações

on-line, deslocando cidadãos para a condição de meros consumidores. Esse projeto vem na esteira de novas percepções de uma internet mais cidadã, de espaço de convivência e colaboração mútua entre os atores sociais, como, por exemplo, a recente aprovação do Marco Civil na Internet: a comunicação como um direito humano.

Existe uma onda de pesquisadores, profissionais e cidadãos que buscam diariamente partir nesta direção. A educomunicação se apresenta como caminho possível para pensar ações de cidadania em meio ao esgotamento do diálogo e à escalada da intolerância.

Referências

APARICI, R.; OSUNA, S. Educomunicação e cultural digital. In: APARICI, R. (org.) **Educomunicação:** para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CITELLI, A**. Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. 3. ed. São Paulo: Senac, 2004.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa Sobre o Uso das TIC's no Brasil: TIC Domicílios e Empresas 2011**. São Paulo: GCI.br, 2012. Coord. Alexandre F. Barbosa. Tradução de Karen Brito. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-domicilios-e-empresas-2012.pdf>. Acesso em 03 out. 14.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

MAFFESOLI, M. **O mistério da conjunção**: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade. Porto Alegre, Sulina, 2006.

MARTÍN-BARBERO, J. Cidade Virtual: Novos Cenários da Comunicação. **Revista Comunicação & Educação** no 11. São Paulo: Moderna, 1998, p.53-67.

_____. **A comunicação na educação**; tradutoras Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. – São Paulo: Contexto, 2014.

MELLO, L. F.; VIANA, C.E. Cultura digital e a Educomunicação como novo paradigma educacional. **Revista FGV Online**, p. 47-58. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://sv.www5.fgv.br/fgvonline/revista/home.aspx?pub=1&edicao=6>. Acesso em 07 maio 2014.

PARISER, E. **The Filter Bubble**: What the Internet is Hiding from You. Nova York: The Pinguim Press, 2011.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009._____ **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SARTORI, A.S ; PRADO SOARES, M.S. **Concepção Dialógica e as NTIC:** A Educomunicação e os Ecossistemas Comunicativos. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>. Acesso em 02 ago. 2014.

SOARES, I. O. **Educomunicação:** O Conceito, o Profissional, a Aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

MALINI, F. **Facebook**: um mapa das redes de ódio. Vitória: Carta Capital, 2014. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/facebook-um-mapa-das-redes-de-odio-327.html Acesso em 15/07/2014>. Acesso em 10 nov. 2014.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Pesquisa Brasileira de Mídia: Hábitos de Consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf>. Acesso em 10 abr 2015.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

A comunicação como ferramenta para o enfrentamento da gravidez na adolescência[1]

Patrícia Zimermann[2]

Sobre a Educomunicação – um caminho para o diálogo

> O diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador educando vão ambos desenvolvendo uma postura crítica, da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. FREIRE, 1973 (apud APARICI,2014 p.33).

Este artigo apresenta um recorte de uma das experiências do projeto de comunicação e educação, denominado Educom Joinville, que desenvolve a cultura do rádio entre jovens de 12 a 18 anos em Santa Catarina. Criando programas de rádio, dentro de diferentes gêneros, os jovens, com sua criatividade e criticidade, trabalham diversos temas e entendem melhor o contexto social, cultural e econômico da sociedade em que vivem. Gravidez na adolescência foi o tema escolhido para a produção de um dos programas de rádio, por retratar a realidade de jovens participantes deste projeto em 2014.

---

1 Trabalho apresentado originalmente no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto revisado para esta publicação.

2 Especialista em Comunicação Empresarial (2009) com formação em Magistério Superior (2010) pela Universidade do Vale do Itajai (Univali). Graduada em Gestão de Eventos (2007) pelo Instituto de Ensino Superior de Joinville (Iesville). Possui formação em cursos livres de Artes e Design. (2006), foi conselheira de Formação em Cultura do Conselho Municipal de Politica Cultural de Joinville (2012-2014), produtora cultural e coordenadora do Projeto Educom Joinville. Aluna especial da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), pesquisa a interface entre Comunicação, Educação e Cultura. E-mail: eventoscomdesign@gmail.com.

Atualmente é possível identificar cada vez mais a presença de espaços transdisciplinares que aproximam os campos da Comunicação e da Educação. A Educomunicação na América Latina é uma área que nasce na sociedade civil, com agentes culturais, consolidou-se ao longo dos anos 1970 a 1980, especialmente na prática das ONGs que passaram a usar os meios de comunicação para executar seus projetos no campo da cidadania. Aproximar a Comunicação e a Educação é como pensar a comunicação como parte do processo educativo, de uma estratégia. Para compreendermos do que se trata a Educomunicação destacamos o pensamento de Mario Kaplún (1999 apud CITELLI,2011 p. 23) de que a comunicação educativa existe para dar à educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do educando. E , sendo assim Soares(2000, p.20) reforça que:

> Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressituados a partir de um projeto pedagógico mais amplo.

Num mundo onde a comunicação é cada vez mais rápida, podemos considerar que na escola, é possível refletir sobre as mudanças que acontecem no âmbito não somente do trabalho e do estudo, mas, sobretudo em toda a sociedade. A Educomunicação desenvolve-se por meio de áreas específicas de atividade, entre as quais: (1) educação para a comunicação, (2) mediação tecnológica em espaços educativos, (3) expressão comunicativa através das artes, (4) pedagogia da comunicação, (5) gestão da comunicação em espaços educativos e finalmente (6) a reflexão epistemológica. Segundo Soares (2011 p.47), "Cada uma dessas áreas tem sido tradicionalmente assumida como espaço vinculado ao domínio, quer da educação quer da comunicação".

A partir da década de 1980, o projeto adotou uma perspectiva dialética, de influência Freiriana, com motivações promovidas pelos estudos de recepção dos meios, buscando-se compreender a comunicação como processo de inter-relação social. Os professores como mediadores, uma abordagem diferenciada como Fígaro (2000. p. 96) observa:

> As mediações são os lugares que estão entre a produção e a recepção. Pensar a comunicação sob a perspectiva das mediações significa entender que entre a produção e a recepção há um espaço em que a cultura cotidiana se concretiza. [...] A escola pode recuperar seu papel de mediadora social, principalmente em relação aos meios de comunicação.

Nos anos 1990, são os próprios meios de comunicação que começam a adotar práticas educomunicativas, ampliando os serviços educativos por meio das emissoras de rádio e televisão, assim como pela internet. Multiplicam-se as emissoras comunitárias de rádio e de televisão, muitas delas com intensa atividade na área educomunicativa. Em 1999, durante o Fórum sobre Mídia e Educação, algumas organizações como a Federação Nacional de Jornalistas (Fenaj), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Projeto Cidade Aprendiz e o próprio Ministério da Educação, passaram a reconhecer o conceito de Educomunicação como um campo emergente de intervenção social e de prática profissional. Soares (2011, p.30) elucida a este respeito no site do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo-(CCA/ECA/USP):

> a prática educomunicativa deixou paulatinamente o âmbito do movimento social, passando a motivar mudanças no comportamento de alguns órgãos da própria mídia, especialmente a educativa, a partir do início dos anos de 1990. Um dos exemplos mais reconhecidos, no Brasil, foi o da TV Cultura, em sua relação com as crianças e pré-adolescentes, evidenciada no Programa "Castelo Ra-tim-bum". No caso da mídia e do terceiro setor, a educomunicação se caracteriza pelo princípio da responsabilidade social das organizações e órgãos de informação, no sentido de promover processos de educação informal tendo como base e princípio o respeito ao público infanto-juvenil, às suas necessidades psicológicas e culturais, estabelecendo um diálogo que acaba por ampliar a capacidade de ressementização das novas gerações.

Para a pesquisadora Angela Shaun (2002, p. 143), a "Educomunicação cria movimentos de reterritorialização e busca, nas práticas comunicacionais, a criação de novos enunciados, produzindo articulações comunicativas singulares, múltiplas e políticas". É necessário verificar que este conceito afirma que a prática educomunicativa será efetiva quando contemplar a participação de todos os envolvidos. Na escola, por exemplo, não só os chamados promotores do processo que seriam diretores e professores, mas também os alunos, pais e outros possíveis colaboradores , a comunidade do entorno, suscitam aspectos democráticos e abertos, pois a Educomunicação enaltece o envolvimento e a presença de todos os membros da comunidade educativa na perspectiva dialógica. É necessário levar em conta que sem explicações profundas é utópico pensar nesta construção do processo onde agentes sociais provenientes de variadas crenças, ideologias e personalidades distintas consigam caminhar no mesmo sentido. No entanto, a Educomunicação planejada e executada por especialista alcança a coerência, bem como

sua objetividade pode gerar um ambiente e uma convivência saudável. Soares (2010. p.9) afirma que:

> A construção deste novo ecossistema requer, portanto, uma racionalidade estruturante: exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação. No caso, exige, sobretudo, uma pedagogia específica para sua própria disseminação: uma pedagogia de projetos, que permita a experimentação. [...] para que o processo alcance a exigida objetividade e certa coerência epistemológica - a colaboração e a assistência de especialista, com conhecimento e vivência anterior neste novo campo de intervenção social.

Esta mudança no relacionamento da comunidade educativa que a Educomunicação propõe é motivo de barreiras que merecem discussão e, acima de tudo, vontade de rompê-las, pois figuram como mudanças importantes que só fazem contribuir para que o ambiente escolar se modernize e inicie um processo de diálogo, principalmente no Ensino Médio.

Esse diálogo é especialmente importante para os jovens "desinteressados" na escola, que são apontados pelos números de pesquisas da área. Pois este mesmo jovem é capaz de se interessar por processos educativos que contemplem a criatividade a partir de manifestações culturais e/ou dos meios de comunicação, que incluam todos os envolvidos de forma democrática dialogando entre si e que despertem o senso crítico a partir da discussão dos temas. Ou seja, processos educativos que discutam questões do cotidiano em que os jovens estão inseridos e nas quais estes se reconhecem.

Educomunicação é um novo campo que emerge engajado na transformação social e que considera a infância e a juventude como seu público -alvo para desenvolver e ampliar as condições de expressão por meio de um processo educativo que leva em conta o mundo das comunicações e suas tecnologias, privilegiando a construção da cidadania.

Os desafios do protagonismo juvenil

Aliar o rádio, um dos principais meios de comunicação, com práticas educativas que envolvam jovens alunos da escola pública joinvilense, coordenados por professores/educomunicadores capacitados, para criar programas que exercitem a cidadania repensando a realidade em que estão inseridos, são os principais objetivos do Educom Joinville que trabalha na perspectiva da Educomunicação. Criando programas de rádio, dentro de diferentes gêneros, os jovens,

com sua criatividade e criticidade, trabalham diversos temas e entendem melhor o contexto social, cultural e econômico da sociedade em que vivem. Para isso é necessário construir uma agenda que leve em conta o desenvolvimento de políticas públicas para o campo da Educomunicação e que essas práticas sejam efetivas no território brasileiro e não apenas em programas ou projetos isolados que muitas vezes são descontinuados. A dinâmica de retroalimentação que o rádio oferece fortalece o senso crítico dos jovens, não apenas em relação aos meios de comunicação, mas também para a existência de políticas públicas que beneficiem seu entorno, na qualidade da formação escolar e, principalmente, em relação à difusão cultural e o direito à comunicação dos jovens.

O Educom Joinville iniciou suas atividades em 26 de setembro de 2012, com o primeiro grupo de jovens, na faixa etária entre 11 e 18 anos, no Espaço Cultural Casa Iririú, no bairro Iririú, em Joinville – (Santa Catarina). Sempre de forma dialógica e descontraída os oficineiros do projeto fazem questão de entender o universo dos participantes das oficinas de rádio. Em bate-papos com os inscritos foram relatadas queixas a respeito da falta de oportunidades que a família e a escola têm oferecido a eles e sobre a falta de interesse em buscar informações sobre o movimento cultural que acontece gratuitamente em diferentes locais da cidade. Somente depois desses exercícios é que foi possível organizar as estratégias pré-definidas para o desenvolvimento do primeiro Educom Joinville. O conteúdo inicial apresentado aos adolescentes foi " O Rádio e o Mundo – do surgimento à *web* rádio ". O objetivo era instigar e elucidar o entendimento deles sobre a história do rádio até os dias atuais, incentivando a discussão sobre os conhecimentos adquiridos e enfatizando a importância da participação do jovem na produção de programas radiofônicos. A primeira edição do Educom Joinville totalizou 18 encontros, perfazendo 80 horas, incluindo as gravações no estúdio da Rádio Leste FM, uma estação comunitária que funciona no mesmo bairro da Casa Iririú, para gravar as entrevistas, textos e incluir as músicas para trilha sonora e vinhetas. Os cinco programas produzidos foram veiculados na Rádio Leste FM nas segundas-feiras de dezembro, sempre às 14 horas, e reprisados entre janeiro e março de 2013, às 12 horas, na Rádio Educativa Joinville Cultural FM. Em 2013 elaborou-se um grande evento[3] de discussão com foco nos

3 Apesar de ter reunido poucas pessoas menos de cem,, se compararmos com a população de Joinville que é de 526 mil habitantes e possui 84 escolas municipais, 41 escolas estaduais, dezenas de escolas privadas.

profissionais da Educação que atraiu pessoas propensas a contribuir e desenvolver projetos educomunicativos, como professores, pais, comunicadores, psicólogos, gestores e estudantes. Quem participou do evento teve a oportunidade de ouvir o depoimento da jornalista e então diretora executiva da ONG Viração Educomunicação, Lilian Romão e acompanhar, por meio de videoconferência, o professor e educomunicador da ECA/USP, Ismar de Oliveira Soares. O encontro impulsionou a discussão sobre o desenvolvimento de políticas públicas em Educação, Comunicação e Cultura dentro dos ambientes acadêmicos e no âmbito do Conselho Municipal de desenvolvimento de Política Cultural de Joinville.

Em 2014 mais uma edição das oficinas foi realizado desta vez, na Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior. Criada em 1970 e inaugurada em 1972, a Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior tem por objetivo oferecer formação técnica nas diversas linguagens artísticas (visual, musical, teatral, corporal), incentivando a criação e a apreciação artística e promovendo a formação de cidadãos sensíveis e criativos e que funciona no centro de Joinville, administrada pela Prefeitura Municipal. A localização para a realização dos encontros contribuiu para atrair jovens, de 12 a 18 anos, de diversos bairros e de diferentes escolas municipais, estaduais e particulares. Uma peculiaridade desta edição foi a escolha dos temas que, ao contrario dos outros anos, demonstrou uma preocupação maior com questões relacionadas às vivencias do cotidiano dos participantes. Desta forma fizemos um recorte desta experiência para dedicarmos atenção especial ao programa de rádio que tratou do tema: "gravidez na adolescência".

Gravidez na adolescência: uma questão de comunicação?

O índice de gravidez entre adolescentes de 10 a 14 anos, relacionado a condições socioeconômicas e culturais, tende a ser maior nas situações em que estas são exploradas sexualmente. Alguns estudos têm apontado a relação entre a gravidez nessa faixa etária e a ocorrência de violência sexual, no entanto a maioria dos especialistas cita a falta de informação, políticas públicas e educação como soluções para diminuir as ocorrências deste problema de saúde pública que afeta esta faixa etária da população brasileira. Desde os anos 1980, assiste-se a um decréscimo acentuado na taxa de fecundidade das mulheres brasileiras. Em contrapartida, entre adolescentes e jovens, o sentido foi inverso. Identificou-se um aumento em 25% da taxa de fecundidade entre meninas de 15 a 19 anos, durante os anos 1990.

No Brasil, 12% das adolescentes de 15 a 19 anos tinham pelo menos um filho em 2010, segundo o relatório anual: Situação da População Mundial do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). O texto do relatório aponta que adolescentes pobres, negras ou indígenas e com menor escolaridade tendem a engravidar mais que outras adolescentes. A cada dia, 20 mil jovens com menos de 18 anos dão à luz em países em desenvolvimento dados referendados no site da UNFPA[4], observa-se assim a associação entre gravidez na adolescência e evasão escolar. Há no mundo 580 milhões de adolescentes e 7,3 milhões dão à luz por ano nos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil. Destas, 70 mil gestantes morrem por complicações do parto.

Um projeto pioneiro chamado de: Diagnóstico Social da Criança e do Adolescente de Joinville[5], mostrou que a maior cidade do Estado de Santa Catarina, parece ser composta por duas cidades em diferentes indicadores, especialmente no que diz respeito à gravidez na adolescência. No bairro Santo Antônio, 0,35% das mulheres com filhos nascidos vivos tinham entre 12 e 17 anos em 2008, treze vezes menos que no bairro Vila Cubatão, cujos 4,6% deixam longe a média da área urbana da cidade, que é de 1,89%. Pode ser coincidência, mas vários bairros com mais adolescentes grávidas também aparecem entre os que as mulheres tiveram menos acompanhamento pré-natal. Em entrevista concedida a esta autora , a coordenadora do projeto, Ermelinda Maria Januário[6], aponta que o

4 O Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) é o organismo da ONU responsável por questões populacionais. Trata-se de uma agência de cooperação internacional para o desenvolvimento que promove o direito de cada mulher, homem, jovem e criança a viver uma vida saudável, com igualdade de oportunidades para todos; apoia os países na utilização de dados sócio demográficos para a formulação de políticas e programas de redução da pobreza; contribui para assegurar que todas as gestações sejam desejadas, todos os partos sejam seguros, todos os jovens fiquem livres do HIV/Aids e todas as meninas e mulheres sejam tratadas com dignidade e respeito.

5 O Diagnóstico Social da Criança e do Adolescente de Joinville foi idealizado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA, o projeto foi concebido a partir de exemplos semelhantes desenvolvidos em grandes cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Bogotá e Barcelona. O objetivo é aproximar o poder público e a sociedade da realidade das comunidades em que as crianças e adolescentes estão inseridos. Além de oferecer uma ferramenta de acompanhamento da evolução dos indicadores sociais. A partir dos dados, será realizado estudo técnico pelos profissionais da secretaria. A pesquisa até chegar ao diagnóstico levou um ano e foi feita com recursos do Fundo da Infância e do Adolescente (FIA).

6 Ermelinda Maria U. Januário, CORECOM nº 2.556-9- Coordenadora do projeto: Diagnóstico Social da Criança e Adolescente - Joinville - SC - faleconosco@criancaeadolescentejlle.org

> *"diagnóstico é uma possibilidade de criar uma série histórica e assim acompanhar melhor a cidade. Se formos comparar os dados de Joinville com os do resto do Brasil, e até da região Sul, é possível que estejamos muito melhores. Mas os problemas existem, e podem ser resolvidos. O estudo mostra que, em Joinville, é como se houvesse duas cidades, e uma desconhece a outra.".*

O parto na adolescência é uma ocorrência que preocupa, por estar ligado à sexualidade. Apesar de haver fácil acesso à informação, os adolescentes não têm se protegido é o que indicam as pesquisas levantadas aqui. Também há uma necessidade de mudar alguns conceitos nas cabeças das pessoas. O obstetra Armando Pereira Dias Jr.[7] nos relatou ser muito comum histórias relatadas por meninos de 13 anos que foram impedidos de pegar preservativos em postos de saúde.

> *"Sexo sem proteção traz outras consequências negativas às mães. No Hospital Infantil, não raramente há meninas grávidas que também enfrentam doenças sexualmente transmissíveis. A mais comum é o papiloma vírus (o HPV), que causa verrugas na região genital também nota um comportamento-padrão nas adolescentes que procuram o hospital. Muitas vezes a gravidez de uma garota que ainda é menor de idade não é vista com estranheza no meio em que ela vive. Muitas já moram com os namorados. Das meninas que atendo em consultório, nas primeiras consultas, as mães vem junto com o casal. Depois, é apenas a menina e a mãe dela."*

De janeiro a setembro de 2015, o Hospital Infantil prestou quase 1,45 mil atendimentos no centro obstétrico. Os bairros que mais procuram o setor praticamente repetem as informações do Diagnóstico Social da Criança e do Adolescente de Joinville. O Paranaguamirim responde por 9,86% dos atendimentos; o Jardim Paraíso, por 8,14%. A ideia é que o Diagnóstico Social da Criança e do Adolescente apontem em que regiões de Joinville o governo precisa concentrar esforços. O primeiro volume desenha um mapa preliminar das áreas em que vivem as comunidades mais frágeis. No Paranaguamirim, quase 11% dos chefes de família têm menos de três anos de estudo. No Ulysses Guimarães, 2,35% das crianças com menos de sete anos já sofreram violência física. No Vila Cubatão, o terceiro bairro com mais casos de violência sexual contra menores de idade, 1,82% deles enfrentaram esse pesadelo. No Comasa, 13,3% dos adolescentes infratores são reincidentes. No Rio Bonito, 4,19% dos jovens com menos de 17 anos já foram negligenciados

7 Médico obstetra Armando Pereira Dias Jr, Diretor geral da maternidade Darcy Vargas,coordena o centro obstétrico do Hospital Materno Infantil Jeser Amarante Faria.

pelos pais. A Secretaria Municipal de Assistência Social considera o diagnóstico um ponto de partida.

Em nossa sociedade a informação sobre anticoncepção, que o jovem possui e os conhecimentos sobre a existência de métodos contraceptivos ficam evidente nas falas dos especialistas que constatam essas realidades em seus cotidianos. No entanto na maioria das vezes os jovens negam a possibilidade de uma gravidez, possivelmente pela característica da sua faixa etária e pelo não conhecimento de tão graves consequências que o problema pode trazer às suas vidas.

Criar espaços de diálogo entre adolescentes, pais, jovens, estudantes, comunidade, professores e profissionais de saúde, pode ser a melhor resposta ao combate das relações de vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) como HIV/AIDS, assim como à gravidez precoce e não-planejada. Para tanto as ações desenvolvidas devem ir além da dimensão cognitiva, levando em conta aspectos subjetivos, questões relativas às identidades e às práticas afetivas e sexuais no contexto das relações humanas, da cultura e dos direitos humanos destes adolescentes. Utilizar instrumentos da comunicação e os meios de informação em práticas que estimulem estes processos já fazem parte da cultura contemporânea são premissas de práticas educomunicativas que ocorrem em espaços de educação formal, não-formal e informal no Brasil.

O programa de rádio

Uma reflexão crítica sobre a gravidez na adolescência foi o tema proposto por uma das jovens que participou do Projeto Educom Joinville em 2014. Preocupada com o cenário de sua escola onde suas colegas cada vez mais enfrentam as consequências da gravidez na adolescência nossa jovem chamada aqui como: Ana, moradora de um dos bairros com maior índice de violência e vulnerabilidade social da região de Joinville sentiu que deveria falar a respeito de um problema recorrente em seu dia a dia.

Produzido em equipe, com ideia original de Ana, o programa de rádio Se liga aí teve o roteiro elaborado com muito cuidado. No processo, houve algumas decepções, já que futuras mamães, e papais, queriam muito participar, mas, por motivos diversos, desistiram de última hora. Também, outras entrevistas com jovens de vários bairros pretenderam abordar este problema de forma educativa e crítica, encorajando-os a pensar sobre as consequências do tema"

A questão envolveu todos os integrantes da oficina que discutiram com médicos, enfermeiros, professores e adolescentes de fora do projeto sempre com

o objetivo de informar sobre gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis e sexualidade. Os resultados foram positivos. O médico e obstetra Dr .Luiz Henrique Nicolazzi falou sobre os perigos da gravidez para os adolescentes e como evitar uma gravidez indesejada, a partir de qual idade se deve iniciar a vida sexual e a responsabilidade que isto envolve. "Gerando vários questionamentos dentro do grupo, uma polêmica foi levantada a respeito das doenças sexualmente transmissíveis. Os jovens relataram dificuldades para conseguir preservativos nos ambientes de saúde pública de Joinville. Muitas das vezes porque os atendentes destes se recusaram a fornecê-los por acreditarem que os menores não deveriam manter atividades sexuais naquela idade". A equipe também constatou problemas que ocorrem com a mãe adolescente, como o *bullying* causado pelos colegas da escola e do bairro e também o afastamento da vida escolar como consequência da nova vida que tem que enfrentar. Um dos entrevistados, Dr. Fernando Marques Pereira, médico pediatra (neonatologista) e elucidou aos jovens:

> Na região, o número de gestantes adolescentes vem se mantendo estável, o que equivale à média de 50 partos/mês na Maternidade Darcy Vargas, em Joinville. O estudo de nossa região mostra que 70% destes partos são de Joinville e 30% de cidades vizinhas, com maior número de Araquari, Barra Velha e Garuva.
>
> É considerável o impacto na saúde pública, na assistência ao pré-natal e nas condições específicas e humanizadas para o atendimento destas gestantes e suas famílias. A gravidez nesta faixa etária sempre traz repercussão social e familiar, como a violência doméstica e a deturpação da sexualidade. O melhor caminho é a prevenção.Para rompermos este ciclo e assegurarmos que as adolescentes alcancem o seu pleno potencial, podemos: 1) investir em políticas, programas e ações que promovam os direitos, a autonomia e o empoderamento dos adolescentes, em relação ao exercício de sua sexualidade e de sua vida reprodutiva, sem coerção ou discriminação. 2) garantir o acesso de adolescentes à informação e linguagem corretas e ao acesso à educação integral em sexualidade. 3) assegurar o acesso às ações e aos insumos de saúde sexual e reprodutiva, como os métodos anticoncepcionais. 4) envolver as famílias, comunidades e serviços profissionais de saúde na resposta adequada às necessidade e demandas dos adolescentes. 5) garantir a participação de adolescentes nos processos de decisão como condição fundamental para os avanços e realização de seus direitos[8].

8 Dr.Fernando Marques Pereira, diretor da Maternidade Darci Vargas, em Joinville.

O programa finalizado foi levado ao ar nas rádios Educativa Cultural Joinville e rádio Leste FM. Por serem programas que não falam sobre datas consiste em produções educativas e podem ser inseridos em qualquer programação. Desta forma, estamos sempre buscando parcerias com outras rádios que tenham interesse na veiculação dos mesmos.

Considerações finais

O projeto Educom Joinville foi pioneiro na cidade com a proposta de discutir práticas educomunicacionais em cultura. Foi a partir da pesquisa sobre Educomunicação que uma Produtora Cultural, visando ao desenvolvimento das políticas públicas em Comunicação, Educação e Cultura, levou adiante esta proposta, tentando formar um grande elo com a escola e, principalmente, colocando o Sistema Municipal de Desenvolvimento pela Cultura de Joinville num patamar de inovação no âmbito do fomento e fruição de novas linguagens para a cultura na cidade a partir de 2011. Muitas dificuldades são impostas ao projeto que trabalha no âmbito da Educação – não formal, em espaços de cultura e educação que queiram e tenham interesse em iniciar uma proposta educomunicativa utilizando o rádio, bem como outras linguagens que estão sendo desenvolvidas de acordo com a demanda de grupos variados. A ausência da implantação das ações do Programa Municipal de Formação em Cultura do Plano Municipal de Cultura é um dos principais entraves para que a disseminação e apoio aos projetos e ações educomunicativos sejam continuados. Neste aspecto nossa experiência na área de produção cultural faz com que ainda estejamos cumprindo nosso objetivo por conta de editais que temos participado o que nos garante o mínimo aporte de recursos para continuar com este projeto. É urgente e necessário construir uma agenda que leve em conta o desenvolvimento de Políticas públicas para o campo da Educomunicação e que essas práticas sejam efetivas no território brasileiro e não apenas em programas ou projetos isolados que muitas vezes são descontinuados por não haver a legitimização necessária.

No aspecto subjetivo da aquisição de saberes e na tentativa de acordar a expressão de uma cultura adormecida e principalmente da transformação da comunidade juvenil que temos trabalhado os resultados foram positivos e indicam que o projeto deve ser ampliado para interligar e fortalecer a comunicação, a educação e a cultura local. Na prática foi possível verificar que todos os participantes do projeto tinham o desejo enorme de aprender

sobre a cultura da cidade e ficaram encantados com o mundo desvendado a partir de muitas palestras e atividades que são desenvolvidas pela equipe de profissionais que quase sempre, voluntariamente , compartilha seus conhecimentos. O desenvolvimento da criticidade e do espírito de cidadania desses jovens foi identificado a partir do momento em que eles conheceram o movimento cultural de Joinville, por meio dos encontros realizados com palestras, bate-papos e práticas de escrita dos roteiros para os programas radiofônicos que eles próprios escolheram os temas e puderam produzir.

Durante todo o andamento do projeto, desde 2012 nos relatos de pais, estes perceberam a ampliação dos conhecimentos adquiridos pelos filhos. Independente da condição social, religião e local onde residem, os participantes foram incentivados a pensar sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeia e conseguiram concretizar essa aprendizagem nos programas de rádio produzidos e veiculados em duas emissoras: rádio Leste FM, comunitária, e rádio Educativa Joinville FM. Estes programas estão disponíveis no site do projeto[9].

Especialmente sobre o programa: Se liga ai, o universo que diz respeito à gravidez na adolescência, muitas surpresas e aquisições foram feitas tanto pela equipe de profissionais como com os jovens que puderam discutir abertamente suas opiniões e tirar duvidas sobre este assunto diretamente com diversos especialistas. Nossa experiência reafirma o que constatou Kaplún (1988) em uma de suas várias experiências com jovens:

> Assim, incentivadas, as crianças mergulhavam na realidade para procurar dados a fim de ampliar seus artigos jornalísticos e garantir veracidade, saiam, por própria iniciativa, para fazer entrevistas, enquetes, observações, mediações,cálculos. (KAPLÚN, 1988. p. 63).

Na pesquisa de campo que eles desenvolveram ao longo da produção do programa perceberam impressões de outros jovens oriundos de classes sociais distintas e opostas às deles que foram questionados sobre o assunto em entrevistas nos corredores da Casa da Cultura, nos terminais de ônibus e nas calçadas da cidade. E assim vimos transformados para melhor alguns poucos jovens e adultos que participaram deste projeto.

9 Site projeto Educom Joinville: www.educomjoinville.com.

Referências bibliográficas

APARICI, R.. **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para *entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana, 1995.

CITELLI, A. O; COSTA, M.C. C. **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Editora Paulinas, 2011.

FÍGARO, R. **Estudos de recepção para a critica da comunicação**. Revista Comunicação & Educação. Nº 17. Jan/abr. São Paulo: Editora Paulinas, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

KAPLÚN, M. **Uma pedagogia de La Comunicación.** Madrid: Ediciones de La Torre, 1988.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

SCHAUN, A. **Educomunicação: Reflexões e Princípios**. Rio de Janeiro, Mauad, 2002.

SOARES, I. O. **Educomunicação: um campo de mediações**. In: Comunicação & Educação, São Paulo: 12 a 24 de setembro a dezembro de 2000.

_____. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação**. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, ECA/USP, Nº 23. pp. 16-25. Jan/Abr de 2002.

_____. **A Formação do Educomunicador: 15 anos na busca de uma mais profunda relação entre o profissional da comunicação/educação e o mundo das crianças e dos adolescentes**. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro: Intercom, 2005.

_____. **A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educomunicativa**. Comunicação & Educação. Vol.12. Nº1. São Paulo: Paulinas, 2007.

SOARES, I. O. **Educomunicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: ECA/USP, 2010.

_____. **Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

Sites

Departamento de Comunicações e Artes. Disponível em: www.cca.eca.usp.br. Acessado em 2 de julho de 2015, às 15h45.

Diagnóstico Social da Criança e Adolescente de Joinville. Acessado em 06 de abril de 2015. http://criancaeadolescentejlle.org/creditos.html

Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior. Disponível em: http://fundacaocultural.joinville.sc.gov.br/conteudo/2-Casa+da+Cultura.html, acessado em 4 de junho de 2015, às 23 horas.

CMPC Joinville – Disponível em**:** http://cmpc-jlle.blogspot.com.br/

Educom Joinville – Disponível em**:** http://www.educomjoinville.com

Ministério da Educação. Disponível em: http://www.mec.gov.br/, acessado em abril de 2015, às 15h30.

Núcleo de Comunicação e Educação da USP. www.usp.br/nce/educomunicacao, acessado em 13 junho de 2015, às 17 horas.

Rádio Educativa Joinville Cultural – http://radio.joinville.sc.gov.br/, acessado em 5 de junho de 2015, às 11 horas.

SINASC - http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=060702 , acesso em 22 de julho de 2015.

SOARES, I.O. **A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educomunicativa**. Comun. Educ., São Paulo, v.12, n.1, abr. 2007. Disponível em:http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.hthp?script=sci_arttext&pid=S010468292007000100005&lng=pt&nrm=iso>>. Acessado em 4 abril de 2015, às 15 horas.

SOARES, I.O. **O perfil do educomunicador**. NCE USP, São Paulo. Disponível em: http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/. Acessado em 13 Junho de 2015, às 18h15.

UNFPA. **Fecundidade e Maternidade Adolescente no Cone Sul: Anotações para a Construção de uma Agenda Comum; América Latina e Caribe**. Relatório Situação da População Mundial do Fundo de População das Nações Unidas Acessado em: 25 de julho de 2016 às 16:59. lhttp://www.unfpa.org.br/Arquivos/fecundidad_maternidad_adolescente_conosur.pdf

A educação para a cidadania em experiências de mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária[1]

Luzia Mitsue Yamashita Deliberador[2]
Mariana Ferreira Lopes[3]
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR
Faculdade Maringá, Maringá, PR
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru, SP

Introdução

O presente artigo trata de como a educação para a cidadania pode ser desenvolvida em uma práxis de mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária, com base no relato de duas experiências desenvolvidas com crianças e adolescentes em Londrina, Paraná, no âmbito da educação não-formal. Para isso, é importante responder ao questionamento: o que é educar para a cidadania?

Nilda Tevez Ferreira (1993) sustenta haver uma dificuldade em delinear os fins da educação, mas ressalta que existem finalidades gerais dentre

1 Trabalho apresentado originalmente no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto revisado e atualizado para esta publicação.

2 Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP); docente do curso de graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo da Faculdade Maringá e do curso de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É membro e vice-coordenadora do grupo de pesquisa Comuni (Mídia Local e Comunitária). Email: adeli@sercomtel.com.br

3 Doutoranda em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp); docente do curso de graduação em Jornalismo da Universidade do Norte do Paraná (Unopar) e do curso de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da UEL. Email: flopes.mariana@gmail.com

as quais se encontra a formação para a cidadania, que necessita de definições e garantias de condições que possibilitem a sua concretização. Sendo assim, ao tratar da educação para a cidadania, faz-se necessário apresentar de maneira breve primeiramente a concepção de educação adotada neste trabalho. Reboul (1973 apud FERREIRA, 1993) expõe que a educação deve ter como princípio e fim a liberdade. Esta, por sua vez, liga-se ao conhecimento do homem sobre suas necessidades e capacidade de satisfazê-las, sendo que suas ações são precedidas por uma série de atividades-fim. Neste sentido, Ferreira (1993, p.10) reflete que

> não se pode deixar de considerar que toda a educação – embora diferentes perspectivas atribuam diversos graus de liberdade ao indivíduo – visa integrar o indivíduo à sociedade, mesmo que seja para que ele a critique e tente transformá-la. Um ideal de homem sempre está em jogo: o ajustado e o conformado, ou o crítico e o rebelde. Subjacente à idéia desse homem está o projeto de sociedade em que ele irá viver.

Assim, a noção de educação que sustenta as discussões deste trabalho é a defendida por Paulo Freire (1997), cujos princípios são a liberdade, a democracia e a justiça, buscando menos uma conformação do homem ao mundo e mais uma atividade crítica e criadora do ser humano, para que saiam da posição de espectadores do processo histórico e assumam a o papel de cidadão críticos e sujeitos de sua história. Em tal perspectiva, a educação deve estimular o ímpeto criador do ser humano, como forma de combater a acomodação ao mundo. Um dos preceitos fundamentais para a compreensão das práticas educativas dotadas de uma finalidade libertadora e emancipatória consiste em considerar o educando como ser inacabado, que por meio da consciência de seu inacabamento encontra na educação um processo permanente de busca.

Da mesma forma, justifica-se também delinear a concepção de cidadania apreendida neste estudo, tendo em vista que o status de cidadão é "uma construção social que vem se modificando ao longo da história, numa extensão que varia conforme os países" (PERUZZO, 1999, p.216). Além disso, Jaime Pinsky (2008) alerta sobre o esvaziamento da complexidade de sentido deste conceito devido, sobretudo, à restrição de seu significado. A cidadania configura-se a partir dos processos de lutas que permitiram a passagem dos homens de súditos para cidadãos. A Revolução Inglesa, a Independência dos Estados Unidos da América e a Revolução Francesa – entendidas como revoluções burguesas - são apresentadas por Jaime Pinsky (2010, p.10) como alicerces da noção de cidadania contemporânea, pois tais eventos, sobretudo os dois últimos,

> [...] romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos e passaram a estruturá-lo a partir do direito do cidadão. Desse momento em diante, todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais etárias. Nesse sentido, pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia.

Cicília Peruzzo (1999) aborda a visão de cidadania de Marshall com base na tripartição de direitos que são por ela incorporados: os direitos civis, políticos e sociais. Marshall (1967 apud PERUZZO, 1999) define como elemento civil os direitos necessários à liberdade individual, cuja alçada é do poder judiciário. O aspecto político designa o direito de participar do exercício do poder político e os direitos sociais são "tudo que vai de um mínimo de bem-econômico e segurança ao direito de participar na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade" (PERUZZO, 1991, p. 209). Os direitos civis e políticos compreendem os direitos de primeira geração, enquanto os sociais compreendem os de segunda geração.

Pinsky (2008, p. 19) define que "operacionalmente, cidadania pode ser qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva". Nesta conceituação, encontra-se a noção de coletividade como pressuposto da cidadania, cuja relação pode ser encontrada também nas reflexões de Adela Cortina (2005). Em sua proposta de estabelecer uma teoria da cidadania, a pesquisadora espanhola contextualiza a necessidade e, ao mesmo tempo, o problema de pensar a cidadania na contemporaneidade. Cortina (2005) problematiza que na sociedade atual, calcada no sistema capitalista no qual existe uma valorização do individualismo e do hedonismo, emerge uma grande dificuldade de o homem pensar no coletivo, a partir do reconhecimento de um projeto comum do qual se sinta de fato pertencente. Tal cenário também é apresentado por Pinsky (2008) quando critica o posicionamento recorrente de nos indignarmos quando algo nos afeta diretamente, e nos omitirmos quando o assunto não tem relação direta conosco.

O entrave em despertar o sentimento de ser coletivo e de pertença são desafios colocados à educação para a cidadania, cuja implicância central perpassa pela superação da consciência ingênua. A ideia de fortalecimento de uma consciência crítica em detrimento de uma ingenuidade invoca a necessidade de se pensar o homem como um ser que vive no mundo e com o mundo.

Segundo Freire (2011a), a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito, desenvolvendo uma reflexão a respeito das condições espaço-temporais de sua realidade, para que ele possa, assim, introduzir-se nelas de maneira crítica. As relações que o homem vai estabelecendo com o mundo, na medida em que se afirma como ser inacabado, temporalizado e situado, são criadas e recriadas como respostas plurais aos desafios que este mundo o apresenta.

> Quanto mais for levado a refletir sobre sua situcionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais "emergerá" dela conscientemente "carregado" de compromisso com a sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 2011a, p. 61).

Em sua obra "Educação e Mudança", Freire (2011a) torna evidente, na exposição de suas ideias, a capacidade de exclusividade do compromisso, que ele atribui à humanidade. Ele condiciona a existência do compromisso verdadeiro, ao engajamento do homem com a realidade. Freire (2011a, p. 17). conclui que

> A primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido é a sua capacidade de atuar e refletir, é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis.

Os ambientes educativos, sejam eles no âmbito formal ou informal, necessitam ser pensados e utilizados como espaços políticos onde se devem ministrar conteúdos e discussões de maneira que o educando adquira o saber necessário sobre a sua realidade tanto para não se deixar enganar quanto para transformá-la na superação das desigualdades tendo em vista, sempre, a sua emancipação. Em suma,

> na formação para a cidadania, a ruptura que precisa ser feita vai além da ordem da opinião e do senso comum. Ela se incorpora em outra dimensão da vida social, exigindo uma nova ordem ética e uma outra estética. Inicia-se pelo questionamento dos valores em que se sustenta a ordem social, cobrando que se esclareça em nome de que e de quem essa ordem pretende se perpetuar. Significa, pois, buscar a legitimidade do sistema vigente que precisa explicar-se, passando pela cognição, e justificar-se, mostrando os valores sobre os quais se assenta (FERREIRA, 1993, p. 224-225).

Ao tratar, ainda que brevemente, do que é a educação para a cidadania, cabe delinear que a formação cidadã nas experiências de mídia-educação na

perspectiva da Comunicação Comunitária é desenvolvida em dois eixos: uma oficina dedicada para discutir a concepção de cidadania e a noção de que o desenvolvimento da consciência de coletividade e pertencimento deve ser a finalidade de tais experiências. Os caminhos percorridos para alcançar tal objetivo serão demonstrados a partir da problematização da relação entre cidadania e a mídia-educação e, na sequência, no embasamento da mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária e relatos de projetos deste universo.

Mídia-educação e a formação cidadã

Anteriormente à reflexão de como a educação para a cidadania é desenvolvida em experiências de mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária, será tratada a formação cidadã no contexto geral da mídia-educação, bem como sua conceituação e objetivos. Em 1973, pela primeira vez, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) mencionou o termo mídia, conceituando-o, inicialmente, como a capacidade de ensinar os meios de comunicação, especificamente no âmbito escolar. Porém, em 1979, houve uma redefinição do conceito estendendo sua competência para espaços além da escola (FANTIN, 2006). Monica Fantin apresenta a reflexão do pesquisador italiano Rivoltella para quem mídia-educação não pode ser pensada apenas como um movimento por correr o risco de não obter uma legitimidade que garanta a sua definitiva afirmação, mas sim como uma "dialética entre ciência e movimento, reflexão e ativismo" (RIVOLTELLA apud FANTIN, 2006, p.69).

Para aqueles que ratificam o delineamento do novo campo epistemológico, este deve apresentar como pressuposto a inauguração de um discurso-transverso, que é empregado por Soares (1999, p.54) como sendo "um discurso apoiado em inter-relacionamentos, em processos circulares de interpretação ao invés da análise de processos lineares marcados pela visão fragmentada pelo todo". A educomunicação foi significada pelas ações e reflexões do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo NCE/ECA/USP e é apresentada como

> [...] um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação dos processos comunicativos, assim como de programas e produtos com intencionalidade educativa, destinados a criar e fortalecer ecossistemas criativos, abertos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática dos recursos da informação (SOARES, 1999, p. 162).

O entendimento da constituição do campo de inter-relação entre Comunicação e Educação perpassa o embate em torno da apropriação terminológica que define esta área de saber e atuação. Longe de haver um consenso sobre o seu emprego, esta área, no Brasil, se desmembra em um rol de termos e concepções conforme pode ser observado nas reflexões realizadas pelos pesquisadores supracitados. Fantin (2006, p.30) salienta que embora não haja um acordo sobre o termo mídia-educação, os objetivos das ações de educação para as mídias/meios em suas diferentes tecnologias se convergem na proposta de "formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias da comunicação e informação". Tendo em vista o entendimento de que neste novo campo não deve haver uma justaposição dos termos Comunicação e Educação, adotamos aqui o termo mídia-educação[4].

Maria Aparecida Baccega (2009) explica que a mídia-educação, para a qual utiliza o termo Comunicação/Educação, abrange a leitura crítica dos meios de comunicação, a educação para os meios o uso da tecnologia em sala de aula e a formação do professor para o trato com os meios, sendo possível sua articulação com qualquer linguagem midiática. Em suma, a autora afirma que esta práxis

> se rege pela busca do conhecimento do processo de constituição dos signos e seus significados sociais, sua operação no cotidiano, e, sobretudo, pela consciência de que os significados desses signos – os quais resultam da luta permanente que ocorre no campo – refletem/refratam a disputa entre os valores hegemônicos, mantenedores do *status quo*, e os valores emergentes, em construção, que apontam o caminho da transformação e que tudo fazem para não ser sufocados. Essa luta, que encontra no social sua maior arena, tem no campo, como dissemos, lugar privilegiado de ressignificação, seja para a ratificação, seja para retificação, seja para a manutenção, seja para a reforma ou revolução. O campo rege-se, também, pelo estudo da inserção neste mundo editado, com o qual todos convivemos e cuja edição atende aos objetivos dos valores hegemônicos. E é exatamente porque todos vivemos neste mundo, fruto de edições, e o qual queremos modificar, que o campo da Comunicação/Educação revela sua importância (BACCEGA, 2009, p.19).

4 Salienta-se que o uso desta terminologia não se dá em detrimento dos outros termos que definem a interface entre Comunicação e Educação, tampouco entende, conforme aponta Rivoltella (apud FANTIN, 2006, p.09), que este campo se situa no "particular âmbito das ciências da educação e do trabalho educativo que consiste em produzir reflexões e estratégias operativas considerando as mídias como recurso integral para a intervenção formativa", mas também é oriundo das reflexões das ciências da comunicação.

Segundo o Manual Latinoamericano de Educação para a Comunicação, esta prática deve propor a formação de um sujeito crítico e ativo frente aos meios de comunicação. As discussões do II Seminário Latinoamericano de Educação para os Meios de Comunicação[5] resultaram na atribuição de três finalidades educativas que devem orientar a práxis mídia-educativa: a criticidade, a atividade e a criatividade. A formação crítica do receptor versa sobre a compreensão do processo de produção de mensagens e signos, além da apropriação de sua linguagem; no confronto entre o universo simbólico do receptor e aquele transmitido pelos meios; e, por fim, no fortalecimento da capacidade de distinção entre esses valores. O desenvolvimento de uma atitude ativa dos receptores é garantido pela criação de canais alternativos de comunicação; por potencializar os sujeitos a serem capazes de discutir as políticas comunicacionais; bem como identificar o papel que possuem os meios de comunicação em suas vidas. A criatividade deve ser trabalhada com os receptores a fim de que eles possam se expressar.

As três funções atribuídas para mídia-educação nos Seminários Latinoamericanos articulam-se com a concepção apresentada pelo pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella. Em entrevista cedida ao jornal *Folha de Londrina* durante sua visita ao Brasil, Rivoltella (2010, p.3) explicou quais são os três objetivos da mídia-educação:

> A Mídia-Educação possui três papéis. O primeiro é proporcionar às crianças e aos jovens a alfabetização técnica dos meios de comunicação, visando a formação de uma plena consciência de seus códigos e de suas linguagens. O segundo é fazer com que eles possam avaliar criticamente os conteúdos midiáticos para o desenvolvimento do pensamento crítico, para que pensem com autonomia. O terceiro objetivo é que eles saibam se expressar através da mídia, sendo esta a dimensão mais produtiva e criativa da Mídia-Educação.

A mídia-educação possui a função de desenvolver critica e criativamente os sujeitos, que consiste em conduzir sua práxis a um objetivo maior que é educar para a cidadania. Fantin (2006) explica a relação que Rivoltella apresenta entre mídia-educação e cidadania, que compreende suas diversas

5 O II Seminário Latinoamericano de Educação para os Meios de Comunicação foi realizado em Curitiba pela União Cristã Brasileira de Comunicação, UCCB, no ano de 1986. O evento durou dez dias e contou com espaços para que as diversas instituições latinomaericanas de midiaeducação pudessem aplicar sua metodologia de trabalho aos participantes. Para mais, cf CENECA, 1992.

instâncias: o direito civil, a cidadania política, a cidadania social e a cidadania cultural. Considerando esta compreensão, Rivoltella (apud Fantin 2006) afirma que a mídia-educação abrange a cidadania de pertencimento e a cidadania instrumental, uma vez que ela pode tanto chamar atenção da sociedade civil e dos poderes competentes sobre os valores da cidadania, como ela mesma pode contribuir para a sua construção. Atrelada à questão da educação para a cidadania na mídia-educação, encontra-se questão da necessidade em educar as crianças e os jovens para as necessidades impostas pelo mundo atual. Desta forma, se concretizam os discursos sobre os direitos das crianças em relação às mídias. Buckingham (2007) em sua reflexão sobre o tema apresenta-os como sendo: o direito à proteção; à provisão; à participação, acrescentando o direito à educação em relação aos meios de comunicação de massa.

As análises em torno da configuração entre mídia e infância debatem e ratificam a importância de proteger esse público dos efeitos nocivos de mensagens identificadas como impróprias ou ainda pela submissão a esses conteúdos sem uma prévia escolha ou questionamento dos mesmos. O direito à provisão recai nas iniciativas de defender e exigir programas e materiais de alta qualidade, planejados especificamente para as crianças a partir de suas necessidades e interesses. Buckingham (2007, p.289) salienta que este é um processo que não deve sustentar-se apenas na regulamentação das mídias para este fim, "é preciso também haver propostas mais ativas de financiar a produção de materiais a que as crianças realmente queiram assistir, e de habilitar as crianças a produzir esses materiais elas próprias".

Nesse sentido, a defesa à participação das crianças no espaço midiático que as cerca se ampara na busca pela democratização aos canais de comunicação e no seu envolvimento com o funcionamento dessas instâncias. Ainda que essa participação se apresente limitada, as novas tecnologias da comunicação e da informação podem se abrir às possibilidades de atuação de crianças e adolescentes na formação e produção de conteúdos. A educação para, com e através das mídias se estabelece como principal processo para alcançar e garantir esses direitos, instituindo-se como um direito em si e contribuindo para uma formação cidadã. A importância da mídia-educação alicerça-se na necessidade de oferecer às crianças e aos jovens oportunidades e conhecimento para interagirem de maneira crítica e consciente com o universo midiático do qual fazem parte.

A mídia-educação significa não apenas proteger a criança, mas também ensiná-la a selecionar e discutir o conteúdo midiático, voltando-se para a formação de um receptor mais crítico, que segundo Carlsson e Feilitzen

(2002), não só possa separar o conteúdo que lhe faz bem ou não, como também que tenha conhecimento acerca dos monopólios midiáticos e desenvolva autonomia para criar uma mídia independente. A partir das práticas de educação para, com e pelos meios de comunicação, que se situam tanto na formação crítica do receptor como também na produção de conteúdos utilizando as mesmas tecnologias, a escola "pode trazer contribuições para a construção de valores e consciências abertas a oferecer respostas que contribuam para o desenvolvimento do consumo cultural reflexivo, questionador e educativo, tão importante para a construção de uma sociedade cidadã" (OROFINO, 2008, p.123).

Cidadania: princípio e fim da práxis de mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária

Ao ampliarem as atribuições dadas pelos autores supracitados acerca do objetivo maior da mídia-educação em formar cidadãos, as práticas desenvolvidas nos cursos de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da UEL e da graduação em Jornalismo da Faculdade Maringá e Unopar propõem a expansão de educação para a cidadania na mídia-educação, englobando as questões do pertencimento e do comprometimento com a realidade local. Trata-se da junção dos campos da mídia-educação e da Comunicação Comunitária, sendo esta última caracterizada como um processo de comunicação alternativo às práticas do monopólio midiático, visando a construção de um discurso próprio (PAIVA, 2007).

A Comunicação Comunitária apresenta-se como uma alternativa aos discursos e às práticas do monopólio midiático, caracterizando-se como processos comunicativos sem fins lucrativos, que são balizados pela mobilização social; pela participação popular; pela difusão de conteúdos da cultura local e de educação na busca pela ampliação da cidadania; pela formação de um discurso próprio que trate dos temas da realidade local; e pela democratização de acesso aos canais de comunicação, uma vez que não se trata "apenas do direito do cidadão à informação, enquanto receptor – tão presente quando se fala em grande mídia –, mas do direito ao acesso aos meios de comunicação na condição de emissor e difusor de conteúdos" (PERUZZO,2006, p.10). A participação dos sujeitos envolvidos nos processos de Comunicação Comunitária é um dos princípios que a diferencia das práticas desenvolvidas pelos grandes meios de comunicação de massa, uma vez que

emissores e receptores passam a ocupar o mesmo espaço-tempo comunicativo. Paiva (2007, p. 143) explica que

> Na comunicação comunitária, as pautas, as decisões sobre a programação, modos de abordagem e mesmo a análise crítica da produção são uma constante alimentadora de todo o processo. É impensável que um projeto de comunicação comunitário efetivo possa sobreviver abdicando de um esquema de interpretação sociopolítica entre produtores e receptores.

Esta perspectiva se alicerça nos pressupostos de comunicação dialógica defendidos por Paulo Freire (1979, p.67), para quem o ato comunicativo depende da postura partícipe dos sujeitos interlocutores, não existindo indivíduos passivos neste processo, uma vez que "o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo". Desta forma, a participação dos sujeitos na práxis da Comunicação Comunitária insere-se em seu envolvimento tanto no fazer comunicativo, quanto nos objetivos e decisões destes processos. O ato de tomar parte dos processos comunicativos pode levar os interlocutores à ampliação de sua cidadania, já que se propõe uma reflexão e intervenção sobre a realidade em busca da construção de uma consciência crítica,

> uma vez que [esta] possibilita a pessoa a tornar-se sujeito de atividades de ação comunitária e dos meios de comunicação ali forjados, o que resulta num processo educativo. Sem estar nos bancos escolares. A pessoa inserida nesse processo tende a mudar o seu modo de ver o mundo e se relacionar com ele (PERUZZO, 1999, p. 216).

A mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária busca propiciar uma reflexão sobre a relação estabelecida entre os sujeitos-sujeitos e sujeitos-realidade a fim de que sua práxis tenha por objetivo despertar e reforçar o seu sentimento de pertença e o seu comprometimento com a comunidade da qual participam, utilizando para isso a linguagem midiática. Assim,

> juntas, a mídia-educação e a comunicação comunitária emergem como práxis que despertam em crianças e jovens um olhar crítico e propõem um uso transformador das mídias para que eles enfrentem os problemas de sua realidade, principalmente para uma formação cidadã. (DELIBERADOR, 2012, p.305).

A fim de alcançar tal objetivo, as experiências de mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária são estruturadas em oficinas,

cujas temáticas são: identidade, cidadania, relacionamento com a comunidade, leitura crítica da mídia, alfabetização midiática e produção midiática. De acordo com a realidade de cada grupo participante, são desenvolvidas atividades específicas sobre tais temáticas, com base em um entendimento comum a que tais noções se referem. Assim, a cidadania é aqui trabalhada em dois vieses: enquanto tema de uma oficina específica e como finalidade maior de toda esta práxis.

Para apresentar como a educação para a cidadania é desenvolvida na práxis da mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária, traremos aqui o relato de experiência de dois projetos desenvolvidos durante o curso de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da UEL. O primeiro[6], intitulado *Meu Filho Repórter*, foi realizado durante três meses no ano de 2013 com 29 crianças entre 10 e 12 anos de duas escolas municipais da Região Norte de Londrina – Paraná e culminou na elaboração do jornal *Folha Criança*. Seu objetivo foi verificar em que medida os participantes conseguiram visualizar a realidade em que estavam inseridos a fim de transformá-la em matérias jornalísticas, a partir da articulação da práxis da mídia-educação com os pressupostos da Comunicação Comunitária. Os encontros aconteceram duas vezes por semana na Vila Cultural Gibiteca Zona Norte, situada no conjunto Aquiles Stenghel, local próximo às escolas e que é exemplo de ponto de cultura na periferia da cidade.

A segunda experiência[7] de mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária trata de oficinas realizadas com crianças participantes do Projeto Criança Feliz em Londrina, para o desenvolvimento de um telejornal que abordou a realidade do bairro Jardim Monte Cristo, local onde os participantes habitam e o projeto foi desenvolvido. O Projeto Criança Feliz é uma entidade que atende às crianças dos bairros carentes: Santa Fé, Monte Cristo, Monte Cristo II (Morro dos Carrapatos) e Marabá, nos quais vivem famílias de baixa renda e onde altos índices de violência. As oficinas de mídia-educação foram desenvolvidas entre outubro e novembro de 2013, em encontros semanais na sede do projeto social e teve participação de seis crianças e adolescentes entre 8 e 14 anos.

6 O projeto foi desenvolvido pela então pela então aluna Beatriz Pozzobom Araújo sob orientação da docente Luzia Mitsue Yamashita Deliberador.

7 O projeto foi desenvolvido pela aluna Laís Cardoso dos Santos, sob orientação da docente Mariana Ferreira Lopes e fez parte do projeto de extensão Gente Comum da Unopar.

Para este relato, iremos tratar do desenvolvimento das oficinas de cidadania e como a educação para a cidadania foi trabalhada no decorrer dos projetos enquanto fim maior desta práxis. Os encontros nos quais se discute com os participantes o que é cidadania têm por objetivo primeiramente compreender quais os significados que as crianças e jovens atribuem a este termo. Este primeiro passo é importante pela concepção de educação freireana que está enraizada na aproximação com o contexto dos educandos. Paulo Freire (2011b) propõe conhecer a realidade do educando no sentido de compreender as diferenças culturais e as distâncias linguísticas existentes na escola para que o educador possa planejar e executar o curso, selecionar os objetivos educacionais, os métodos de ensino e a própria avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Assim, as oficinas de cidadania tomam partido da ideia de cidadania dos educandos tanto das vivenciadas, quanto das almejadas. Com base nestas noções preliminares, são trazidas novas concepções de cidadania que contemplam os direitos e deveres do cidadão para com a sociedade, e também a manifestação de uma consciência cidadã coletiva, ou seja, é um momento em que se problematiza que "nesse sentido, exercer a cidadania tanto é votar como não emporcalhar a cidade, respeitar o pedestre nas faixas de trânsito [...] e controlar a emissão de ruídos" (PINSKY, 2008, p. 19).

Este processo pode ser dividido em etapas: primeiramente, são debatidos os significados da palavra cidadania, etapa na qual podem ser feitas exibições de filmes ou realizadas atividades lúdicas que abordem o assunto e, posteriormente, uma discussão sobre o tema. Em um segundo momento, os educandos são divididos em grupos, para que possam contar alguma situação em que eles acreditam ter vivenciado um exemplo de ação cidadã, além discutirem formas da participação da promoção da cidadania em sua comunidade.

Na oficina de cidadania do projeto *Meu Filho Repórter*, as crianças foram questionadas sobre o que é cidadania e o que poderiam fazer para contribuir ainda mais com a comunidade em que se inserem. Para ampliar as reflexões, foram apresentados vídeos sobre o tema e trechos do filme *Escritores da Liberdade*[8]. Posteriormente, os participantes produziram desenhos e representaram cenas de teatro como exemplos de ações cidadãs. Já no projeto *Criança Feliz*, foi passado um vídeo infantil que explicava várias formas de se exercer a cidadania. Antes da exibição, algumas crianças responderam que cidadania era ter direitos e

8 Filme de Richard LaGravenese, lançado em 2007, que conta o trabalho desenvolvido por uma professora idealista com um grupo de alunos de uma escola secundária dos EUA.

deveres, mas depois de assistir ao desenho, eles começaram citar que ser cidadão era não jogar lixo na rua, não pichar muros, ajudar ao próximo, atravessar na faixa de pedestre, dentre outras coisas. Os educandos também puderam contar situações em que eles tivessem exercido sua cidadania e qual a importância desse tipo de atitude. Dessa forma, eles passaram a entender melhor a importância de cuidar do lugar onde vivem e da sua contribuição para que um objetivo maior seja alcançado, através da coletividade. Assim, tais práticas corroboram o pensamento de Peruzzo (1995, p.156)

> porque falar em sujeito é falar em cidadão. E ser cidadão não é só ter o direito de votar e ser votado, de ir e vir, de interferir ao nível político, ter seus direitos assegurados legalmente e participar culturalmente. É também ter o direito de participar como sujeito da produção de bens e da sociedade e de gerir e usufruir, com igualdade, dos bens e da sociedade. Portanto, participação é um ato político e um ato educativo [...] diz respeito não só a participação política, mas também sócio-econômica e cultural.

As noções discutidas na oficina de cidadania se desdobram na oficina seguinte, cujo tema foi o relacionamento dos participantes com a comunidade e que possuiu como objetivo levar o jovem à reflexão sobre o seu bairro e sua escola, despertando o sentimento de pertença, uma vez que eles podem conhecer um pouco mais o lugar onde residem. Os debates realizados nestes momentos são normalmente o mote para a elaboração dos produtos midiáticos.

No projeto Meu Filho Repórter, as pautas do jornal produzido pelas crianças surgiram a partir de fotografias trazidas pelos educandos após a oficina de relação com a comunidade. O Folha Criança foi dividido em seis editorias: Escolas, Bairros, Cultura, Comunidade, Opinião e Histórias em Quadrinhos. Foram redigidas matérias como "Parquinho de escola precisa de consertos"; "Escola Ruth Lemos enfrenta problemas"; e "Insegurança é grande na Escola Ruth Lemos", que abordam situações enfrentadas pelos alunos que os incomodam e que precisam de mudanças. Ou como "Os dois lados do Vista Bela"; "Para combater a dengue, é importante que todos façam sua parte"; e "Terreno vira depósito de lixo", nas quais os problemas dos bairros vêm à tona. Assim, os participantes conseguiram identificar os problemas como os quais convivem todos os dias e se mostraram críticos sobre sua realidade.

No telejornal produzido no projeto *Criança Feliz*, a ideia de retratar o bairro onde as crianças participantes moram e o projeto social no qual se inserem surgiu também da relação entre as oficinas de cidadania, de relacionamento com a comunidade e de leitura crítica da mídia. Esta última tem

o intuito de desenvolver o senso crítico perante os meios de comunicação e mostrar como a mídia influencia a opinião dos indivíduos. Uma das atividades possíveis de ser realizada neste momento consiste em trazer vários jornais com reportagens do seu bairro ou de sua escola, para que os educandos as leiam e constatem os enfoques dados a uma realidade que já conhecem.

Neste projeto, foram levadas algumas notícias sobre o bairro que saíram em veículos de informação regionais. Após uma análise inicial, as crianças e adolescentes apontaram que o local é sempre retratado por um viés negativo, o que faz com que sintam vergonha de onde moram, apesar de terem listados alguns fatos positivos que ocorreram na sua comunidade, mas que não foram abordados pelos meios de comunicação da cidade. Assim, ao pensarem nas pautas para o *Jornal Feliz*, os participantes realizaram matérias sobre o que ocorre nos projetos sociais do bairro e também sobre a necessidade de todos cooperarem para a manutenção da limpeza das ruas.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar como a educação para a cidadania é desenvolvido em uma práxis de mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária. Para isso, foram discutidas as noções de educação para a cidadania e a formação cidadã tanto na mídia-educação como na sua articulação com a concepção de comunicação comunitária. Foram relatadas duas experiências realizadas em Londrina, Paraná, com crianças e adolescentes em espaços de educação não formal. Podemos afirmar que ambos os projetos demonstram que o fim da práxis da mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária é a educação para a cidadania, seja ela com base no processo de desconstrução/reconstrução do conceito de cidadania em si – que ocorre em uma oficina própria – ou como finalidade que permeia todo o seu processo e se concretiza na elaboração dos produtos midiáticos, tendo como objetivo contribuir para o despertar da consciência coletiva e do sentimento de pertença. Como aponta Adela Cortina (2005, p.20-21), o comprometimento faz do sujeito um cidadão, ao passo que o "*reconhecimento* da sociedade por seus membros e conseqüente *adesão* [grifos da autora] por parte destes aos projetos comuns são duas faces da mesma moeda que, ao menos como pretensão, compõem esse conceito de cidadania que constitui a razão de ser da civilidade".

Referências

BACCEGA, M. A. Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. In: _____; COSTA, M. C. C. **Gestão da Comunicação**: epistemologia e pesquisa teórica. São Paulo: Paulus, 2009, p. 13-26.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs.). **A criança e a mídia:** imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez, 2002.

CENECA. **Manual Latinoamericano de Educación para la Comunicación**. Santiago: UNICEF, UNESCO, 1992.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo:** para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

DELIBERADOR, L. Y. Comunicação comunitária, mídia-educação e cidadania. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P.C. (Orgs.). **Cultura Digital e Escola**: pesquisa e formação de professores. São Paulo: Papiros, 2012 a. p. 283-308.

FANTIN, M. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FERREIRA, N. T. **Cidadania.** Uma Questão para a Educação**.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

OROFINO, M. I. Ciranda de sentidos: crianças, consumo cultural e mediações. In: FANTIN, M. e GIRARDELLO, G. (orgs). **LIGA, RODA E CLICA**: Estudos em mídia, infância e cultura. Campinas, SP: Papirus, 2008, p.113-125.

PAIVA, R. Para reinterpretar a Comunicação Comunitária. In: _____ (org) **O retorno da comunidade:** os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 133-148.

PERUZZO, C. M. K. (org.). **Comunicação e culturas populares.** São Paulo: Intercom/CNPQ/FINEP, 1995.

_____. **A participação na comunicação popular**. Tese de doutorado. São Paulo: ECA/USP, 1991.

_____. Comunicação comunitária e educação para a cidadania**.** PCLA: **Revista Pensamento Comunicacional Latino-Americano**. São Bernardo do Campo: UMESP/Cátedra Unesco, n.1 out/nov/dez.1999.

_____. Revisitando os Conceitos de Comunicação Popular, Alternativa e Comunitária. **Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** - UnB - 6 a 9 de setembro de 2006. Disponível em www.intercom.org.br . Acessado em 25/04/2010.

PINSKY. J. **Cidadania e Educação.** São Paulo: Contexto, 2008.

_____, PINSKY C. B. (orgs). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2010.

RIVOLTELLA, P. C. Jovens estão perdendo capacidade de refletir. **Folha de Londrina**, Londrina, 11/nov.2010, p. 3

SOARES, I. de O. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília: Ano 1, nº 1, jan/mar 1999.

Fanfics como ferramentas colaboradoras na educação pelo conhecimento informal[1]

Cristiane de Magalhães Porto[2]
Renata Tavares Benia[3]
Universidade Tiradentes (Unit), Aracaju, SE

Introdução

O indivíduo, em sua essência, é um indivíduo permeado por histórias. As histórias cativam-no. Nesse campo de raciocínio, sustenta-se a ideia de que a oralidade possibilita — e sempre o fez com maestria — ao sujeito o poder de disseminar, receber e transformar informações, uma vez que as relações humanas se manifestam pelo contato com outros sujeitos. Por outro lado, não somente a oralidade, mas a escrita também torna vivos os eventos já despertados e desenvolvidos em um espaço de tempo, embora a escrita sugerida por Platão *apud* Zilberman (2006) venha a condenar a forma como a história se dá, em razão de o processo do ato não proceder do exercício da memória do sujeito - tendo em vista que a história narrada está intimamente

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação, XV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

2 Doutora Multidisciplinar em Cultura e Sociedade pela Universidade Fede3ral da Bahia (UFBA). Mestre em Letras e Linguística pela UFBA. Pesquisadora do Instituto de Tecnologia e Pesquisa (ITP). É professora do Curso de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tiradentes (Unit). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (GETIC/CNPq). E-mail: crismporto@gmail.com.

3 Estudante de Graduação, 7° (sétimo) período do curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pela Unit; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica no Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias da Informação e Cibercultura da Universidade Tiradentes (Probic/Getic/Unit). E-mail: renatabenia@hotmail.com.

baseada na memória - mas de um encontro, um contato para recorrer a um fato específico por meio de um livro ou outro material similar.

Com efeito, também é vulnerável ao contexto apontado uma história na qual o seu passado não se conserve, conforme informa Ewald (2008) ao mencionar que um passado não preservado direciona a história a uma espécie de condenação que se revela pela condição de perda de força. Para Gusmão e Souza (2010, p. 2), atribui-se o juízo de que "nenhum fato, por mais simples que seja, pode ser considerado perdido para a história", já que a "história é o lugar de conciliação do passado com o presente, apontando perspectivas de futuro" (Ibidem, p. 8).

As histórias não necessitam apenas da memória do sujeito, mas necessita da efetivação da oralidade, de um diálogo que considere a comunicação entre os sujeitos. A esse viés, remete-se a ideia proposta por Bakhtin e Jakobson *apud* Bauman (1986) *apud* Ewald (2008), ao esclarecer sobre os eventos inerentes à narrativa, imprimidos como o evento narrado e o evento narrativo. A esses eventos, admitem-se concepções distintas, pois o evento narrado está intimamente ligado ao evento que passou, ao fato já instalado no espaço do tempo passado, ao passo que o evento narrativo diz respeito à imaginação do fato, ao exercício de resgate do fato já ocorrido que se estabelece pela memória.

Essa noção emerge do contexto no qual Benjamin (1985) apud Ewald (2008) a atenção sobre o papel do narrador como agente que recorre às suas experiências de vida e às de outros, de maneira a assumir um papel social, considerando o ângulo de visão de que "a história é construída socialmente, através de uma interação, nos momentos de espacialização, por meio da voz, do corpo e de inscrições" (EWALD, 2008, p. 6). Não obstante, tal viés, a história demarca um campo crucial no que diz respeito à visibilidade de fatos que também já ocorreram, quer sejam esses fictícios ou não. Poder-se-ia dizer que nas histórias preside a tradução de uma aura que traduz ideias de nostalgia, devaneio, documental, dentre outros aspectos envolvidos em torno disso.

Corrêa (2013) aponta que a arte de contar histórias para alguém sempre foi um mecanismo eficiente para incentivar a leitura, pois a inteligência se desenvolve por meio das histórias, da sensibilidade e da sociabilidade. Atualmente, o sujeito não é apenas um contador de histórias, mas um escritor das suas próprias histórias. O ato de contar histórias designa-se como um ato que concede ao autor um poder autoritário. Este sujeito, o autor, comporta em si uma ampla e larga responsabilidade no que concerne à história (a

depender de sua finalidade, evidentemente). A posição do sujeito enquanto narrador independe de faixa etária, classe social, e por isso, em sua essência, narrar é um ato democrático. Nessa ótica, além das histórias arquitetadas por mediação da oralidade, também evoca-se a questão das histórias cuja existência pode se dar por outras formas, a exemplo da escrita.

Benjamin (1985) *apud* Ewald (2008) sustenta a ideia de que a narração não se restringe, em sua natureza, à voz, ao processo de oralidade. Portanto, a narração, em sua essência, fixa-se e remete a um processo que engloba não somente à voz, mas também aos gestos, expressões, dentre outras manifestações. Assim, com a memória do sujeito em foco, a efetivação do narrar e também, a interação, tendem a promoverem um leque de possibilidades de histórias com as mais diversas configurações e dinâmicas

Há uma conotação muito forte em tal atividade. Vale ajuizar que, se em épocas passadas contar histórias sugeria a lógica da abertura do ouvinte em respeito ao contador da história, em tempos contemporâneos tal processo perdura e, no entanto, admite novas ramificações e se configura em um contexto, evidentemente, também distinto. Na contemporaneidade, torna-se viva a revolução da leitura e da escrita, em razão de se vivenciar a era da convergência midiática assinalada por Jenkins (2009), que sugere transformações visíveis na sociedade a partir do surgimento das mídias recentes e seu diálogo com as mídias tradicionais, concebendo, em especial, novas posturas dos sujeitos, novas formas de narrativas, interação e compreensão, isto é, inaugura um novo sentido no que se refere à produção e disseminação do conteúdo em rede on-line.

Tais novas formas de produção indicam de forma expressiva o novo traço das narrativas, ou seja, as narrativas transmidiáticas. Por transmidiação entende-se o fenômeno no qual o conteúdo transita em diversas mídias de maneira a adquirir diferentes tipos de linguagens em função de diferentes abordagens. As narrativas transmídia têm seu início localizado em uma história já criada, de forma que esta sugira indícios de expansão e se crie, então, novos caminhos corporificados em novas histórias que se apresentam estritamente relacionados à história original. Um exemplo de narrativa transmídia é a *fanfic*. As *fanfictions*, como o nome denota, são ficções criadas por fãs de determinada franquia que vem a produzir, disseminar e a interagir, na rede on-line, suas histórias, sendo essas histórias um mecanismo com crucial eminência no processo de escrita e leitura.

Desse modo, o presente estudo adota um caminho espelhado em considerações erguidas por Jenkins (2009), Primo (2007), Gosciola (2012) e

Renó e Ruiz (2012), sob a abordagem do método qualitativo, e se propõe a levantar reflexões acerca da contextualização da convergência midiática, as narrativas transmidiáticas. Dará ênfase ao desenvolvimento a respeito das *fanfictions*, cuja adoção pode ser visualizada com sobressalência no campo da educação somado ao conhecimento informal despertado pela indução à escrita e leitura criativa.

A conjuntura da convergência das mídias

Em primeiro instante, seria conveniente elucidar o que seria essa convergência midiática, e em segundo instante, atribuir o foco em suas especificidades no âmbito sociocultural atual. Em torno desse panorama, Burke (2004, p. 270) descreve que, "desde a década de 1990, a convergência é aplicada ao desenvolvimento tecnológico digital, à integração de texto, números, imagens, sons e a diversos elementos na mídia". Sobre essa ideia, o autor ressalta que, a *priori*, a convergência midiática aponta para as transformações intrínsecas às mídias. Contudo, cabem diversos pontos sobre a ótica demarcada. Tal como Burke (2004), Jenkins (2009) também afirma que a convergência tem a ver com a relação da sociedade com a mídia, ela é uma realidade marcada no contexto social, de uma cultura. O autor ainda expõe que "a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos" (JENKINS, 2009, p. 30).

Amarrada tal reflexão, considerar-se-ia uma ideia frágil conceituar ou pressupor que a convergência se compromete apenas a denotar as transformações que ocorrem com o cenário midiático ou avanços tecnológicos. Na realidade, tal fenômeno tem um traço profundamente cultural. Por outro lado, é fator unânime que a tecnologia entra em tal contexto com objetivos de ampliar o processo de comunicação entre os sujeitos (desde a produção de conteúdos, disseminação e contato).

Implica dizer que a convergência midiática relata a respeito de uma transformação presidida em uma cultura. É possível compreender que a convergência das mídias representa as transformações midiáticas no cenário das mídias, mas na medida em que se contornam as relações inerentes a uma sociedade em determinado contexto. É conveniente relatar que a convergência midiática surge a partir das novas práticas do sujeito, e em função disso, a produção de conteúdo, a disseminação de conteúdo, e ainda, a apreensão

de conteúdo que lhe é apresentado, já não se estabelecem da mesma forma. Perante a era da convergência, tem-se um estreito contato com a realidade de comunicação e relações via telas. O sujeito adota a postura de mediador no sentido de fruição das mídias, pois esse tem o poder de controle sobre estas.

Nos eixos refletidos em tal esfera midiática, tal como os conteúdos, as relações também assumem novas perspectivas. É de natural aspecto que os relacionamentos entre sujeitos assumem uma nova perspectiva. Há uma mudança na dinâmica da comunicação entre estes, pois reduz-se o contato presencial, e abre caminhos para uma comunicação que rompe as barreiras da distância em função do virtual. A junção das mídias e o diálogo entre estas alcançou uma nova visão a respeito de como ocorre a comunicação (idêntico princípio é válido ora por sujeitos, ora por empresas e sujeitos ou outras formas similares de tal ato). O pressuposto descrito abriga a questão da mudança de produção de conteúdos, da mudança de propagação e ainda da forma como se mantém contato com as informações transferidas. Assim sendo, seria proeminente ressaltar que, com a fusão das mídias, sobretudo em meio à inserção e à acessibilidade da internet no cotidiano dos sujeitos, as práticas caracterizam-se de formas diferentes (se antes eram diferentes do mundo real para o virtual, no contexto atual, o fato ganha nova amplitude).

A interação e a participação

No cenário digital, a participação e interação são aspectos eminentes e inerentes. Tais termos, ainda que evoquem similaridade, detêm um contraste. A palavra interatividade abre espaços para muitas definições. Para Primo (2007, p 17),

> a interação social é caracterizada não apenas pelas mensagens trocadas (o conteúdo) e pelos interagentes que se encontram em um dado contexto (geográfico, social, político, temporal), mas também pelo relacionamento que existe entre eles. [...] É preciso atentar para o "entre": o relacionamento.

Primo (Idem) enfatiza que "a questão da interação vem há muito tempo sendo pensada por estudiosos da comunicação mediada", e prossegue relatando ainda que em uma forma ideal de interação deve haver o princípio da interruptabilidade (quando um ou outro sujeito pode interromper o processo), granularidade (que consiste na ideia de um maior elemento no qual

se pode interromper, desconsiderando exprimir todas as ideias em uma construção de frase, por exemplo), degradação graciosa (que diz respeito à possibilidade de o sujeito saber quando e como conseguir uma resposta para algo) e, finalmente, o princípio de *não-deflaut* (que representa basicamente o "não forçamento", uma ideia de liberdade, pois concede ao sujeito a apropriação das informações em dado momento). Em adesão, Steuer (1993) *apud* Primo (2007) relata que os fatores da velocidade, da amplitude e do mapeamento são pontos cruciais na interação.

A interação realça o caráter de acolhimento e envio de ideias. Comporta-se no referido processo uma atividade coletiva. Esta se traduz no ato no qual o sujeito está em contato com outros sujeitos e que, nessa esfera, torna-se vivo o exercício de comunicação e câmbio de informações. Existe um diálogo que implica sobre como as tecnologias são tencionadas para responder os consumidores, propondo uma receptividade de experiências, tal como uma distribuição destas. De fato, há um diálogo, não é apenas um ato que é atrelado a um processo produtivo unicamente como corresponde à participação, uma vez que se admite que a participação seja

> [...] moldada pelos protocolos culturais e sociais. [...] A participação é mais limitada, menos controlada pelos produtores de mídia e mais controlada pelos consumidores de mídia" (JENKINS, 2009, p. 190).

Dentro desse contexto, na participação impera um funcionamento de uma atividade na qual o sujeito exerce só. No que concerne à participação, esta remete às práticas em que se assiste a algo específico, mas que, não aponta para um diálogo entre dois componentes, isto é, não há a troca de informações. A internet engloba tais eixos, quer seja o interativo, quer seja o participativo, especialmente no que se destina às relações de sujeito e conteúdo. Em substância, a interação e a participação, enquanto fatores cruciais na esfera midiática, emitem sinais claros a respeito das narrativas transmidiáticas enraizadas no contexto contemporâneo.

A transmidiação das narrativas na esfera da convergência

Atualmente, as narrativas transmidiáticas configuram-se como elementos que apontam sobre a natureza da criação de conteúdos, especialmente on-line. Diante da cultura da convergência das mídias é admissível relatar que também a postura dos sujeitos muda. Logo, os conteúdos disseminados

na esfera on-line também comportam novos traços, novas caracterizações. Em vista disso, as histórias recebem uma nova perspectiva. Portanto, há de se pressupor que as narrativas transmídias denotem ser uma ferramenta e uma forma de produção atual inerente ao nosso contexto. Fechine (2012) norteia que a transmidiação é toda e qualquer produção que carrega o princípio de repercussão e que está vulnerável à repetição, de modo que se inclua em um universo digital.

Já Gosciola (2012) informa que a narrativa transmídia é aquela que se estende e se apresenta em várias mídias. Essa é a essência da transmídia, no entanto, é oportuno salientar que, embora o termo remeta ser novo, já se pensava transmídia em épocas passadas ao propor uma continuidade de eventos de uma específica história inicial e, por conseguinte, disseminar esse ponto de visão a outros sujeitos em determinados grupos sociais. Nessa via de pensamento, em função da expressiva convergência das mídias, associa-se à narrativa transmídia como sendo algo novo ou, conforme examina Jenkins (2009, p. 49), como "uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias".

O pressuposto convida a entender que a narrativa se manifesta como transmidiática a partir do momento no qual se localiza em mais de uma mídia, mas na medida em que cada mídia – a partir de suas especificidades – forneça valiosa contribuição, de forma diferente, ao conteúdo. As narrativas passam a circular em várias plataformas, e não se limitam a pertencer a apenas uma mídia nem tampouco a se caracterizar como uma simples reprodução de uma mensagem que é disseminada em várias mídias.

Cada história desenrolada conta algo diferente, mas que faça sentido e dê alusão à história mãe, à história principal, primária. Perante essa forma de disseminação, é válido salientar que o jeito de produção e interpretação também se altera. A questão envereda-se e está intimamente relacionada ao sujeito. Nessa linha de raciocínio, convém apontar que a representação dos conteúdos é implantada em várias mídias, cujo entendimento é despertado mais facilmente em razão de o sujeito não precisar ter noção de como funciona ou quais são os eventos da história original. O sujeito não precisa ter acesso à franquia ou ser um fã assíduo para que possa gostar da história ou para que tome fruição ou a entenda.

Para ilustrar essa assertiva, Gosciola (2012, p. 11), assevera que

> [...] a história principal deve ter a dosagem certa de ações que permitam à audiência compreendê-las, mas não deve contar tudo. Sendo assim, o jogo entre as narrativas, ou parte da história, deve despertar a

> curiosidade do seu público em saber maiores detalhes da história principal. Essa é basicamente a grande diferença entre a narrativa transmídia e qualquer outra forma de contar histórias.

A nova forma de contar, ler e compartilhar informações, opiniões, pontos de vistas, histórias, imagens, etc., alteram-se e se transformam justamente em razão do fenômeno da transmidiação. Hoje não é notório apenas o efeito do surgimento e o impacto das novas mídias, mas se torna inerente ao sujeito o convívio com essas mídias. Simultaneamente em contato com mais de uma tela, mais de uma mídia, e com esse poder em mãos, o indivíduo, hoje, torna-se autor de conteúdo, ele mesmo desenvolve e dissemina o que cria, pois a internet permite, por meio da liberação do polo de emissão, liberdade e amplitude de caminhos para criação em redes on-line.

Nessa ótica, é importante destacar que, com o diálogo entre as mídias e a presença dessas nas vidas dos sujeitos, torna-se mais fácil a busca e apreensão desses conteúdos que, solicitariam um processo mais lento ou um espaço de tempo mais longo para se alcançar, caso não houvessem essa nova perspectiva proposta pelas convergência. A interação que os sujeitos põem em foco na relação com as mídias reforça e impulsiona específicas mensagens, informações, vídeos, imagens, histórias, dentre outros conteúdos gerais.

Ora, se o conteúdo é adquirido por várias mídias e está espalhado de forma fácil de ser apreendido, é admissível a compreensão de que as experiências são evocadas num ritmo constante. Sem sombra de dúvida, a disposição rápida, fácil e ampla dos conteúdos ao alcance do sujeito molda um caráter crucial no processo de aprendizagem, levando em consideração que muitas informações são disponibilizadas na rede.

Uma vez que as mídias rodeiam os sujeitos e promovem a interação, o câmbio de informações, a construção de um conhecimento implanta-se em tal processo. Aquilo que poderia estar em um método tradicional, hoje, passa a residir no ambiente on-line. Já que o sujeito tem o poder de escolher o que deseja visualizar nesse ambiente, consequentemente estará em contato com um universo no qual mergulhará profundamente. E é nesse ato de interesse, de estímulo, que pode comunicar sobre novas experiências. As experiências, por sua vez, acarretam notórios resultados positivos no desenvolvimento intelectual, posto que nas experiências — especialmente naquelas em que se deposita um interesse e se tem prazer —, consegue-se guardar instantes e informações que ficarão para a posteridade.

Parece admissível apontar então que, tal como acredita Renó (2012), o

conhecimento, de fato, está na rede. Constata-se que o ato de aprender também se configura como viável e de forma bem significativa por meio da produção de conteúdos localizadas nas redes on-line, sobretudo, pelo estreito contato que o usuário faz somado à interação virtual para com outros usuários (quer sejam aqueles que se identifiquem com assuntos similares ou não). A questão do individualismo pode ser uma questão bem grave nesse contexto elucidado. Grave, porque premia a postura de conhecimento isolado: o sujeito apreende por si só, mas por outro lado, não dissemina, não compartilha. Grave também porque, sem uma interlocução com outros pontos de vista, o conhecimento que adquiriu e as informações contornadas podem passar despercebidos ou serem deixados para trás, caírem no esquecimento, já que o contato foi feito por poucas vezes.

Contudo, se, por um lado, a questão acima pontua um aspecto negativo; por outro, junto às narrativas transmídias disponíveis no espaço midiático, a produção do conteúdo e o contato podem ser feitos por um coletivo. Agora, existe a aproximação dos sujeitos, o diálogo e, especialmente, o câmbio e apreensão das informações por meio de exercícios informais. Faz-se conveniente relatar o valor das narrativas transmidiáticas nesse contexto de aprendizagem.

As narrativas transmidiáticas, por promoverem a participação, interação, troca de experiências, e por tornar do sujeito em um sujeito autor que produz seu próprio conteúdo a partir de sua visão a respeito de uma narrativa inicial, mantém larga e prudente importância na educação. Reflete-se sobre a mudança da perspectiva de que as novas mídias ou a fusão das mídias condicionam o leitor a perder o interesse na leitura ou ainda que o sujeito não sustente fortemente um sentimento de cultura do ler. Ainda que o conhecimento seja manifestado por intermédio de práticas informais nas redes on-line, ainda assim se trata de uma oportuna forma de apreender específicos conteúdos disseminados por meio do diálogo de ideias postas à luz pelos usuários da rede. Essa atividade abre perspectivas para a reflexão de ideias dos sujeitos que podem ser compartilhadas e dialogadas, e, notadamente, traduz-se como um possível caminho proeminente para o incentivo e aperfeiçoamento da escrita e leitura, por exemplo.

As *fanfictions* como nova forma de contar histórias

Jenkins (2012) fornece valiosa ideia de que a Narrativa Transmídia fomenta a leitura crítica, assim como fomenta a escrita criativa. Diante desse pressuposto, é presumível perceber a influência das *fanfics*, por exemplo.

> Fanfiction trata-se de contos ou romances escritos por terceiros. Os autores dessas *Fics* são chamados de Fictores. Esse tipo de gênero não apresenta caráter comercial nem lucrativo, pois são escritos por fãs que se utilizam de personagens ficcionais já existentes (ALVES, 2014, p. 2).

Convém apontar que, no mundo das *fanfictions*, abdica-se da perspectiva de apenas receber a história. No campo de produção das histórias, de modo geral, não se instala apenas a ideia de que o sujeito recebe a história, mas o realce de que, o sujeito recebe uma história que, será discutida ou analisada para outros fins (por críticas em revistas, no espaço *on-line*, entre grupos de amigos, etc.). Já na esfera das *fanfictions*, existe uma conotação diferente na ideia de histórias.

Em torno da década de 1990, a acessibilidade ao PC (*personal computer*) possibilitou o surgimento de sites variados, que se comprometeram a tratar de determinadas produções fílmicas, de jogos, de quadrinhos, dentre outras produções que abraçam uma comunidade de fãs assíduos, denominada *fandom*. Fazem parte de um *fandom* pessoas que compartilham do mesmo gosto a respeito de um produto, história, personagens, artista ou bandas, e que, independente de localização geográfica, funcionam como uma família virtual.

> [...] consumidores e fãs estão começando a tomar gosto pelo recém-descoberto poder de moldar o ambiente de mídia e estão utilizando elementos emprestados da cultura popular para intermediar relações com pessoas que nunca viram pessoalmente (JENKINS, 2009, p. 315).

As *fanfics*, então, são produções implantadas no ambiente on-line cuja autoria é inerente aos sujeitos que são fãs ou adoradores de específica franquia ou de uma história já criada por algum autor, podendo ser um filme, um livro, um *video game*, uma revista em quadrinhos, dentre outros conteúdos. O principal motivo que impulsiona essas ficções, que são frutos de uma história já contada, é o interesse do sujeito que está vinculado, por vezes, a um sentimento evocado ao longo da história, algum personagem, temática, trilhas sonoras, ambientes, etc.

É válido ressaltar que as *fanfictions* tendem a surgir por um "quê" de querer mais. Pela fruição que o sujeito experiencia com uma história (que pressupõe caminhos de extensão, especialmente), a história inicial se torna vulnerável a ser desenrolada em mais acontecimentos a partir do ângulo de visão do espectador/leitor que a destrinchará pela forma escrita eletrônica disseminada na rede on-line em um processo de interação. Aquele que pretende, aquele que desenvolve uma extensão de história, aquele que desenvolve e lan-

ça uma história destaca em si uma responsabilidade de tomar posse de uma narrativa inicial e porquanto — a seu modo — adota o dever continuar algum evento ou desfecho que não o satisfez ou algum caminho ou episódio no qual o sujeito acredita que poderia seguir linhas diferentes na história.

No dizer de Jenkins (2012, p. 13),"atualmente, fãs escrevem milhares de histórias a cada ano dedicadas a centenas de diferentes textos midiáticos. Os escritores normalmente são amadores; as histórias são trabalhos de amor. Muitas dessas histórias são distribuídas on-line".

As histórias são encontradas na rede on-line, muitas em fóruns específicos sobre determinado filme, série, *video game*, *anime* ou outro tipo de produção que conta uma história. Nessas plataformas on-line, a organização e dispersão das *fanfics* variam de uma para outra. Há algumas em que as publicações são feitas em fóruns com tópicos inerentes a cada *fanfiction*, enquanto há outras plataformas em que as publicações são permeadas em listas ou páginas com categorias de temáticas das *fanfictions*. No aspecto da construção, faz-se presente uma dicotomia em relação às formas de criação. Por um lado, o sujeito pode elaborar um desfecho ou uma desconstrução de uma história que seja apoteótico ou similar à original (carregando traços). Contudo, pode haver a construção de uma história que seja considerada feita à esmo ou mambembe, ou que adote traços muito diferentes da história original.

Muito embora se acredite que na rede on-line há certa liberdade de expressão, existem algumas condutas que são questões fundamentais para os usuários de determinados sites que abrigam essas narrativas. Em primeiro ponto, há sites que hospedam usuários a partir de uma idade específica, ao passo em que outros delimitam algumas regras para a produção das *fanfictions*, a exemplo de ser destinado a um público com faixa etária 'x' ou 'y'. De fato, existe uma organização e ideia de ética penetrada em algumas plataformas a fim de que o conteúdo seja bem acolhido pelos usuários. Ainda nesse universo, os usuários, além de postar suas histórias, também podem comentar a respeito de outras apresentadas, destacando suas observações sobre a escrita ou, principalmente, suas impressões sobre a *fanficition* que acabou de ler.

> São motivados porque o mundo do texto lido não lhes parece suficiente, não quer dizer que em algum momento tenha sido para leitores de períodos históricos anteriores, mas agora é possível dar continuidade às histórias, é possível ser lido por outros leitores dos mesmos livros, fã da mesma obra (CARVALHO, 2012, p. 184).

Os usuários engajam-se nessas produções que demandam um domínio

não tão formal, mas que ainda assim demandam boa escrita e leitura e para tanto, o público que publica ficções de um universo da narrativa inicial é denominado como *ficwriter* e em sua maioria compreende como um público jovem, que varia de adolescentes a adultos até a média de 25 anos em média. Mesmo em um cenário no qual, por vezes, oferece entretenimento, pela fonte de prazer eminente a partir de um universo ficcional ou não no qual ele manteve contato, é possível adquirir uma experiência ímpar e sobressalente. Quer seja no ato de produzir *fanfictions*, quer seja no ato de ler, quer seja no ato de comentar e incluir suas observações a respeito de outras produções, o sujeito encontra-se apto a ganhar novas ideias a partir da troca de experiências promovidas pelo diálogo em rede on-line.

Já no contexto da realidade transmidiática, o sujeito não só recebe o conteúdo; ele recebe, ele produz e, a partir do seu conhecimento, repertório e análise de produções de terceiros, transforma suas ideias em observações e as debate em rede on-line com seu *fandom* ou grupo específico, tal como funcionam os ambientes das *fanfictions*. Primeiro, tem-se a atenção; num segundo momento, a apreensão; e, em seguida, a análise. Pierce (1999) *apud* Santaella (2002), discorre como se dá o processo de interpretação, destacando a primeiridade como o instante do impacto — contato sentimental com o objeto; a secundidade como o nível no qual se transporta um processo energético; e, por fim, a terceiridade que encaminha a análise ao processo reflexivo e crítico do objeto com o qual se manteve contato. Portanto, no caso das *fanfictions*, é possível aperfeiçoar tanto o processo de escrita quanto o processo de aprendizagem pela interpretação assumida com crucial ação do sujeito.

Conclusão

As histórias fazem parte da faculdade humana. É com as histórias que se distribui a um espaço de tempo experiências que são acolhidas por diferentes tipos de sujeitos. A história tem algo para contar, com as histórias se aprende, quer sejam representadas na escrita ou reveladas em gestos e oratória. A transmidiação de narrativas também caminha junto na linha do conhecimento. A forma como se promovem e recebem experiências que pincelam o campo do conhecimento do sujeito é de um caráter sobressalente quando se arquiteta um juízo a respeito de métodos. A dinâmica foge dos métodos tradicionais nos quais os sujeitos estagnavam em uma posição de meros receptores de informação, sem considerarem transformar em algo novo as informaçoes que recebiam. No cenário atual existe uma dinâmica

expressiva na relação conteúdo e sujeito dentro do espaço on-line, que pode apontar para novas formas de aprender.

No que tange tal apontamento, as *fanfictions*, caracterizadas na esfera da transmidiação, evocam a discussão sobre o atual contexto rodeado por mídias e a vivência e estrito contato com o ambiente on-line. As narrativas transmidiáticas são pinceladas e têm sua aparição com o surgimento das novas necessidades do sujeito em buscar conteúdo. Nasce em resposta à convergência das mídias. Cabe observar que tais narrativas, a efeito da transmidiação, solicitam um desenrolar de uma história inicial que se expande por partes divididas em várias mídias de modo que cada mídia dialogue entre si e comunique claramente uma mensagem proposta.

Dada a premissa, o contexto vivenciado pela convergência midiática comunica mudanças que coincidem com a ideia das narrativas transmidiáticas no processo de aprendizagem. O porquê disso pode ser estabelecido pelo contato íntimo com o universo que se tem prazer e, adiante, pela transformação de suas ideias a partir do que foi posto em contato. A transformação de suas ideias pode ser disseminada no ambiente on-line para grupos específicos que, igualmente, têm o mesmo gosto e preferências, como é o caso dos *fandoms*, comunidades de fãs de determinado produto, personagem, filme, história, artista, banda, etc. Tal comunidade tem seu território também marcado em fóruns de *fanfictions*. As *fanfictions*, enquanto produções fictícias feitas por fãs de determinada franquia a partir de uma história inicial, são uma forma de experimentação, de construção de laços sociais e, especialmente, uma forma de aperfeiçoar a escrita e a leitura. Na atividade, há uma espécie de troca; e, atrelada a esta, novos estilos de construção de escrita e leitura são despertados.

Convém, finalmente, apontar que as *fanfictions* surgem para facilitar e fomentar algo que já se fazia, que é o contar histórias, mas que hoje adquire novas facetas com o ambiente on-line e as múltiplas mídias. Pela troca de experiências e visões nas interações, não só se aperfeiçoa a escrita, leitura e interpretação, como também se adquirem novos conhecimentos. As narrativas transmídias fornece importância para a educação. Extrapolam o método tradicional, no qual o sujeito é passivo, projetando-o para o processo de captação, entendimento e produção de ideias que se manifestam em uma produção nova a partir de uma narrativa existente. Essas práticas pincelam sua contribuição, pois podem operar como uma prática pedagógica, posto que exista o incentivo à leitura e escrita a partir da narrativa inicial em que se manteve contato. Contemplando tal pressuposto, propõe-se caminhos para novas formas de produções e métodos mesclando o conhecimento formal com o informal, por meio da interação on-line, a partir do universo vivenciado.

Referências

ALVES, E. **Um Estudo sobre *Fanfiction***: a leitura e a escrita no ambiente digital. 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1387/1011>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BURKE, P. **Convergência**: Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet. Tradução de Maria Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CAMPALANS, C; GOSCIOLA, V; RENÓ, D. **Narrativas transmedia**: entre teorías y prácticas. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012.

CARVALHO, L. **Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade**: jovens e fanfictions. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56394/000860576.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CORRÊA, E. **Pega o livro (e o computador, o tablet, o videogame e o celular) e senta que lá vem a história!**: A narrativa transmídia como estratégia de incentivo à leitura, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZDT6p7-lH-jM>. Acesso em: 10 jun. 2015.

EWALD, F. **Memória e narrativa:** Walter Benjamin, nostalgia e movência, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/5994/4525>. Acesso em: 17 jul. 2015.

FECHINE, Y. Transmidiação, entre o lúcido e o narrativo**.** In: CAMPALANS, C; GOSCIOLA, V; RENÓ, D. (Eds.). **Narrativas transmedia:** entre teorías y prácticas. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012. p. 69-84.

GOSCIOLA, V. Narrativas transmídia**:** conceituação e origens. In: CAMPALANS, C; GOSCIOLA, V; RENÓ, D (Eds.). **Narrativas transmedia:** entre teorías y prácticas. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012. p. 7-14.

GUSMÃO, D; SOUZA, S. História, memória e narrativa: a revelação do "quem" nas histórias orais dos habitantes do Córrego dos Januários, 2010. **Psicologia & Sociedade**, 22(2), 288-298. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/09.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

JENKIS, H. **Cultura da Convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKIS, H. **Lendo criticamente e lendo criativamente**. 2012. Disponível em: <http://www.matrizes.usp.br/index. php/matrizes/article/viewFile/375/pdf>. Acesso em: 3 mar. 2015.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador**: comunicação, Cibercultura, cognição. In: Porto Alegre: Sulina, 2007.

RENÓ, D; RUIZ, S. Reflexiones sobre periodismo ciudadano y narrativa transmedia. In: CAMPALANS, C; GOSCIOLA, V; RENÓ, D (Eds.). **Narrativas transmedia:** entre teorías y prácticas. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012. p. 49-68.

RENÓ, L. Transmedia, conectivismo y educación: estudios de caso. In: CAMPALANS, C; GOSCIOLA, V; RENÓ, D (Eds.). **Narrativas transmedia:** entre teorías y prácticas. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012. p. 199-212.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson, 2002.

ZILBERMAN, R. Memória entre oralidade e escrita, 2006. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 117-132. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/621/452> Acesso em: 17 jul. 2015.

PARTE 2

Interatividade, tecnologia, ensino

A educação a distância (EaD) e a reconfiguração (Ciber)espaço educacional: do tradicionalismo à reescolarização[1]

Marcelo Sabbatini[2]
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), PE

Introdução

Avançadas já uma década e meia no século XXI, é inegável que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação permeiam a base da vida humana. Contudo, um campo específico de nossa existência parece ser ainda o palco de conflitos e de tensões, quando consideramos o que poderíamos chamar, genericamente, de educação a distância (EaD)[3]. Entre a fetichização da tecnologia, ou mesmo uma espécie de "amnésia" que marca

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto atualizado para esta publicação.

2 Doutor em Teoria e História da Educação, mestre em Comunicação Social, máster em Ciência, Tecnologia e Sociedade: Comunicação e Cultura. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco (Edumatec/UFPE). E-mail: marcelo.sabbatini@pq.cnpq.br.

3 Como nota Almeida (2003, p. 332), "educação *on line*, educação a distância e *e-learning* são termos usuais da área, porém não são congruentes entre si". Enquanto a educação a distância se caracterizaria pela separação entre professor e aluno, podendo ser mediada através de diferentes tecnologias, a educação on-line usaria, primariamente, a internet como meio de interação. Finalmente, o *e-learning*, na definição desta autora, seria característica do treinamento e desenvolvimento organizacional. Logicamente, esta classificação não é única em um campo de estudo e pesquisa relativamente novo e pouco consolidado no qual a cada dia surgem novas terminologias, como, por exemplo, *m-learing* (*mobile learning*, mediada através de dispositivos móveis, leia-se telefones celulares), *b-learing* (*blended leanring*, ambientes mesclados entre o real e o virtual), *t-learning* (*television learning*, através da televisão, com acentuado interesse para o surgimento da televisão digital interativa), "sala de aula invertida", "traga seu próprio aparelho"... Entretanto, para nós, a partir da perspectiva pedagógica, o grande questionamento é: qual a especificidade de cada uma destas modalidades para o processo educativo?

o discurso no campo das tecnologias educacionais, com o esquecimento de um corpo de conhecimentos bem estabelecido a respeito da educação e dos processos de ensino e aprendizagem, a EaD é percebida ora com temor, ora com deslumbramento.

Diante de tal cenário, estabelecemos como objetivo identificar quais os fundamentos teóricos da educação que vêm a contribuir para uma compreensão mais profunda do fenômeno de introdução da tecnologia educacional no Brasil e, especificamente, de projetos que buscam na solução tecnológica das redes mediadas por computador a equiparação de oportunidades de acesso à educação[4]. Através do mapeamento conceitual produzido por um discurso intertextual, propomos a análise de três eixos, a saber, "EaD como instrumento sociopolítico", "o tecnicismo revisitado" e "fronteiras teórico-pedagógicas da EaD". No total, foram analisados 145 textos, coletados a partir de bibliografias nacionais e internacionais, portais de publicações científicas e atas eletrônicas e eventos científicos. Para a análise dos dados, utilizou-se a perspectiva indutiva (*grounded research*) e o uso de um *software* de apoio à análise qualitativa.

Mas, especificamente no eixo do qual trata este trabalho, o das denominadas "fronteiras", buscamos investigar novas abordagens que deem conta do fenômeno educativo mediado tecnologicamente, mais além das teorias clássicas da aprendizagem, encontrando um total de 90 citações, distribuídas através de oito códigos, ou categorias de análise. Como justificativa deste eixo, temos que as chamadas teorias "clássicas" possivelmente não atendem aos desafios propostos pela reconfiguração do processo educativo, em função do impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação e de outros movimentos que modificaram substancialmente o contexto histórico, político, econômico e social no qual ela ocorre; portanto, é preciso direcionar a pesquisa e a reflexão sobre a Educação a Distância em direção a novos horizontes.

Assim, um primeiro aspecto que emerge da análise da produção acadêmica em EaD, no que diz respeito à evolução teórica do campo, é a necessidade de reconhecimento de uma mudança de paradigma. São vários os autores que entendem que Educação a Distância, educação on-line, educação aberta, ou uma mistura destas formulações, supõe abandonar um determinado quadro

4 Este objetivo foi desenvolvido através do projeto *Fundamentos sócio-filosóficos da educação e educação a distância (EAD): uma cartografia de relações, oposições e contribuições*, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), através da chamada MCTI / CNPq /MEC/CAPES N º 07/2011.

de referência em detrimento de uma nova forma de se conceber a educação. Apontamos dois pontos principais aos quais os autores do corpo de pesquisa entendem como mudança de paradigma: em primeiro lugar, a transformação radical do espaço historicamente privilegiado para a consecução da atividade educativa: a escola. Logo, também se questiona com grande intensidade a base epistemológica adotada em geral na EaD, com repercussões sobre todo tipo de atividades de ensino e aprendizagem (AVIRAM; TALMI, 2005; McKEE, 2010; PETERS, 2010; VIEIRA NETO, 2011).

Neste sentido, classificamos duas categorias principais de barreiras para a adoção da EaD. A primeira delas seria composta pelos paradoxos inerentes a de uma transformação da educação propriamente dita. Neste sentido, a ambivalência das TICs poderia representar tanto a cristalização do *status quo*, como acenar para uma reformulação do modelo vigente (ALBIRINI, 2007; BATISTA; GOMES, 2011; PESCE, 2007). Logo, outro paradoxo residiria na reformulação do papel do professor, situado entre a flexibilização e a abertura para o novo e, num sentindo mais negativo, sua niilificação (BARRETO, 2004; WARSCHAUER, 2007).

Da teoria à prática, o que os analistas da EaD encontram é o que denominamos "transposição" ou "tradicionalismo": mais do que abraçar o potencial de ruptura, com a dissolução de papéis, de fronteiras e das relações institucionais existentes, a efetuação dos projetos tem revelado a manutenção das práticas tradicionais. Dessa forma, os ambientes virtuais de aprendizagem espelham as salas de aula tradicionais, sendo que, no contexto institucional e mesmo social, também são mantidas as relações de poder e de domínio econômico (ARAÚJO, 2007; BELLONI, 2002; ROMÃO, 2008; VIANA, 2004). Mesmo aquelas propostas supostamente inovadoras, como os *Massive Online Open Course*, Cursos On-line Abertos e Massivos, são apropriadas pela concepção de ensino como instrução e da aquisição do conhecimento como transferência de conteúdo (ARMSTRONG, 2012; BATES, 2012; SPESSOTO, 2013).

Diante deste cenário, marcado pela contradição entre a riqueza de possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento que a esfera digital proporcionou, por um lado, e pelo tradicionalismo da instituição escolar, ressurge o tema da desescolarização. Se nas décadas de 1970 e 1960, teóricos como Ivan Illich defendiam uma "sociedade sem escolas" como forma de solucionar o problema da desigualdade e da reprodução das classes sociais que a educação formal implicaria, a perda de relevância das instituições educativas assume novos sentidos na atualidade (GUIMARÃES et al., 2011; PRINSLOO, 2012; TRIFONAS; DÉSPRES, 2010; ZUIN, 2006). Nossa

análise aponta então para um "novo (ciber)espaço educacional"; mais que a "desescolarização", falaríamos então de uma "reescolarização" e este novo espaço consistiria a base contextual para o desenvolvimento de novas formulações teóricas no contexto da Educação a Distância.

Em relação às formulações teóricas propriamente ditas, encontramos algumas "pistas" para o desenvolvimento de teorias da Educação a Distância adequadas a nosso tempo e realidade. Assim, a chamada "aprendizagem emergente" se origina de uma formulação epistemológica que considera a complexidade do conhecimento e os princípios da interação e da auto -organização (ARAÚJO, 2007; MORAES, 2002; WILLIAMS, KAROUSOU; MACKNESS, 2011). Já o conceito de "aprendizagem em rede" é resgatado a partir de suas primeiras formulações, datadas do início do desenvolvimento do computador pessoal, e influenciado por teóricos utópicos como Illich. Em sua reconfiguração, a "convivialidade" ressurge como forma de ação (BESSENYEI, 2008; CONNEL, 2009; WATTERS, 2014) e inspira o denominado "conectivismo", proposto por Stephen Downes e George Siemens (ANDERSON; DRON, 2010; KOP; HILL, 2008).

Por último, a pedagogia crítica também é recuperada e recebe uma reformulação na figura da pedagogia crítica digital, incorporando as perspectivas de Paulo Freire e Henry Giroux a respeito da dialogicidade na mediação pedagógica e da agência, por parte do aprendiz, neste processo historicamente situado e que visa à emancipação e à conscientização (DERK, 2014; HALVES, 2014; MORRIS; STOMMEL, 2014).

Como ponto comum, entretanto, o desenvolvimento e amadurecimento destas recentes formulações teóricas necessitam de validação empírica e, portanto, necessitam ser acompanhadas de implementações práticas da tecnologia educacional, configurando campos de observação e experimentação. Mas, para que isto seja possível, é preciso antes superar práticas firmemente estabelecidas no imaginário educacional, além de considerar a reconfiguração do espaço escolar, diante dos impactos da Educação a Distância, em suas diversas manifestações.

Transposição/tradicionalismo

Entre o virtual e o "face a face", entra a inovação e as práticas instituídas, uma barreira importante na implementação da EaD é a transposição das práticas da educação tradicional ao contexto do ensino e aprendizagem

mediados pela tecnologia. Em outras palavras, o desafio é "evitar a simplificação e a mera reprodução, muitas vezes expressas no uso das velhas pedagogias nas novas tecnologias" (BORGES, 2010, p. 107).

De forma geral, a EaD estaria "presa aos conceitos de currículo e outros que marcaram a pedagogia num determinado momento histórico, valorizado por numa visão instrucionista", com a reprodução do "mesmo modelo de educação que vem sendo criticado pelas diversas correntes pedagógicas, apenas se travestindo de inovadores". São privilegiados os "aspectos informativos e instrutivos, em detrimento de aspectos construtivos, criativos, reflexivos e cooperativos". Adotando "estratégias preestabelecidas, de processos rígidos que transmitem conteúdos mediante uma metodologia condutivista, que favorecem a memorização de informações isoladas", temos como resultado "o atendimento de uma massa amorfa, homogeneizada, desconsiderando as diferenças" (ARAÚJO, 2007, p. 516-517).

Da mesma forma, mesmo as propostas mais inovadoras de formação continuada de professores não teriam conseguido "romper a barreira entre a teoria inovadora e a prática convencional nem entre políticas tecnocráticas e 'propagandeiras'" (BELLONI, 2002, p. 138) ou, de forma bastante expressiva,

> esta estreiteza [das possibilidades de emancipação] é óbvia nos planos do setor da tecnologia educacional [*ed-tech*] para uma personalização mecanizada. A criança em seu computador pode ter uma descarga de satisfação pessoal ao ser capaz de dominar rapidamente um novo software, desfrutar ao resolver problemas e passar para o nível seguinte, mas a satisfação somente dura enquanto ela mantiver sua cabeça abaixada. Se ela levantar a cabeça e olhar para a sala muito maior agora, indistinguível de todas as outras que foram gamificadas e invertidas exatamente da mesma forma, com cada criança sendo monitorada continuadamente pelo imortal Grande Professor com seu sorriso pixelado, enquanto alimenta a Maior Máquina de Dados da história da civilização, e se ela se perguntar aonde vai parar toda esta mecanização da educação, ela se encontrará cara a cara com um estado de ordem tão vasto e impessoal e impenetrável que se sentirá completamente alienada (HALVES, 2014, s/p).

Segundo Trifonas e Déspres (2004, p. 185), a tecnologia educacional tem sido utilizada com o "único propósito de reproduzir os anais do conhecimento", complementando a "inerente despersonalização da subjetividade sobre a qual a escolarização é predicada". Com todos estes indícios,

> a institucionalização da EaD como caminho para inovações curriculares não se dará pela anulação do acervo epistemológico, cultural e histórico gerado na construção dos sistemas educativos desde seus primórdios. Ao

> contrário, deve partir deste acervo para desconstruir velhas formas e gerar novos caminhos que levem a novas práticas e novas teorias nos campos educativos da didática, da pedagogia, da formação de professores, da hierarquia escolar, da avaliação (GUIMARÃES et al., 2011).

Para Marco Silva e Edméa Santos, "a grande maioria dos Programas de EaD ainda trabalha com o paradigma produtivo da sociedade industrial" (REVISTA PAIDÉI@, 2008, p. 5), com a separação entre produtos e produtores e a preocupação com a transmissão de conteúdos. Desta forma,

> mesmo com a emergência da cibercultura, das tecnologias digitais, da pedagogia construtivista, das teorias críticas (que denunciam processos de colonização) e pós-críticas do currículo (que denunciam processos de colonização e anunciam a participação das diferenças de gênero, étnicas, sexuais e culturais na construção do currículo), a grande maioria dos desenhos curriculares ainda se baseia na lógica da reprodutividade técnica, própria da mídia de massa e do currículo tradicional (REVISTA PAIDÉI@, 2008, p. 5-6).

Além disso, observa-se uma contradição, pois, nos documentos oficiais, estes programas de EaD apresentam "pressupostos de uma pedagogia crítica, fundamentada por teorias interacionistas, histórico-culturais e na prática demonstram via 'atos de currículo' (currículo ação) que não abandonaram a pedagogia da fábrica e da educação bancária" (REVISTA PAIDÉI@, 2008, p. 6). Este especialista também ressalta a separação entre a disposição de recursos tecnológicos e o potencial interativo da EaD, dado que a "interatividade não é um conceito de informática, mas de comunicação" (REVISTA PAIDÉI@, 2008, p. 7). Dito de outra forma, se a concepção de "transmissão de pacotes de informação dirigidos ao receptor desprovido de recursos de interlocução, de diálogo" (REVISTA PAIDÉI@, 2008, p. 7) permanecer, este potencial não será alcançado. O modelo tecnológico é então condição necessária, mas não suficiente para uma sala de aula verdadeiramente interativa.

Para Romão (2008, p. 5-6), as iniciativas baseadas na tecnologia, embora possuam um aparente caráter inovador, têm que sua "abordagem educacional é amparada no mesmo sistema tradicional e arcaico de ensino", levando a transmissão da informação "por via giz e do quadro-negro ou por via do livro" para a rede de computadores. Assim, à EaD cabe o desafio de utilizar princípios educativos que superem "mera reprodução". Neste sentido, a utilização da tecnologia, por si só, não representa um novo paradigma.

E Viana (2004, n. p.) complementa: "a concepção e valores por detrás da produção destes recursos tecnológicos apontam para a reprodução da educação escolar com todas as suas características voltadas para o controle do saber e não seu desenvolvimento", de maneira que recursos e ferramentas tecnológicas acabem por "reproduzir fielmente uma sala de aula real". Similarmente, para Williams, Karousou e Mackness (2011, p. 40) as práticas são "ainda substancialmente moldadas por formas de ensino tradicionais, resultados de aprendizagem prescritivos, expectativas normatizadas e hierarquias convencionais".

Como notam Blikstein e Zuffo (2003), este tradicionalismo se reflete até mesmo nas interfaces e códigos visuais utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, com a utilização da metáfora da escola. Assim, elementos da educação formal e tradicional, como "sala de aula" e "secretaria", ressurgem como "fantasmas" em uma modalidade que pretende ser diferente. Seriam, então, "versões eletronicamente mediadas de técnicas pedagógicas familiares" (XIN; FEENBERG, 2006, p. 2).

Spessotto (2013) questiona se, em vista da pedagogia de Paulo Freire, propostas como a sala de aula invertida realmente representam um "passo adiante ou atrás em relação a este modelo alternativo e crítico de educação"[5]. Para este comentarista, a partir da ideia básica e mesmo entendendo que a proposta passará por um amadurecimento, o potencial de mudança é bastante questionável. Em primeiro lugar, porque ainda prevalece uma concepção de transmissão do conhecimento, com uma forte ênfase em aulas, instrução e explicação, agora em formato on-line; ao mesmo tempo, não há garantia de que as atividades não passem de "práticas" dos conteúdos destas videoaulas, com pouco espaço para a criatividade e para o pensamento crítico. Neste ponto, Spessotto (2013) relembra que, na pedagogia freireana, inexiste a separação entre o conteúdo e o conhecimento que cada aluno, como sujeito, traz para a sala de aula. Uma segunda objeção é o potencial da sala de aula invertida aumentar a padronização, contrariando sua alegação de ser um processo mais personalizado. Na medida em que as mesmas aulas, leituras e

5 O caso da chamada sala de aula invertida (*flipped classrom*, em inglês) parece ser sintomático. Como relata Beasley-Murray (2013), esta metodologia proposta entre outros por Eric Mazur basicamente coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, envolvendo-o em atividades de resolução de problemas em detrimento da aula expositiva tradicional. Porém, quando questionado por um membro da plateia a respeito da obra de Paulo Freire, este físico de Harvard e empreendedor *ed-tech* afirmou desconhecê-lo, evidenciando seu desconhecimento a respeito da história da educação e de conceitos firmemente estabelecidos.

atividades possam ser aplicadas em diferentes contextos, o risco de homogeneização aumenta.

Bates (2012) expõe alguns mitos ao redor dos MOOCs e outras tecnologias supostamente inovadoras, como, por exemplo, o de se tratar de uma nova pedagogia, embora utilize princípios conhecidos da Educação a Distância há pelo menos 40 anos. Já em relação à personalização da educação, embora estes cursos proporcionem retorno imediato e rotas alternativas através do material didático, não há um sentido de tratamento individual. Este ponto somente seria alcançado através da mediação e do reconhecimento das necessidades pessoais de cada estudante, algo que se encontrava nos pioneiros cMOOCs[6].

Por sua vez, Armstrong (2012) compara as iniciativas do MIT (Massachussetts Institute of Technology) e da empresa Coursera no campo dos Cursos On-line Abertos e Massivos. Como aponta este autor, a iniciativa do MIT possui uma orientação de pesquisa no campo das tecnologias aplicadas à educação, uma iniciativa auxiliar no objetivo de "reinventar a educação do MIT". Neste sentido, e utilizando referenciais da inovação empresarial, o renomado instituto buscaria uma forma disruptiva para redefinir sua missão. Por outro lado, enquanto iniciativa de certa forma terceirizada, o Coursera permitiria às instituições tradicionais uma experimentação conservadora, sem o potencial de transformação real em seu modelo de operação.

Um novo (ciber)espaço educacional *versus* a cultura da escolarização

A partir da análise dos paradoxos entre presencial/on-line e principalmente a transposição das práticas pedagógicas tradicionais, podemos perceber que uma das principais dificuldades para novas teorizações reside no entorno ao qual a educação encontra-se fortemente associada: a escola, como representação da educação formal.

6 A letra "c" designa o conectivismo, a teoria que embasou os primeiros experimentos com cursos massivos. Já a origem da letra "x" não é tão clara, mas pode estar associada com a palavra "*exchange*", ou troca em inglês, sendo adotada nos nomes de iniciativas posteriores como, por exemplo, EdX.

Para Albirini (2007), existe um conflito inerente à tecnologia educacional na medida em que o uso das ferramentas de informação e comunicação não possui um paradigma educacional correspondente. Neste sentido, o modo de produção industrial e a institucionalização da educação associada — fazendo uso de ferramentas como o currículo, o livro didático e professores "certificados" — ainda é utilizado como referência. Este autor sugere então a resolução desta "inadequação teórica", reestruturando a escola e conformando um novo tipo de instituição.

Aqui, uma discussão recorrente da sociologia da educação, com a análise crítica das instituições escolares e do currículo, entendidos como "palco de muitas tensões e disputas" é retomada. A partir do ideal iluminista que concebe a educação como processo de aceder ao acervo cultural da humanidade, dotado de "uma dimensão redentora do sujeito, de levar o indivíduo do estado bruto (desescolarizado), ao estado cultivado (escolarizado); somando-se a ela uma dimensão reformadora, de criar a nova sociedade de cidadãos livres, justos, produtivos" (GUIMARÃES et al., 2011, p. 4), o debate sobre a EaD também deverá incorporar o entendimento da instituição escolar como espaço inventado no tempo e no espaço e "palco de relações de poder, de (re)construção de identidades, de ritualização cotidiana e de troca com o entorno socialização" (GUIMARÃES et al., 2011, p. 4). São estas "especificidades históricas e identitárias" conformadoras da cultura escolar que se colocam como desafio para a implantação de uma inovação educacional (GUIMARÃES et al., 2011). Dito de outra forma,

> o desenvolvimento das chamadas escolas de massa tornou-se peça-chave não só para a assimilação de conhecimentos que seriam exigidos nos futuros postos de trabalho, tais como o aprendizado de noções de álgebra, geometria e da gramática da língua vernácula, como também dos valores que deveriam ser internalizados para a manutenção do capitalismo, tais como pontualidade, disciplina e subserviência (ZUIN, 2006, p. 938).

Como evidenciam Trifonas e Déspres (2004), apesar de uma pressão crescente para que os professores se adaptem às Tecnologias da Informação e Comunicação, incorporando-as a suas práticas, o "virtual" entra em conflito com a cultura preestabelecida. Na concepção atual, a natureza da escola é competitiva, focada nos resultados de testes e de avaliações sistêmicas, dotada de estruturas curriculares entendidas como representações da verdade e formando indivíduos homogeneamente. De forma relacionada, a cultura do ensino permanece marcada pelo isolamento, individualismo e privatismo, em detrimento de práticas colaborativas e colegiais.

Tal incompatibilidade de preceitos seria então a fonte dos desacertos entre tecnologia educacional e seu uso na escola,

> lidando com máquinas "inteligentes" e "interativas", conteúdos, formas e normas que a instituição escolar, despreparada, mal equipada e desprestigiada, nem sempre aprova e raramente desenvolve. Do ponto de vista da sociologia, não há mais como contestar que as diferentes mídias eletrônicas assumem um papel cada vez mais importante no processo de socialização, ao passo que a escola (principalmente a pública) não consegue atender minimamente a demandas cada vez maiores e mais exigentes e a "academia" entrincheira-se em concepções idealistas, negligenciando os recursos técnicos, considerados como meramente instrumentais (BELLONI, 2002, p. 118).

A meio caminho entre as teses mais radicais da desescolarização e a transformação do espaço educacional, encontramos uma ampliação do que as universidades abertas já propunham. Para Prinsloo (2012), o movimento da educação aberta não será capaz de realizar uma mudança significativa e duradoura se não atacar a base ideológica da educação na medida em que esta serve aos interesses dos poderosos e da manutenção das desigualdades. Dito de outra forma, não cabe responsabilizar a educação livre por não conseguir mudar o *status quo*, mas ao mesmo tempo não se pode superestimar o potencial deste movimento para a eliminação de disparidades socioeconômicas que são políticas e que possuem raízes intergeracionais. Prinsloo (2012, n.p.) diz que podem chamá-lo de cínico, mas ele não pode antever "a educação, e uma educação aberta, diga-se de passagem, fazendo uma diferença nas injustiças de gênero, casta, nível cultural e nível econômico que caracterizam muitas (a maioria?) das sociedades".

Um conflito similar ocorre em relação às significações subjacentes ao fenômeno dos MOOCs:

> Massivo e aberto sugerem que as limitações típicas da sala de aula foram superadas, incluindo as constrições das normas sociais e das estruturas de poder da relação tradicional (e disfuncional) professor-aluno. A maioria dos esforços para realizar o MOOC em qualquer sentido prático (Coursera, Udacity, e outros) começa por despirem-se da verdadeira abertura, inventando em seu lugar uma abertura parcial ou uma ideia estrategicamente enquadrada de "aberto" que pode incluir o suficiente do modelo bancário de educação para manter professores, instituições e também alunos ancorados, fixos. O reducionismo de "aberto" para significar "acesso" ou "gratuito", por exemplo, é o resultando de uma incompreensão fundamental do que a abertura na educação implica. "Gratuito" sugere um produto ou transação, "acesso" demanda guardiões

> e permissões, enquanto "aberto" sugere comunidade. A abertura que o MOOC prognostica é aquela onde a agência triunfa sobre o status, onde um estudante se torna um professor, um professor se torna um estudante e todo o empenho da educação se torna uma colaboração. Não é uma abertura do tipo uma porta aberta; é aberto no sentido de uma mente aberta (MORRIS, 2014, s/p).

Sobre um dos pilares da educação aberta, os Recursos Educacionais Abertos (REA), Prinsloo relembra uma postagem de George Siemens (2008) a respeito desta proposta inovadora com uma comparação surpreendente: o conceito seria o "gatinho fofo" da educação on-line, algo que todos apreciam, pelo menos na superficialidade. Contudo, para Siemens, os REA poderiam somente camuflar as estruturas e ideologias institucionais, sem operar uma mudança na educação. Quase uma década depois, Prinsloo (2012) questiona a si mesmo se este gatinho não teria se transformado numa "criatura formidável", um tigre, fazendo com que o currículo, os processos de admissão, as práticas elitistas de acreditação fossem repensados. Ainda mais, a educação livre começaria a se instituir como uma contra-narrativa, a partir da qual os acadêmicos dos países em desenvolvimento poderiam legitimar seus espaços de produção e disseminação do conhecimento. Em conjunto, estas características acenam com uma ruptura do cenário da educação superior ao questionarem as estruturas e sistemas subjacentes da educação.

As teorias da desescolarização revisitadas

Dando continuidade ao ponto anterior, as rápidas transformações que as Tecnologias da Informação e Comunicação ocasionaram sobre os processos de aquisição e circulação do conhecimento não somente desafiam a noção tradicional do espaço escolar, mas, em última instância, acenam com sua niilificação.

Para Warschauer (2009, p. 48), os aprendizes autônomos podem aprender em qualquer lugar, utilizando-se de "formas poderosas de aprendizagem fora da escola", o que torna a educação formal menos relevante. E para Williams, Karousou e Mackness (2011, p.1), à medida que o controle da tecnologia por parte dos indivíduos aumentar, o *e-learning* não poderá mais ser entendido como algo de "base puramente institucional ou conjunto de atividades estreitamente definidas".

Além disso, mesmo o potencial da educação aberta, do ponto de vista institucional, pode se mostrar irrelevante diante da conjuntura mais ampla:

> A universidade se dependura de um precipício de irrelevância e refutabilidade, bordejando tornar-se uma mera corporação de credencialismo; a aristocracia do conhecimento da academia encontra-se apinhada numa era da informação na qual a autoridade baseada na leitura, publicação e experiência é uma autoridade negligenciável. O que está acontecendo, e o por quê da Pedagogia Crítica e do MOOC serem missões críticas, não é o fato do edifício da educação ter perdido seu valor; é o fato de que agora, ao menos que aos aprendizes seja fornecida agência dentro destas paredes, eles levarão a agência para outro lugar. Eles irão embora, eles estão indo embora (queimando seus livros na montanha da Wikipedia) por que eles podem encontrar agência e informação em outro canto (MORRIS, 2014, s/p).

Já Nyíri (2002) aborda a "natureza ubíqua da comunicação" na contemporaneidade como ponto de partida para uma filosofia da aprendizagem móvel, destacando a irrelevância das fronteiras disciplinares numa aprendizagem que se mostra cada vez mais situacional, prática e multissensorial. Junto ao potencial comunicativo de engendrar a coesão social e os laços comunitários que, na perspectiva de Dewey, relacionam a educação com a democracia, a aprendizagem móvel, mais que simplesmente uma evolução da Educação a Distância, desafia os espaços escolares tradicionais.

Aviram e Talmi (2005) identificam na literatura acadêmica uma atitude radical e extrema da desescolarização, segundo o pensamento de que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação são o "cavalo de Troia" do atual sistema educacional, conduzindo-o à sua aniquilação. Contudo, para outros autores, a questão seria de uma transformação radical, e não de desescolarização. Para Saraiva (2009), mais do que decretar a morte da escola, questionam-se seus "ideais", desconectados da vida moderna e de suas necessidades em termos de formação. Contudo, as instituições formais terão ainda grande importância para a sociedade, atuando como local de "sujeição e subjetivação". De forma similar,

> a escola, para além de modeladora e castradora, instiga as capacidades do público que a prestigia, a "dar forma ao núcleo de sua pessoa." Se a escola alcança esta meta ou se aproxima dela, justifica sua relevância. [...] A mentalidade dominante no interior da escola há mais de cinco mil anos é aulista e, portanto, ampara-se no falar/ditar do professor. Decretar o fim da escola ou derrubar suas paredes, desenvolvendo experiências em EaD, mesmo valendo-se das formas de TIC, pouco acrescenta ao que já se gastou no discurso sobre a EaD. Sabe-se que a tecnologia é tão antiga quanto as práticas escolares, quer sejam estas presenciais ou não presenciais. Projetos de educação, portanto, valem-se, bem ou mal, da tecnologia educacional (ROMÃO, 2008, p. 5).

Para Trevitte e Eskow (2007), a agenda de reforma educacional proposta por John Dewey, entendida como uma "reescolarização", em contraposição à posterior "desescolarização" dos anos 1970, seria mais apropriada diante do potencial do que ele denomina "*ee-learning*". Assim, a combinação da aprendizagem via redes eletrônicas com a aprendizagem experimental uniria as "disciplinas do mundo e as disciplinas da academia" em uma "única e poderosa prática pedagógica" (TREVITTE; ESKOW, 2007).

Em contraposição a Dewey, que via a necessidade do ambiente escolar, pese sua artificialidade, Nyíri (2002) considera que o ambiente tecnológico da atualidade estabelece similaridades entre o mundo vivido pelas crianças e o mundo dos adultos em termos de comunicação, socialização e acesso ao conhecimento, dissolvendo fronteiras e estabelecendo um ambiente orgânico de aprendizagem.

Bessenyei (2008) reconhece o pioneirismo de Ivan Illich e de outros adeptos da desescolarização que viam no conceito de rede a possibilidade de criar ferramentas para a produção e troca do conhecimento. Contudo, as reformas idealizadas, contemplando sistemas educacionais abertos, aprendizagem baseada na cooperação e no diálogo, associação orgânica entre estudo e vida cotidiana e integração de diferentes grupos sociais não passava de uma utopia em seu tempo, dada a inexistência de uma infraestrutura tecnológica e de um mercado para a indústria da informação. A situação mudou recentemente, quando esta base tecnológica passou não somente a existir, mas alcançou um nível crítico de acessibilidade, que em tese possibilita de materialização destas redes de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o clima político passou também a favorecer a aprendizagem informal, integrada a um discurso da "aprendizagem por toda a vida".

Considerações

Ao analisar as "fronteiras teórico-pedagógicas da EaD", segundo a literatura teórica do campo, percebemos que as mudanças de paradigma abordadas por estes autores têm como ponto de partida uma ruptura com a concepção de educação tradicional, fortemente marcada pelas instituições formais e com suas respectivas críticas. Ainda mais, no campo epistemológico, o futuro da teorização em EaD acena de maneira inequívoca para o rompimento com a tradição do realismo epistemológico, relacionado tanto com o tecnicismo como com a relação entre educação e poder. Ou seja, a perspectiva tecnológica é indissociável de um contexto mais amplo, sistêmico.

Além disso, identificamos o que poderia ser considerada uma reabilitação do pensador Ivan Illich. Polêmico em seu tempo, fortemente criticado por sua crítica radical da escola. Na atualidade, este autor é recuperado e citado como um antecessor da aprendizagem em rede e do conectivismo através de suas "redes de aprendizagem" e da "convivialidade". Ainda mais, a atualidade de seu pensamento ocorre no entendimento das tecnologias conviviais em oposição à concepção da tecnologia educacional moldada como lógica de mercado. Assim, uma tecnologia de Educação a Distância, marcada pela convivialidade, teria a vocação de servir à própria sociedade que a utiliza com a participação espontânea e voluntária de seus membros, que passam a controlar suas ferramentas e tecnologias, em detrimento dos gerentes e de especialistas.

Tomando como referência este último ponto, acreditamos que as contribuições das teorias clássicas da Educação, com referenciais teórico-metodológicos e autores consagrados, são essenciais para informar o debate acadêmico sobre a Educação a Distância, delineando caminhos para uma efetivação prática conjugada com uma rigorosa análise científica — práxis — e principalmente para apontar não somente seus riscos, mas também seu potencial emancipador.

Referências

ALBIRINI, A. The crisis of educational technology, and the prospect of reinventing education. **Educational Technology & Society**, v. 10 n. 1, p. 227-236, 2007.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003.

ANDERSON, T.; DRON, J. Three generations of distance education pedagogy. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**,v. 12, n.3, p. 80-97, mar. 2010.

ARAÚJO, M. M. S. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 36, p.515-551 set./dez. 2007.

ARMSTRONG, L. Coursera and MITx: Sustaining or disruptive? **Changing Higher Education**, 6 ago. 2012.

AVIRAM, A.; TALMI, D. The Impact of Information and Communication Technology on Education: the missing discourse between three different paradigm**. E-Learning**, v. 2, n. 2, p. 169-191, 2005.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set.-dez. 2004.

BATES, T. What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs? **Online Learning and Distance Education Resources**, 5 ago. 2012.

BATISTA, A. C. S; GOMES, L. R. Educação a Distância: Perspectivas de formação para adaptação ou emancipação? ESUD 2011 – **VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância** – UNIREDE, Ouro Preto, 3-5 de outubro de 2011.

BEASLEY-MURRAY, J. Eric Mazur and the suppression of a utopian past. **Posthegemony**, 8 jun. 2013.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, a. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

BESSENYEI, I. Learning and teaching in the Information Society: elearning 2.0 and connectivism. **Revista de Informatica Sociala**, a. V, n. 9, p. 4-14, jun. 2008.

BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (org.) **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

BORGES, E. M. A autoria do professor em educação a distância: a percepção do aluno. **Impulso**, Piracicaba, v. 20. n. 50, p. 95-108, jul.-dez. 2010.

CONNEL, J. Good and bad eLearning: how do we tell one from the other? **Professional Educator**, v. 8, n. 3, p. 24-27, sep. 2009.

DERK, I. Pedagogy, prophecy, and disruption. **Hybrid Pedagogy**, 28 set. 2014.

GUIMARÃES, G. H. et al. Reflexões teóricas sobre a institucionalização do ead como caminho de inovação curricular. In: **ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância,** Ouro Preto, 3 -5 de outubro de 2011.

HALVES, T. Toward a Luddite pedagogy. **Hybrid Pedagogy**, 27 ago. 2014.

KOP, R.; HILL, A. Connectivism: learning theory of the future or vestige of the past? **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 9, n. 3. p, 1-13, oct. 2008.

MCKEE, T. Thirty years of distance education: Personal reflections. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, n. 11, p. 100-109, maio 2010.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: _____. (org) **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas, SP: Unicamp – Nied, 2002.

MORRIS, S. M. A misapplication of MOOCs: critical pedagogy writ massive. **Hybrid Pedagogy** [online], 19 nov. 2014. Disponível em: <http://www.hybridpedagogy.com/journal/misapplication-moocs-critical-pedagogy-writ-massive/>. Acesso em 23 jan. 2015.

MORRIS, S. M.; STOMMEL, J. If Freire Made a MOOC: Open Education as Resistance. **Hybrid Pedagogy**, 20 nov. 2014.

NYÍRI, K. Towards a philosophy of m-learning. In: **IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE 2002)**, 29 a 30 ago., 2002.

PESCE, L. M. As contradições da institucionalização da Educação a Distância, pelo estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 26, p. 183-208, jun. 2007.

PETERS, O. **Distance education in transition: developments and issues**. Oldenburg, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2010. pp. 93-103.

PRINSLOO, P. Of kittens and tigers in open education. **opendistanceteachingandlearning**, 24 set. 2012.

REVISTA PAIDÉI@. Entrevista com os professores Marccos Silva e Edméa Santos. **Revista Paidéi@**, Santos, v. n. 1, 2008.

ROMÃO, E. S. Políticas da Educação a Distância no Brasil: desvios e desafios. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.2, p. 199-206, maio/ago. 2008.

SARAIVA, K. Uma educação sem limites. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 4 a 7 de out. 2009. **Anais**….

SIEMENS, G. Cute Kitten Syndrome: Open Educational Resources. **Connectivism Blog** [online], 29 apr. 2008.

SPESSOTO, A. J. Graphics: Is the Flipped Classroom really reinventing education? **Development Roast**, 6 jun. 2013.

TREVITTE, C.; ESKOW, S. Reschooling society and the promise of ee-learning: an interview with Steve Eskow. **Innovate**, v. 3, n. 6, 2007.

TRIFONAS, P. P.; DÉSPRES, B. Teaching education and the virtual. **E-learning and Digital Media**, v. 1, n. 2, p. 184-197, 2004.

VIANA, N. Sala de aula virtual e relações de poder. **Espaço Acadêmico**, n. 41, out. 2004.

VIEIRA NETO, O. S. S. A reinvenção do espaço e tempo na educação: argumentações filosóficas sobre o sentido de formação da cibercultura. VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Ouro Preto, 3 – 5 de outubro de 2011, 2011. **Anais**….

WARSCHAUER, M. The paradoxical future of digital learning. **Learning Inquiry,** v. 1, n. 1, p. 41-49, 2007.

WATTERS, A. Convivial tools in an Age of Surveillance. **Hack Education**, 13 nov. 2014.

WILLIAMS, R.; KAROUSOU, R.; MACKNESS, J. Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Edmonton, v. 12, n. 3, p. 39-59, mar. 2011.

XIN, C.; FEENBERG, A. Pedagogy in cyberspace: the dynamics of online discourse. **Journal of Distance Education**, v. 21, n. 2, p. 1-25, 2006.

ZUIN, A. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 935-954, out. 2006.

Comunicação na Educação: uma proposta de novos formatos de conteúdos para a educação formal, presencial ou on-line[1]

Henri Marcos Esgalha Castelli[2]
Maria Ogécia Drigo[3]
Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba, SP

Sobre a pesquisa em desenvolvimento

A partir de Citelli e Costa (2011), Sayad (2011), Martín-Barbero (2014), Braga e Calazans (2001), bem como de conceitos advindos da semiótica peirceana e de autores que compõem o estado da questão para aproximações entre comunicação e educação, constatamos que há aspectos que podemos explorar em relação à questão da comunicação na educação.

Os formatos para conteúdos de ensino, tanto presencial quanto on-line, apresentam-se como um problema que nos instiga e como um desafio para a nossa experiência profissional. Assim, vêm as perguntas: que novos formatos para os conteúdos seriam pertinentes para a educação on-line ou presencial? Como ir além do texto e da exposição oral? Como agregar a estes formatos outros recursos midiáticos, tais como vídeos, fotografias, filmes e mídias sociais?

Entre os autores que relatam pesquisas nesta interface, mencionamos alguns que mais se aproximam da questão norteadora da nossa pesquisa. Roesler (2008), em dissertação de doutorado sob o título *Comunicação, socialidade*

1 Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba, São Paulo. E-mail: henri.castelli@gmail.com.

3 Orientador do trabalho. Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Uniso. E-mail: maria.drigo@yahoo.com.br.

e educação on-line, descreve as principais características das práticas socioeducativas engendradas nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVAs), lócus do ensino e da aprendizagem de sujeitos que realizam os seus estudos através da educação on-line. A conectividade e a mobilidade de alunos e professores estão associadas à utilização dos mecanismos sociais e técnico-educativos nas CVAs, que, nesta pesquisa, são definidas como dispositivos de enunciação, didáticos, de comunicação e de conectividade, estruturados a partir do desenho pedagógico e acionados pelas socializações, que viabilizam as ações dos sujeitos. Constituem-se, portanto, como vias de acesso às informações e aos serviços educacionais disponibilizados virtualmente, configurando um comportamento on-line pautado na tele-ação e na tele-educação.

Vedana (2015), em dissertação intitulada *Comunicação e processos de educação: limites e avanços da educação mediada pelas tecnologias*, explica que o crescimento das tecnologias digitais e da internet ampliou o acesso à informação e disseminou conhecimento, bem como levou as pessoas a aprender e ensinar umas às outras em rede. A educação on-line vem com o desenvolvimento das plataformas de ensino e com a criação de diversos cursos em ambiente virtual. Neste contexto, com a convergência dos meios, a cultura participativa e a possibilidade de atualização da inteligência coletiva, o autor analisou os avanços tecnológicos das plataformas e seus limites em relação à interação. Os resultados desta pesquisa mostram que a nossa pode acrescentar novas reflexões propícias a tal contexto, uma vez que vamos tratar dos formatos de conteúdos que podem ser disponibilizados on-line.

Oliveira (2011), em dissertação intitulada *Análise de processos comunicacionais assíncronos para colaboração em um ambiente virtual de aprendizagem aberto*, propõe explorar as ferramentas de texto caracterizadas como assíncronas, reconhecendo e identificando padrões de colaboração dos usuários na relação entre professores, estudantes e conteúdo. O autor explica que, com a evolução dos recursos tecnológicos apropriados para este fim, vem a Comunicação Mediada por Computador (CMC), que compõem ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e a observação de processos comunicacionais nestes ambientes remete a uma estruturação teórica dentro da área de mediação tecnológica.

As reflexões sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem e processos de produção de conteúdos levam esta pesquisa a se aproximar da que pretendemos desenvolver; no entanto, não vamos contemplar análises de padrões de colaboração.

Pontes (2004), em dissertação sob o título *A educação baseada no ciberespaço: um estudo de caso de um ambiente para EAD*, trata de uma nova

configuração do processo de ensinar e aprender que a sociedade da informação demanda. A fundamentação teórica, valendo-se de Castells, é um ponto de aproximação à nossa pesquisa.

Hanna (2013), em *A comunicação conectada ao uso das novas mídias no contexto educacional*, dissertação de mestrado, trata do uso das novas mídias, no contexto educacional. Com o objetivo geral de analisar como o uso das novas mídias vem sendo estudado pelos acadêmicos da área de ciências sociais aplicadas e com os objetivos específicos de verificar que pesquisas estão sendo realizados com foco nesta temática, bem como de entender, por meio destas, a forma como os novos recursos midiáticos são utilizados no contexto educacional, artigos do Portal do Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foram selecionados para compor o *corpus* da pesquisa, com base nas palavras-chave "comunicação", "educação" e "novas mídias" registradas nos últimos cinco anos. A dissertação contribui para avaliarmos se a pesquisa que pretendemos realizar pode agregar novos conhecimentos à interface comunicação/educação.

Ocke (2010), na dissertação *Configurações hipermidiáticas do ambiente instrucional: um estudo da usabilidade de linguagens na interface*, toma por base as relações das variáveis que compõem a hipermídia, a partir da convergência de linguagens presentes nas interfaces de ambientes instrucionais. O método de estudo de caso ocorre a partir do recorte de uma série de interfaces de ambientes instrucionais que materializam informações e representações dispostas em linguagens isoladas ou associadas e o procedimento de pesquisa se estrutura sob a perspectiva do *design*, elemento conceitual comum entre instrução, interface e hipermídia. A pesquisa pode contribuir para a nossa pesquisa ao sinalizar para a importância do Design Instrucional, Design de Hipermídia e influências da linguagem imagética.

Miguel (2012), em dissertação intitulada *Objetos de aprendizagem: ferramentas tecnológicas na educação executiva*, explica o mecanismo pelo qual o conhecimento é produzido e compartilhado na relação entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a educação. A partir da análise de uma experiência em educação executiva, considerando-se a perspectiva dos professores e educandos, o autor busca entender os novos significados do saber que emergem nesta experiência, identificando vantagens, limites, possibilidades e desdobramentos do uso dos objetos de aprendizagem nesta modalidade de educação. No final, o autor tece considerações sobre o *Massive Open Online Course* (MOOC) e seu significado nos processos de educação executiva. O conceito de objeto de aprendizagem e de MOOC

são importantes e podem contribuir para a nossa pesquisa, porém não vamos examinar as considerações relacionadas ao processo de educação executiva.

Moreira (2006) apresenta o mapa conceitual como instrumento potencialmente útil no ensino, tanto para a avaliação da aprendizagem como para a análise de conteúdo curricular. O autor dá exemplos de mapas conceituais usados no ensino de Física; analisa diversos mapas e também os distingue de outros tipos de diagramas. Os estudos deste autor são importantes, uma vez que, na nossa pesquisa, o mapa conceitual será analisado como uma modalidade de diagrama, na perspectiva da semiótica peirceana.

Conforme Sayad (2011), que mencionando Ismar Soares, explica que se estudos de Educomunicação podem agregar objetos referentes à mediação tecnológica na educação, que envolvem as inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas, assim como o uso de tecnologia nos processos educativos, para além da ideia de instrumento, ou seja, considerando-se as influências sociais e comportamentais destas tecnologias; ou relativos à educação para a comunicação, que propicia reflexões sobre os elementos do processo de comunicação e, por fim, a gestão comunicativa, com planejamento e execução de políticas de comunicação educativa, que possibilitem a ampliação de espaços de expressão, então a comunicação na educação pode ultrapassar a proposta destas três vertentes. O problema que anunciamos se insere no âmbito da comunicação da educação.

Para anunciar o problema buscamos também apoio em autores que compõem o estado da questão. Dentre eles, Roesler (2008) menciona que, ao privilegiar a comunicação na educação, coloca-se a questão da interação como mote, no entanto, a educação no contexto da cibercultura precisa ressignificar suas práticas, considerando a maneira de disponibilizar os conteúdos e a metodologia para as ações educomunicativas.

Vedana (2015), outro autor que compõe o estado da questão, considera que a educação on-line é um fenômeno recente e ainda pouco estudado sob a perspectiva da comunicação. O autor menciona que novas formas de vinculação entre professoralunoturma diferentes das praticadas por gerações anteriores surgem quando os processos educativos são transportados para a internet, bem como explica que tal transporte demanda também a recontextualização de tecnologias, que nem sempre é bem-sucedida. Constatamos também que, em plataformas on-line, os conteúdos são apresentados, de modo geral, oralmente e via textos.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é, portanto, refletir sobre o papel da comunicação na educação, enquanto os específicos são os seguintes:

identificar os modos de aproximação entre educação e comunicação; explicitar como a disciplina pode ser vista como linguagem; refletir sobre o potencial do diagrama, na perspectiva peirceana, para compor novos formatos para conteúdos escolares, presencial e on-line; propor um formato para conteúdo em processos formais de ensino; e elencar os modos de uso de mídias como componente deste formato proposto.

O *corpus* será constituído por um assunto, proposto num novo formato, que inclui o uso de mídias diversas, redes sociais, ambientes virtuais, para processo formal de educação on-line e a distância, de nível superior, que será posteriormente analisado. Assim, as estratégias metodológicas são a documentação indireta: pesquisa bibliográfica e análise do formato proposto, fundamentada na semiótica peirceana e em autores que tratam do uso de mídias em processos educacionais.

Neste artigo, em linhas gerais, apresentamos a noção de mapa conceitual enquanto uma modalidade de diagrama, sob a perspectiva da semiótica peirceana e, com base em exemplos de mapas conceituais e no conceito de diagrama, conjeturamos sobre as possibilidades de elaboração de novos formatos de conteúdos para a educação formal, presencial e on-line.

Mapas conceituais

Mapas conceituais são mapas de conceitos, ou seja, "são diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos" (MOREIRA, 2010, p. 11). O mapa conceitual é uma técnica criada por Novak, que o apresenta como estratégia, método e recurso esquemático, fundamentada, no que se reporta à cognição, na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Para Peña et al. (2005, p. 44), o mapa conceitual é uma técnica cognitiva:

> Nos mapas conceituais, os pontos de confluência são reservados para os termos conceituais que se situam em uma elipse ou quadrado; os conceitos relacionados unem-se por uma linha e o sentido da relação se esclarece com "palavras de ligação", que se escrevem com minúsculas junto às linhas de união. Dois conceitos junto às palavras de ligação formam uma proposição.

Conforme Peña et al. (2005), há três características dos mapas conceituais que os diferenciam dos demais recursos gráficos, ou estratégias, ou técnicas cognitivas: hierarquização de conceitos, seleção e impacto visual. No

mapa conceitual, os conceitos são apresentados por ordem de importância ou inclusão. A seleção se faz porque os mapas conceituais constituem uma síntese e, sendo assim, devem incorporar os aspectos mais significativos de um conceito, ou numa rede de conceitos, os mais importantes. O impacto visual vem com a apresentação da rede de relações de modo atraente à visão também.

No caso de mapas conceituais para um conteúdo de ensino – caso do exemplo que apresentamos a seguir, na Figura 1 –, as características mencionadas tornam-se evidentes. Para a noção de conteúdo e de conteúdo conceitual, buscamos as ideias de Peña et al. (2005, p. 101):

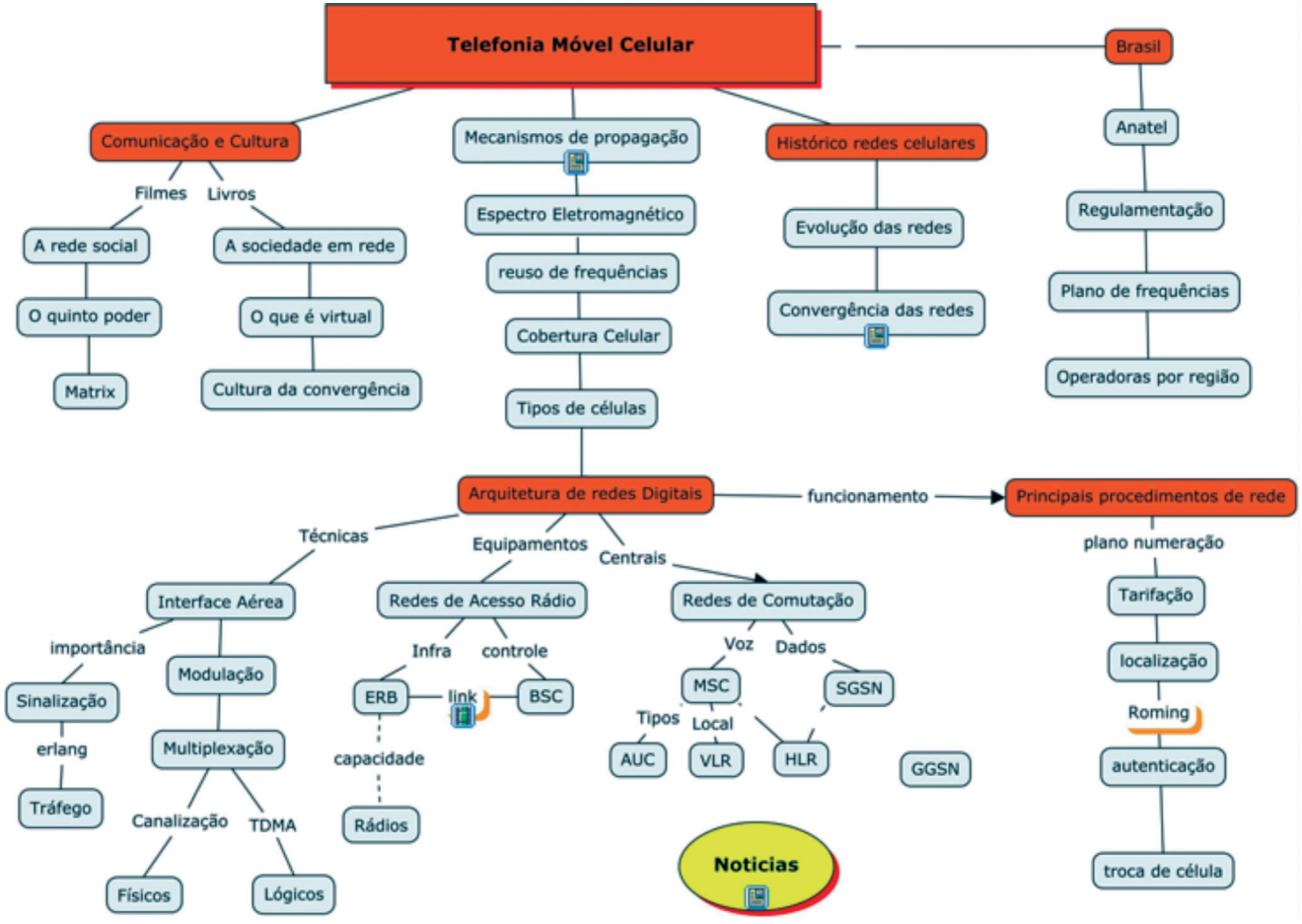
> Os conteúdos são os meios através dos quais se pretende alcançar os objetivos ou intencionalidades educativos. Em cada etapa ou ciclo educativo os conteúdos devem ter dupla significatividade. A significatividade lógica de um conteúdo pode ser avaliada pela constatação da facilidade com que o aluno estabelece a rede semântica e o mapa conceitual do que foi aprendido. Nas propostas curriculares, entende-se como conteúdo tanto os do tipo conceitual como outros mais ausentes nos antigos planos de estudo: conteúdos relativos a procedimentos, atitudes, valores e normas.

Os conteúdos conceituais, conforme Peña et al. (Idem), "estão relacionados com a temática da unidade didática, são eles que apresentam conceitos, fatos e princípios". Os conceitos, neste contexto, "são regularidades percebidas em acontecimentos ou objetos. Também são conceitos os símbolos e signos compartilhados socialmente que indicam regularidades nos acontecimentos ou objetos" (NOVAK, 1988 apud PEÑA et al., 2005, p. 103).

Vejamos o mapa conceitual (Fig. 1) para o assunto Telefonia Móvel Celular, parte da disciplina Sistemas de Comunicações, em nível universitário. E estão presentes os conceitos fundamentais que dão corpo ao assunto. Na posição horizontal encontram-se os conceitos com aproximadamente o mesmo nível de generalidade e inclusividade, enquanto, na posição vertical, eles vêm hierarquizados. A presentidade das relações está dada pelos inúmeros caminhos traçados, e as regiões coloridas em destaque propiciam conexões diferenciadas entre os assuntos. Em Comunicação e Cultura, o intérprete poder acessar livros e filmes relacionados às tecnologias na sociedade contemporânea. Em amarelo, na base, estão as notícias que podem ser acessadas por *hiperlinks* para os mais diversos meios de comunicação (jornais, revistas, internet e outros).

Esta modalidade de representação pode ser disponibilizada on-line, tanto para o ensino presencial como para o *on-line*.

FIGURA 1- Mapa conceitual para a disciplina Telefonia Móvel Celular



Fonte: Elaborado pelo autor utilizando modelo Cmap. Disponível em:< http://cmap.ihmc.us>. Acesso em: 01 Maio 2015.

Embora os autores mencionados tratem da importância do mapa conceitual para a cognição com consistência e pertinência, fundamentando-se principalmente em Ausubel e Novak[4], a nossa proposta é lançar para esta modalidade de representação um olhar diferenciado, olhar que considera o mapa conceitual, como uma modalidade de diagrama, na perspectiva da semiótica peirceana, o que iniciamos a seguir.

Novos formatos de conteúdos para a educação formal, presencial e on-line

Ao propor estudos com novos formatos de conteúdos, tomamos como pertinentes as considerações de Braga e Calazans (2001, p. 60):

> Diante dos processos mediáticos (imagem, som, espetáculo, sedução, narratividade, singularização de conceitos em torno de ocorrências visualizáveis, redução do espaço argumentativo, atualização informativa exacerbada...) – os processos habituais da escola (reflexão, argumentação, estabelecimento de relações racionais entre fatos e entre conceitos, sistematizações amplas, memória histórica, construção de acervos, processos cumulativos de longo prazo...) são penetrados por novas solicitações, encontram outras expectativas dos estudantes.

Neste aspecto, um novo formato para os conteúdos em processos formais de ensino deve atender às novas solicitações que penetram nos processos habituais da escola, mas de modo que a "reflexão, argumentação, estabelecimento de relações racionais entre fatos e entre conceitos, sistematizações amplas, memória histórica" e construção de acervos venham sob novas perspectivas, e que, no caso da formação de nível superior, esteja voltada para "um saber e um fazer refletido, crítico, auto desdobrável em novos fazeres" (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 39).

Deste modo, consideram-se as transformações perceptivas e cognitivas dos educandos pela presença das mídias e das Tecnologias da Informação em geral, bem como diferencia o conhecimento de informação ao enfatizar que a aprendizagem requer o desenvolvimento da capacidade de abstração, de síntese, de memorização.

4 David Paul Ausubel (1918-2008), pesquisador norte-americano que desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa, na contramão das teorias behavioristas. Joseph Donald Novak (nascido em 1932) ficou conhecido pelo desenvolvimento da teoria de mapa conceitual na década de 1970.

De Ferrés (2008), vem a ideia de que é possível a expansão do campo de conhecimentos a respeito da educação para a mídia. Esta expansão está relacionada aos signos icônicos, não arbitrários (como os verbais), signos que têm uma relação direta com a realidade representada. Nas palavras de Ferrés (2008, p. 313),

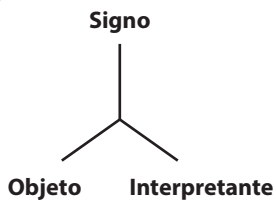
> as autoridades acadêmicas devem compreender a necessidade de formar pessoas competentes em comunicação audiovisual, pessoas capazes de detectar as intenções e os efeitos do bombardeio de mensagens audiovisuais a que estão submetidas. Daí que hoje se fala, por exemplo, em alfabetização digital. Que sentido tem essa expressão? Hoje todas as linguagens, todas as formas de expressão recorrem a suportes digitais: as letras, os números, as imagens e sons.

Mas, vejamos então as especificidades dos signos icônicos, na perspectiva da semiótica peirceana.

Diagramas em foco

Para tratar dos diagramas, buscamos fundamentação teórica em Drigo e Souza (2013) e Drigo (2007; 2014). Conforme Drigo e Souza (2013), o signo representa o objeto, ou seja, está no lugar do objeto e, como consequência, produz um efeito numa mente interpretadora, que é também um signo e denominado interpretante. Assim, a definição de signo envolve uma relação triádica entre o objeto (representado), o signo (que representa o objeto) e o interpretante (efeito do signo). Tal definição pode ser observada no diagrama a seguir:

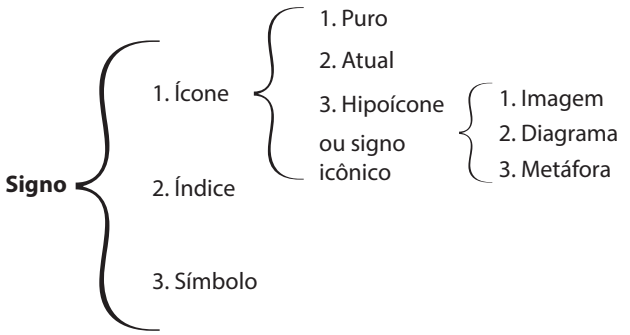
FIGURA 2 – Diagrama para a definição de signo



Fonte: Drigo (2007, p. 63)

O signo, na relação com seu objeto, é classificado em: ícone, índice e símbolo, sendo que o ícone pode ser de três modalidades e, uma delas, a do signo icônico, que vamos tratar neste artigo, divide-se em outras três modalidades, tal como mostra o diagrama (Fig.3).

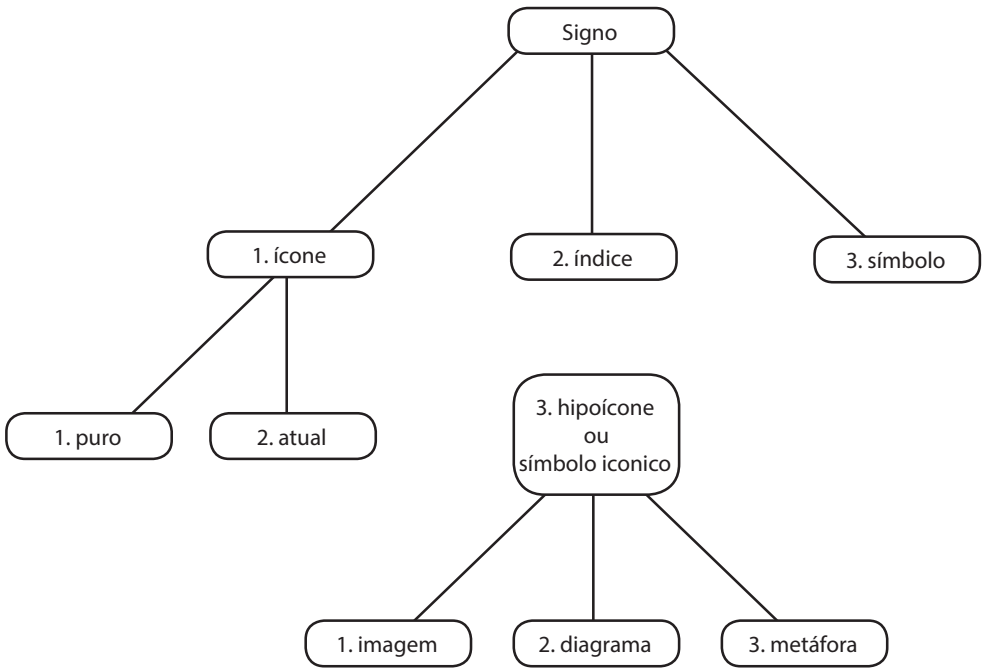
FIGURA 3 – Diagrama para a classificação dos signos na relação com o objeto



Fonte: Drigo e Souza (2013, p. 95)

O mesmo diagrama em outro formato (Fig. 4).

FIGURA 4 – Diagrama para a classificação dos signos na relação com o objeto



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Drigo e Souza (2013, p. 95).

Os signos icônicos ou hipoícones, conforme Drigo (2014), são regidos por relações de comparação. Assim, tais signos sugerem o objeto por relações de similaridade na aparência, ou pelas relações internas do objeto, ou dos significados, de onde vêm as três modalidades: 1. imagem; 2. diagrama; e 3. metáfora.

> Hipoícones podem ser divididos de acordo com o modo de primeiridade dos quais eles participam. Aqueles que participam das qualidades simples, ou a primeira Primeiridade, são imagens; aqueles que representam as relações, principalmente diádicas, ou assim considerada, das partes de uma coisa por relações análogas em suas próprias partes, são diagramas; aqueles que representam o caráter representativo de um signo, exibindo um paralelismo com outra coisa, são metáforas (PEIRCE apud DRIGO, 2004, p. 82).

Segundo Drigo e Souza (2013), a imagem é mera aparência. Nelas, as qualidades como formas, cores, texturas, movimento ou combinação destes aspectos se oferecem ao olhar do intérprete e entram em relação de semelhança e comparação, sugerindo os objetos do signo. Em relação aos diagramas, as autoras explicam que eles não são regidos pela semelhança na aparência, mas pelo "desenho" das relações internas entre as partes do objeto. Gráficos, mapas, fórmulas matemáticas são exemplos de diagramas.

Por fim, a metáfora, terceira faceta do hipoícone, "caracteriza-se pela similaridade de significados. As metáforas constroem novos significados ao associar o caráter representativo do signo com o de um possível objeto" (DRIGO; SOUZA, 2013, p. 97).

A importância do ícone e, em particular, do diagrama para a cognição — signos em ação ou semiose — pode ser enfatizada se considerarmos que:

> a única maneira de comunicar diretamente uma ideia é por meio de um ícone; e cada método indireto de comunicar uma ideia deve depender de seu estabelecimento mediante a utilização de um ícone. Assim, cada afirmação deve conter um ícone ou conjunto de ícones, ou então deve conter signos cujo significado só é explicável por ícones (PEIRCE apud DRIGO, 2014, p. 82).

Retomando o diagrama, vale enfatizar que, segundo Drigo (2014), ao percorrer um diagrama em busca de explicações, ele parece um tanto lacônico, suscetível de maior desenvolvimento, uma vez que encontramos somente elos entre partes. Assim, em termos lógicos, o diagrama coloca a mente do intérprete ao sabor de associações e como num enigma, pode incitar a busca por respostas e promover, portanto, descobertas.

> Ele tanto mostra que o seu produtor caminha por todos os elos sugeridos, ou seja, que a sua elaboração requer conhecimento do assunto, do conceito, como pode ser fruto de ideias que anseiam por conexões. Ela tanto vem de um estado posterior ao conhecimento do assunto ou de um conceito como pode ser fruto da abdução, modalidade de raciocínio em que se adivinham possíveis elos entre as partes do todo ou entre ideias e conceitos, ou possíveis soluções de problemas – hipóteses –, mas que ainda precisam ser comprovadas. Constata-se, portanto, num primeiro momento, que dois tipos de síntese: [...] síntese de insight – fruto de conexões pressentidas ou adivinhadas – e síntese de recognição. (DRIGO, 2014, p. 84).

Ainda segundo Drigo (2014), o diagrama comunica com brevidade e concisão, mostra precisão, exatidão e apuro. A autora, fundamentando-se em Merleau-Ponty (1994), compara um diagrama com um texto (linguagem escrita).

> O papel, as letras sob o papel, meus olhos e meu corpo estão presentes como o mínimo de teatralização necessária para uma operação invisível. A expressão se apaga diante do expresso, e o porquê de seu papel mediador pode passar despercebido, é por isso que Descartes não o menciona em lugar nenhum. Descartes, e com mais razão seu leitor, começam a meditar num universo já falante. Esta certeza que nós temos de alcançar, para além da expressão, uma verdade que pode ser separada dela e da qual a expressão é apenas a roupagem ou a manifestação contingente, é justamente o que a linguagem instalou em nós (MERLEAU-PONTY, 1994 apud DRIGO, 2014, p. 85-86).

A maravilha da linguagem está no fato de que ela provoca o esquecimento, pois o intérprete abandona muito rapidamente a forma, o som da palavra – parte de sua iconicidade – e caminha para os significados, tomando a palavra como símbolo. "Neste sentido, o diagrama pode prender a atenção do leitor aos vínculos possíveis entre as partes de um todo, entre os elos que constroem os significados, antes de ir para a significação" (DRIGO, 2014, p. 85). Embora o diagrama comunique um conceito, uma ideia, e, no caso do mapa conceitual, apresente uma rede de conceitos, de modo breve, "ele requer um olhar demorado [e] pode suscitar o interesse pela inteligibilidade" (DRIGO, 2014, p. 85)

Considerações finais

Considerando o estado da questão, constatamos a relevância da pesquisa para a área de comunicação, de um lado, por lançar um olhar diferenciado para as disciplinas escolares, considerando-as como linguagens – logo, a transposição didática requer um olhar atento para os modos de representação, ou os tipos de signos adequados –, para a apresentação dos conteúdos e também por considerar a aprendizagem como um processo de ação de signos. De outro, a importância está na possibilidade de levar em conta, na constituição de formatos de conteúdos, as mídias e as linguagens que estas constituem.

Há também a possibilidade de atendermos às nossas expectativas como educadores, pois os estudos realizados permitem a construção de novos olhares para a relação entre comunicação e educação, valorizando as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Por fim, os novos formatos devem priorizar os diagramas, nas suas diversas modalidades, uma vez que eles favorecem a cognição por apresentar as relações entre as partes de um objeto, entre fragmentos de uma ideia e entre conceitos de uma teia deles, presentes num conteúdo de ensino, o que leva o intérprete às (re)descobertas. Assim, deparamo-nos com um aprendiz emancipado, questão que trataremos também na nossa pesquisa, uma vez que tal ideia, na esteira de Rancière – vinda de um espectador emancipado – demanda a compreensão da cognição como ação de signos, como semiose.

A capacidade de sintetizar que esta modalidade de apresentação requer, bem como o potencial de levar às descobertas, não atende somente à questão das mudanças da percepção advindas com as novas tecnologias, ou a necessidade de uso delas, mas também permite que o intérprete construa o seu percurso nos processos cognitivos, como também suscita operações mentais necessárias à ação dos signos, à cognição.

Referências

BRAGA, J. L.; CALAZANS, R. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

CITELLI, A.O. ; COSTA, M.C.C. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

DRIGO, M. O. **Comunicação e cognição**: semiose na mente humana. Porto Alegre: Sulina, Sorocaba: Ed Uniso, 2007.

DRIGO, M. O. Na confluência da publicidade e da semiótica peirceana: reflexões sobre cognição na sociedade da sensação. In: **O sistema publicitário e a semiose ilimitada**: V Pró-Pesq. PP - Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda Eneus Trindade e Clotilde Perez (organizadores). São Paulo: INMOD / ABP2 / PPGCOM-ECA-USP, 2014, p. 74-88. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/propesq/downloads/ebook_V_Propesq_pp.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

DRIGO, M. O.; SOUZA, L. C. P. de. **Aulas de semiótica peirceana**. São Paulo: Annablume, 2013.

FERRÉS, L. Entrevista. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 2, p. 309-315, maio/ago. 2008. Disponível em: <univali.br/seer/index.php/rc/article/download/955/811>. Acesso: 01 jun. 2015.

HANNA, S. A **Comunicação conectada ao uso das novas mídias no contexto educacional**. Dissertação de Mestrado da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2013.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIGUEL, D. G. **Objetos de aprendizagem**: ferramentas tecnológicas na educação executiva. Dissertação de mestrado da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

MOREIRA, Marco Antonio, Mapas conceituais e diagramas V. Instituto de Física Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2006. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro_Mapas_conceituais_e_Diagramas_V_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 21 maio 2015.

OCKE, M. A. de M. **Configurações hipermidiáticas do ambiente instrucional**: um estudo da usabilidade de linguagens na interface. Dissertação de mestrado da Universidade Paulista (UNIP). São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, A. R. de. **Análise de processos comunicacionais assíncronos para colaboração em um ambiente virtual de aprendizagem aberto**. Dissertação de Mestrado da Faculdade Cásper Líbero. São Paulo, 2011.

PEÑA, A. O. et al. **Mapas Conceituais**: Uma técnica para aprender. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PONTES, A. N. **A educação baseada no ciberespaço**: um estudo de caso de um ambiente para ead. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas, 2004.

ROESLER, J. **Comunicação, socialidade e educação on-line**. Dissertação de Doutorado da Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre, 2008.

SAYAD, A. Le V. **Idade Mídia**: a comunicação reinventada na escola. São Paulo: Aleph, 2011.

SOARES, I. de O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. Ed. Paulinas, 2011.

VEDANA, D. de B. **Comunicação e processos de educação**: limites e avanços da educação mediada pelas tecnologias. Dissertação de Mestrado da Faculdade Cásper Líbero. São Paulo, 2015.

Espaços virtuais multimodais autodirigidos de aprendizagem: análise sobre suas interfaces e dos recursos didáticos instrucionais[1]

Silvana de Cássia Martinski[2]
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), PR

Introdução

Na sociedade contemporânea há um novo cenário para o grande espetáculo da educação virtual. Os atores são convidados a participar da produção. O protagonista deixa de ser um recitante e assume agora o papel de ouvinte, transformando a cena — que antes era produzida por outros "diretores" — de modo participativo. O público está mais seletivo com relação a informações e, agora, a interatividade é parte do espetáculo.

O roteiro não é mais um mero texto "decorado", mas um texto coproduzido entre plateia e atores. A iluminação, sonoplastia e efeitos especiais recebem uma nova roupagem. A trilha sonora "acompanha" o roteiro, e não somente o espetáculo. Todos os elementos seguem uma nova linguagem de comunicação.

Com a evolução tecnológica, é possível alcançar uma ampla variedade de espaços virtuais educacionais não convencionais que potencializam a comunicação da informação em tempo real e permitem a geração de conhecimento. Sustentada por um sistema de redes globais que se comunicam em larga escala e ancorada nos princípios da interação sociocultural, a aprendizagem autônoma transforma e amplia os espaços do conhecimento colaborativo.

Educação e práticas comunicacionais nos espaços virtuais de aprendizagem são temas amplos e complexos, com um campo inesgotável

1 Trabalho originalmente apresentado no DT 6 — GP Comunicação e Educação do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto atualizado para esta publicação.

2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti do Paraná e membro do grupo de pesquisa Interações Comunicacionais, Imagens e Culturas Digitais (PPGCOM/UTP/INCOM). E-mail: martinski@gmail.com.

de exploração para pesquisas. Neste contexto, o tema central deste artigo converge para o diálogo com o referencial teórico sobre as relações existentes entre customização de espaços virtuais de aprendizagem, por meio dos recursos instrucionais, e a relação das práticas comunicacionais existentes entre essas interfaces.

Para investigar essas relações, são apresentados os conceitos de *design* relacionados à tecnologia educacional, como apoio à educação virtual, com o objetivo de analisar possibilidades que permitirão potencializar as estratégias multimodais de transmissão e comunicação para adquirir o conhecimento nestes espaços.

Ao observar o processo dessas práticas comunicacionais e sua interconexão com o campo da educação virtual, surge uma indagação: *com a expansão dos espaços educacionais multimodais autodirigidos, em que medida é necessário desenvolver recursos didáticos instrucionais para a educação virtual atualmente?*

Essa reflexão está fundamenta nas dimensões teórico-metodológicas da relação homem/máquina e na real necessidade de o ser humano buscar um caráter comunicacional/educacional exclusivo, por meio da comunicação especializada e dedicada, para interagir com espaços [de natureza física] educacionais multimodais. Para Sodré, ainda que, "*espaço*, implica o conceito de um modo de constituição das coisas enquanto podem ser vistas, tocadas, apreendidas" (SODRÉ, 2012, p. 163), para Bauman, "no universo de *software* da viagem à velocidade da luz, o espaço pode ser atravessado, literalmente, em 'tempo nenhum'; cancela-se a diferença entre 'longe' e 'aqui'" (BAUMAN, 2001, p. 136).

Diante da atual "sociedade em rede" e assoberbada com um grande volume diário de informações, o aluno adulto na condição de aprendente, rompe com os limites entre espaço e tempo e, desta forma, seleciona espaços de aprendizagem que proporcionem significado para o conhecimento a ser adquirido. Para Castells,

> uma característica central da sociedade em rede é a transformação da área da comunicação, incluindo os media. A comunicação constitui o espaço público, ou seja, o espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informação e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade no seu conjunto (CASTELLS, 2005, p. 22).

Potencializar o uso desses "espaços" para a aprendizagem onipresente ou pervasiva – onde quer que você esteja em com as pessoas ao seu

redor – são paradigmas educacionais ainda a serem decifrados no campo da aprendizagem, que está orientada para um objetivo estabelecido e sustentado no tempo e no espaço, pelo próprio aprendiz. Santos, corrobora sobre

> a noção de espaço de aprendizagem vai além dos limites do conceito de espaço/lugar. Com a emergência da "sociedade em rede", novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vão se instituindo num processo híbrido entre o homem e máquina, tecendo teias complexas de relacionamentos com o mundo (SANTOS, 2002, p. 121).

As possibilidades de uso dos suportes multimidiáticos em ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam o acesso às "teias complexas", como elementos que eximem concepções epistemológicas do senso comum, tanto de quem ensina, tanto de quem aprende. Uma das funções do principal elemento, que potencializa a relação híbrida entre o homem e a máquina, está na interface física, que atua como um "agente" facilitador para a transmissão da informação e, consequentemente, assegurar a concepção do conhecimento.

A retórica sobre alguns destes pontos levantados em relação à função das interfaces comunicacionais, entre os ambientes virtuais de aprendizagem e os respectivos materiais instrucionais, convergem para uma indagação crítica, acerca da necessidade de desenvolvimento de recursos instrucionais para a aprendizagem, investimentos em tecnologias e formação de equipes multidisciplinares para estes novos ambientes emergentes.

O planejamento da educação virtual necessita ser cautelosamente pensada de tal forma que as suas especificidades, em especial aquilo que não representa a materialidade das coisas e que são subjetivas, como as interfaces comunicacionais, mereçam um tratamento mais refinado e real em relação às experiências técnicas e virtuais que proporcionam.

Diálogo com o referencial teórico

Alguns autores que tratam d o tema "Educação a Distância" referenciam a evolução das tecnologias educacionais como "corresponsáveis" pela transformação da educação tradicional e das referidas práticas educacionais que dão suporte para a educação on-line. Outros autores atribuem a sua manifestação aos fenômenos da cibercultura.

Ao compreender a importância das práticas e dos processos comunicacionais educacionais em nossa cultura, observa-se a ampliação dos ambientes virtuais para a aprendizagem em rede, que transcendem o uso de sistemas virtuais customizados e se consolidam pela necessidade expressa de interlocução entre pares, que ocorrem em qualquer lugar e a qualquer momento, uma vez que, "em vez de depender de uma única comunidade, inicialmente local, somos cada vez mais conduzidos a nos conectar a uma grande variedade de redes menos densas e mais dispersas geograficamente" (PISANI; PIOTET, 2010, p. 66).

Estas redes virtuais transformam e levam os indivíduos a aprender não apenas conteúdos educacionais, mas valores, comportamentos e práticas em múltiplos e diferenciados processos por meio da disponibilização de conteúdos previamente customizados por equipes multidisciplinares de produção de material didático instrucional para o mundo virtual.

Os espaços virtuais multimodais autodirigidos de aprendizagem propiciam a convergência para formação de "web atores". Os autores previamente citados apontam que os atuais usuários da web não são mais navegadores passivos, que apenas consomem o conteúdo disponibilizado por especialistas. Para eles, os usuários atuais "propõem serviços, trocam informações, comentam, envolvem-se, participam. [...] A web é, ao mesmo tempo, a ferramenta social e o espaço em que as relações ocorrem" (PISANI; PIOTET, 2010, p. 34).

A educação virtual exige um processo peculiar de comunicação, no qual não se concebe como mediador quem não seja um bom comunicador, tornando-se necessário escolher a melhor teoria comunicacional.

Boufleuer (1997, p. 20) propõe a transformação dos espaços educativos, onde o agir comunicativo se torne privilegiado. Já para Lévy (1993, p. 76), comunicar não é, de modo algum, transmitir uma mensagem ou receber uma mensagem,

> isso é condição física da comunicação. É certo que, para comunicar, é preciso enviar mensagens, mas enviar mensagem não é comunicar. Comunicar é partilhar sentido. As novas formas de comunicação privilegiam o saber coletivo. O saber da comunidade pensante não é mais um saber comum, pois doravante é impossível que um só ser humano, ou mesmo um grupo, domine todos os conhecimentos, todas as competências; é um saber coletivo por essência, impossível de reunir em uma só carne. O mundo virtual é, essencialmente, o espaço da experiência em conjunto.

As tecnologias interativas surgem no sentido de favorecer os ambientes de aprendizagem que trabalham estimulando a interatividade, o protagonismo, a capacidade de comunicação, a colaboração e inovação de pessoas e grupos, representados, em sua maioria, pela Educação a Distância (LÉVY, 1993). Santaella (2010, p.19), ao referenciar sobre o termo Educação a Distância, afirma:

> já o modelo que está nascendo com as mídias computacionais não cabe mais o nome de educação a distância, pois um dos aspectos mais primordiais das mídias digitais encontra-se na abolição da distância e na paradoxal simultaneidade da presença e ausência, presença ausente, ou ausência presente que essas mídias ensejam. Portanto, a esse modelo educacional cabem muito mais as expressões educação *on line* ou ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

A educação on-line consolida-se por meio da utilização dos recursos das redes digitais para experiências que podem ser realizadas na educação presencial, semipresencial ou de forma autoinstrucional em ambientes empresariais (educação corporativa – portais digitais educacionais), em ambientes acadêmicos (com o suporte dos ambientes virtuais de aprendizagem – sistemas customizados) ou em ambientes informais (aprendizagem ubíqua).

O que distingue o modelo educacional tradicional do modelo mediado e aberto na educação virtual é a sua circunstância: a distância física e geográfica entre o aluno adulto e o mediador. Enfatizo que a distância dessas interfaces é uma mera definição, pois mesmo na modalidade presencial de educação existe a distância na relação professoraluno: distância da comunicação, de metas e de objetivos.

Os modelos de aprendizagem entre a educação formal presencial e a educação virtual são como componentes de uma engrenagem que se complementam entre si e não se substituem. Portanto, a educação virtual não se sobrepõe à educação presencial e vice-versa. Santaella (2013, p. 27) enfatiza a complementaridade destas modalidades:

> cada uma das formas de aprendizagem apresenta potenciais e limites que lhe são próprios. Por isso mesmo, a educação a distância não substitui inteiramente a educação gutenberguiana, assim como a aprendizagem em ambientes virtuais não substitui ambas, tanto quanto a aprendizagem ubíqua não é capaz de substituir quaisquer dessas formas anteriores. Ao contrário, todas elas se complementam, o que torna o processo educativo muito mais rico.

É fato que as novas tecnologias alteram os tipos de relacionamentos, pois disponibilizam uma riqueza muito grande de conteúdos, e surgem novos conceitos sobre o estar on e off-line ao mesmo tempo. Santaella (2010) cita o termo cíbrido[3] para explicitar o potencial que as novas tecnologias têm para ampliar nossa capacidade de habitar dois mundos simultaneamente. Para Domingues (2008) "corpos se comportam diferentemente interfaceados a lugares com cibercoisas pervasivas e sencientes[4] agregando informações virtuais de conexões ubíquas. Sujeitos em estreita relação com o real cibridizado vivem mútuas influências virtual/real" (DOMINGUES, 2008, p. 109).

Para a aprendizagem virtual é fundamental estabelecer formas de comunicação bidirecionais que propiciem ao aluno as respostas às questões dos trabalhos propostos; e aos professores especialistas e/ou mediadores, os pontos que devem ser revistos e reavaliados para um melhor aproveitamento e desempenho.

Um exemplo disso são as interfaces comunicacionais entre os recursos instrucionais (recursos multimidiáticos) e os espaços virtuais de aprendizagem, que permitem o envolvimento sensorial e intelectual dos alunos com os saberes, e estes exploram os cinco sentidos e geram uma nova forma de assimilação do conteúdo. Há um desenvolvimento da postura crítica por parte do aluno diante das informações, uma vez que essas serão transformadas em conhecimento. O aluno passa da atitude passiva para a construção do próprio conhecimento.

Lévy (1993) afirma que, uma vez que a pessoa tenha a base das disciplinas, como história, geografia, matemática, ela precisa seguir um aprendizado autônomo, seja sozinha ou em grupo. Se a busca pelo conhecimento é o principal objetivo da ação comunicativa presente no processo educacional, por meio das tecnologias digitais, justifica-se investigar e explorar novos processos e práticas comunicacionais e as suas respectivas linguagens existentes espaços virtuais multimodais autodirigidos de aprendizagem[5].

---

3 O termo cíbrido, junção de ciber+híbrido, foi inventado por Peter Anders [ANDERS, Peter. Cybrids. Convergence, 1998. Disponível em: <https://wiki.cc.gatech.edu/scqualifier/images/e/ef/Cybrids.pdf>].

4 Senciência é a capacidade de sofrer ou sentir prazer ou felicidade.

5 Espaços virtuais multimodais autodirigidos de aprendizagem: e-learning (aprendizagem via web), m-learning (aprendizagem via mobile), t-learning (aprendizagem via televisão).

Para Lévy (1993, p. 109), as relações entre "os homens, o trabalho, a própria inteligência depende[m], na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. 'Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada'".

A multimodalidade[6] presente nesses ambientes, como o ato de ver, ler, ouvir e possibilitar a aprendizagem, é potencializada por ambientes tecnológicos cada vez mais avançados. E, dependendo do estilo de aprendizagem de cada aluno, estes podem selecionar o objeto de aprendizagem ou a melhor representação que se adapta às preferências modais. O cenário educacional atual constitui-se por novos desafios e pela busca por oportunidades inéditas no âmbito educacional.

> O mundo que hoje surge constitui ao mesmo tempo um desafio ao mundo da educação, e uma oportunidade. É um desafio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente, que ninguém vai sequer perguntar à educação se ela quer se atualizar. A mudança é hoje uma questão de sobrevivência, e a contestação não virá de "autoridades", e sim do crescente e insustentável "saco cheio" dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicos que surgem na televisão e na internet, com as mofadas apostilas e repetitivas lições da escola. (DOWBOR 2013, p. 5-6).

A cultura da convergência digital na contemporaneidade inspira e desafia transformações pedagógicas inovadoras, porém na prática, ainda esbarra no conservadorismo docente, na estagnação dos alunos e possui indícios de que a cultura colaborativa e inspiradora faz parte deste "cenário", de forma ainda incipiente.

A aprendizagem colaborativa, ao longo da vida, deve acontecer independente do acesso a materiais instrucionais estáticos e sem significados. "É necessário mobilizar as competências de uma inteligência coletiva para este novo cenário que se apresenta da educação virtual" (LÉVY, 1993, p. 37). As interfaces devem permitir criar conexões entre áreas e conceitos para preservar a aprendizagem contínua em um formato de criação e distribuição de conhecimento e cultura. Williams corrobora com a afirmação de que

> há uma estrutura de sentimento no processo educativo, onde fazemos escolhas, selecionamos conteúdos, priorizamos o que queremos. E o

6 Ambientes de aprendizagem multimodal permitem que os elementos de instrução sejam apresentados em mais de um modo de acordo com os sentidos (visual, auditivo e a escrita).

> que é mais importante: a compreensão de que as prováveis alternativas para os problemas que encontramos estão nos sujeitos, na própria sociedade e de que, portanto, é lá que precisamos estar; na cultura, na experiência (WILLIAMS, 1978, p. 12).

Não podemos negar que a sociedade tecnológica cria ilusões, lança-nos em um mundo dominado pelo poder da comunicação e da informação, fazendo com que mudanças profundas ocorram na cultura local para influenciar novos comportamentos e experiências na sociedade globalizada.

As transformações que vêm ocorrendo no mundo estão além das mudanças tecnológicas, mesmo da informação e comunicação. Segundo Dowbor (2013, p. 5), "Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia. É a própria concepção do ensino que tem de ser repensada".

Ao se apropriar dos conceitos para repensar as estratégias no ensino/aprendizagem, já referenciado por Dowbor (2013), a aprendizagem virtual informal ocorre de maneira hipertextual, quando o aluno adulto realiza conexões com o que já é conhecido e o que pretende conhecer. E, neste movimento, estabelece interfaces para a construção do seu próprio conhecimento. Na perspectiva de Lévy (2010), referenciado por Alonso et al,

> considerar a compreensão de inteligência em sua plasticidade, ou como capacidade de compartilhar mundos, torna possível mudar o foco da educação. Educar não seria, para [o professor], "fornecer informações" (apontar objetos) de diversos mundos, mas provocar mudanças estruturais e promover transformação subjetiva, por compartilhamento de mundos em que não se mostram paisagens, mas dão-se olhos. Aprender seria, portanto, um movimento de adentrar em um mundo desconhecido pertencente a outro (ALONSO, SILVA, SILVEIRA, STROBEL, 2012).

A capacidade de "*dão-se olhos*" aos mundos on e off-line também está relacionada à motivação para a aprendizagem, e esta tem uma dimensão afetiva. A literatura destaca a importância dos aspectos afetivos para a aprendizagem em rede.

A "presença" nestas redes é outra questão também relacionada à motivação em que se estabelecem vínculos de acordo com esses "níveis de presença". Ou seja, quanto maior for o envolvimento na execução das atividades de aprendizagem dos alunos adultos, maior será o nível de presença destes. Trata-se do efeito ação e reação que ocorre entre as interfaces, as quais potencializam os processos e práticas comunicacionais para a aprendizagem autodirigida. Para Knowles, a base teórica e prática na qual

> a aprendizagem autodirigida se fundamenta vem sendo denominada "andragogia", da palavra grega aner (adulto) - desse modo, é definida como a arte e ciência de ajudar os adultos (ou, melhor ainda, seres humanos em amadurecimento) a aprender (KNOWLES, 2009, p. 279)

A "ciência de ajudar adultos" possui seis princípios considerados por Knowles, como fundamentais para a modalidade autodirigida de educação:

> 1) a necessidade do aprendiz de aprender;
>
> 2) a aprendizagem autodirigida;
>
> 3) as experiências anteriores do aprendiz;
>
> 4) a prontidão para aprender;
>
> 5) a orientação para a aprendizagem e a resolução de problemas e
>
> 6) a motivação para aprender (KNOWLES, 2009, p. 20).

Uma das tarefas mais importantes do mediador na aprendizagem autodirigida é sensibilizar os alunos sobre os seus papéis neste cenário e, ao estabelecer um ponto de partida, fazer com que o processo seja mais importante que o produto. A Tabela 1 destaca a organização da educação/processo: seus princípios e práticas em função das três fases do movimento da aprendizagem de adultos (andragogia), aprendizagem autodirigida e aprendizagem transformadora.

TABELA 1 - Suposições sobre aprendizagem e suas implicações[7]

Educação Processo: Princípios e Práticas	*Adulto Teorias de Aprendizagem: a Bolsas & Conceitos*		
	Andragogia	Aprendizagem auto-dirigida	Aprendizagem Transformadora
Aceitação de responsabilidade	Os adultos têm uma auto-conceito de ser responsável pela sua própria aprendizagem *(Knowles)*	Aqueles com base na filosofia humanista postulam que o objetivo da auto-aprendizagem deve ser desenvolver a capacidade do aluno para ser auto-dirigida. (Merriam)	Esquema de nove posições para o desenvolvimento cognitivo e ético estabelece uma base para a capacidade de assumir uma maior independência. *(Perry)* Ajudar os outros, e talvez nós mesmos, mover em direção a uma mais ampla e compreensão mais confiável do significado da nossa experiência mútua. *(Mezirow)*
Desafiador, prontidão emocional para aprender	Motivadores internos são os mais potentes; adultos precisam saber por que é importante saber algo antes que eles se envolver em aprendê-la. *(Knowles)*	Encenado Self-Directed Aprender envolve uma matriz que os alunos usam para localizar-se em termos de sua preparação para o conforto e com auto-aprendizagem; instrutores podem combinar estágio do aluno com estratégias de instrução adequadas. *(Crescer)*	Questionar suposições, crenças e valores, e considerando vários pontos de vista, sempre buscando verificar raciocínio. *(Boyd e Myers)*
Reflexão	Os adultos têm um rico reservatório de experiências que proporcionam signficado ao aprendizado. *(Knowles)*	Auto-avaliação frequente é crítico quando cumprido e modificar o próprio plano de auto-dirigida. (Knowles, 1975)	Experiências socioculturais causar aprendendo a ter significado. *(Freire)* Aprendizagem transformadora envolve cada vez mais reflexiva e crítica. *(Mezirow)*
A aprendizagem colaborativa	Por causa de seu rico reservatório de experiência, os alunos adultos têm muito a ensinar um ao outro. *(Knowles)*	A aprendizagem pode ser feito de forma independente, mas geralmente envolve outros; os indivíduos ou grupos são susceptíveis a mudança como a mudança tarefas de aprendizagem. (Knowles, 1975)	Quando grupos de pessoas têm necessidades comuns que aumenta significativamente o seu potencial para aprender e ver o mundo de forma diferente; isto conduz a transformação. *(freire)* Sendo mais abertas às perspectivas de outras pessoas. *(Mezirow)*
A aprendizagem experiencial	A aprendizagem deve ser e ligada às tarefas da vida real centrada no problema. *(Knowles)*	Aprender constratos escritos pelo aluno costumam incorporar estratégias que envolvam extensa aprendizagem experiencial. (Knowles, 1975)	A aprendizagem tem de ser amarrado às necessidades da vida real que não estão sendo atendidos. *(Freire)*
Facilitação da aprendizagem	Instrutores siga nove diretrizes para facilitar a aprendizagem dos outros em vez de impor aprender sobre eles. *(Rogers)*	O papel do instrutor é o de um treinador, recursos, e mentos, o aluno executa o seu próprio contrato de aprendizagem. (Knowles, 1975)	Ajude os alunos a concentrar-se e examinar os pressupostos que fundamental as suas crenças, sentimentos e ações. *(Mezirow)* Avaliar as consequências destas premissas identificar e explorar conjuntos alternativos de pressupostos. Testar a validade das suposições através da participação efetiva em diálogo reflexivo.

7 Fonte: 2.1.2 Adult Learning Theories in Process Education. Disponível em: < http://pcrest.com/PC/PE/2_1_2.htm>. Acesso em 24 de jul. 2015.

Freire (1996, p. 66)[8] reforça a tese de uma aprendizagem autodirigida: "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". Em seu pensamento libertário, Freire (1996) critica a concepção bancária da educação, em que a narração, da qual o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado.

A educação virtual na contemporaneidade reforça a aprendizagem autodirigida e emancipadora que visa à transformação por ser uma educação crítica. Freire (1996) preconizou que a: *"educação não transforma o mundo"*, assim como a tecnologia não muda o mundo. *"Educação muda pessoas"*. As pessoas mudam de tecnologias. *"Pessoas transformam o mundo"*. Não é a tecnologia que transforma o mundo, e sim é o modo como nos apropriamos dela que transforma o nosso entorno.

Síntese Reflexiva

Espaços virtuais multimodais autodirigidos de aprendizagem implicam em investigar e desenvolver uma nova ciência multidisciplinar, uma nova forma de arte e um novo conceito sociopolítico educacional relacionado ao desejo coletivo de humanizar a tecnologia que criamos. São "espaços vivos" que se movimentam a partir da relação estabelecida através da comunicação e interação do homem com o sistema. McLuhan (1996) também indica um posicionamento de realização utópica do potencial humano a partir de sua conexão com a máquina, presente em seu já célebre axioma: *"os meios de comunicação como extensão do homem"*.

Apesar das inúmeras críticas à virtualidade, ainda não foram apresentados argumentos significativos que contrariem o ponto de vista de que a educação virtual não enseje a colaboração decisiva para a efetivação do humanismo intelectual, quando a tecnologia é considerada em si própria um campo de conhecimento, independentemente das formas de ideologia que permeiam seu uso. Para qualquer sistema educacional, seja ele virtual ou não, é necessário estabelecer uma relação de confiança, que permita ampliar as contribuições de esforços mútuos para gerar uma interação coletiva.

8 Paulo Freire preconizou a Aprendizagem Transformadora.

A capacidade de interagir nestes sistemas significa ter um comportamento e uma atuação crítica, diante dos instrumentos que fazem parte da aprendizagem autodirigida. Talvez uma visão mais correta e que evite distorções seja aquela que considera a mediação (ambientes virtuais, recursos instrucionais, professoraluno) em espaços virtuais autodirigidos de aprendizagem como um elemento dinamizador do processo educativo e que não permita que os alunos se sintam "agarrados" a um punhado de areia: quanto mais se tenta segurar a areia, mais ela desliza por entre os dedos.

Em outras palavras, as causas da indagação da pergunta inicial deste artigo não são apenas complexas, mas profundamente ambíguas e exigem uma reflexão mais profícua por parte da sociedade educacional contemporânea em definir espaços de aprendizagem multifacetados, para que os processos e práticas comunicacionais possam ser potencializados por meio de suas interfaces e da colaboração mútua.

As estratégias para apresentar ritmos de comunicação que possam construir outros discursos, a partir das práticas sociais, resultam em uma educação transdisciplinar e transmidiática. Privilegiar a "informação-relacional", que permeia todas as categorias de informações é uma preocupação emergente para ampliar a eficácia da comunicação entre os interlocutores, a fim de transcender o modelo instrumental da comunicação nos espaços digitais de aprendizagem autodirigida.

Conceber e gerir espaços digitais para a aprendizagem está em criar configurações não como, algo acabado e definitivo, mas permitir que o "outro" também possa fazer parte do percurso da aprendizagem com o objetivo de criar "interconexões plurívocas".

Referências

ALONSO K. M.; SILVA D. G.; SILVEIRA M. C.; STROBEL M. M. **Diálogos possíveis: entre a autopoiesis e as tecnologias da inteligência.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 1073-1087, Dec. 2012.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 jul. 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Tradução, Plínio Dentzien - Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da Ação Comunicativa:** uma leitura de Habermas. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

CASTELLS M.; CARDOSO M. Org. **A Sociedade em Rede. Do Conhecimento à Acção Política.** Imprensa Nacional - Casa da Moeda. 2005

DOMINGUES, D.; VENTURELLI, S. **Cibercomunicação cíbrida no continuum virtualidade aumentada e realidade aumentada – era uma vez... A realidade**. In: Revista ARS, ECA-USP, São Paulo, 2008.

DOWBOR, L. **Tecnologias do Conhecimento.** Os desafios da Educação. Versão atualizada São Paulo: Vozes, 2013. Disponível em: <http://dowbor.org/2013/09/tecnologias-do-conhecimento-os-desafios-da-educacao.html>. Acesso em 24 jul. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência.** O Futuro do Pensamento na Era da Informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

MCLUHAN M. **Os meios de comunicação como extensoes do homem**; tradução de Decio Pignatari. Sao Paulo, Editora Cultrix, 1996.

SANTOS, E. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero17.pdf>. Acesso em 31 jul. 2015.

SODRÉ, M. **Reiventando a Educação:** diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

PISANI, F; PIOTET, D. **Como a web transforma o mundo:** a alquimia das multidões. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

SANTAELLA, L. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** ReCet, v.2, n.1, 2010.

_____. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

Videoaulas como apoio à orientação de TCC no curso de Especialização em Mídias Integradas na Educação[1]

Juliane Martins[2]
Ricardo Belinski[3]

Há uma tendência em aproximar alguns paradigmas da educação presencial e a distância no tocante ao uso das tecnologias por professores e alunos. Por um lado, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdo e passa a ser orientador na condução dos alunos em seus estudos, indicando fontes e discutindo conceitos e ideias. Por outro lado, o aluno deixa de ser mero receptor de conteúdos e passa a ser o protagonista de sua aprendizagem, ditando o próprio ritmo de estudos, em diversos lugares (BELLONI, 2009).

Acreditava-se, num primeiro momento, que a tecnologia traria em si a renovação na educação. Assim, de acordo com La Borderie, Jacques e Sembel (2007), os professores acabaram tendo maior dificuldade para ensinar, pois sua formação docente prepara-os, essencialmente, para a melhor transmissão de saberes científicos e disciplinares. Nesse ambiente, as Tecnologias

1 Trabalho apresentado originalmente no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto revisado e atualizado para esta publicação.

2 Professora do curso superior de Tecnologia em Comunicação Institucional da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), especialista em Comunicación Científica pela Fundación Instituto de Educación Continua de la Universitat Pompeu Fabra (UPF-IDEC), bacharel em Jornalismo pela PUCPR e em Letras – Português pela UFPR. E-mail: professorajuliane@ufpr.br.

3 Professor de cursos de especialização na Faculdade Instituto de Educação Superior do Paraná (Fainsep). Mestre em Administração pela PUCPR, especialista em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-PR), bacharel em Administração, pela Faculdade AIEC — Associação Internacional de Educação Continuada, e em Jornalismo, pela PUCPR. E-mail: ricardobelinski@gmail.com.

da Comunicação e Informação (TICs) apareceram como concorrentes dos professores em sua função de ensinar.

A mudança nos sistemas convencionais de educação, com a crescente utilização das TICs na mediatização[4] e mediação educacionais, é campo emergente de pesquisa nessa área. Novos saberes como a andragogia[5], o uso de mídias na educação, a educação a distância (EAD) e a comunicação educacional, explica Belloni (2001), podem contribuir para a transformação e inovação dos métodos e das técnicas de ensino e de aprendizagem na educação superior brasileira.

Um dos desafios é a passagem do método tradicional, baseado no behaviorismo e na transmissão de conhecimento, para o construtivismo, em que há um desenvolvimento cognitivo dos envolvidos no processo, bem como a apropriação das tecnologias pelos professores em seus métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, contribuindo para a "produção do conhecimento compatível com o desenvolvimento tecnológico contemporâneo" (BEHRENS, 2000, p. 72). Nesse contexto, este artigo vai abordar o uso do vídeo como ferramenta de apoio em curso de especialização em EAD.

O curso Mídias Integradas na Educação

A partir da popularização da televisão, com sua presença maciça na casa das pessoas, o vídeo disseminou-se, em audiência e produção, com o crescimento da internet e da tecnologia digital. Hoje, além de recurso valioso para a comunicação, essa mídia pode ser uma ferramenta no processo ensino–aprendizagem.

Na educação presencial, por exemplo, faz-se uso de filmes, documentários, programas de televisão, entre outros, para apresentação, complementação

4 Mediatizar significa "codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob diversas formas, segundo o meio técnico escolhido, [...] respeitando as [...] características técnicas e as peculiaridades de discurso do meio técnico. [...] [compondo] um documento autosuficiente, que possibilite ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente" (BELLONI, 2009, p. 63-64).

5 Malcolm Knowles et al (1984) identificaram seis princípios na andragogia: alunos adultos são internamente motivados; possuem autonomia; possuem experiência de vida e conhecimento a partir das experiências; são orientados por objetivos e metas; são práticos; e gostam de ser respeitados.

ou exposição de conteúdos (BELLONI, 2009). Na EAD, é recurso presente em teleaulas, videoaulas e encontros por teleconferência.

Não é diferente com a especialização em Mídias Integradas na Educação, cujo material multimídia (textos, imagens, áudios, animações e vídeos) foi produzido por uma comissão de especialistas de diversas instituições públicas de ensino superior nas áreas de mídia impressa, rádio e áudio, TV e vídeo e informática (WEBEDUC, 2015).

O curso faz parte do Programa Mídias Integradas na Educação de formação continuada em EAD da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, criado em 2005. Hoje é gerenciado pela Diretoria de Educação a Distância/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/Capes) por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB é um sistema que integra universidades públicas para oferecer cursos de nível superior em EAD para quem tem dificuldade de acesso à formação universitária (UAB, 2015). Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o programa é coordenado pelo Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) desde 2011 e já ofertou três edições do curso, que tem 240 vagas, distribuídas em três polos paranaenses: Foz do Iguaçu, Ibaiti e Paranaguá.

O curso é destinado a professores e profissionais da educação básica da rede pública e objetiva, conforme consta em seu guia para a turma 2013/2014, na página 6: "contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira, considerando como fator decisivo o uso integrado das mídias no processo educativo"[6].

São 360 horas divididas em três módulos com 12 disciplinas de mídias específicas, duas didático-pedagógicas, uma de fundamentação em EAD, além da elaboração de artigo científico — o trabalho de conclusão do curso (TCC). O Moodle é utilizado como Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), e acontecem seis encontros presenciais durante o curso.

O material didático é revisado em cada universidade que adota o programa e complementado pelos professores responsáveis pelas disciplinas com recursos adicionais, como é o caso da utilização de vídeos como material de apoio à orientação do TCC.

6 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Universidade Federal do Paraná. **Guia do Curso Especialização em Mídias Integradas na Educação** – Turma 2013/2014. Curitiba, material impresso para guiar os alunos.

Produção de videoaulas

No segundo semestre de 2014, a coordenação do Programa Mídias Integradas na Educação e a ZiiP Identidade Institucional, Agência Experimental do Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional (TCI), estabeleceram parceria para desenvolvimento de trabalhos em conjunto. A agência faz parte de um projeto de extensão da UFPR que busca integrar teoria e prática a partir do atendimento a instituições que necessitam de informação e assessoria na área da comunicação (MARTINS, 2014).

Durante o *briefing*, o destaque foi a produção de vídeos instrucionais para o programa. No recorte para este artigo, serão descritas as etapas de planejamento, execução e avaliação de vídeos sobre normas para elaboração de artigo científico do curso de especialização. Na última etapa, a ideia foi investigar como os cursistas[7] utilizaram esse recurso didático para produzir o TCC, além da sua importância e influência no estudo a distância. Os vídeos foram disponibilizados para acesso no ambiente Moodle da UFPR como apoio a práticas de tutoria e orientação pelos professores.

Como uma das características da EAD é a equipe multidisciplinar[8], o planejamento da proposta contemplou a necessidade de equipamentos, pessoal e conteúdos para o desenvolvimento dos vídeos. No primeiro caso, a própria agência dispõe de parte dos recursos materiais necessários para a produção. Os demais foram os maiores desafios para a proposta. Era preciso desenvolver o roteiro, fazer a produção, captar as imagens, realizar a edição e a finalização.

Como a agência busca inserir discentes nas atividades, para que apliquem conhecimentos vistos no curso de TCI no atendimento aos parceiros, contou-se com uma aluna bolsista na produção técnica dos vídeos, que já havia concluído a disciplina correspondente a essa mídia em sua formação. Para a elaboração dos roteiros, o autor deste artigo foi responsável pela adaptação do conteúdo.

7 Essa é a nomenclatura adotada pela coordenação do programa para designar os participantes do curso, ao invés de alunos.

8 Contribuíram nesse processo, além dos autores do artigo, a coordenadora pedagógica Silvia Teresa Sparano Reich, a coordenadora de recursos tecnológicos Melissa Milleo Reichen, o tecnólogo de sistemas Erick Matheus Soares Machado, a professora Cris Betina e a aluna bolsista Jessica de Oliveira Storrer.

O material que serviu de base para a produção dos vídeos instrucionais foram as normas para elaboração de artigos do curso (MENGATTO[9], 2014), em que foram destacados os assuntos mais importantes. A ideia era transpor o conteúdo escrito para um ou mais vídeos. A escolha das temáticas e formato partiu da coordenação, pela experiência com o curso. A opção foi pela transposição do conteúdo escrito para o meio audiovisual de maneira mais fiel possível ao original.

Os seis assuntos selecionados foram: introdução ao projeto com orientações sobre o artigo; roteiro para elaboração dele; apresentação gráfica; estrutura; organização (divisão e título das seções); elementos de apoio ao texto (citações, tabelas, quadros e ilustrações); e aspectos gramaticais para revisão.

O formato contemplou vídeos de curta duração, com conteúdos independentes e com introdução e conclusão em cada parte. Essa escolha se justificou pela facilidade de acesso pelos cursistas em vários momentos do dia, no trabalho ou em casa, sem a necessidade de permanecerem longos períodos conectados à internet; além do mais, breves vídeos consomem menos espaço de tráfego na internet (*streaming*).

Assim, foram produzidas seis videoaulas sobre as normas para escrita do artigo científico, a saber: roteiro para elaboração do artigo (2'30"), apresentação gráfica (3'19"), estrutura do artigo (7'54"), organização (1'11"), elementos de apoio ao texto (6'37") e aspectos gramaticais (3'04"), totalizando 24 minutos e 35 segundos.

A produção foi realizada pela parceria entre a ZiiP Identidade Institucional e o programa, que disponibilizou professores bolsistas da Capes/UAB/MEC, compreendendo um período total de cerca de 60 dias. Aprovado o roteiro pela coordenação do curso, iniciaram-se as gravações. Havia a possibilidade de apresentação por uma jornalista profissional, mas se optou por uma professora do curso como apresentadora.

Os vídeos foram gravados em um dia, durante cerca de três horas, em estúdio disponível no SEPT. Foram utilizados microfone de lapela, *teleprompter*, uma câmera Panasonic AG-HMC80P e uma câmera Sony HDR -XR160. Ambas ficaram fixas em tripé, captando a apresentadora em meio *close* de frente e lateralmente, nessa ordem.

9 Material elaborado e adaptado pela bibliotecária Angela Farias Mengatto da Biblioteca do Setor de Educação Profissional e Tecnológica da UFPR.

Para a edição, dedicaram-se aproximadamente dez horas de trabalho no *software* Vegas 11. Houve inserção de procedimentos de formatação do Microsoft Word, realizado a partir de captura de imagem com o *software* Bandicam, além de *prints* de PDFs e textos no processo de pós-produção. A vinheta de abertura e encerramento recebeu o logo do Programa Mídias Integradas na Educação e trilha musical. Caso houvesse alguma correção, as gravações ou a edição seriam refeitas.

Este caso demonstra que a atividade educativa em cursos a distância exige uma equipe multidisciplinar, como coloca Belloni (2009), porque, além do conteúdo, há aspectos de produção e edição do material audiovisual; fora a necessidade de adaptar a linguagem escrita para esse meio.

Após a finalização, a coordenação do curso foi responsável pela aprovação, postagem e divulgação dos vídeos. Em 30 de janeiro de 2015, eles foram disponibilizados no espaço de orientação do curso no Moodle[10], via repositório Dropbox[11], no formato WMV, para acesso exclusivo dos cursistas, que foram convidados a assisti-los a partir de uma mensagem publicada no fórum do espaço.

Aplicação de conhecimentos na prática

Em uma especialização, o TCC, sobretudo destinado aos profissionais de educação, é uma oportunidade de integrar os conhecimentos adquiridos durante as aulas teóricas à prática. Em um curso de formação de professores é importante ter acesso ao conteúdo das aulas em várias plataformas digitais e, ao mesmo tempo, saber produzir suas próprias experiências de uso dessas tecnologias.

Isso pode ser feito a partir das tecnologias disponíveis na sociedade e de uso cotidiano, haja vista que há vários produtores de mídias para internet que usam câmeras caseiras ou até mesmo um *smartphone*, por exemplo. Nem sempre é necessário uma grande e cara infraestrutura de produção televisiva.

O uso sistemático e organizado das mídias na educação é um dos desafios na comunicação educacional. Para que isso aconteça, um dos passos é a apropriação destas mídias pelos professores, pois, como escreve Belloni (2009), eles precisam assumir a tarefa de mudar suas práticas incorporando as TICs.

10 *Print* ao final do artigo como anexo.

11 O repositório foi utilizado porque o Moodle da UFPR não estava customizado para *upload* e visualização dos arquivos, que totalizaram 943,4 MB.

Nesse sentido, o TCC a ser desenvolvido pelos cursistas foi um artigo científico individual, com a finalidade de divulgar relatos de experiências, estudos de caso ou outros trabalhos de pesquisa que demonstrassem a integração das mídias no ambiente educacional. Devia ter entre 15 e 20 páginas e seguir as normas elaboradas pelo Sistema de Bibliotecas da UFPR. Cada cursista teve um professor orientador, selecionado de acordo com a afinidade com o tema proposto.

O processo de elaboração do TCC teve início na disciplina Metodologia da Pesquisa Científica, quando os alunos estudaram o assunto e foram instigados a pensar em temas de interesse para um futuro projeto de pesquisa. Ao iniciar a orientação em si, foram cadastrados no espaço de orientação do curso no Moodle e deveriam apresentar, como primeira atividade, um projeto de pesquisa. Essa tarefa foi dividida nos diferentes itens do projeto (tema, problema, delimitação do assunto, justificativa, objetivos, fundamentação teórica, metodologia e referências) e seguiu um cronograma de elaboração com cerca de quatro meses, culminando na entrega da versão final do projeto.

Durante esse tempo, os cursistas foram acompanhados pelos orientadores a distância e presencialmente. As ferramentas de e-mail, chat e fórum ficaram à disposição de professores e alunos no AVEA. A cada entrega de tarefa, o orientador podia fazer as devolutivas no campo *comentários*. No meio do período, aconteceu o quarto encontro presencial (EP) do curso, quando orientador e orientandos se conheceram e discutiram o andamento do projeto.

Nessa experiência, o professor orientador é mediatizado como produtor de mensagens a partir dos meios tecnológicos junto a seus cursistas; ao mesmo tempo em que é um usuário ativo e crítico, além de mediador entre os meios e os cursistas (BELLONI, 2001). Para a comunicação, houve atividades assíncronas e momentos presenciais obrigatórios durante o curso.

Em cursos on-line, há atividades que exigem a simultaneidade entre professor e aluno no acesso às tecnologias como teleaulas e chats, tendo como limitação a disponibilidade de professores e alunos em determinado momento de acesso; estas são atividades síncronas. Por outro lado, quando uma turma possui horários diversificados, o mais indicado são atividades assíncronas (BELINSKI, 2009), sobretudo no TCC, que possui uma orientação customizada. Assim, cada cursista foi responsável pelo acesso ao material didático, em dias e horários distintos. Desse modo, as videoaulas gravadas permitiram o acesso assíncrono no AVEA.

O prazo para entrega do projeto coincidiu com o quinto EP, quando houve orientação do professor aos cursistas sobre os próximos passos para a elaboração do artigo e discussão do projeto. Na ocasião, também foram apresentadas as normas do TCC (material impresso), que então passaram a ficar à disposição em formato PDF no Moodle da UFPR.

A partir disso, os cursistas realizaram a pesquisa e iniciaram a escrita do artigo, tendo, cerca de dois meses antes de entregá-lo para a primeira análise, uma pré-banca, que avaliou o artigo preliminar escrito antes da banca de defesa, quando fizeram a apresentação presencial do trabalho (aconteceu entre final de abril e início de maio de 2015). As bancas foram compostas por três professores, sendo um o orientador. Em ambos os momentos foram feitas recomendações aos alunos para aprimorar os artigos, na primeira etapa, direcionadas à banca de defesa e, depois, para o depósito do artigo na biblioteca da universidade.

Pesquisa sobre o uso das videoaulas

Com o encerramento do curso, chegou o momento de avaliar a experiência da utilização das videoaulas como suporte à elaboração do artigo científico. O modo como os cursistas se apropriaram delas e as integraram em seus TCCs demonstram que, além da importância das mídias na educação, são objeto de análise pelo uso efetivo da ferramenta como suporte na aprendizagem.

Para essa pesquisa, foram elaborados quatro questionários (direcionados à coordenação do curso, tutores presenciais, professores orientadores e cursistas), dependendo de cada perfil. Todos receberam um e-mail convidando para participar da pesquisa com um *link* exclusivo para acessar o questionário, hospedado em página no site do programa. O prazo para responder foi de dez dias.

Foram convidadas 114 pessoas: coordenadores de curso (4), tutores presenciais (3), professores orientadores (15)[12] e cursistas (92); responderam, respectivamente, uma coordenadora, os três tutores, dois professores orientadores e 57 cursistas, totalizando 63 participantes.

12 A autora deste artigo também foi professora orientadora do curso e recebeu o convite por e-mail, não respondendo a pesquisa. Esse total a exclui.

O índice geral foi de 55%[13], a maioria composta por cursistas; dentre os professores orientadores, apenas 13% responderam a pesquisa. Nos cursos a distância, é fundamental a participação do professor orientador e dos tutores presenciais como mediadores e incentivadores da aprendizagem autônoma e responsável dos seus alunos, sendo produtor de seu próprio conhecimento como autodidata.

Das pessoas que participaram da pesquisa, 83% eram mulheres e 17% homens, o que demonstra uma grande concentração de mulheres da educação pública básica interessada no curso. A indicação da idade foi uma questão aberta, tendo como resultado: 51% de pessoas entre 29 e 39 anos, 32% entre 40 e 50 anos e 17% entre 51 e 68 anos. Quanto à experiência em cursos a distância anterior a esse, 12% das pessoas nunca haviam participado; 10% participaram de cursos rápidos, com menos de 20 horas; e 78% já haviam participado de cursos a distância com mais de 20 horas. Portanto, o público-alvo já detinha alguma experiência nessa modalidade.

Quanto ao acesso aos conteúdos do curso, 55% dos respondentes acessaram o conteúdo do curso em casa, 18% no ambiente de trabalho, e 27% tanto em casa quanto no trabalho. O tipo de acesso também pode auxiliar na elaboração dos métodos e técnicas de ensino, quanto ao tempo, formatos e tamanhos dos produtos multimídia. A produção de videoaulas de curta duração permite que sejam acessadas no ambiente de trabalho e seus intervalos, exigindo menos tempo de concentração e estudos de forma mais fragmentada durante o dia.

Dos respondentes, 84% assistiram às videoaulas disponibilizadas, enquanto 16% não, o que pode estar relacionado ao método de estudo individual de cada cursista. Um tutor não assistiu porque não teve tempo para isso, mas explicou que é uma boa escolha para o curso, pois os alunos podem acessar a qualquer momento. Um professor orientador também não assistiu, já que tinha participado do encontro presencial em que foi explicado o assunto, achando desnecessário acessar as videoaulas.

Foi realizado o levantamento dos motivos de não acessar o material multimídia junto aos cursistas, professores orientadores e tutores presenciais. Entre os que não assistiram às videoaulas, um dos motivos alegados era o costume em estudar a partir de material impresso ao invés de acessar material multimídia. Outros disseram preferir ler ao invés de assistir e escutar sobre o assunto.

13 Os valores foram arredondados para facilitar a compreensão.

Quanto à contribuição do vídeo à aprendizagem, 78% assinalaram positivamente a questão, 79% consideraram a duração das videoaulas satisfatória e 83% alegaram que a linguagem dos vídeos estava clara e objetiva. Isso demonstra que houve acerto quanto ao formato, à duração e à linguagem adotados.

Para avaliar o impacto das seis videoaulas, bem como sua importância na aprendizagem do cursista, pediu-se que se fizesse um *ranking* entre os assuntos abordados de 1 a 6. Na ordem, os assuntos ficaram assim distribuídos: roteiro (26%), estrutura (21%), organização (17%), apresentação (14%), elementos de apoio (13%) e aspectos gramaticais (9%). Os índices inferiores a 17% indicam que há três assuntos que devem ser repensados a partir das estratégias pedagógicas, para serem mais significativos para a aprendizagem dos alunos.

Nem sempre aquilo que o corpo docente considera mais relevante é percebido pelo cursista como tal, a exemplo da revisão do artigo final quanto à ortografia e gramática, além do trabalho com citações ao longo do texto. Recomendam-se novas estratégias para abordar esses temas.

Em resposta à pergunta sobre se o professor orientador incentivou o cursista a assistir às videoaulas, 78% responderam que sim. É muito importante que o professor atue como incentivador da aprendizagem de seus alunos, indicando material para leitura e estudos.

Dos cursistas, 86% afirmaram que assistiram às videoaulas antes da pré-banca do artigo científico, outros 12% acessaram as videoaulas após a pré-banca e apenas 2% assistiram as videoaulas após a banca de defesa, geralmente para rever e refazer algo em seu artigo. Isso indica que o objetivo de estudos antes da pré-banca de avaliação do TCC foi atingido, sendo que os baixos índices de visualização após a realização da pré-branca e após a banca final do curso indicam que nessa fase também houve contribuição desse material didático à aprendizagem dos cursistas.

Apropriar-se do tema em estudo é fundamental na EAD, haja vista que os conteúdos estão disponíveis na internet para acesso várias vezes durante o curso. Sobre a necessidade de assistir mais de uma vez às videoaulas, 64% dos cursistas afirmaram que sim e 36% assistiram uma única vez.

Uma das vantagens da EAD é a possibilidade de o aluno acessar os conteúdos das aulas infinitas vezes até se apoderar daquele conteúdo. Isso é possível por meio das videoaulas que estavam disponíveis durante o trabalho de elaboração do artigo. É preciso que o aluno organize seu tempo de estudo a fim de não concentrar tudo na última hora.

Entre as videoaulas acessadas mais de uma vez estiveram: roteiro para elaboração do artigo (31%), estrutura e organização (cada uma com 21%), apresentação gráfica (11%), elementos de apoio ao texto (9%) e aspectos gramaticais (7%). Isso reafirma a importância de disponibilizar material assíncrono para consulta durante o curso. Demonstra que, na elaboração de artigo científico, o cursista está mais interessado no roteiro, estrutura e organização, não se importando tanto com os temas de elementos de apoio e aspectos gramaticais.

Uma das vantagens do AVEA é o monitoramento do acesso pelos cursistas, o qual permite identificar quais assuntos e/ou material didático foram mais acessados. No relatório do Moodle[14] do curso, tem-se que houve 731 acessos aos arquivos em formato PDF. Às videoaulas, registraram-se 696 acessos, pela ordem: roteiro para elaboração do artigo (28%), apresentação gráfica (16%), estrutura do artigo (24%), organização (11%), elementos de apoio ao texto (10%) e aspectos gramaticais (11%). Percebe-se que houve preferência pelo material em formato texto, mas em relativo equilíbrio com os acessos às videoaulas.

Na confrontação entre esses dados e os anteriores (em que marcaram os que acessaram mais de uma vez no questionário), há diferenças: organização ficou com índice menor e empatou com aspectos gramaticais, tendo porcentagem mais baixa que apresentação. Já aspectos gramaticais obtiveram tanto acesso quanto organização. As variações podem estar relacionadas à quantidade de respondentes da pesquisa, pouco mais da metade do universo ideal a ser investigado. De qualquer forma, comparando ambos os dados, mesmo que de fontes diferentes, percebe-se que o cursista está mais interessado no roteiro e estrutura. Recomendam-se novas pesquisas nessa área para identificar quais são as necessidades de aprendizagem dos alunos sobre esses assuntos.

Perguntados sobre a forma de acesso às videoaulas, 48% dos cursistas responderam que acessaram o material via notebook, 36% acessaram por meio de desktop e 16% não responderam à questão. Entre os respondentes, não houve acesso via *smartphone* ou *tablet*. Isso demonstra que os cursistas, profissionais da educação, ainda acessam a internet por meios tradicionais, não incorporando os *tablets* ou *smartphones* no seu processo educacional. Essa informação é relevante para o desenvolvimento de material didático, pois parece que não há forte demanda por aplicativos em *tablets* ou *smartphones* para o curso.

Quanto ao formato de conteúdos apresentados no trabalho de orientação para elaboração de artigo científico, os cursistas afirmaram que

14 Nessa contagem, o cursista pode ter acessado o mesmo arquivo diversas vezes.

é importante disponibilizar tanto o texto escrito quanto material audiovisual (74%), sendo que apenas 5% acessaram só as videoaulas e 21% acessaram só o material escrito.

Foram registradas quatro sugestões de assuntos não abordados, sendo que 94% dos cursistas afirmaram que os conteúdos foram satisfatórios. Entre os assuntos não abordados: como fazer a paginação dentro das normas em processador de texto; dicas para apresentação oral na banca de avaliação; como escolher os autores e obras mais relevantes sobre o assunto do artigo. Esses temas podem fazer parte do planejamento de conteúdo do material didático destinado às próximas turmas do curso.

Os cursistas registraram, nos comentários gerais, que: os vídeos auxiliaram na aprendizagem e na elaboração do artigo final; foram atrativos; responderam às expectativas; estavam bem completos no conteúdo; foram bem elaborados e explicados; tinham boa apresentação e fácil compreensão; a boa dicção contribuiu muito no entendimento dos assuntos; foram dinâmicos e as imagens fizeram um paralelo com a fala.

Alguns, inclusive, escreveram que poderia haver maior número de vídeos e que se deve continuar elaborando esse tipo de material, pois possibilita que o cursista entenda o conteúdo com maior facilidade em complemento ao material escrito e porque alguns disseram preferir ver e ouvir a ler, justificando que muitas pessoas são mais visuais. Esses comentários podem auxiliar no planejamento e na elaboração de novos materiais didáticos nesse campo do saber.

Quanto à percepção dos cursistas, os vídeos atingiram seus objetivos não houve objeção apontada. Um cursista escreveu também sobre a demanda por programa de mestrado a distância nessa área, na mesma dinâmica utilizada pelo curso; mesclando estudos a distância com momentos presenciais para provas e atividades em grupo. Contudo, ainda não há programa de mestrado nessa modalidade autorizado para funcionar no Brasil.

Os tutores avaliaram como positiva a inclusão dos vídeos na orientação de TCC e indicaram algumas estratégias que podem ser usadas para promover o acesso, como reservar um tempo nos encontros presenciais para apresentação dos vídeos e, na sequência, um espaço para discussão sobre as dúvidas dos cursistas.

Outro comentou que quanto mais linguagens forem utilizadas, mais se poderá contribuir para um curso melhor. Um dos professores orientadores explicou que o vídeo serviu de roteiro e para a resolução de dúvidas, sendo um ótimo instrumento para a redação do artigo, pois permitiu agilidade na sua elaboração, evitando equívocos.

De acordo com a coordenadora do curso, que participou de todo o processo, os vídeos conseguiram cumprir com os objetivos propostos e contribuíram com o trabalho de orientação no curso. Em reunião de avaliação com a agência, destacou que, apesar de muitos professores orientadores não participarem da pesquisa, nas atas de pré-banca constava como recomendação aos cursistas também assistirem aos vídeos para ajudar na formatação e revisão dos artigos antes da banca de defesa.

Já a aluna bolsista que atuou na produção disse que aprendeu muito sobre o funcionamento dos equipamentos de áudio e vídeo (nunca tinha manipulado uma câmera profissional, *teleprompter* ou microfone de lapela, por exemplo), além de ainda não ter tido a chance de trabalhar com o formato de videoaula. Para ela, essa oportunidade contribuiu também na integração com profissionais da área e em ver como tudo funciona melhor quando há um bom trabalho de equipe.

Considerações

Este estudo abordou como os cursistas receberam e usaram o material audiovisual no AVEA e quais foram as impressões sobre o conteúdo e o formato escolhido. O objetivo da produção das videoaulas foi o de criar outros processos e métodos de ensino, para além dos textos escritos na orientação de TCC, visando a aumentar a produtividade dos cursistas pela apropriação dos conteúdos apresentados.

Há um aspecto de produção criativa e crítica dos cursistas, pois, a partir dos conhecimentos adquiridos durante o curso, eram responsáveis por aplicar as mídias na educação, analisando de forma interdisciplinar os resultados alcançados e relatados em seus artigos científicos.

Segundo Belloni (2001), a integração de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) não são apenas meios de melhorar a eficiência do sistema educativo, mas também ferramenta pedagógica a serviço da formação do indivíduo autônomo.

Também foi possível analisar, via relatórios on-line do Moodle da UFPR, os conteúdos mais acessados e as mídias mais utilizadas. Isso pode subsidiar outras experiências de produção de vídeo de forma otimizada e aprimorada, buscando desenvolver o processo ensino–aprendizagem com base em diferentes recursos tecnológicos.

Este estudo apontou que os vídeos não são mais ou menos relevantes ou eficazes no processo educativo que o texto escrito, podendo ou devendo

ser combinados. As necessidades ou preferências dos alunos é que vão ditar essa escolha, como explica Belloni (2001). O fundamental é que o professor também saiba usar e integrar esses meios no seu cotidiano.

Nesse sentido, para a autora, a educação mediada e mediatizada, sobretudo nos cursos a distância, significa codificar a comunicação pedagógica, traduzindo sob diversas formas, por vários meios, os mais adequados à realidade social e do aluno (texto impresso, *software*, aplicativo para *smartphone*, vídeo, etc.), respeitando as regras de produção da ferramenta escolhida.

Alguns aspectos devem ser considerados na avaliação da aprendizagem dos cursistas, como a atenção ao processo do seu ponto de vista, a mudança na mediação entre cursista e professor, o desenvolvimento de atividades de reflexão sobre as atividades de aprendizagem, a aplicação de diversos métodos de ensino; enfim, a promoção da produção do conhecimento pelo aluno, para que não seja mero receptor de conteúdos.

Assim, é necessário envolvê-lo na avaliação dos métodos de aprendizagem, com a finalidade de seu aprimoramento. Nesse sentido, os princípios da andragogia fornecem um arcabouço significativo para entender os alunos, pois pressupõem a autonomia, orientada a objetivos e capacidade de incorporar os conhecimentos em sua experiência pessoal e profissional. Esse é o grande objetivo do TCC: que o cursista seja capaz de compreender os conceitos e transformar sua prática pessoal e profissional, já que o foco da andragogia ou educação de adultos está na solução de problemas.

Nesse contexto, o TCC favorece essas várias dimensões do ensino–aprendizagem, sobretudo contribui para que os cursistas sejam autores de sua própria formação permanente e prática pedagógica (BELLONI, 2009). Isso é ainda mais relevante para os profissionais da educação, que podem criar uma grande variedade de métodos de ensino, utilizando as NTICs.

Um dos desafios desses novos métodos é sua perenidade, haja vista que a aplicação de mídias na educação é algo relativamente recente e nem sempre os professores são devidamente preparados para incorporar essa realidade na educação, quer presencial, quer a distância, em cursos de graduação ou especialização.

Os resultados apontam um longo caminho a ser percorrido nos métodos de ensino a distância e no desenvolvimento de inovação na educação, em vista da transição do discurso científico linear, cartesiano e positivista das metodologias tradicionais de ensino para práticas pedagógicas inovadoras (BEHRENS, 1999). Isso exige aprimoramento da concepção de ensino–aprendizagem nos cursos a distância.

Referências

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: _____; MASETTO, M.; MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p. 67-132.

BELINSKI, R. **Suporte ao aluno**. Curitiba: Iesde, 2009.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **O que é mídia–educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

KNOWLES, M. S. et al. **Andragogy in action:** applying modern principles of adult education. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

LA BORDERIE, R.; JACQUES, P.; SEMBEL, N. **As ciências cognitivas em educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

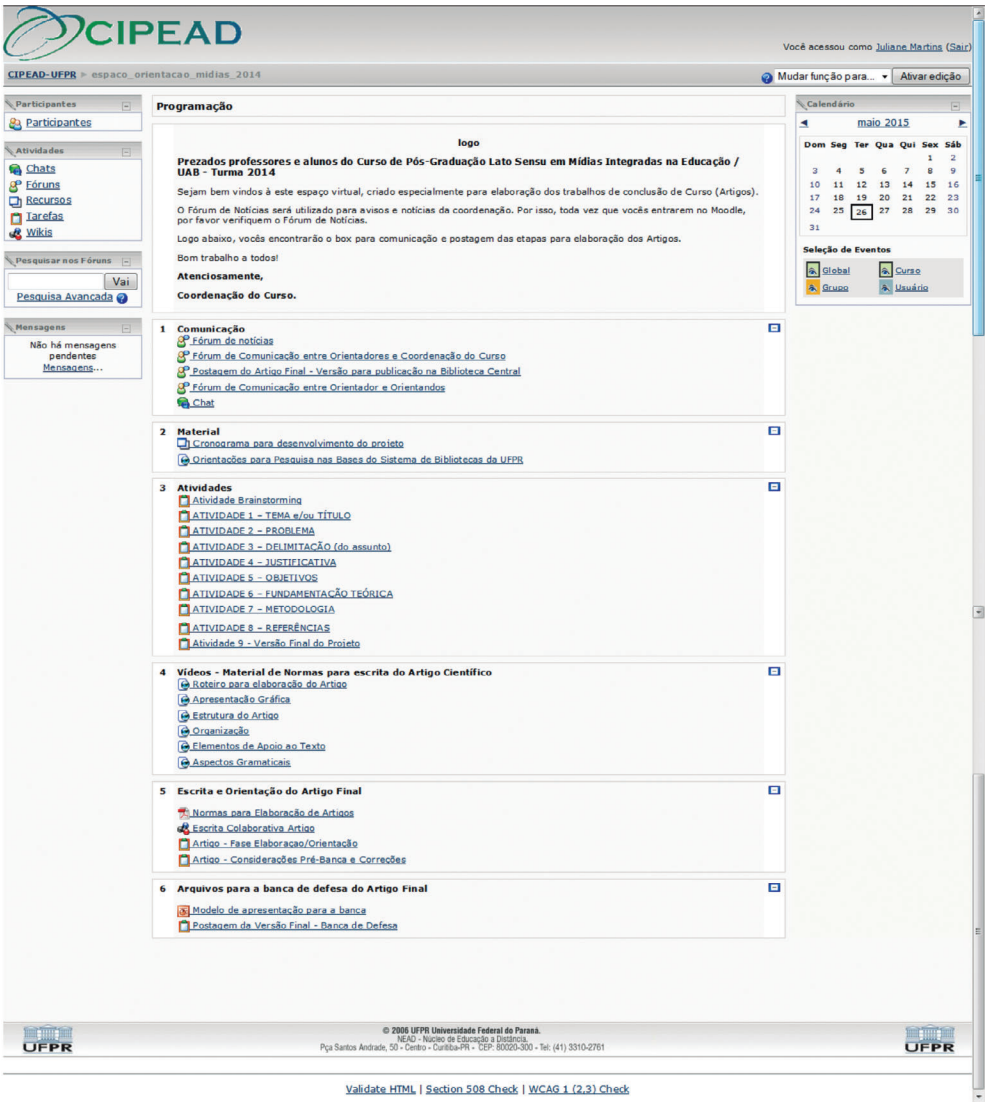
MARTINS, J. Extensão universitária e projeto pedagógico: integração a partir de uma agência experimental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 37., 2014, Foz do Iguaçu. **Anais...** Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-0597-1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

MENGATTO, A. P. F. **Normas para elaboração de artigos:** padrão UFPR de acordo com a ABNT. Curitiba: UFPR, 2014.

UAB. **O que é**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>. Acesso em: 23 jun. 2015.

WEBEDUC. **Mídias na educação**. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao>. Acesso em: 23 jun. 2015.

ANEXO – *Print* da interface AVEA do espaço orientação do curso



Experiência de professores de uma instituição pública no uso das novas tecnologias da informação e da Comunicação na Educação a distância[1]

Varda Kendler[2]
Luiz Cláudio Vieira de Oliveira[3]

Introdução

Diversas transformações vêm ocorrendo no mundo globalizado e as modernas tecnologias são propulsoras desse cenário. A sociedade contemporânea vivencia novas descobertas e comportamentos e o campo do ensino também se insere nessa renovação.

Os processos de educação mudaram e a forma de se obter o saber se transformou. Evoluiu-se da escrita para a imprensa e, então, para as novas tecnologias. As formas de ensinar e aprender vêm se modificando e percebe-se a necessidade de se fazer educação por meio de diversas mídias e recursos, utilizando-se não apenas da fala, textos e conteúdos, mas também de sons e de imagens que permitam uma interação mais dinâmica no atual cenário e na esfera educacional.

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) impactaram os processos de ensinoaprendizagem, e a modalidade de Educação a Distância (EAD) surge a partir do século XX. Nesse contexto, instrumentos de aprendizagem virtual passam a ser adotados, como é o caso do Moodle, uma plataforma virtual e um dos *softwares* mais utilizados mundialmente por instituições de ensino.

---

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação, Congresso INTERCOM, Rio de Janeiro, 2015. Texto atualizado para esta publicação.

2 Mestre do curso de Administração da Universidade Fumec — Fundação Mineira de Educação e Cultura. E-mail: vkendler@hotmail.com.

3 Doutor, professor do curso de mestrado e doutorado em Administração da Universidade Fumec. E-mail: luizvioli@gmail.com.br.

A EAD possibilita maior alcance, flexibilização dos estudos, possibilidades diferentes de aprendizado, além de trazer alguns desafios e questões a serem aprimoradas. Considera-se relevante investir em estudos voltados para o tema e, nesta pesquisa, optou-se por avaliar as perspectivas e os desafios de professores orientadores de monografias de um curso de especialização a distância de uma universidade pública do estado de Minas Gerais.

Os objetivos deste trabalho envolvem: a) descrever o contexto contemporâneo de uso das NTICs na educação presencial e a distância; b) apresentar a evolução e os desafios do ensino a distância; c) expor os recursos e possibilidades do Moodle; e d) relatar a percepção dos professores entrevistados nesse estudo.

Foi realizada uma pesquisa predominantemente quantitativa juntamente com a abordagem qualitativa por meio da aplicação de questionários via e-mail com os professores do curso ora avaliado.

A literatura e os resultados do estudo demonstram que os processos pedagógicos e as formas de comunicação entre os atores envolvidos precisam ser reconsiderados no cenário contemporâneo, atentando-se para o apropriado uso das novas tecnologias no ensino presencial e a distância.

A evolução da educação no Ensino Superior no Brasil

A sociedade contemporânea tem vivenciado diversos processos de mudanças: a internet e as tecnologias são combustíveis relevantes no cenário global. O desenvolvimento das NTICs modificou a forma de organização das sociedades, trouxe transformações em vários campos, inclusive no do conhecimento humano, e capitaneou modificações na elaboração, aquisição e transmissão do conhecimento (CORRÊA, 2014; MARTINS, 2008; SILVA, 2013).

Com as NTICs, a sociedade atual adquiriu novas formas de viver, de trabalhar, de se organizar, de representar a realidade e, também, de fazer educação (KENSKI, 1998). O processo de ensinoaprendizagem e o papel do docente e do discente, no Ensino Superior, vêm se modificando concomitantemente a essas remodelações e inserções tecnológicas.

Verificam-se os seguintes marcos relativos ao Ensino Superior no Brasil, segundo Stallivieri (2006): a) o Ensino Superior surgiu no começo do século XX, com a necessidade da formação das elites, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920; b) entre 1930 (industrialização brasileira) e 1964 (início da ditadura militar) foram criadas mais de 20 universidades

federais. Ocorre uma grande expansão do sistema superior federal e surgem as primeiras universidades religiosas (católicas e presbiterianas); c) em 1968, acontece o movimento da reforma universitária voltada para a eficiência administrativa, estrutura departamental e com foco na pesquisa e extensão; d) na década de 1970, ampliam-se os cursos de especialização e surge a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior; e) a partir dos anos 1990, inicia-se um marco importante para a educação brasileira com a Constituição de 1988 (BRASIL, 2000) e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996).

Em um primeiro estágio, as instituições eram predominantemente elitistas e davam maior ênfase ao ensino do que à investigação. Com o tempo, foram se modificando, "buscando atender ao mercado que solicitava profissionais qualificados, ao mesmo tempo em que buscava criar sua própria identidade" (STALLIVIERI, 2006, p. 4). Foi a partir da década de 1990, então, que o sistema educacional se flexibilizou, o papel do governo diminuiu e buscaram-se processos de avaliação para elevar a qualidade do Ensino Superior.

A partir desse contexto, observa-se que o uso de recursos tecnológicos se conjugou com a narrativa da evolução do Ensino Superior no Brasil, que, no passado, priorizava o livro, o quadro e o giz. Posteriormente, surgiram os laboratórios, equipamentos audiovisuais, retroprojetores, DVDs, computadores e *data show* (SILVA, 2013).

O ambiente tradicional vem dividindo espaço com outros instrumentos e formas de ensinaraprender em uma nova lógica de se pensar e agir no mundo contemporâneo. Docente/ensinante e discente/aprendente repensam formas de aprender, ensinar, inovar e pesquisar. Autonomia, flexibilidade e criatividade avançam em contraponto aos tradicionais processos de reprodução e memorização no campo do aprendizado (CORRÊA, 2014).

Freire (1982, p. 68), há mais três décadas, salientava que o "educador não é apenas quem educa, mas o que é educado enquanto educa, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos se tornam sujeitos do processo". A reflexão desse autor, anterior ao advento em massa da internet e das novas tecnologias, já sinalizava a importância de educador e educando construírem o aprendizado de forma constante e mútua. Libâneo (2003) enfatiza a relação da aprendizagem com a atividade de pesquisa do aluno e do professor. O ensinante deve provocar situações nas quais o aluno aprenda a buscar informações, analisá-las, encadeá-las com

outros conhecimentos e a buscar novos significados, encontrar soluções e a conectar-se com a realidade vivida.

A comunidade acadêmica vem avaliando a influência das NTICs no Ensino Superior, no qual elas podem facilitar o ensino e a aprendizagem. Mas, se mal empregadas, podem gerar o efeito contrário ao planejado (SILVA, 2013). Silveira e Bazzo (2010, p. 2) reforçam que "as tecnologias estão presentes no nosso dia-a-dia e que não podemos negar as suas influências, tanto no aspecto negativo, quanto positivo, todavia, faz-se necessário refletir sobre a ação da tecnologia em nossas vidas e visualizar que ela não é neutra".

Soma-se, aos modernos comportamentos e às atitudes dos indivíduos, a necessidade de lidar com as novas tecnologias, de forma presencial ou virtual, e de descobrir alternativas que possam integrar a tecnologia ao convívio entre instituiçãodocentediscente.

Transformações no saber, as novas tecnologias e o ensino a distância

O saber mudou, podendo-se delimitá-lo em três momentos marcantes e distintos, conforme descrito por Serres (2013, p. 25, grifos nossos): "Primeiro em rolos, em velinos ou pergaminhos, suportes da *escrita*. Depois, a partir do Renascimento, em livros de papel, suportes da *imprensa*. E, hoje, concluindo, na *internet*, suporte de mensagens e de informação". O autor descreve que o saber se objetivou, ao mesmo tempo em que se ampliou. Com a *escrita*, os gregos inventaram a *paideia* (educação); com a *imprensa*, a pedagogia se transformou, tornou-se mais abrangente e, na sociedade contemporânea, com as *novas tecnologias*, a pedagogia mudou totalmente. Antes, existiam espaços métricos, delimitados por concentrações de pessoas, como escola, sala de aula, biblioteca, auditório. O atual espaço é, segundo Serres (2013), de proximidades imediatas e, ao mesmo tempo, distributivo. O saber, hoje, é objetivado, mas amplo, transmitido por todo lugar, por qualquer pessoa. Isso se deve, sobretudo, às tecnologias.

A palavra tecnologia remete a algum tipo de instrumento, ferramenta técnica, processo e à própria atividade humana. Para Corrêa (2014), a tecnologia deve ser usada em prol do bem-estar e do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. A telefonia móvel, a TV a cabo, as *webcams*, o correio eletrônico, o computador, a internet, os *websites*, o *data show*, equipamentos digitais com

imagens e sons (vídeo, TV, rádio, fotografia, câmera, etc.) e os meios de comunicação remota/sem fio (*wi-fi* ou *bluetooth)* são alguns exemplos das novas tecnologias. Representam instrumentos e meios para informar, comunicar e interagir. Já as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) representam o agrupamento de recursos tecnológicos que proporcionam agilidade no processo de transmissão, comunicação e distribuição de informações e conhecimentos (DORNELES, 2012).

No que tange à educação, a propagação e o uso das NTICs impulsionaram mudanças na produção de materiais didáticos e nos processos e metodologias de ensinoaprendizagem (MARTINS, 2008). Elas se tornam ainda mais visíveis quando se concebe as práticas de ensinoaprendizagem e os processos de gestão da educação por meio da EAD. Diversos autores (ARETIO, 1999; GOODY; WATT, 2006; MARTINS, 2008) apontam a Antiguidade e a escrita como origem da educação a distância, no sentido de que a linguagem e a escrita permitem um distanciamento em relação ao objeto de que se fala.

No século XVIII, surgem as primeiras experiências de ensino por correspondência nos Estados Unidos e na Europa. No final do século XIX, algumas instituições europeias passam a oferecer cursos por correspondência. E, ao longo do século XX, várias instituições no mundo passam a oferecer cursos de educação a distância (MARTINS, 2008). Segundo o autor, na década de 1970, com a difusão dos meios de comunicação de massa, programas de televisão e de rádio e o uso de fitas cassete e vídeos são introduzidos como materiais didáticos para cursos de EAD. Nessa época, surgem as primeiras teorias sobre o conceito de EAD, destacando "a autonomia e a independência do estudante como fatores essenciais nesta modalidade educacional" (MARTINS, 2008, p. 5). É na década de 1990 que a EAD passa por um novo marco, com a propagação das NTICs, trazendo interatividade entre os diversos atores da esfera da educação (educadores, educandos e instituições de ensino).

A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira, no Brasil, a ofertar cursos de EAD, em material impresso, em 1989. A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) foi pioneira na oferta de curso de graduação a distância, e a Universidade Federal do Ceará (UFC), em curso de mestrado, nessa modalidade.

Aretio (1999 apud MARTINS, 2008) categoriza três gerações do uso da EAD como prática pedagógica. A primeira, tendo como suporte o meio impresso e o ensino por correspondência; a segunda, via rádio, televisão e videocassete (na atualidade, DVD e *Blu-ray*); e a terceira geração, com a convergência de tecnologias de comunicação, como a internet, a comunicação

via satélite e a televisão digital. Essa última geração trouxe demasiadas transformações e desafios para as práticas de ensino e de aprendizagem. Nota-se, pois, que a EAD não é uma forma de ensino, mas uma modalidade, que pode ser moldada por diferentes métodos e abordagens pedagógicas e por diversas tecnologias: físicas, organizadoras e simbólicas (TAJRA, 2012).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem e o uso das NTICs como suporte para a EAD

As NTICs, além de trazerem mudanças no mercado global, impactaram a educação e transformaram o processo de ensino a distância. A EAD ganhou impulso, nesse contexto, pois ampliaram-se as possibilidades de ensinar e aprender por meio das tecnologias (FELDKERCHER, 2012). A terceira geração de EAD difere das demais, pois tem-se, além da aprendizagem autônoma, transmissão mais veloz de dados e compartilhamento de áudio, vídeo e texto em tempo real e com interatividade (MARTINS, 2008; TAJRA, 2012).

Com a aplicação das NTICs no ensino a distância, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) desponta. O AVA, que tem a internet como suporte, é um *software* voltado para a educação que permite a comunicação e a interação entre instituição de ensino - professores – tutores - alunos. Por meio dessa plataforma virtual de aprendizagem, são realizados processos e atividades de ensinoaprendizagem, pesquisa e gestão.

Segundo Martins (2008), o AVA, na EAD, possibilita flexibilidade de tempo e espaço, autonomia, independência e descentralização da gestão e da execução das atividades por parte dos atores envolvidos. A modalidade de EAD no Ensino Superior amplia o acesso ao estudo e democratiza o conhecimento: é uma alternativa que apresenta oportunidades de ensino e qualificação de mão de obra. Ela também facilita o acesso aos estudos de inúmeros indivíduos, antes impedidos, seja por motivos econômicos, pelo tipo de trabalho exercido ou por dificuldade de locomoção (ARETIO, 1998; MARTINS, 2008).

Feldkercher (2012) relata que as principais vantagens do uso das TICs na educação superior são: possibilidade de se construir uma nova forma de expressão, de interação e discussão a distância; além de rapidez, participação e hipertextualidade. Moran (2007, p. 45) reforça que as tecnologias permitem "flexibilizar o currículo e multiplicar os espaços, os tempos de aprendizagem e as formas de fazê-lo".

Paralelamente, esse Ambiente Virtual De Aprendizagem exige conhecimento sobre tecnologias empregadas. Estudantes e professores também podem apresentar resistência no uso de tecnologias e há casos de desistência de alunos, que não se adaptam a esse processo mediado apenas por tecnologias. Ademais, pode haver dificuldade de acesso às tecnologias ou à internet, principalmente por indivíduos situados em locais de pior acesso à conexão de internet. E há registro de críticas em relação aos mecanismos da educação a distância por mercantilizar a esfera educacional (MARTINS, 2008; FELDKERCHER, 2012).

Feldkercher (2012) reforça a importância da formação de professores que lecionam na modalidade a distância, bem como na presencial; do uso apropriado das TICs; da identificação das possibilidades e limites do uso de cada tecnologia e da criticidade do tempo, pelos professores, para conhecer, experimentar e elaborar planos de ensino com o uso de tecnologias. Independente da modalidade de ensino, presencial ou virtual, e dos instrumentos e mídias de que se faz uso, ela "não diz respeito unicamente às técnicas de ensino, o uso do vídeo, do trabalho em grupo, da aula expositiva. Metodologia é como você ajuda seu aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que você ensina" (LIBÂNEO, 2003, p. 2).

Libâneo (2003) reforça que o ensino mais conciliável com o mundo da ciência e da tecnologia e com os meios de comunicação atuais deve ser feito de modo que o aluno "possa raciocinar com a própria cabeça", que amplie tanto o conteúdo quanto a forma de seu pensamento e que promova uma ponte entre pensamento e a realidade. Isso deve ser fomentado pelos docentes, com ou sem tecnologia. Em seguida a essa revisão teórica, as próximas seções retratam alguns recursos do Moodle; o panorama da instituição de ensino pesquisada e o relato da experiência dos professores que atuam nesse contexto.

Recursos da plataforma Moodle

O Moodle é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que possibilita a instituições e professores a possibilidade de criar e conduzir cursos a distância (LEITE, 2006). É uma plataforma utilizada em mais de 150 países, por milhões de alunos, por meio de *software* livre e a denominação é um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* ou ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos.

Ele pode ser personalizado em relação ao *layout* e às funcionalidades, sendo exemplos mais comuns utilizados nessa ferramenta:

- *Recursos genéricos*: busca por palavras-chave; calendário mensal de eventos;

- *Ferramentas de interação*: *chat* (comunicação escrita síncrona, em tempo real); enquete; fórum de discussão (ferramenta versátil de comunicação assíncrona);

- *Atividades e tarefas com os alunos*: diários (permite que o aluno construa textos de reflexão ou síntese de aprendizagem, que devem ser orientados por um tutor/professor); lição (estudos dirigidos ou de casos); tarefas e exercícios;

- *Ferramentas de avaliação*: avaliação do curso (utilizado por alunos e professores); notas; questionário (usado como exercício de fixação de conteúdo ou para avaliação breve);

- *Fontes de conteúdo e informação*: artigos, estudos de caso, mural com trabalhos, livros eletrônicos; biblioteca; glossários (com possibilidade de colaboração); perguntas frequentes; últimas notícias; *wikis* (construção de conteúdo de forma colaborativa por vários participantes).

Percurso metodológico

Para analisar o processo de orientação de monografia realizado por professores do curso de pós-graduação a distância "Mídias na Educação", por meio do AVA/Moodle, elaborou-se um questionário on-line direcionado a esse grupo de docentes vinculados a uma universidade federal em Minas Gerais. Essa instituição fundou um Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), há onze anos, e oferece cursos por meio de bolsas de estudo.

A metodologia proposta é predominantemente *quantitativa* quanto à abordagem, pois possui caráter objetivo, busca medir determinado fenômeno e envolve a coleta e análise de dados numéricos (COLLIS; HUSSEY, 2005; GIL, 2010). E apresenta também dados qualitativos, uma vez que investiga percepções. Quanto aos objetivos, é *descritiva*, pois descreve características de determinada população/fenômeno (GIL, 2010). Os dados foram coletados com fontes primárias, por meio da aplicação de questionários semiestruturados on-line, por intermédio do *software* Google Forms.

Os elementos da amostra foram coletados de forma não probabilística, por acessibilidade e conveniência dos pesquisadores (MALHOTRA, 2012), sendo selecionados 30 professores orientadores de monografias da turma 2013/2014. Desse universo, 12 professores (40% da amostra) responderam ao questionário, de forma espontânea, via e-mail. Um dos autores

deste estudo é integrante desse grupo e foi sua primeira experiência com essa atividade — orientação a distância e uso do Moodle —, o que explica o seu interesse em entender o panorama e os desafios dessa modalidade de ensinoaprendizagem. O tratamento dos dados foi realizado por meio dos *softwares* Google Forms e Excel e o resultado desse estudo é apresentado a seguir.

Resultados da pesquisa

As perguntas iniciais do questionário referem-se ao *perfil* do entrevistado: são professores de Ensino Superior, sendo oito (67%) do sexo feminino e quatro (33%) do masculino. Oito profissionais são apenas orientadores de monografia nessa instituição, e os demais são professores regulares. Nove deles possuem mestrado e, três, doutorado.

Com relação à faixa etária do público pesquisado, dois deles têm entre 26 e 30 anos e dez professores (83% dos entrevistados) têm acima de 36 anos, ou seja, nasceram antes da década de 1980. Avalia-se, no resultado global do estudo, que esse fato não impacta na atuação e na percepção dos professores em relação às NTICs e à EAD.

A respeito da questão sobre a "Frequência como professor de EAD", os dados demonstram que sete entrevistados (59%) nunca atuaram como *professores* de ensino a distância e apenas três atuaram nessa modalidade com mais frequência (cinco vezes ou mais). Especificamente, como *orientador de monografia* a distância, a maioria, dez entrevistados (83%), já atuou nessa função pelo menos duas vezes. Esses dados mostram que a maior parte dos pesquisados não tem experiência com a docência a distância; entretanto, eles a têm com a orientação. São atividades diferentes, mas que demandam habilidades e conhecimentos para lidar com o Ambiente Virtual de Aprendizagem e a interação com o aluno/orientando de maneiras distintas.

Quanto ao uso do Moodle, 11 entrevistados já usaram essa plataforma na instituição pesquisada e dez a usaram anteriormente, em outras instituições. Logo, a maioria dos entrevistados utilizou esse *software* pelo menos uma vez, em outra oportunidade, sendo que seis deles (50%) já usaram mais de cinco vezes nessa instituição.

Quanto ao período de utilização do Moodle, cinco entrevistados o utilizaram desde 2013/2014; dois deles desde 2011/2012, três professores entre 2008/2010 e dois entre 2005/2007. Portanto, sete entrevistados (quase 60%) usaram o Moodle nos últimos quatro anos.

Dentre as formas de comunicação entre professor e aluno, os entrevistados citaram, em média, quatro maneiras simultâneas. A principal, descrita por 12 professores, foi o *Fórum*/Moodle. Em seguida, o uso do e-mail, por dez dos 12 entrevistados e, na sequência: *Chat*/Moodle (sete pesquisados), Skype (cinco pesquisados), Messenger (quatro pesquisados), telefone (dois pesquisados) e Facebook (um pesquisado). O WhatsApp e o Viber não foram citados. Nota-se que os mecanismos mais usados são os de interação, síncronos ou assíncronos (Fórum, *Chat*, Messenger e Skype). Pode-se considerar o uso do telefone e do Facebook *como* praticamente inexpressivos, demonstrando, inclusive, uma oportunidade de maior uso desses instrumentos, que podem contribuir para uma melhor interação alunoprofessor. O telefone permite uma comunicação mais personalizada, e o Facebook representa uma mídia de grande capilaridade e atratividade na atualidade.

Em relação ao uso de recursos do Moodle no processo de orientação, foram apresentados 17 recursos principais da instituição pesquisada e o resultado, em relação ao acesso/uso na frequência "sempre e várias vezes" foi: 100%: *Fórum de Orientação* e *Envio de arquivos TCC*, aplicativos essenciais para a orientação a distância; 92%: *Fórum de Notícias* e *Arquivos* (*templates* e documentos fornecidos pela instituição); 75%: *Biblioteca*, *Calendário* e *Grupo*; 67%: *Perfil* dos usuários e *Últimas Notícias* (publicadas pela instituição); 58%: *Configurações* e *Notas*; 50%: *Próximos Eventos*; entre 25% e 42%: *Glossário*, *Novidades*, *Pesquisa* (Busca) e *Relatórios*.

Essa questão foi incluída no estudo para avaliar os recursos que são efetivamente utilizados e quais deles são mais acessados. Esses dados podem contribuir para outras instituições avaliarem os aplicativos a serem utilizados em determinada plataforma. Aponta-se que os aplicativos colaborativos *Enquete* e *Wiki*, citados anteriormente, poderiam ser incluídos no *software* dessa instituição e ainda não o foram.

Adicionalmente, foram abordadas quatro questões para extrair a opinião e percepção dos entrevistados sobre o panorama e os desafios da EAD. Na questão "o quão positivo consideram os aspectos do EAD e do Moodle", os entrevistados responderam:

QUADRO 1 – Grau de positividade dos aspectos do EAD e do Moodle

	Muito	Razoável	Pouco
Acesso remoto (de qualquer lugar) ao Moodle	11	0	1
Alcance geográfico/Acesso que o EAD proporciona	10	2	0
Acesso simultâneo por um maior número de alunos ao ensino/curso	9	2	1
Agilidade da comunicação entre professores e alunos	8	4	0
Diversidade de recursos para interagir com o aluno	7	3	2

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos entrevistados considera os aspectos acima positivos e os dois últimos itens, relativos a mecanismos e agilidade para se comunicar com o aluno, apresentaram menor grau de avaliação positiva. Esses elementos, no processo de ensinoaprendizagem, nessa modalidade, merecem mais reflexão, investimentos e busca de alternativas.

Em relação ao grau de dificuldade em relação ao EAD/Moodle, as respostas foram:

QUADRO 2 – Grau de dificuldade em relação ao EAD e ao Moodle

	Nenhum	Razoável	Pouco	Muito
Instalação do Moodle em seu computador	9	2	1	0
Sinal de conexão/internet para acessar o Moodle	8	1	2	1
Orientação da monografia a distância	7	1	4	0
Uso dos recursos da plataforma Moodle	5	2	4	1
Comunicação com os alunos	5	1	6	0
Utilização dos recursos do Moodle	4	2	6	0
Contato humanizado com o aluno	4	2	6	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados acima demonstram uma facilidade, por parte dos professores, em relação aos aspectos técnicos "instalação e conexão do *software*". Notam-se pontos de melhoria, novamente, em relação à comunicação com o aluno, a um contato mais humanizado com os mesmos e até mesmo ao uso dos recursos do Moodle.

Na abordagem sobre a opinião deles a respeito do processo de uso do Moodle e resultados no aprendizado por EAD, as respostas foram as seguintes:

QUADRO 3 – Processo de uso do Moodle e resultados no aprendizado por EAD

	Ótimo	**Muito bom**	**Bom**	**Ruim**	**Muito ruim**
Resultados de aprendizado por meio da EAD	0	6	6	0	0
Processo de orientação de TCC via Moodle	0	5	6	0	1
Uso do Moodle para EAD	2	5	4	0	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa questão, a maioria dos professores reforça a visão positiva que eles têm sobre o processo de orientação a distância e o uso do Moodle. Apenas um entrevistado considera "muito ruim" o uso do Moodle e o processo de orientação mediado por esse *software*, talvez por uma dificuldade em lidar com esse recurso ou por uma opinião própria a respeito dessa modalidade de ensino. O depoimento de um dos entrevistados pode contribuir no entendimento desse resultado quando menciona: "*Acredito que seja uma questão de cultura. Quanto maior a utilização, melhores serão os resultados*". Na última questão de opinião, os entrevistados indicaram seu grau de concordância/discordância com as seguintes questões:

QUADRO 4 – Grau de concordância/discordância em relação a aspectos do EAD

	Concordo totalmente	Concordo muito	Discordo em parte	Discordo muito	Discordo totalmente
A EAD é "um caminho sem volta"	6	5	1	0	0
Orientar alunos presencialmente pode gerar melhores resultados na aprendizagem do que por meio da EAD	0	2	6	2	2
A EAD pode gerar os mesmos resultados de aprendizagem para o aluno do que o ensino presencial	3	3	5	0	1
A EAD, de forma geral, em termos der resultados na aprendizagem para o aluno, é melhor do que o ensino presencial	0	0	7	3	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados acima apontam que 11 professores consideram que o processo de EAD é definitivo no contexto contemporâneo. As demais questões mostram que os entrevistados não consideram o ensino presencial melhor que o ensino a distância ou o contrário: ambos podem permitir bons resultados. Esse ponto de vista vai ao encontro do que os teóricos abordam, isto é, de que o primordial não é o instrumento, em si, mas a capacidade do docente em transmitir conhecimentos, envolver o discente, promover a troca, as discussões e o aprendizado conjunto.

Alguns entrevistados reforçaram que não é possível comparar as duas modalidades e que ambos podem gerar bons resultados, bastando "*ter habilidades diferentemente desenvolvidas*". E um professor comentou: "*não acho pertinente colocar a qualidade vinculada à modalidade ou à ferramenta. Essas questões abordadas não estão vinculadas à modalidade (presencial ou a distância), mas a vários outros fatores que precisam ser tomados como referência*".

Ao final do questionário, sugeriu-se um espaço para comentários e sugestões para o processo de EAD e o uso do Moodle, sintetizados abaixo:

- *Uso do Moodle e treinamento dos alunos*: a) realizar mais treinamentos no uso do Moodle e de outras ferramentas de informática; b) maior preparação dos alunos em disciplinas anteriores, para terem mais conhecimento de como fazer a monografia antes de iniciá-la.

- *Plágio*: a) deixar claro que os professores farão uma detecção antiplágio dos trabalhos; b) o Moodle poderia incorporar um *software* que rastreie plágio; c) aluno que cometesse plágio deveria ser automaticamente desligado do curso.

- *Compromisso do aluno*: a) exigência de que o aluno acesse diariamente o Moodle; b) os alunos deveriam assinar uma carta de compromisso com o curso e, se saíssem, deveriam pagar o valor investido na formação dele, exceto em caso de doença/acidente comprovados.

- *Conteúdo*: a) criação de uma biblioteca digital com livros clássicos e de reconhecida importância para cada disciplina ou campo.

- *Comunicação e interação*: a) integrar o Moodle com o Skype; b) favorecer mais mecanismos de interação individualizada; c) possibilitar contato entre orientador e alunos desde o início do curso; d) repensar a questão da humanização do contato professor e aluno; e) estreitar a comunicação entre professorestutoresalunos; f) criar mais momentos de trocas de informações sobre como usar todos os recursos da plataforma.

- *Avaliação*: a) deveria ser feita de forma mais objetiva, com trabalhos práticos, usando mídias digitais de áudio e vídeo; b) o aluno cujo TCC

fosse considerado primoroso deveria ter seu trabalho reconhecido com um certificado de honra ao mérito e publicado em um local específico da página do curso, para servir como referência autoral.

Notam-se diversas propostas no sentido de aprimorar a qualidade do ensino, valorizar o discente, estimular atitudes éticas e estreitar a comunicação entre os agentes envolvidos.

Após o término desta pesquisa e início de uma nova turma de EAD de "Mídias na Educação", em 2014/2015, a instituição investigada aprimorou algumas questões relacionadas aos processos de orientação de monografia: a) reestruturação e ampliação da sua equipe de trabalho; b) melhorias nos aplicativos do Moodle; c) disponibilização de tutoriais; d) realização de reuniões presenciais; e) inclusão de nova disciplina sobre metodologia científica, para os alunos, com mais exigências no processo de formatação da monografia; e f) estímulo a uma maior interação entre todos os envolvidos (orientadoresalunostutores) por meio de diversas formas de comunicação (fórum, rede social, WhatsApp, Skype, dentre outros).

Considerações finais

Adaptando-se ao novo cenário mundial, cujas transformações são velozes, é preciso buscar a conscientização, o envolvimento e a busca de resultados eficazes pelos diversos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: instituição de ensino, educador e aluno. O uso das NTICs na educação é um fenômeno cada vez mais presente nas diversas modalidades de ensino e elas possibilitam diferentes maneiras de ensinar, aprender, interagir e gerar conhecimento.

Além de disponibilizar tecnologias, é preciso priorizar que educadores tenham formação para seu uso adequado, aplicadas à educação, e que possam inovar práticas pedagógicas de forma apropriada. As instituições e os docentes devem atentar para o processo conjunto de aprendizado com o discente, mediado por educadores agentes de mudança e captadores de habilidades e capacidade cognitiva de seus aprendentes.

Os objetivos desta pesquisa abarcaram a descrição do cenário contemporâneo no uso das NTICs na educação presencial e a distância, da evolução da EAD, dos recursos do *Moodle*, além do relato das perspectivas e desafios dos professores entrevistados nesse estudo. A literatura apresentada, somada aos seus resultados, demonstram que os processos pedagógicos precisam ser reconsiderados no cenário contemporâneo. A EAD oferece diversas possibilidades de ampliação do ensino, mas ainda envolve desafios e requer

um caminho a se aprimorar, especialmente no que tange às melhorias de comunicação entre professor e aluno e à formação de ambos em relação ao uso de tecnologias e recursos.

Nessa direção, as *instituições* precisam dar mais suporte aos docentes e discentes por meio de treinamentos, cursos, conteúdos e debates. *Educadores* devem se mobilizar, trocar experiências e compartilhar alternativas e soluções no campo do saber e do ensino. E *alunos* precisam se comprometer mais com todo esse processo, buscando e cobrando mecanismos de aprimoramento de seu aprendizado, mediado pelas tecnologias, bem como provendo contribuições por meio de suas experiências e conhecimento adquirido.

Faz-se necessário fazer emergir novas formas de interface entre as NTICs e os processos pedagógicos, em prol de uma educação moderna e consistente. Sugerem-se novos estudos voltados ao tema abordado, que é de extrema importância para a evolução do ensino entre os diversos atores da esfera educacional. É preciso admitir a relevância das NTICs na nossa sociedade e na educação e não podem ser ignorados os desafios e os aprimoramentos a serem feitos no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ARETIO, L. G. Historia de la educación a distancia. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED**), [S. l.], v. 2, n. 1, p. 11-40, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. **Lei n° 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2015.

COLLIS, J; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CORRÊA, K. E. A tecnologia em interface com o processo ensino/aprendizagem. **Revista Educação & Oportunidade** - Senac, p. 16-17, 1. Sem. 2014.

DORNELES, D. M. A formação do professor para o uso das TICs em sala de aula: uma discussão a partir do projeto piloto UCA no Acre. **Revista Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2012.

FELDKERCHER, N. Tecnologias aplicadas à educação superior presencial e à distância: a prática dos professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, 16. 2012, Campinas. ***Anais***... Campinas: Junqueira & Martins Editores, 2012.

FREIRE, R. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODY, J.; WATT, I. **As consequências do letramento**. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 58-71, maio/ago. 1998.

LEITE, M. T. M. **O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos.** Laboratório de Educação a Distância - UnifestVirtual. 2006. Disponível em: <www.virtual.unifesp.br/cursos/oficinamoodle/textomoodlevvirtual.pdf>.

LIBÂNEO, J. C. **Questões de metodologia do ensino superior – a teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem**. In: SEMANA DE PLANEJAMENTO UCG. Palestra realizada em 5 de agosto de 2003.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARTINS, G. Inovação no ensino superior: a utilização de tecnologias de informação e comunicação nas práticas educacionais. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: Mundos Sociais: Saberes e Práticas, 6., 2008, Lisboa. ***Anais***... Lisboa: [s. n.], 2008.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Tradução de Jorge Barros. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, C. D. da. O uso do *data show* na docência do ensino superior. **Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 1-12, 2013.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A.. Desenvolvimento científico e tecnológico na visão de geradores de tecnologia: resquícios da educação tecnológica. In: COBENGE: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 38., 2010, Fortaleza. ***Anais***... Fortaleza: [s. n.], 2010. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenges-anteriores/2010/2010--xxxviii-cobenge-fortaleza-ce>.

STALLIVIERI, L. **O sistema de ensino superior do Brasil**: características, tendências e perspectivas. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2006.

TAJRA, S. F. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 9. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Érica, 2012.

Desenvolvimento de um portal multimídia escolar no Ensino Médio[1]

Luciano de Melo Dias[2]

Educação e Comunicação: de raízes a rizomas

A utilização de processos comunicacionais na educação remonta a experiências de diversos educadores ao longo dos séculos, sendo a educação, em sua essência, um processo comunicacional. Entre diversos professores, pedagogos e comunicólogos, vamos citar neste texto aspectos da comunicação em pesquisas e trabalhos de Vygotsky, Freinet e Paulo Freire.

O pedagogo russo Vygotsky (1836-1934) construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem. A questão central era a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio (MELO; TOSTA, 2008). Podemos notar no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que o processo educativo se dá pela interação entre o estudante e outra pessoa com maior domínio do tema, sendo a ZDP esta distância entre o nível de desenvolvimento real – solução independente de problemas — e o desenvolvimento potencial – em que os problemas são resolvidos em colaboração com companheiros mais capazes.

O professor francês Célestin Freinet (1896-1966), filiado ao movimento escolanovista, no início da década de 1920, desenvolvia o uso de tecnologias

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto atualizado para esta publicação.

2 Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ). E-mail: lucianomelodias@hotmail.com.

da comunicação em suas aulas, a princípio, para suprir sua deficiência em falar por longos períodos. Nas suas práticas, utilizava-se de um tipógrafo para imprimir textos de sua autoria e de autoria dos próprios alunos, que em sua proposta, após determinado tempo, poderiam vir a substituir os livros didáticos.

> Mesmo sem viver em um período marcado pelos meios eletrônicos, como o rádio e a tv, ou pela tecnologia digital, como a internet, Freinet foi capaz de pensar uma Pedagogia que despertasse em seus alunos uma visão crítica dos meios de comunicação. E mais do que isso: propôs que, além de meros receptores, os alunos poderiam também ser produtores – idealizando metodologicamente o que viria a ser o "jornal escolar" (MELO; TOSTA, 2008, p. 18)

> Entre suas invariantes pedagógicas, podemos notar várias técnicas de ensino que se utilizam das tecnologias comunicacionais, como o jornal escolar, as aulas passeio, o livro da vida e o texto livre (FREINET, 1974), técnicas de ensino essas que podem ser ressignificadas a partir da introdução de novos processos comunicacionais assistidos por computadores em rede e pela utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

> Freinet já falava desse novo enfoque para o jornal escolar, que não poderia (nem deveria) estar a serviço de uma pedagogia escolástica, por que lhe diminuiria o alcance. O jornal escolar, para o autor, deveria preparar para a vida (MELO; TOSTA, 2008, p. 19).

Esta preparação para a vida, objetivo do jornal escolar de Freinet, ecoa no pensamento do professor brasileiro Paulo Freire, que vislumbrava alternativas para a "educação bancária" que até então dominava o processo educacional formal. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2002, p. 52) já dizia que "pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro". Os professores José Marques de Melo e Sandra Pereira Costa (2008, p. 60) apontam a atualidade do pensamento de Freire na relação Educação e Comunicação em especial com as mídias:

> com base na reflexão e partindo do pressuposto de que uma das principais funções da educação é formar a consciência crítica do indivíduo, sendo que ensinar não é transferir conhecimento simplesmente, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção (FREIRE, 2003), reafirmamos que se faz necessário, nos tempos atuais, pensar a educação com uma perspectiva comunicativa.

A pedagogia de Paulo Freire veio a influenciar outras propostas educativas que utilizavam as TICs, como no período de 1945 a 1964, em que experiências envolvendo Educação e Comunicação, fundamentadas na perspectiva freireana e mais articuladas aos movimentos populares do que ao sistema educacional formal, tiveram espaço: os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento Educacional de Base (MEB); em especial o rádio como instrumento para a democratização do acesso à educação, sendo este movimento um dos pioneiros na utilização do rádio educativo no Brasil (PRETTO; TOSTA, 2010).

> A proposta era problematizar, entre outros, a presença dos meios de comunicação na vida diária das comunidades, buscando uma visão crítica e a utilização dos dispositivos comunicacionais como recursos expressivos, dialógicos, de um conhecimento que parte do cotidiano do educando (MELO; TOSTA, 2008, p. 29).

Sob esta mesma perspectiva de se trabalhar as fronteiras entre Educação e Comunicação, o Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação a Distância, oferece, desde 2005, o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Este programa de educação a distância, de estrutura modular, tem como público-alvo prioritário os professores da educação básica, e visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes TICs — entre elas, a TV e o rádio. O programa, desenvolvido em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação e universidades públicas, teve sua estrutura curricular reformulada em 2009, quando migrou para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e passou a ser oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) (MEC, 2015). Dentro do escopo de atuação, há um programa especial denominado "Rádio Escola", incentivando os educadores do país a inserirem a linguagem radiofônica em suas práticas educativas.

Nos dias de hoje, a comunicação baseada em processos colaborativos em rede passa a coexistir com a comunicação de massa do século passado, e a internet passa a exibir e complementar a programação das rádios e TVs *broadcast* e a cabo, assim como a possibilitar o surgimento de outros meios de se comunicar. Passamos da comunicação de massa para a comunicação em rede tal qual apontado por Marco Silva (2006), e com as TICs em rede o receptor também passa a poder ser emissor, disponibilizando conteúdo multimídia na rede, em um modelo todostodos, como define o conceito de Web 2.0, característica da cibercultura (LÉVY, 1999). O desenvolvimento de experiências en-

volvendo processos educacionais e as TICs possibilita ressignificar a produção de conteúdos didáticos e educacionais, atualizando a tecnologia presente em atividades desenvolvidas na escola.

Estes sistemas informatizados — em nosso caso, os computadores em rede — tendem a uma ressignificação da educação, do papel do professor e dos conceitos de currículo, avaliação e ensinoaprendizagem nas diversas disciplinas que compõem a grade curricular da educação básica. Como bem previa Marshall McLuhan (2004), já na década de 1960, a tecnologia criava a necessidade de uma ressignificação do papel do professor, assim como a reordenação do currículo e do conteúdo abordado em sala de aula, pois o atraso em que a escola se encontrava no que dizia respeito à utilização das novas tecnologias se devia, em parte, à falta de conhecimento por parte dos professores da abordagem e utilização que os estudantes faziam das TICs — os novos recursos audiovisuais e comunicacionais — e consequentemente a não incorporação destes recursos em suas práticas pedagógicas (McLUHAN, 2004).

> Dessa maneira, reafirmamos que o professor, desde a sua formação inicial e continuada, deve se preparar para desenvolver com seus alunos processos de mediação. Se a mídia é, em larga medida, o grande aparato de mediação social hoje, a escola, bem como outras instituições de socialização, não pode abrir mão desse papel que é também seu (MELO; TOSTA, 2008, p. 24).

Aqui, podemos observar características da Web 2.0 em comum com as práticas de Freinet, que mesmo sem as TICs que dispomos hoje em dia, como computadores em rede, rádio e TV —, valia-se de outros meios analógicos como as impressões em mimeógrafos para implementar, em sala de aula, na educação básica, este mesmo modelo todostodos que hoje a Web 2.0 propicia. Seguindo esta perspectiva, podemos entender que "a mídia compartilha, há mais de um século, com a escola e com a família, o processo educacional e a tarefa de socialização e de formação de sujeitos inscritos em um campo cultural, contrariando a tese da escola como instância privatista desses processos" (MELO; TOSTA, 2008, p. 55).

A educação em tempos de pós-mídia

Guattari (2009), em seu livro-manifesto *Três Ecologias* , observa que quanto mais a humanidade domina as ciências e tecnologias, ao mesmo tempo

mais se destrói o habitat humano e o planeta. Como alternativa a essa crescente destruição, apresenta a ideia da **ecosofia**, uma articulação ético-política entre três ecologias: a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana. Não basta cuidar das plantas e animais, mas também da qualidade social e mental da população, e qualquer desequilíbrio em uma destas ecologias compromete as demais. Uma resposta à crise ecológica que permanece atual seria uma "revolução política, social e cultural, reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais" (GUATTARI, 2009. p. 9). Ao contrário da usinagem mental e cultural da mídia de massa, a educação serve como uma das práticas que vão possibilitar esta re-singularização individualcoletiva, esta possibilidade de mudança ao utilizar as novas tecnologias como instrumento didático. Há na sociedade em geral o surgimento de devires maquínicos, correlativos da aceleração das revoluções tecnológicas e informáticas. Estes devires maquínicos referentes aos computadores e novas tecnologias agem no campo da ecosofia social, e possibilitam práticas que tendem a modificar e reinventar maneiras de ser; e no campo da ecosofia mental, reinventando a relação com o corpo, com a mente e com a sociedade; há então o surgimento de uma subjetividade assistida por computador. Como observa Guattari (2009, p. 19), os modos de apreensão — conceitos, afetos, perceptos — complementam-se em uma construção de "uma repetição suporte de existência, através de ritmos e ritornelos de uma infinita variedade". Esta mudança nos dispositivos de produção de subjetividade seria uma possibilidade para a construção de novos territórios existenciais, no sentido de uma re-singularização individual e/ou coletiva.

Mais à frente em seu texto, Guattari (2009, p. 46) aponta a relação da mídia e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) com a ecosofia:

> Um ponto programático primordial da ecologia social seria o de fazer transitar essas sociedades capitalísticas da era da mídia em direção a uma era *pós-midia*, assim entendida como uma reapropriação da mídia por uma multidão de grupos-sujeito, capazes de geri-la numa via de ressingularização.

Em seu livro seguinte, *Caosmose: Um novo paradigma estético*, Guattari (2012) volta a falar sobre o conceito de pós-mídia, caracterizado por uma reapropriação e uma re-singularização da utilização da mídia. Ele se aprofunda nesta relação do homem com a máquina, sobre a produção maquínica de subjetividade, e cita a possibilidade de criação de universos de referência como alternativa à *mass* mediatização:

> Existe uma atitude anti-modernista que consiste em rejeitar maciçamente as inovações tecnológicas. [...] Entretanto, tal evolução maquínica não pode ser julgada nem positiva nem negativamente; tudo depende de como for sua articulação com os agenciamentos coletivos de enunciação (GUATTARI, 2012, p. 15).

Esta produção maquínica não seria boa ou má em sua essência, dependendo de sua utilização. Concordamos que esta articulação, assim como apontou Antonio Negri (2004, p. 176), deveria propor

> alternativas de construir um sistema de comunicação pública baseado na interrelação ativa e cooperante dos indivíduos, de se ligar comunicaçãoproduçãovida social em formas de proximidade e cooperação cada vez mais intensas. [...] Trata-se, em suma, de pensar numa democracia radical, na sociedade como produção, a ser posta em forma nas condições do horizonte pós-mídia.

Isto é, propor questões de como destruir o monopólio capitalista da comunicação, a intervenção dos profissionais da comunicação e de todo sistema de códigos de poder que eles veiculam.

Cabe-nos analisar se as novas maneiras de se produzir e consumir conteúdo a partir das NTICs , responsáveis por novas maneiras de se ver o mundo, pela produção de subjetividade proporcionada a partir do acesso a esses meios, seriam de alguma maneira livres deste modo de produção capitalístico da subjetividade. Como agenciar outros modos de produção semiótica para que os modos de produção cultural possam se articular às produções maquínicas? Ou, nas palavras de Guattari (2012, p. 30), "como organizar, dispor e financiar processos de singularização cultural que desmontem os particularismos atuais no campo da cultura e, ao mesmo tempo, os empreendimentos de pseudo-democratização da cultura?".

O novo consumidor das TICs, que também é produtor (prosumidor) participa de um agenciamento ao produzir conteúdos como uma máquina de guerra, de resistência, com a utilização das TICs de uma maneira diferenciada da cultura de massa presente na televisão aberta *broadcast* e no rádio, com uma cultura de rede rizomática, uma linha de fuga que possibilita a criação de territórios existenciais alternativos à subjetividade forjada que muitas vezes nos é apresentada pelos meios de comunicação de massa. O conceito de prosumidor, é incorporado por Derrick de Kerckhove (2009, p. 110), a partir de estudos de marketing:

> Alvin Toffler inventou o termo para destacar as mais recentes tendências do marketing, que mostraram que muitos potenciais compradores não estavam satisfeitos com o mero papel de consumidores, querendo cada vez mais estar no ato da produção.

Esta modalidade de expressão se diferencia da cultura de massa, que tem um modelo comunicacional *umtodos*, e instaura um outro paradigma cultural e comunicacional: a cultura de rede, com seu modelo *todostodos*, constituindo assim um rizoma no qual cada produtorconsumidor passa a constituir um nó da rede. Neste ponto, esta nossa pesquisa compartilha com os objetivos de desenvolver um ambiente de comunicação, criando instâncias locais de subjetivação coletiva.

> O que importa aqui não é unicamente o confronto com uma nova matéria de expressão, é a constituição de complexos de subjetivação: indivíduogrupomáquinatrocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, [...] de se re-singularizar (GUATTARI, 2012, p. 17).

> Entre as características dessa era pós-mídia, estariam as bruscas tomadas de consciência das massas, o surgimento de outros agenciamentos de transformação das lutas sociais, a recomposição dos processos de trabalho e "a evolução tecnológica da mídia, em particular sua miniaturização, a diminuição de seu custo, sua possível utilização para fins não capitalísticos" (GUATTARI, 2009. p. 47). Observamos que este conceito de pós-mídia dialoga com a visão crítica da mídia proposta por Freire (2002), em que a problematização da imparcialidade dos meios de comunicação de massa tem lugar na escola.

> Se não há mais como desconsiderar que a mídia é, em larga medida, produtora e conformadora de discursos de todas as ordens (político, educativo, econômico, religioso, ético, moral, dentre outros) à instituição de ensino cabe estar atenta a essa disseminação de idéias que dizem respeito a valores, comportamentos, atitudes, etc. no sentido de problematizá-las nos tempos e espaços escolares, favorecendo as aprendizagens do mundo e sobre o mundo (MELO; TOSTA, 2008, p. 27).

Sendo assim, a internet e as redes sociais passam a constituir um novo território existencial, palco das subjetividades destes produtores-consumidores possibilitando um novo desenho para o acesso à educação, aos bens culturais e à produção de subjetividade, em uma era de pós-mídia ou com várias características desta era tal qual apontadas por Guattari (2012).

Uma cartografia na sala de informática

A metodologia desta pesquisa consiste em acompanhar os processos de produção de subjetividade na prática escolar. Félix Guattari utilizou a cartografia na sua prática esquizoanalítica e, posteriormente, referiu-se a esta prática:

> Entretanto, não considero minhas cartografias esquizo-analíticas como doutrinas científicas. Assim como um artista toma de seus predecessores e de seus contemporâneos os traços que lhe convêm, convido meus leitores a pegar e a rejeitar livremente meus conceitos. O importante nesse caso não é o resultado final mas o fato de o método cartográfico multicomponencial coexistir com o processo de subjetivação e de ser assim tornada possível uma reapropriação, uma autopoiese dos meios de produção da subjetividade (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 23).

Seguindo o convite proposto por Guattari (2012), utilizamos seus conceitos para delinear nossa pesquisa e colocar em prática o método da cartografia no nosso objeto de estudo. O método da cartografia se constitui mais como uma prática do que propriamente um método, uma vez que estuda, como outras metodologias ativas — etnografia, pesquisa ação — processos em andamento, e não produtos acabados ou fórmulas aplicadas; o desafio que nos propomos ao praticar a cartografia como método de pesquisa é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método — não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas, mas sim o caminhar que traça suas metas no percurso. Os instrumentos e técnicas para o registro da pesquisa utilizados foram diários de campo, observação participante, entrevistas com os envolvidos no processo de implementação do portal de notícias e da rádio, assim como a análise dos processos de produção das postagens e dos programas experimentais em áudio.

A pesquisa em questão é desenvolvida com alunos do Ensino Médio integrado ao curso técnico em administração do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), localizado em um município do norte capixaba. Dentre os objetivos do Ifes está o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, em articulação com o mundo do trabalho, com arranjos produtivos locais, e com os segmentos sociais, com ênfase na produção, no desenvolvimento e na difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais. A população média da cidade onde aconteceu a pesquisa é de 20.000 habitantes, e as TICs (TV, rádio e internet) constituem uma das opções de lazer mais procuradas pelos jovens, visto que na cidade e arredores não há cinema, centros culturais ou áreas de lazer, e ainda que a conexão é vagarosa e instável se comparada à capital (velocidade média de conexão de 1Mbps a 6Mbps via rádio, ao passo

que Vitória, a capital do estado, tem média de 10Mbps a 120Mbps[3]). A internet é presença unânime no cotidiano dos alunos. A observação das aulas de informática mostrou que ainda que vários não tivessem conta de e-mail pessoal e/ou não fossem íntimos dos computadores, quase a totalidade tem conta ativa na rede social Facebook, acessada via computadores ou *smartphones*. Também foi notado o desenvolvimento de blogs pessoais sobre diversos temas, de canções populares a fotos de caminhões.

Em uma primeira etapa de observação participante junto a horários de livre utilização do laboratório de informática, que conta com uma média de 20 computadores conectados à internet, percebeu-se que as utilizações se voltavam para interações em redes sociais (Facebook), pesquisas via mecanismos de busca (Google, majoritariamente), desenvolvimento de apresentações multimídia com *powerpoint* ou similar e jogos de tiro em primeira pessoa, em rede. A partir da análise dos dados da observação, houve a proposição de se construir um portal multimídia, integrando textos escritos, vídeos e rádio na internet, a ser desenvolvido em tempo livre, por alunos do Ensino Médio integrado ao curso técnico, com o objetivo de verificar a possibilidade de se implementar uma rádio escolar e um portal de notícias na internet, a partir da utilização de *software* livre, e acompanhar os processos de produção de subjetividade na utilização do laboratório de informática, motivados pelo intuito de se perceber a maneira com que os estudantes lidam com as tecnologias, buscamos, a partir daí, estabelecer novos territórios de interseção com os estudantes nos processos educacionais escolares.

Neste trabalho, após um levantamento sobre os alunos interessados em participar do projeto, o grupo se fixou em seis integrantes voluntários, que se revezariam na escolha de pautas, operação dos equipamentos (câmeras, gravadores e computadores) e na redação das matérias. É importante ressaltar que a atividade comunicacional se basearia na livre produção dos integrantes do grupo, ao decidir a relevância dos temas e maneira(s) de construir o discurso, deixando claro não se tratar de comunicação institucional, e de não se ter necessidade de cumprir agenda da direção de ensino ou quaisquer outros órgãos: os alunos deveriam produzir conteúdos que achassem de alguma maneira relevante, e dando suas opiniões sem o compromisso de fazer matérias chapa-branca, isto é, fazendo média com o instituto.

3 Pesquisa feita com prestadores de serviço de provedores de internet nas duas cidades, em junho de 2015.

Para a operacionalização das reuniões de produção, foi feito um grupo fechado na rede social Facebook, destinado ao compartilhamento de informações; a partir de encontros presenciais em que se discutiam aspectos da produção jornalística em texto escrito e audiovisual, e de interações na rede social em reuniões assíncronas, o grupo decidia a pauta das próximas postagens e preparava roteiros de questões. A infraestrutura disponível na instituição para a realização das atividades integrava equipamentos de produção de áudio e vídeo — câmera digital, computadores, *mixer* de som, microfones, fones de ouvido e cabos — utilizados na realização dos projetos experimentais, assim como conexão à internet para postagem e consulta de conteúdos.

Rádio e Blog Cabritos Web: Jornalismo participativo escolar

A elaboração do portal de notícias e da rádio foi proposta aos alunos, e posteriormente registrada como pesquisa no Instituto Federal, durante o segundo semestre de 2014, com a proposta de trabalhar com alunos do Ensino Médio. A utilização das TICs foi baseada em software livre, devido à impossibilidade de se adquirir licenças de programas específicos de edição de textos, áudio e vídeo. Para as entrevistas, o grupo utilizou gravadores de som e câmeras de video presentes nos *smartphones*; a edição do áudio foi feita com o software Audacity.

O grupo de pesquisa atuou de junho a novembro de 2014, inicialmente na elaboração e manutenção de um blog de notícias. Ao longo destes seis meses, o grupo realizou 14 postagensreportagens com imagens e texto e duas entrevistas em áudio. As reportagens escritas tiveram como temas eventos de extensão, competições esportivas e eventos culturais.

IMAGEM 1 – Postagem do blog escolar

Fonte: https://ifesmontanha.wordpress.com

Os resultados e conclusões parciais da investigação do projeto apontaram para o desdobramento da possibilidade de se conceber e montar uma rádio escolar na internet que envolvesse a comunidade escolar (alunos e servidores) na elaboração da programação. A reboque da implementação do portal e da rádio web, estão a articulação entre as experiências locais com outras experiências de montagem de portais multimídia envolvendo textos, áudio e vídeo no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da qual o Instituto faz parte; o cadastro junto à Diretoria de Tecnologia de Informação do Ifes de softwares livres para uso na produção e difusão dos programas experimentais; a constituição de um acervo de entrevistas gravadas em áudio e transcritas, sobre diversos temas. Em relação ao impacto direto nos discentes, esperou-se o aprimoramento da produção textual e da capacidade comunicacional dos estudantes envolvidos no projeto e o desenvolvimento de capacidade crítica em relação aos meios de comunicação de massa e de comunicação em rede.

Conclusão

O blog de jornalismo participativo e colaborativo foi apresentado como alternativa à comunicação institucional, geralmente realizada por jornalistas formados, que — embora trabalhem na escola (muitas vezes em campi onde acontecem as aulas) — fazem suas atividades com suas marcas subjetivas, distante do universo dos alunos. No caso da instituição em questão, o canal de informações preencheu uma lacuna na comunicação institucional, por se tratar de uma escola recém-inaugurada e sem profissional de comunicação lotado na unidade. A experiência também contribuiu para a criação de novos territórios existenciais para os integrantes, a partir da valorização do ponto de vista do aluno e da escolha de pautas de interesse local, ampliando a perspectiva dos participantes ao proporcionar outras maneiras de se ver no mundo, ao mesmo tempo em que participam de pesquisas em âmbito multidisciplinar.

Referências Bibliográficas

GUATTARI, F. **Três Ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolitica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREINET, C. **O Jornal Escolar**. Lisboa: Ed. Estampa, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**.: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KERCKHOVE, D. **A Pele da Cultura**: Investigando a nova realidade eletrônica. São Paulo: Annablume, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MELO, J.M. TOSTA, S. **Mídia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

McLUHAN, M. **Os meios de Comunicação como Extensões do Homem.** São Paulo: Ed. Cultrix, 2004.

NEGRI, A. Sobre a Infinitude da Comunicação / Finitudo do Desejo. In: PARENTE, A. **Imagem-Máquina**: A era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004. p.173-176

PARENTE, A. **Imagem-Máquina**: A era das tecnologias do virtual Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004

PRETTO, N.; TOSTA, S. **Do MEB à WEB –** o rádio na educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

Na internet

MINISTÉRIO da Educação. **Mídias na educação.** Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/>. Acesso em: 12 mai. 2015.

_____. **Mídias na educação.** Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681>. Acesso em: 12 mai. 2015.

Removendo barreiras na educação inclusiva através das mídias digitais e do uso da web rádio e web TV[1]

Marislei da Silveira Ribeiro[2]
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, RS

Introdução

Levando-se em conta que a sociedade em rede está associada ao paradigma de informação e oportuniza novas práticas sociais no espaço e no tempo, além de viabilizar a inter-relação dos diferentes níveis de escolaridade através de conteúdos de interesse comum, optou-se por elaborar um Projeto de Extensão na área de web rádio e web TV. Também, em vista dos avanços tecnológicos acelerados e dos processos de mediação da contemporaneidade, compete considerar o que comenta Cardoso (apud CASTELLS, 1999, p. II), "é preciso levar a sério as mudanças introduzidas no nosso padrão de sociabilidade em razão das transformações tecnológicas [...] que fazem com que a relação dos indivíduos [...] com o processo de inovação técnica tenha sofrido alterações consideráveis".

Sendo assim, o presente trabalho buscou utilizar os espaços educativos para concretizar práticas pedagógicas inovadoras que possibilitassem a todos os envolvidos realizar aprendizagens diferenciadas mediante programas radiofônicos e de TV via web, abertos, criativos e dialógicos, ao trabalhar os mais diferentes temas que poderiam agregar valor aos conteúdos desenvolvidos

1 Trabalho apresentado originalmente no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto revisado e atualizado para esta publicação.

2 Doutora em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FAMECOS/PUCRS). Professora Adjunta no curso de Jornalismo da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: marisrib@terra.com.br.

nos bancos acadêmicos, bem como intensificar a consciência cidadã para atividades de responsabilidade social, oportunizando aos alunos uma compreensão da inclusão digital e da interatividade midiática.

Vale ressaltar que, com as ações desenvolvidas durante a execução do projeto, foi possível oferecer aos alunos de Ensino Fundamental e Médio das escolas especiais novas vivências que colaborassem para a formação de gerações mais capacitadas a integrar diversas mídias de convergência digital.

Nesse sentido, as práticas confrontaram teorias estudadas, capacitando alunos e professores a atuar no campo da argumentação em benefício do bem comum, tornando-se capazes de participar das aceleradas transformações do mundo contemporâneo. Na nova configuração cultural, pretende-se obter aprendizagens não só personalizadas, mas também coletivas e permanentes, para que as comunidades virtuais facilitem a construção de saberes e o desenvolvimento de competências numa relação renovadora com o conhecimento.

Desse modo, o artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento da pesquisa e atividades que foram realizadas no referido Projeto de Extensão, contemplado por meio do Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Superior (ProExt/MEC/SESu), nos anos de 2014 e 2015, com o propósito de continuidade em 2016.

1 Educação e inclusão: plataformas de aprendizado nas mídias digitais

1.1 Os desafios das práticas inclusivas pedagógicas no ambiente escolar

A inclusão escolar de indivíduos com qualquer tipo de deficiência, seja física ou mental, apresenta diversos desafios e complexidades. Inclusão, como comenta Carvalho (2009), é a possibilidade de acesso, ingresso e permanência de um aluno com aprendizagem real, resultando, portanto, em atribuições de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, não representando apenas o aumento do número de matrículas, traduzidas estatisticamente em vagas para alunos com deficiência nas turmas de ensino regular.

Ainda de acordo com Carvalho (2009), são três os pontos que devem ser analisados quando nos referimos à educação inclusiva: primeiro, devemos analisar as políticas educacionais, nas quais estão incluídas o método integrador

e a qualidade da oferta educativa, além de questões organizacionais, como a administração do sistema adotado e a administração do atendimento educacional; segundo, devemos analisar as recomendações internacionais; e terceiro, investigar a opinião dos deficientes em questão e de suas respectivas famílias.

As políticas educacionais de cada país variam de acordo com o seu desenvolvimento social e cultural. Elas representam a regulamentação de práticas educacionais conforme a ideologia vigente. As instituições privadas de educação, que seguem o modelo neoliberal de organização social, têm, segundo Carvalho (2009), uma estrutura de melhor qualidade para o atendimento nessa área, apesar de determinados municípios do Brasil não terem sequer espaços destinados a pessoas com deficiência em suas escolas. Quando um município dispõe dos recursos para o atendimento ao aluno deficiente, não há oferta equitativa para todas as variações de deficiência, podendo, por exemplo, a escola estar apta a receber um aluno com deficiência física, mas não um aluno com deficiência mental.

> Considerando-se que as ofertas de serviços, governamentais ou não, estão longe de suprir nossa demanda, podemos reunir os desafios citados num único e complexo obstáculo que exige urgentes soluções: dispor, em todas as localidades, de ofertas educativas para todas as modalidades de manifestação de deficiência, seja sob a responsabilidade direta do poder público governamental seja da iniciativa particular (CARVALHO, 2009, p. 106).

Nessa perspectiva, a questão quantitativa da oferta não corresponde à demanda, e a questão qualitativa também é considerada um desafio. O processo de ensinoaprendizagem não tem a garantia de qualidade, que varia desde a falta de uma estrutura adequada, até a especialização de profissionais.

O ambiente escolar representa, para muitos alunos, a única oportunidade de acesso ao conhecimento e à apropriação da norma culta. A escola deveria, consequentemente, proporcionar o desenvolvimento intelectual do indivíduo e contribuir para a sua criticidade. Esses são alguns dos valores que a educação inclusiva propõe.

Outro ponto analisado por Carvalho (2009) são as etapas do fluxo de escolarização, ainda muito discutidas no âmbito da educação especial. Nesse aspecto, avalia-se a barreira existente desde a educação infantil até a universidade, a qual, de acordo com a autora, não deveria existir, visto que tais barreiras atrasam o processo educativo.

Os conceitos *integração* e *inclusão* também geram controvérsias entre os educadores. Integração representa o envolvimento de pessoas com

deficiência na comunidade de pessoas que não possuem deficiência. "A integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica em reciprocidade" (CARVALHO, 2009, p. 111).

A inclusão, diferentemente, é o espaço designado para receber os indivíduos com algum tipo de deficiência, como escolas aptas a colher alunos deficientes ou ambientes adaptados para o mesmo fim. Em vista disso, no Brasil, as práticas inclusivas pedagógicas ainda apresentam inúmeros desafios, pois muitos dos educadores não se sentem aptos para atender aos diferentes grupos de pessoas com deficiência.

1.2 O uso das plataformas digitais como forma de inclusão

A comunicação é uma das áreas de maior influência na organização social. Ela permite a construção das sociedades como as conhecemos hoje e possibilita que essas sociedades sejam preservadas através da comunicação. Na atualidade, o uso do ciberespaço como mais um meio comunicacional aumenta a abrangência das trocas de informação.

> Com o surgimento de tecnologias que possibilitaram a comunicação à distância, desde a escrita até mais recentemente a internet, surgem novas formas de sociabilidade onde não mais é preciso estar face a face para interagir com outras pessoas. Como consequência, pode-se dizer que a representação do corpo e suas significações também se alteram, quando se trata deste novo espaço. Nesse cenário, onde novas formas de comunicação estão surgindo e possibilitando também novas maneiras de sociabilidade, a internet surge como importante meio de intensificação deste processo, pois as interações que emergem no ambiente virtual tornam-se cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade (BALDANZA, 2006, p.s/p).

Assim, o surgimento desse novo espaço de plataformas digitais com novos recursos tecnológicos tornou possível o processo de inclusão. Isso porque as diversas mídias digitais estão inseridas no cotidiano das pessoas, especialmente no dia a dia escolar. Ao trabalhar com as mídias, os professores permitem a aprendizagem e contribuem para a formação cidadã dos alunos. Cabe salientar que a crescente digitalização das informações fez com que a informática criasse novas adaptações para seu uso e, por consequência, aumentasse o número de indivíduos que podem se apropriar dessas ferramentas. Um dos fatores que impulsionam o crescimento da utilização de aparelhos digitais para o fim

de comunicação é o estímulo de concorrência do mercado, gerando produtos com custos diversificados, desde baixos até altos valores e com adaptações que suprem as necessidades particulares de cada indivíduo.

> As ferramentas de comunicação e interconexão abrem um leque de oportunidades, principalmente para os sujeitos cujos padrões de aprendizagem não seguem os quadros típicos de desenvolvimento. Os estudos mostram que pessoas limitadas por deficiências não são menos desenvolvidas, mas sim desenvolvem-se de forma diferenciada. Desse modo, há possibilidades dos ambientes virtuais poderem ser assumidos como recursos para o desenvolvimento, a interação e a inclusão digital/social de pessoas com necessidades educativas especiais – PNEEs (SANTAROSA, 2002, p. xx?).

Partindo dessa premissa, a utilização da web rádio e da web TV, enquanto ferramentas de interação, amplia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos que fazem uso dessa experiência na sua prática comunicacional. A dimensão dialógica desses dois meios é representada pela sociabilidade *desterritorializada* do espaço virtual, ou seja, o espaço físico que se associa ao corpo não é essencial nesse processo, e isso faz com que as limitações físicas e de sentido não sejam obstáculos na comunicação.

2 Webjornalismo — uma ferramenta alternativa de comunicação

O jornalismo na web passa por algumas diferenciações, principalmente no que se refere à sua comunicação digital. Podemos começar analisando um mecanismo utilizado que é o *World Wide Web* (www ou web). No que concerne à sua utilização, já havia trocas de e-mails (correios eletrônicos), publicações de informações e serviços que eram oferecidos para públicos distintos (MIELNICZUK, 2001).

Inicialmente, as nomenclaturas para definir o jornalismo na web são variadas, como "ciberjornalismo", "jornalismo on-line", "jornalismo digital", etc. Contudo, dá-se a relevância primordial ao tipo e aos formatos de programas que são vinculados na web, mostrando as formas de abordagens adotadas (MIELNICZUK, 2001).

Com base nisso, o jornalismo na web passa por algumas fases. Na primeira, vislumbram-se as transposições de notícias que eram veiculadas nos jornais e ganharam espaço na internet. Logo após, denomina-se como segunda

fase aquela em que as metáforas junto aos modelos do jornal impresso apresentam-se com os mecanismos utilizados pela rede (MIELNICZUK, 2001).

Dessa forma, percebe-se a mudança de paradigma a partir do momento das iniciativas empresariais em relação aos seus editoriais pensados com exclusividade para a internet, através de sites de cunho jornalístico que exploram, com mais preciosismo, as potencialidades que são disponibilizadas na rede, tendo-se aí o webjornalimo.

Para isso, necessita-se do entendimento de algumas características do webjornalismo, enquanto elemento diferenciado e produtivo para veiculação da notícia. Dentre elas, apresenta-se a interatividade como uma das formas de trazer o seu leitor/espectador para ser parte integrante do processo de construção do fato noticioso, mediante a participação ativa do espectador, como a troca de e-mails entre leitores e jornalistas (PONTES, 2009).

No que tange à convergência midiática, pode-se apresentar um fator de integração das redações nas quais se possui o impresso, on-line e rádio e TV, visto que ocasiona um elevado critério em relação a responsabilidades de trabalho. O resultado desse processo acelerado tende a mudar a função e atividade do profissional da comunicação, dificultando seu processo de adaptação (RODRIGUES, 2009).

Tais dificuldades são apresentadas em virtude do surgimento de novas tecnologias e da introdução de novos dispositivos. Esses elementos variam as formas de linguagem, dificultam a readaptação e afetam diretamente as rotinas jornalísticas. Para Rodrigues (2009), com o aprimoramento e o uso das ferramentas de informações, as empresas de comunicação realizaram vários investimentos no novo ambiente.

Contudo, as grandes empresas jornalísticas investidoras divulgam vários artigos e produtos que se destinam a públicos diferenciados e sabem aproveitar a credibilidade de seus fornecedores, ao transmitirem o "fato noticioso". Com isso, as notícias veiculadas geram credibilidade para o seu espectador (RODRIGUES, 2009).

2.1 Webjornalismo e a Hipertextualidade

O jornalismo para a web também apresenta algumas diferenciações do jornalismo impresso e para a internet. Uma de suas características consiste na escrita que é desenvolvida para o público-alvo, visto que a notícia necessita ter mais precisão, conter informações necessárias, linguagem simples e apresentar instantaneidade na hora de ser vinculada.

Um aspecto que pode ser apontado se refere à hipertextualidade, que desenvolve um mecanismo vindo ao encontro do fato noticioso produzido. Segundo Prado (2011), o webjornalista precisa estar mais preparado para trabalhar com as mídias digitais. É necessário introduzir *links* ao longo da matéria, a fim de informar o leitor de todas as formas possíveis e o deixar mais satisfeito. Menciona-se, também, a própria personalização de conteúdo em consonância com o perfil do leitor. Trata-se, ainda, da memória e de possíveis armazenamentos de informações, no que tange à gestão dos conteúdos utilizados. Analisam-se, em adição, as formas de atualizações contínuas de informações (RODRIGUES, 2009).

Sendo assim, ao ser apresentada uma notícia na web, podem-se caracterizar alguns elementos de conteúdo *on-line* como textos, fotos e gráficos, porém ainda podem ser adicionados os vídeos, os áudios e as imagens com animações, ilustrando a notícia de maneira explicativa. Ao se falar de acesso aos conteúdos, pretende-se afirmar que o ponto está muito além de uma simples leitura de uma notícia, consistindo em algo que engloba os demais textos que estão vinculados às redes sociais, tais como Facebook, mensagens de fóruns, resenhas, entre outros (FERRARI, 2012).

No livro *Webjornalismo: Sete Características que Marcaram Diferença*, os autores João Canavilhas et al. (2014) definem essas sete características como:

- **hipertextualidade**, que é uma organização textual que tem como objetivo unir sentidos, ligando textos digitais entre si;
- **multimedialidade**, que une textos, imagens, sons e vídeos para a construção da notícia;
- **interatividade**, que é a capacidade dada pelo meio de comunicação conferir certa autonomia para os seus utilizadores, como na seleção dos conteúdos e nas possibilidades de comunicação;
- **memória**, caracterizada como a digitalização da informação e o aprimoramento dos bancos de dados, a fim de tornar mais fácil a procura da notícia;
- **instantaneidade**, vista como a necessidade no âmbito jornalístico de informar seu público o mais rápido possível, ser o primeiro a passar a informação;
- **personalização**, ligada não somente à parte estética, mas principalmente aos recursos utilizados para chamar atenção e destacar a publicação; e
- **ubiquidade**, a qual trata de certificar que qualquer um pode ter

> acesso às redes de comunicação interativas, significando que o receptor tem acesso não somente à informação, mas que consegue contribuir e participar desse processo interativo.

Considera-se, então, que os diversos conteúdos, em suas diferentes formas de linguagens, estão disponibilizados não somente em portais, mas também espalhados em blogs, sites de relacionamento e diversas redes em geral (FERRARI, 2012). Dessa forma, percebe-se a importância do processo construtivo do webtelejornalismo e seus mecanismos, os quais provocam a transformação nos paradigmas na internet, no contexto mundial. Para tanto, verifica-se que os procedimentos utilizados na web são céleres, mas se faz necessário que os componentes estejam inseridos nessa nova transformação e possam ser agentes facilitadores dessa dinâmica diferenciada.

3 Rádio na era digital

Plataforma de comunicação que rompe o monopólio, a web rádio está inserida no novo contexto de mídias digitais. Com o advento da internet, o público de interação em um veículo antes restrito a pessoas da terceira idade, agora, integra diversos públicos, uma vez que a internet possibilita criar um campo de construção de debates, tornando o rádio acessível aos mais diversos públicos.

> O público que passa por uma rádio no formato audiocast pode tornar-se assíduo e usufruir de um canal em que ele possa interagir para solucionar suas dúvidas e assim adquirir mais informações dentro dos temas que envolvem seus interesses. Formando-se relacionamentos sociais a partir de atrativos comuns em uma "*remixabilidade* colaborativa" (termo cunhado por Barb Dybawd), termo aqui perfeitamente adequado quando usado na fase digital, pois, no seu início, remixar era um procedimento usado na música pop (PRADO, 2011, p. 130).

Tendo em vista que o público na web é infinitamente maior, não fica preso a um localismo, regionalismo ou até nacionalismo. Assim, há uma facilidade para o ouvinte baixar o programa e escutá-lo em qualquer tipo de aparelho, seja um celular ou tocador de mp3. Há também a facilidade de se criar uma web rádio. Enquanto para criar uma rádio convencional são necessárias autorizações e concessões, para a criação de uma rádio on-line não é preciso nada disso.

> A interatividade e a portabilidade sempre fizeram do rádio o veículo mais próximo do ouvinte. A internet deve ajudar nessas características para que o rádio continue vivo. Mesmo que o rádio digital brasileiro não saia do papel, a digitalização antecipada pela internet continuará a provocar mudanças significativas na linguagem, nas formas de emissão e recepção, e também em toda a cadeia produtiva do antigo veículo. Cresce o consumo de conteúdos de rádio em aparelhos e suporte digitais. Urge concluir o ciclo e digitalizar a transmissão e a recepção aberta, para que o rádio ingresse definitivamente na era da informação (ALMEIDA; MAGNONI, 2010, p. 436).

Com isso, a revolução tecnológica veio para forçar a reinvenção das plataformas midiáticas sem que a sociedade abrisse mão dos tradicionais veículos de comunicação. E não só tornou o cenário de comunicação mais amplo, como também modificou a maneira de se comunicar. Vê-se aí a construção de uma nova identidade: há maior facilidade de se comunicar em uma nova linguagem.

Com a influência da internet na construção de um outro modo de se comunicar, o rádio viu a necessidade de ocupar esse espaço para dialogar com a população. A relação não se deu entre público e veículo, mas pelo contrário, quando o rádio percebeu a importância também em migrar para a internet.

> O rádio não é mais o primeiro veículo a dar a informação. A internet é tão instantânea quanto o rádio, e atualmente há uma tendência de aumento do número de pessoas que se informam primeiramente pela web. Dessa forma, algumas rádios abertas começam a apostar em outra característica para compensar a concorrência do jornalismo digital (ALMEIDA; MAGNONI, 2010, p. 439).

Vale ressaltar que a internet não chegou para substituir o rádio, mas sim para facilitar o acesso e adequá-lo à nova era da informação. Em uma sociedade que está constantemente em transformação e com a globalização diminuindo as distâncias entre as culturas, os veículos de comunicação também se tornaram globais.

4 Convergência midiática: da televisão até a web

A caracterização da web TV dá-se pela transformação de conteúdo televisivo para a mídia digital, sendo acessada em computadores, *tablets* ou *smartphones*. A intenção é estimular mais interação entre o produto e o seu

receptor, o qual pode comentar, compartilhar com os amigos e assistir ao vídeo diversas vezes, diferente do padrão televisivo. Apesar de promissor, ainda não existem características específicas que definem exatamente o padrão de se produzir para a internet. Grandes portais, como o G1, ainda se apropriam do conteúdo produzido para televisão e o reproduzem no site, sem nenhuma adaptação no vídeo. Dessa maneira, os usuários que acessam ao conteúdo através de um *smartphone* podem perder detalhes que só seriam capturados em telas maiores. Ainda assim existem grandes sites, como o Uol, que já se preocupam em produzir conteúdo exclusivo para internet e utilizar ferramentas que estimulam o receptor a se interessar pelo que é transmitido.

Uma das principais propostas da web TV é a de que o espectador interfere e influencia no conteúdo que está sendo produzido e no que será exibido em sua programação. Esse sistema é semelhante ao da TV Digital, mas se diferencia por prever a interação entre o usuário e o espectador. Enquanto a TV Digital propõe que o usuário assista a mais de um programa ao mesmo tempo, na web TV o público pode interferir na programação (RIBEIRO, 2008).

Analisando o cenário midiático, o resultado do processo de disponibilizar o conteúdo televisivo na internet é uma convergência das mídias. No livro *Cultura da Convergência*, Henry Jenkins (2008) destaca que esse processo de convergência possui múltiplas definições, abrangendo as transformações tecnológicas, culturais, sociais e mercadológicas. O autor explica que:

> por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2008, p. 29).

No Brasil, os portais de notícia Uol e Terra foram pioneiros no ramo. A Uol TV é datada de 1997, enquanto a TV Terra foi a primeira a oferecer um telejornal on-line, ancorado pela jornalista Lillian Witte Fibe. Já a Uol TV, lançada em 2002, começou sua transmissão diretamente pela internet, sem o uso de satélites ou antenas (RIBEIRO, 2008).

No universo jornalístico, a produção de conteúdo para a web quebra o padrão de estrutura narrativa convencional. Enquanto o internauta assiste ao programa, ele pode clicar nos links disponibilizados na tela, escolher o conteúdo adicional de seu interesse e, até mesmo, interferir na maneira

como a matéria é conduzida. Não existe a mesma linearidade na qual o telespectador precisa acompanhar a notícia até o final para ter todas as informações. Nesse universo, é possível navegar entre vários conteúdos e chegar ao mesmo lugar.

> Esse novo cenário implica uma mudança na maneira de informar e no processo comunicacional que ainda está em gestão na maioria das empresas informativas envolvidas na tarefa de criar fortes vínculos com usuários no mundo digital. Isso implica aprender a reutilizar sua própria produção de informação, a aproveitar tudo, a guardar o que antes se jogava fora, a potencializar com recursos tecnológicos o que antes era estático, a compreender a informação enquanto um conjunto reorganizável de dados, imagens e voz que podem ser utilizados em qualquer mídia, inclusive as tradicionais e lineares (SAAD, 2008, p. 80).

Esse desenvolvimento de adaptação para o universo virtual está acontecendo no mundo todo, e essa adaptação vem acompanhada de uma revolução no modo de se assistir televisão. Nesse contexto, com o processo de evolução dos meios de comunicação, há uma readaptação das mídias tradicionais, que precisam criar formas de interação com o espectador. A estratégia adotada, hoje, consiste em modificar os métodos de emitir conceitos sobre os códigos de linguagem, símbolos e sinais em consonância com o acelerado processo tecnológico.

5 Cenário de pesquisa: breve contextualização da escola parceira e apontamentos metodológicos

Como metodologia alternativa, no desenvolvimento do projeto, executam-se atividades pedagógicas na área de web TV e web rádio em uma escola que atende a pessoas com deficiência visual. Isso permite a produção do conhecimento, especialmente nas áreas da linguagem, códigos e suas tecnologias. Nesse contexto, busca-se confrontar os novos desafios — adaptando-se às exigências na educação inclusiva, ou seja, na formação do sujeito autônomo e crítico — no ambiente educacional.

Considerando que o trabalho vem sendo desenvolvido desde 2014, foi realizada, primeiramente, uma parceria com a escola estadual Nossa Senhora de Lourdes – localizada na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Sendo assim, foram executadas atividades para 288 alunos de três séries (1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Politécnico) e de oito turmas diferentes da escola

pública, parceira do projeto. Num primeiro momento, foram feitas oficinas de Leitura e Produção Textual e Dicção e Oratória, além de cobertura dos eventos na escola. Dentre eles, destacam-se: Festa Junina, Olimpíada da Matemática e Seminários Integrados.

Nas oficinas de Expressão Corporal, as atividades destinadas à consciência do próprio corpo foram organizadas com o intuito de elucidar posturas adequadas. Nos programas de web rádio e web TV, as pautas foram: "Violência contra Mulher", "Trânsito", "Discriminação" e "Direitos Civis na Internet". Os referidos programas contaram com a presença de profissionais especializados nas temáticas em foco, estruturadas para estimular os alunos a analisar assuntos atuais e discuti-los em sala de aula, com a finalidade de produzir a inter e a transdisciplinaridade entre aluno e professor.

5.1 Programas de web rádio e web TV e as propostas interativas no ambiente digital na escola parceira Louis Braille

No início de 2015, agregou-se ao projeto a temática de Inclusão Digital e Promoção dos Diretos Sociais. A partir do mês de fevereiro, foi incluída no projeto a Escola Louis Braille, cujo histórico será apresentado no próximo subitem. Para Gil (2002, p. 63),

> após a formulação clara do problema e de sua delimitação, elabora-se um plano de assunto, que consiste na organização sistemática das diversas partes que compõem o objeto de estudo. Construir um plano significa, pois, definir a estrutura lógica do trabalho, de forma que as partes estejam sistematicamente vinculadas entre si e ordenadas em função da unidade de conjunto.

No primeiro momento, foram realizados encontros semanais com a escola parceira Louis Braille, junto à equipe diretiva, pedagogos, assistente social e professores da instituição, cuja função é facilitar as práticas inclusivas. Diante disso, optou-se pela realização da pesquisa participante como abordagem metodológica. Para Gil (2002), esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelo envolvimento dos pesquisadores no processo. Os observadores desempenham um papel ativo na coleta de dados, instrumentos e recursos. Com base nisso, foi apresentada a proposta da criação de materiais audiovisuais e oficinas a serem desenvolvidas na escola.

Foram criados os seguintes programas: "A musicalidade como forma de ensino", "Audiodescrição como forma de entretenimento através da exibição de filmes", "Capacitação dos professores da rede regular de ensino sobre a linguagem Braille", "Apoio pedagógico no ensino e aprendizagem" e "Rádio corredor". Com relação às oficinas, foram ministradas técnicas de produção radiofônicas para os alunos com deficiência visual, por profissionais da área, junto com os alunos bolsistas, empreendendo a reativação da rádio interna da escola. Os programas foram produzidos semanalmente, durante o intervalo escolar, com o suporte técnico dos discentes do projeto, que o nomearam de "Rádio Louis Braille FM".

5.1 Breve histórico da escola

Com o intuito de incluir pessoas com deficiência visual no ambiente escolar, em 1946 foi idealizada a Escola Louis Braille, contudo apenas efetivada em 1952. Com o apoio da comunidade pelotense, recebeu, ainda na sede da Biblioteca Pública, os primeiros alunos com esse tipo de deficiência. Hoje, a escola ainda conta com o suporte das entidades de classe, de universidades, de cooperativas e de profissionais dispostos a ajudar, tais como médicos, assistentes sociais, psicólogos, entre outros (CARVALHO et al., 2009).

Atualmente, em seu prédio próprio, a escola em foco funciona em dois turnos, de modo que possa abranger os alunos que procuram a instituição, de diferentes faixais etárias, bem como estudantes das redes pública municipal e estadual. Além de atender a pessoas com deficiência visual, a escola também recebe pessoas com outros tipos de limitações, como, por exemplo, autismo (CARVALHO et al., 2009).

Assim, a proposta pedagógica da escola, além de integrar os alunos com deficiência visual à comunidade, busca o apoio das universidades e demais instituições de ensino, como forma de fortalecimento das habilidades cognitivas e de consolidação da aprendizagem dos indivíduos.

5.2 *Registro das atividades realizadas*

FIGURA 1– Aula de música na Escola Louis Braille

FIGURA 2 – Acompanhamento da aula de leitura com acessibilidade ampliada

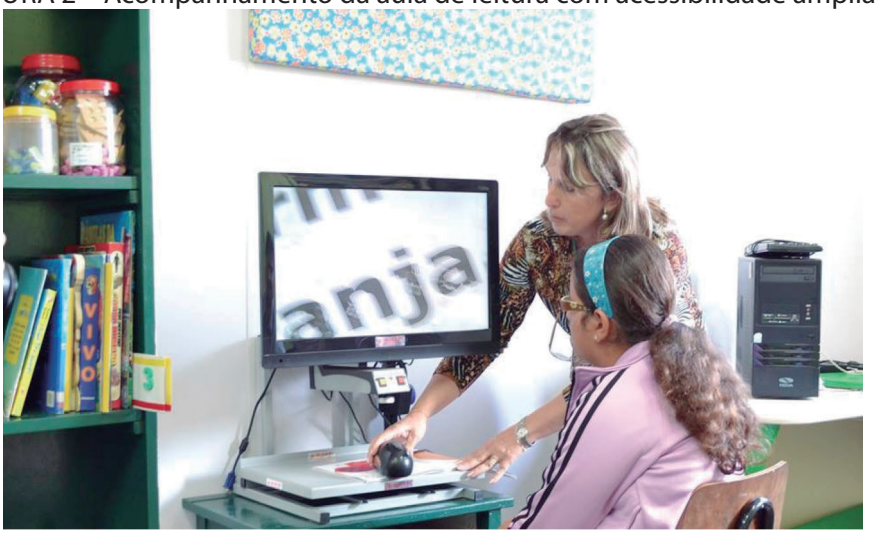


FIGURA 3 – Capacitação dos professores das redes pública e privada para utilização do sistema Braille

Nesse sentido, com o material gerado nas atividades citadas, tornou-se possível a realização de um produto audiovisual. Para tanto, foi empregado um software de edição de vídeo.

Considerações finais

Após a realização de diferentes atividades que buscam aprimorar uma educação inclusiva, pretende-se, com este artigo, divulgar as múltiplas possibilidades de aplicação das novas tecnologias a partir do projeto de extensão em foco. Todavia, já se podem apresentar algumas considerações. Espera-se que o trabalho desenvolvido tenha sido relevante, tanto para a universidade quanto para a comunidade na qual está inserida, já que propiciou a aplicação de práticas pedagógicas interativas.

Segundo Lévy (1999), a multimídia interativa ajusta-se muito bem aos usos educativos, favorecendo o envolvimento pessoal do aprendiz no processo de ensinoaprendizagem. À proporção que uma pessoa participa da construção de um conhecimento, ela integra e retém o que aprende. Além disso, esse tipo de multimídia contribui para a formação de uma atitude de exploração e ludicidade devido à facilidade de assimilação de conteúdos.

Consequentemente, a web rádio e a web TV constituem ferramentas muito úteis a uma pedagogia ativa e de abordagem comunicacional.

Nesse contexto, a utilização dos recursos e das técnicas propiciou a interdisciplinaridade e a integração de várias áreas mediante a orientação e colaboração dos professores. Assim, acredita-se que a proposta de inclusão para as pessoas com deficiência necessita concretizar-se em todos os ambientes sociais. Para tanto, busca-se o processamento comunicativo e cognitivo dos alunos, o seu desenvolvimento socioemocional íntegro e a participação integral da escola e dos indivíduos com deficiência.

Finalmente, com o resultado dessa experimentação, pretende-se ampliar e aprofundar as perspectivas de atuação dos alunos com uma visão mais abrangente, na qual tecnologia e teoria se aliam e refletem-se na interação com realidades distintas, sobretudo na superação dos obstáculos e enfrentamento dos desafios que existem em torno da inclusão e das diferentes mudanças de terminologia das pessoas com deficiência.

Referências

ALMEIDA, A. C.; MAGNONI, A. F. Rádio e internet: recursos proporcionados pela web, ao rádio jornalismo. In: FERRARETTO, L. A.; KLOCKNER, L. (Org.). **E o rádio? Novos horizontes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BALDANZA, R. F. **A comunicação no ciberespaço**: reflexões sobre a relação do corpo na interação e sociabilidade em espaço virtual. UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/63960297667367250954516430239393812902.pdf > Acesso em junho/2015

CARVALHO, E. R. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**: **educação Inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, M. P. et al. Atuação da fisioterapia em deficientes visuais. In: **HYGEIA Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, 5 (9), dez./2009, t.53-62. Disponível em: <http://www.hygeia.ig.ufu.br>.

CASTELLS, M. A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cutura. São Paulo: Paz e terra editora, 1999.

FAUSTO NETO, A. Midiatização, prática social - prática de sentido. **Encontro da Rede Prosul**, no seminário Midiatização, UNISINOS. PPGCC, São Leopoldo/RS, 2006.

FERRARI, P. **Jornalismo Digital.** 4. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. (Coleção Comunicação).

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: editora Atlas, 2002.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2008.

LÉVY. P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MIELNICZUK, L. Características e implicações do jornalismo na Web. In: **CONGRESSO DA SOPCOM**, 2., Lisboa: Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 2001.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PONTES, L. R. Webjornalismo: Conceitos, Fases e Características. **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.** Curitiba/PR. 4 a 7 de setembro de 2009.

PRADO, M. **Webjornalismo.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

RIBEIRO, D. C. **WebTV:** perspectivas para Construções Sociais Coletivas. In: SAAD, B. **Estratégias 2.0 para mídias digitais.** São Paulo: Senac, 2008 Disponível em <http://books.google.com.br/books/about/Estrategias_2_0_Para_a_Midia_Digital.html?id=3cacUbVVFGgC&redir_esc=y>. Acesso em junho/2015.

RODRIGUES, C. **Jornalismo Online: modos de fazer (organização)**. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio / Editora Sulina, 2009.

SAAD, B. **Estratégias 2.0 para a Mídia Digital** – Internet, Informação e Comunicação. 2 Ed. São Paulo: Ed. Senac, 2008.

SANTAROSA, L. M. C. Inclusão digital: espaço possível para pessoas com necessidades educativas especiais. **Revista Educação Especial**, 2002. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5065/3063>

O podcast como ferramenta para a educação a distância: uma revisão sistemática[1]

Neusa de Oliveira Carneiro[2]
Maria José Baldessar[3]
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC

Introdução

As telecomunicações unificam e conectam o mundo, permitem o acesso quase instantâneo a informações e modificam as maneiras de comunicar, educar, fazer negócios, relacionar-se e ver o mundo. Neste contexto, a educação adquire vital importância para desenvolver a autonomia e a capacidade de análise e síntese de informações para a tomada de decisões em um mundo que se torna mais abstrato e complexo.

Sendo assim, desenvolver habilidades para transformar a informação em conhecimento útil é de vital importância. E, para isto, é necessário o domínio e uso adequado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Em face destas mudanças e inovações, também os processos educacionais e as teorias pedagógicas necessitam passar por mudanças. Acompanhar as grandes transformações que ocorrem no mundo e preparar o indivíduo para nele viver é uma das finalidades da educação, e um de seus principais desafios é desenvolver competências para selecionar as informações relevantes e úteis em meio ao mar, ou "dilúvio" (LÉVY, 1999), de informações disponíveis.

---

1 Trabalho apresentado originalmente no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto revisado e atualizado para esta publicação.

2 Doutoranda em Engenharia e Gestão do Conhecimento na UFSC. E-mail: neusacar@gmail.com.

3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento na UFSC. E-mail: mbaldessar@gmail.com

Neste sentido, Rheingold (apud DORIA, 2012) sugere cinco habilidades para a vida digital: atenção, participação, colaboração, filtrar a informação e inteligência de rede. Considerando a vastidão da web, é fácil perder-se ao navegar pelos seus links, há muitas distrações e é necessário foco e atenção. A participação "exige que um grupo grande de pessoas decida agir em conjunto"(DORIA, 2012, s/p), o que leva a colaboração e ao compartilhamento do que é interessante. Além disto, é importante filtrar o que está na internet, ter a capacidade de selecionar o que é relevante e verdadeiro e "entender como pessoas funcionam em rede. [...] Ter noção de que pequenos favores on-line criam elos fortes"(Idem). E, consequentemente, comunidades mais fortes.

As TICs permitem a adoção de recursos tecnológicos como o som, imagens e vídeos, que podem ser integrados e disponibilizados na internet. Assim, são mediadoras no processo pedagógico e podem incorporar novos modos de ensinar e aprender, baseados na cooperação e colaboração. Cabe à educação adaptar as TICs para utilização nos contextos educativos, sem perder de vista a natureza e a especificidade do ser humano. Por muito que mude o mundo, os espaços e a necessidade humana de interação e socialização continuarão a existir, ainda que de formas diferentes das hoje existentes.

Tanto a educação presencial quanto a Educação a Distância (EAD) podem se beneficiar das TICs. Nosso foco é a EAD, cujo surgimento no Brasil esteve ligado ao rádio, e cujo desenvolvimento acontece no início no século XX. A industrialização demandou trabalhadores com mais formação para trabalhar em seus quadros e a EAD foi a opção para atender esta necessidade, pois dispensa o deslocamento das pessoas para os estudos. O meio utilizado foi o rádio (NUNES, 1994), que oferece facilidade de compreensão, principalmente para públicos com pouca ou nenhuma escolaridade.

De acordo com Blois (2003, p. 1), o rádio "nasceu educativo e cultural pela iniciativa do cientista e educador Edgard Roquette Pinto", que criou a Rádio Sociedade no Rio de Janeiro, em 1923. A Rádio Sociedade, assim como outras emissoras surgidas na época, ainda não tinha um público expressivo, mesmo assim é considerada como um marco inicial da EAD no país.

Roldão (2006, p. 6) explica que estas emissoras "se organizavam enquanto sociedades civis ou clubes [...] [e] tinham como princípio o caráter educativo", visto que o rádio como veículo de comunicação estava em seus primórdios e não contava com verbas publicitárias, dependia de seus sócios para sobreviver.

> Nos anos 40 e 50, a preocupação de Roquette-Pinto com a educação incentiva o surgimento de programas específicos, como o Universidade no Ar, criado em 1941 pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro. Anos mais tarde, surgiram os cursos básicos do Sistema de Rádio Educativo Nacional (Siren), irradiados de 1957 a 1963. Nos anos 60 surge o Movimento de Educação de Base (MEB), da Igreja Católica, criando escolas radiofônicas que combinavam alfabetização com conscientização para promover mudanças de atitudes, utilizando para isso animadores populares. Uma experiência, considerada inovadora, que deu um salto de qualidade no sistema educativo através do rádio (ROLDÃO, 2006, p. 6).

Com o surgimento e proliferação de iniciativas não governamentais, o governo percebe que pode utilizar o rádio para seus próprios interesses e, no período militar, cria programas marcados "por ações centralizadoras de utilização do rádio para fins educativos pelo Estado" (BLOIS, 2003, p. 2). Dentre eles, o Projeto Minerva, iniciado em 1970, que transmitia em cadeia nacional uma série de cursos via rádio. Roldão (2006, p. 6) explica que cada programa durava 30 minutos e tinha "cunho informativo-cultural e educativo, com transmissão obrigatória por todas as emissoras do país".

A proposta do projeto era solucionar os problemas educacionais oferecendo educação de massa, entretanto, o modelo adotado, baseado numa visão tecnicista, com produção concentrada no eixo Sul-Sudeste e distribuição centralizada, servia para "instrumentalizar o indivíduo para o trabalho, sem refletir criticamente sobre a realidade" (FERRARETTO, 2010, p. 162). Apesar de não conquistar a simpatia e audiência da população, como o país vivia sob a ditadura militar, o projeto ainda durou até os anos 1980.

> O rádio tem uma tradição educacional que não está sendo utilizada, entre suas vantagens estão o grande alcance, o baixo custo de aquisição e manutenção de aparelhos receptores, a portabilidade e a facilidade de entendimento que proporcionam uma comunicação instantânea devido à familiaridade do público com o veículo. Atinge as regiões mais distantes e de difícil acesso, uma vez que, praticamente, toda a população brasileira tem acesso a este meio.

> A penetrabilidade, a natureza local e a capacidade de envolver comunidades num processo interativo de comunicação, somadas ao baixo custo de produção e distribuição, são qualidades imprescindíveis para justificar o poder do rádio no processo de desenvolvimento de uma comunidade (BURINI; MOURA, 2010, p. 6).

O papel educativo e as potencialidades do rádio podem ser utilizados de maneira mais eficaz e ampla, inclusive para desmistificar a ideia de que é uma "ferramenta de educação exclusiva para analfabetos" (BURINI; MOURA, 2010, p. 13). O alcance educativo do rádio pode ser ampliado para "desenvolver a cidadania, estimular a reflexão e a crítica, provocar o debate, democratizar a informação", conforme salientam Burini e Moura (2010, p. 14).

A educação é o "processo de transmissão, construção e reconstrução do conhecimento" que visa formar "cidadãos competentes e conscientes de seu papel em nossa sociedade, capazes de atuarem produtivamente e de forma comprometida em seus ambientes sociais e em suas atividades profissionais" (STRUCHINER; GIANNELLA, 2001, s/p). Assim, conforme explicam as autoras, "a EAD não difere da educação presencial em sua essência" (Ibidem, s/p), pois, ainda que haja a distância física, é possível construir "uma relação construtiva e dialógica entre atores envolvidos no processo educativo" (Ibidem, s/p).

A concepção da EAD como um modelo flexível abarca a utilização das TICs e pressupõe a qualidade da educação, para que esta possa atingir sua finalidade de formar cidadãos criativos, conscientes e autonômos, capazes de se adaptarem às constantes transformações e exercem plenamente sua cidadania.

Recursos sonoros para a educação

A utilização do rádio como meio de comunicação bidirecional, que supõe a participação das pessoas, não é algo novo. Brecht (apud MEDISTCH, 2005, p. 50) já vislumbrava esta possibilidade:

> é preciso transformar o rádio, convertê-lo de aparelho de distribuição em aparelho de comunicação. O rádio seria o mais fabuloso meio de comunicação imaginável na vida pública, um fantástico sistema de canalização. Isto é, seria se não somente fosse capaz de emitir, como também de receber; portanto, se conseguisse não apenas se fazer escutar pelo ouvinte, mas também pôr-se em comunicação com ele. A radiodifusão deveria, consequentemente, afastar-se dos que a abastecem e constituir os radiouvintes como abastecedores.

O rádio pode ser um instrumento para democratizar a comunicação, disseminar o conhecimento e contribuir para a educação, visto que tem a facilidade de trabalhar com conteúdos locais e regionais. Entretanto, ainda não foi possível concretizar o uso social do rádio. As rádios livres surgidas nos anos 1970 e 1980 e, mais recentemente, as rádios comunitárias e educativas

são exemplos desta perspectiva. Para Burini e Moura (2010, p. 6), "se pensado como instrumento pedagógico, o rádio poderá ser uma ferramenta importante nesse processo de educação, pois a população brasileira, essencialmente verbal, identifica-se com ele."

Mesmo sendo um meio centenário, o rádio "tem muito a construir em termos de linguagem e conteúdo, muito a crescer quanto ao efetivo uso de suas características e recursos; e principalmente, muito caminho ainda a trilhar no sentido de realmente cumprir sua função social" (ZUCULOTO, 2005, s/p).

Por outro lado, a função social do rádio no Brasil é obscurecida pelo processo de concessões.

> A convergência midiática parece estar absorvendo o rádio, com grandes grupos empresariais se apropriando dos novos canais de difusão de áudio em formato digital. Resta avaliar as possibilidades trazidas pela transformação das audiências e das formas de recepção de conteúdos radiofônicos, com o desenvolvimento de novas linguagens, e garantir efetivamente o uso social dos novos meios de comunicação, realizando de modo pleno suas promessas emancipatórias e recuperando seu caráter cultural e educacional, livre das imposições mercantilistas que dominaram os padrões AM e FM (FERRARETTO; KISCHINHEVSKY, 2010, p. 12).

A disseminação da internet e a convergência tecnológica que uniu diferentes mídias (rádio, televisão, jornal), equipamentos, protocolos e padrões numa única infraestrutura tecnológica facilitaram o acesso à informação em dispositivos móveis. Com isto, enquanto no rádio tradicional o alcance físico é limitado, as web rádios têm alcance mundial e transmitem áudio utilizando *streaming*, que permite disponibilizar a programação ao vivo ou gravada, com o uso do *podcast*[4] ou *podcasting*. Os arquivos de áudio podem ser reproduzidos em aparelhos portáteis, como celulares, *tablets* e leitores de mp3/mp4.

Primo (2005, p. 1) define *podcasting* como "um processo midiático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na internet", a facilidade e simplicidade de uso, distribuição e produção são características que o habilitam como ferramenta comunicacional e educativa. A web rádio e o *podcast* podem ser utilizados como ferramenta para a EAD, pois estas tecnologias estão

4 *Podcast* (junção de iPod com "*broadcast*", que em inglês significa transmissão de rádio ou TV) se apresenta basicamente como arquivos de áudio MP3 colocados em *sites*. Permite ao internauta escolher não uma, mas centenas de "rádios", milhares de "estações", e construir uma programação personalizada, montando seu próprio programa de rádio e transmitindo para todo o mundo (BURINI e MOURA, 2010, p.3).

suficientemente desenvolvidas em termos de largura de banda, equipamentos e programas para sua utilização.

Enquanto no rádio convencional o som se propaga pelo ar, em ondas eletromagnéticas captadas pelos aparelhos de rádio e com alcance geográfico limitado pela antena de transmissão; na web, o som é digital, propaga-se via internet e o alcance pode atingir o mundo todo. Por isto é um meio democrático, já que qualquer pessoa, com um computador, microfone e alguns programas pode criar uma web rádio e difundir suas ideias, músicas e programas.

A área educacional carece de novas abordagens e metodologias abertas, que proporcionem flexibilidade ao processo educativo e permitam alcançar pessoas até então alijadas da educação. A utilização da web rádio na educação foi objeto do projeto Audiocidades, iniciado em 2006, desenvolvido pela Cidade do Conhecimento da Universidade de São Paulo (USP) e pelo Instituto de Pesquisas e Projetos Sociais e Tecnológicos (IPSO).

As possibilidades de uso da web rádio e do *podcast* para a educação atendem aos requisitos de simplicidade, facilidade de uso, flexibilidade e baixo custo. Os avanços tecnológicos proporcionam-lhe mais recursos e facilidades, permitindo desenvolver e ampliar suas características. É uma tecnologia que oferece integração, flexibilidade, compartilhamento de saberes e interação entre pessoas distantes geograficamente. Parece-nos que o potencial e as possibilidades destes recursos sonoros (web rádio e *podcast*) não estão sendo utilizados adequadamente na educação. Para utilizá-los de maneira eficiente, é indispensável conhecer suas potencialidades, limitações e desafios.

As mudanças na escola ocorrem a partir das pessoas, mediatizadas pela tecnologia e na interação com outras pessoas. Sendo assim, o uso da web rádio e de *podcast* na prática pedagógica pode promover mudanças no processo de ensinoaprendizagem, tornando-o mais democrático, acessível, inovador e flexível. A utilização de *podcasts* para veicular conteúdos educacionais pode motivar a participação, envolvimento e colaboração do aluno e assim enriquecer o aprendizado.

Nesta perspectiva, este trabalho busca contribuir para o avanço do conhecimento na interface entre a educação e a comunicação, ao estudar o panorama de utilização do *podcast* e da web rádio na EAD e aprofundar o estudo articulando a questão educacional, comunicacional e midiática. Este é um campo novo em que há muitas potencialidades que podem beneficiar a educação.

Para tanto, busca analisar as pesquisas na área, por meio de uma revisão sistemática da literatura, que se justifica pela necessidade de elaborar

um arcabouço teórico sobre web rádio e *podcast* e seus usos na EAD. Desta forma, é possível conhecer os projetos e de que forma utilizam estes recursos.

A partir dos resultados será discutida a inserção destes recursos sonoros como ferramentas de ensino e aprendizagem. A web rádio e o *podcast* podem ser ferramentas eficientes para a EAD? Como estes recursos estão sendo utilizados na EAD? Para tentar responder a estas perguntas, fizemos uma revisão sistemática da literatura, que é

> uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84).

A análise dos dados obtidos será útil na problematização e discussão a respeito da inserção de recursos sonoros como ferramenta de ensino e aprendizagem. Partindo desta análise, esperamos conhecer as formas e metodologias de utilização destes recursos como instrumento de difusão do conhecimento aplicável à prática educacional.

Critérios da busca

Foi realizada uma busca sistemática na base de dados Ebsco Host[5] para obter informações sobre as pesquisas e artigos que abordam a utilização da web rádio e do *podcast* como ferramentas para a educação a distância. As primeiras buscas foram realizadas na base Scopus[6], porém a combinação dos termos educação a distância e web rádio/*podcast* recuperou menos de dez resultados, considerando o reduzido número, optamos por usar a base Ebsco Host.

A Ebsco Host inclui as bases: Academic Search Complete (multidisciplinar); Medline, com texto completo; Art & Architecture Complete; Business Source Complete; Regional Business News; Public Administration Abstracts; Urban Studies Abstracts; Historical Abstracts, com texto completo; e eBook Collection. Para a busca, foram selecionadas todas as bases de dados

5 Disponível em: www.ebsco.com

6 Disponível em: www.scopus.com

disponíveis com a opção "Pesquisa Avançada". O período escolhido foi de 2010 a 2015, as palavras da busca foram "Educação a Distância", "*Podcast* e Ferramenta", em inglês. Foi utilizado o operador booleano *and* e o caractere * nas palavras *podcast* e *tool*, para recuperar variações dos termos como *podcasts* e *podcasting*.

Na busca realizada com o termo "Educação a Distância" (*Distance Education*), foram recuperados 26.475 resultados. A seguir, foi adicionada a combinação "Educação a Distância e Web Rádio", e pareceram somente dois resultados. Assim, optou-se por alterar os termos para "*Distance education* e *Podcast*", esta combinação recuperou 38 resultados. A busca com a expressão "*Distance Education* e *Podcast**" trouxe 33 resultados. A utilização dos três termos ("*Distance Education* e *podcast** e *tool**") mostrou 13 resultados. Para melhor delimitação do material, foram selecionados os artigos que resultaram da busca combinada dos três termos.

A partir das informações geradas pela busca sistemática foram selecionados 13 artigos, todos em inglês. O critério de inclusão previu somente artigos com texto completo. Desta forma, seis estudos foram incluídos nesta revisão e, posteriormente, analisados. Os resultados da busca com a combinação dos três termos mostram que o maior número de pesquisas concentra-se na área da Saúde, seguida pela Tecnologia Educacional.

As tabelas a seguir apresentam os artigos por *Área de Conhecimento* e *Periódico*.

TABELA 1 – Número de Artigos por Área de Conhecimento

Ano	**Nº Artigos**	**Área de Conhecimento**
2010	2	Ciências Sociais Aplicadas Saúde
2011	2	Saúde Educação
2012	1	Ciências Sociais Aplicadas
2013	1	Ciência da Computação

Fonte: Elaborada pelas autoras

TABELA 2 – Número de Artigos por Periódicos

Nº artigos	Periódicos
1	British Journal of Educational Technology
1	International Journal of Interactive Mobile Technologies
1	Journal of Library Administration
1	Rural Special Education Quarterly
1	Studies In Health Technology And Informatics
1	The Clinical Teacher. England

Fonte: Elaborada pelas autoras

Entre os artigos analisados, dois descrevem a implementação e utilização do *podcast* em ferramentas específicas, outros dois são estudos de caso que analisam o uso do *podcast* por alunos, um deles faz uma discussão teórica sobre o uso de tecnologias na educação especial, destacando o *podcast* como um dos recursos tecnológicos úteis para os professores. O artigo mais recente aborda o desenvolvimento e uso de uma ferramenta em que os alunos interagem com professores usando *podcast* e *vodcast* (arquivos de vídeo) nos celulares.

Dois dos artigos analisados são da área da Saúde e descrevem a implementação e utilização do *podcast* em ferramentas específicas, Gill et al. (2010, tradução nossa) descrevem o site de casos de Pediatria (PedsCases) da Universidade de Alberta, no Canadá. O artigo de Brunet, Cuggia e Le Beux (2011, tradução nossa) mostra a experiência do site UMVF, da Faculdade de Medicina da Universidade de Rennes, na França. Gill et al (2010, p. 56) relatam que os podcasts são criados pelos estudantes de Medicina, enquanto fazem o estágio em Pediatria, no terceiro ano do curso. Depois de validados pelos professores, vão para o site PedsCases e também estão disponíveis no iTunes, onde servem como material de estudo para outros estudantes. Assim, os alunos são incentivados a utilizá-los como suplemento ao material da aula.

Brunet, Cuggia e Le Beux (2011) destacam os benefícios e os limites das tecnologias de *podcast* para a educação médica e enfatizam a facilidade de uso do *podcast*, visto que os arquivos podem ser usados em diferentes dispositivos (computador, *smartphone* ou consoles de videogames). O estudo de Kazlauskas e Robinson (2012, tradução nossa), da Universidade Católica Australiana, analisa o uso do *podcast* por alunos de graduação dos cursos de Enfermagem e Administração.

Mestre (2010, tradução nossa) realizou estudo com bibliotecários e alunos, que envolveu estilos e objetos de aprendizagem, incluindo *podcasts* e outras ferramentas interativas. Os resultados mostram considerações sobre a criação de objetos de aprendizagem e sua eficácia na perspectiva dos alunos.

O trabalho de O'Brien et al. (2011, tradução nossa) discute o uso de tecnologias na educação com ênfase em professores da educação especial. O *podcast* é um dos recursos destacados como ferramenta para estes educadores. Destaca ferramentas tecnológicas para uso dos formadores de professores em educação especial, enfocando elementos positivos da integração da tecnologia na educação superior.

Já Boyinbode e Ng'ambi (2013, tradução nossa) estudam a utilização da ferramenta MOBILect, desenvolvida na Universidade Bindura, no Zimbábue. Os alunos interagiram com *podcasts* e *vodcasts* de aula em seus dispositivos móveis para promover a aprendizagem. Os autores afirmam que a ferramenta reforça o engajamento dos alunos e promove a aprendizagem em profundidade, além de ser um complemento para as aulas presenciais.

Os artigos encontrados na revisão sistemática trouxeram novas referências de outros estudos, materiais e autores que serão úteis na próxima etapa, em que faremos o aprofundamento teórico no tema.

O uso do *podcast* como recurso educativo evolui com o avanço da tecnologia. Hoje os onipresentes celulares e *smartphones* permitem que conteúdos educacionais sejam acessados pelos alunos a qualquer hora e em qualquer lugar. Kazlauskas e Robinson (2012) destacam que *podcasts* oferecem flexibilidade e oportunidades de aprendizagem móveis, ainda assim um número significativo de estudantes prefere aprender em ambientes presenciais.

As autoras relatam que quase um quinto dos respondentes do estudo optou por não incorporar *podcasts* em suas técnicas de estudo e os estudantes que usaram *podcasts* fizeram-no em computadores, pouquíssimos utilizaram o recurso em movimento, preferindo manter limites claros entre estudo e uso recreativo de dispositivos de mp3/mp4. Kazlauskas e Robinson (2012) concluem que os educadores precisam estar cientes de que a imagem do aluno do século 21 como ávido consumidor de tecnologia é uma caricatura e que eles não transferem o seu uso para o ambiente de aprendizagem. Pelo princípio darwiniano de mudança e ajuste evolutivo aplicado à tecnologia educacional, somente as inovações mais úteis sobreviverão e farão parte do ambiente de aprendizagem.

Brunet, Cuggia e Le Beux (2011) reforçam a importância do *podcast* ao citar a pesquisa de Hassane (2010) com alunos da Escola de Medicina da

Universidade de Rennes, os quais incorporam o recurso em seus estudos. Os alunos acreditam que o *podcast* trouxe melhorias importantes e lamentam que não seja oferecido em diferentes anos de formação. Para Brunet, Cuggia e Le Beux (2011) o *podcast* tem boa aceitação e os estudantes o adotam como apoio adicional às suas próprias notas, por isto, pode ser considerado uma importante ferramenta tecnológica para educação continuada, comunicação e apoio profissional na formação em saúde. Além de ser uma solução simples e de baixo custo para coletar registros dos professores, é um recurso mais interativo e atrativo do que o e-mail para a comunicação entre professores e alunos e possibilita a transferência dos recursos educacionais em dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones*.

Desta forma, o *podcast* pode ser uma opção tecnológica simples e econômica para se usar na EAD, e para Struchiner e Giannella (2001, s/p), a inserção da tecnologia "pode ser um elemento de questionamento e subversão do *status quo*, provocando mudanças significativas nos modelos educativos". Com isto, há a possibilidade de

> superar modelos tradicionais, mudando o foco "da instrução" para o "processo de aprendizagem" e colocando em suas prioridades a adoção de formas inovadoras de interação/colaboração entre os participantes [...] permitem a realização de outras atividades e a adoção de estratégias educacionais que enfatizam a aprendizagem contextualizada. Por fim, as novas tecnologias ajudam na solução de problemas, na construção de modelos e hipóteses e no domínio do estudante sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Idem).

Considerações finais

Vive-se um momento de transição no qual podem ser vislumbrados novos modelos pedagógicos e comunicacionais, que são criações coletivas influenciadas pelos avanços sociais, culturais e tecnológicos, modelos econômicos e interações sociais entre os múltiplos atores do cenário, os quais como seres humanos encontram-se em processo permanente de construção.

As tecnologias podem trazer alterações, incrementos e melhorias substanciais ao processo educativo, as pesquisas citadas comprovam a facilidade de desenvolvimento, distribuição e uso do *podcast* como ferramenta para a EAD, porém há muito para se investigar. Inclusive os contextos social, cultural e econômico, os hábitos de estudo, a formação dos professores para

o uso de ferramentas tecnológicas, entre outros fatores que envolvem o complexo processo de ensino, aprendizagem e comunicação.

O *podcast* é um recurso relativamente novo e simples de usar, pode ser útil na educação e facilitar a comunicação entre as pessoas. Com o tempo, tende a incorporar-se ao cotidiano e propiciar novos usos. Neste sentido, a educação pode adaptá-lo criativamente aos seus processos, fazendo com que esteja a serviço do bem-estar e do desenvolvimento do ser humano. Entretanto, seu melhor aproveitamento depende da fundamentação pedagógica e do modelo teórico subjacente aos professores que o utilizam.

Entende-se que, na EAD, as TICs oferecem um campo aberto para ser explorado "na busca pela consolidação de currículos mais flexíveis, adaptados às características diferenciadas de aprendizagem dos alunos" (STRUCHINER; GIANNELLA, 2001, s/p). Assim sendo, viabilizam maior liberdade e autonomia na formação acadêmica e profissional.

São necessárias mais experiências e estudos que forneçam análises para conhecer em quais situações os recursos sonoros como o *podcast* auxiliam no processo de comunicação e nas práticas educativas dos alunos e professores. O potencial do *podcast* como ferramenta educacional ainda é pouco conhecido; desta forma, mais pesquisas ajudarão a compreender as melhores maneiras de aproveitá-lo e para quais estilos de aprendizagem ele é mais efetivo.

Assim, o *podcast* pode ser uma opção se for bem utilizado, em conjunto com outros recursos e dentro de uma proposição de educação como um processo criativo, comunicativo e aberto, no qual tanto professor quanto alunos sejam sujeitos ativos que criam seu próprio mundo e suas trilhas de aprendizagem.

Sendo assim, espera-se contribuir para o avanço da área de educação e comunicação, com a utilização de recursos sonoros no processo educativo, os quais podem ampliar a interação entre professores e alunos e tornar a experiência educativa mais significativa e agradável.

Referências

AUDIOCIDADES: Pesquisa, programa, ação. Versão Beta. São Paulo: Cidade do Conhecimento (USP) e Instituto de Pesquisas e Projetos Sociais e Tecnológicos (IPSO), 2006. Disponível em: <http://audiocidades.utopia.org.br/>. Acesso: em: 15 ago. 2014.

BLOIS, M. Rádio educativo no Brasil: uma história em construção. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 26., 2003, Belo Horizonte. **Anais**... São Paulo: Intercom, 2003.

BOYINBODE, O; NG'AMBI, D. An Interactive Mobile Lecturing Tool for Empowering Distance Learners. **International Journal of Interactive Mobile Technologies**. 7, 4, 33-38, Oct. 2013.

BRUNET, P; CUGGIA, M; LE BEUX, P. Recording and podcasting of lectures for students of medical school. **Studies In Health Technology And Informatics**. Netherlands, 169, 248-252, 2011.

BURINI, D. ; MOURA, J. J. R. de. Educação para Cidadania e o Rádio: Uma Equação Possível. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 33, 2010, Caxias do Sul. **Anais**... São Paulo: Intercom, 2010.

DORIA, P. As 5 habilidades da vida digital. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 21 maio 2012. Disponível em: http://oglobo.globo.com/economia/tecnologia/as-5-habilidades-da-vida-digital-4964437. Acesso em: 15 jul. 2015.2012

FERRARETO, L. A. **Rádio**: o veículo, a história e a técnica. Porto Alegre: Dora Luzzatto, 2007.

FERRARETO, L. A.; KISCHINHEVSKY, M. Rádio e convergência: uma abordagem pela economia política da comunicação. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 19, 2010, Rio de Janeiro. **Anais**... Compós, 2010.

GILL, P; et al. Online learning in paediatrics: a student-led web-based learning modality. **The Clinical Teacher. England**, 7, 1, 53-57, Mar. 2010.

GALVÃO C. M, SAWADA N. O, TREVIZAN M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, maio-junho; 12(3):549-556, 2014.

KAZLAUSKAS, A; ROBINSON, K. Podcasts are not for everyone. **British Journal of Educational Technology**. 43, 2, 321-330, Mar. 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUIZ, L.; ASSIS, P. de. O podcast no Brasil e no mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 33., 2010, Caxias do Sul. **Anais**... São Paulo: Intercom, 2010.

MEDITSCH, E.(org) **Teorias do rádio**. Florianópolis: Insular, 2005.

MEDITSCH, E.(org) **O rádio na era da informação**: teoria e técnica do novo radiojornalismo. 2 ed. rev. Florianópolis: Insular, Ed. da UFSC, 2007.

MESTRE, LS. Matching Up Learning Styles with Learning Objects: What's Effective?. **Journal of Library Administration**. 50, 7/8, 808-829, Oct. 2010.

NUNES, I. B. Noções de Educação a Distância. **Educação a Distância**, INED/CEAD-UnB, Brasília, v.3, n. 4/5, p. 7-25, 1994.

O'BRIEN, C; et al. Using Contemporary Technology Tools to Improve the Effectiveness of Teacher Educators in Special Education. **Rural Special Education Quarterly**. 30, 3, 33-40, 2011.

PRIMO, A. F. T. Para além da emissão sonora: as interações no podcasting. **Intertexto**, Porto Alegre, n.13, p. 1-17, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26568>. Acesso em: 26 jun. 2015.

ROLDÃO, I. C. do C.. O Rádio Educativo no Brasil: uma reflexão sobre suas possibilidades e desafios. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 29, 2006, Brasília. **Anais**... São Paulo: Intercom, 2006.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter**., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf> Acesso em: 15 maio. 2015.

STRUCHINER, M.; GIANNELLA, T. **Educação a distância**: reflexões para a prática nas universidades brasileiras. Brasília: Crub, 2001.

ZUCULOTO, V. R. M. Debatendo com Brecht e sua Teoria do Rádio (1927-1932): um diálogo sempre atual sobre o papel social e as potencialidades da radiodifusão. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 28, 2005, Rio de Janeiro. **Anais**... São Paulo: Intercom, 2005.

Projeto Jogada Ensaiada: imersão no jornalismo esportivo simulada por uma comunidade de prática em ambiente virtual[1]

Flávio Cavalcanti Pinto do Amaral[2]
Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA), Rio de Janeiro, RJ

Introdução

A perfeita integração entre teoria e prática e uma correta qualificação dos estudantes para o mercado de trabalho são preocupações constantes nas instituições de ensino superior. Os cursos de Comunicação Social seguem esse exemplo, a fim de que os alunos tenham preparação adequada durante o ciclo acadêmico, atendendo às exigências do ambiente profissional. Especificamente no segmento do jornalismo esportivo, as Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA) contaram com um auxílio nessa transição dos estudantes entre a sala de aula e as redações, através de iniciativa que partiu dos próprios graduandos.

Em março de 2010, entrava no ar pela primeira vez na rádio interna da faculdade o programa Jogada Ensaiada. Dedicando ao futebol carioca seus 20 minutos durante o intervalo das segundas e quartas-feiras no turno da manhã, consistia em um espaço para a experimentação do fazer radiofônico e, consequentemente, da técnica jornalística.

No fim do ano seguinte, a equipe, já estimada em 20 estudantes, adquiriu o domínio de um site para substituir o blog criado como extensão do programa. O novo passo deveu-se à necessidade de ampliar a quantidade

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto atualizado para esta publicação.

2 Graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela FACHA, especialista em Jornalismo Esportivo e Negócios do Esporte pelo Instituto de Gestão e Comunicação (IGEC/FACHA) E-mail: flavio.cpamaral@gmail.com.

de alunos com acesso à proposta. O site, de mesmo nome, seria o carro-chefe da empreitada e transformou o JE[3] — como era chamado — em um projeto acadêmico voltado à capacitação dos futuros profissionais do jornalismo esportivo.

Com o intuito de trazer aos colaboradores do site um aprimoramento quanto à técnica necessária ao desempenho das atribuições em uma redação, este autor convocou reuniões para discussão de processos característicos da rotina da profissão. Os participantes do Jogada, alvo inicial dos encontros, levavam outros alunos para conhecer o ambiente de debate. Com a adesão crescente, optou-se por uma padronização das reuniões em formato de aulas, para a prática do conteúdo. Nascia, assim, a Oficina Jogada Ensaiada de Jornalismo Esportivo.

A Oficina, que tomaria os moldes de um curso de extensão, alicerçou sua realização no binômio teoriaprática, tão prezado pelas universidades. Sánchez Vázquez (2007, p. 225) argumenta que a atividade humana é também atividade prática, isto é, "adequada a objetivos, cujo cumprimento exige certa atividade cognoscitiva". Já a atividade teórica, segundo Pimenta (2010, p. 92), "possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas, para produzir tal transformação, não é suficiente a atividade teórica, é preciso atuar praticamente".

Esses encontros só foram possíveis devido ao contato feito com todos os que assinaram um documento demonstrando interesse em participar da iniciativa. Ao confirmar o desejo de fazer parte da equipe, cada aluno era adicionado ao grupo criado no Facebook. A acepção de uma rede social como canal de comunicação interna de um projeto acadêmico dialoga com a ideia de que vivemos no que Castells (1999) denomina sociedade em rede, cujas bases significativas — tempo e espaço — estão sendo continuamente transformadas. Para o autor, a sociedade em rede transcende o tempo e o espaço, baseia-se em uma dimensão virtual e tem sua existência possibilitada e impulsionada pelas novas tecnologias, sobretudo pela internet. Esta última, segundo Castells (2003a), processa a virtualidade e a transforma em realidade, processo constituinte da sociedade em rede em que vivemos.

3 De modo a facilitar a compreensão deste trabalho, denominar-se-á o objeto de estudo nele abordado de "**Jogada Ensaiada**", "**Jogada**" ou "**JE**", diferentes nomenclaturas pelas quais convencionou-se chamar o projeto desde a primeira veiculação do programa de rádio. Igualmente, quando se emprega o termo "**Oficina**", leia-se "**Oficina Jogada Ensaiada de Jornalismo Esportivo**".

A rede que foi formada sob a égide do JE permitiu o agrupamento dos colaboradores no que Lave e Wenger (1991) definem como comunidade de prática, cuja meta era o aprimoramento da técnica jornalística através de produção contínua de conteúdo. A prática era monitorada pelos coordenadores, que revisavam e editavam cada matéria publicada e passavam um *feedback* ao respectivo autor, além de publicar relatórios periódicos de desempenho no grupo de comunicação no Facebook. A continuidade dessas ações almejava uma construção de conhecimento de maneira integrada e com a participação de todos.

Assim, o projeto adotou uma ação em duas frentes complementares: em um primeiro momento, a transmissão de técnicas e experiências na Oficina; em seguida, a colaboração no site para a prática do conteúdo assimilado em sala de aula. Essa atividade é possibilitada pelo "transporte" da equipe a um ambiente que simula tanto uma sala de aula como uma redação de um portal a partir do fenômeno da imersão.

No âmbito das redes sociais, Couchot (2003) define imersão como a capacidade de um sistema de trazer seus espectadores ou usuários para o interior de uma realidade construída por ele. No contexto do JE, essa perspectiva é ampliada pela caracterização do site como instância de aplicação do conhecimento por meio de uma comunidade de prática que simula a hierarquia e a rotina produtiva de uma redação de veículo de mídia.

De modo a aproximar essa prática do mercado, os colaboradores são transportados para esse ambiente simulado, no qual constroem conhecimento acerca das técnicas e da ética jornalística, conhecimento que aplicam em produção diária de conteúdo. A imersão em um universo que será posteriormente reapropriado e ressignificado pelo indivíduo é possibilitada tanto pela rede social como pelo *site* do Jogada, subprodutos do ciberespaço.

Por uma proposta teóricoprática do jornalismo em ambiente acadêmico

No ciclo acadêmico da graduação, procura-se transmitir aos alunos uma visão do ambiente da universidade como espaço de experimentação. Um lugar onde é possível colocar em prática o conhecimento adquirido nas aulas sem a pressão imposta pelo mercado. A disponibilidade de recursos na FACHA levou à criação de um programa para a rádio interna da instituição, em 2010.

Com o nome Jogada Ensaiada, o programa tinha a pretensão não apenas de entreter os demais estudantes durante os intervalos de segunda e quarta-feira pela manhã, mas também de levar informação ao público da faculdade. O objetivo principal, no entanto, era aproximar o máximo de alunos possível da prática em rádio — consequentemente, da prática jornalística.

Apenas 20 minutos no ar eram, para este autor, pouco tempo para abordar de maneira significativa o esporte. Além disso, não era justo permitir essa oportunidade a apenas quatro ou cinco pessoas. A primeira solução foi um jornal segmentado para a instituição, que também teria veiculação interna. Sem resposta positiva por parte da direção, optou-se por um blog como alternativa viável, tendo em mente a proposta de extensão de conteúdo.

Colheu-se assinaturas dos interessados em participar, a partir de cujas confirmações foi montada uma equipe que geraria conteúdo periodicamente, seguindo escalas semanais de cobertura. Com grande adesão de colaboradores, decidiu-se adquirir um domínio de um site, fazendo com que a iniciativa fosse vista como projeto acadêmico.

Não bastava, porém, produzir conteúdo com frequência. A meta não era a produção *per se*, mas sim uma qualificação dos participantes, o que só poderia ser alcançado por meio de uma conexão entre teoria e prática. Segundo Kuenzer (2003), a falta de articulação entre esses dois polos é, do ponto vista dos trabalhadores recém-chegados ao mercado, o principal obstáculo em seu processo de aprendizagem.

Buscando uma unidade que trouxesse equilíbrio a essa relação, foram organizadas reuniões semanais para discussão de processos inerentes à rotina do jornalista. Nesses encontros, conduzidos pelo autor deste trabalho, dava-se grande atenção às etapas de produção da informação nas redações de veículos. Não era esquecida, porém, a importância da ética no dia a dia do profissional da área. Além de aspectos técnicos referentes às atribuições dos jornalistas, trabalhava-se a tomada de decisões no ambiente de redação.

Inicialmente, as reuniões eram voltadas apenas à equipe do site. Os colaboradores, contudo, traziam outros alunos para conhecer a iniciativa, que passou a ser chamada Oficina Jogada Ensaiada de Jornalismo Esportivo, levando o nome do projeto do qual se originou. Com a crescente adesão, decidiu-se estruturar os encontros em tópicos específicos de conteúdo, criando uma ementa. A Oficina tornou-se um curso livre realizado na FACHA. Para as edições seguintes, abriu as portas para o público externo, recebendo estudantes de dez faculdades da cidade do Rio de Janeiro.

As aulas da Oficina são o polo teórico da atuação do Jogada, embora

a maioria das discussões e reflexões tivessem como objeto as atribuições diárias dos jornalistas, a ética necessária para um correto desempenho das atividades na área. Outro foco do curso são os processos de elaboração de pauta, pesquisa, apuração, redação e edição de texto e entrevista. Busca-se também uma excelência na escrita através de encontros voltados especificamente à correta utilização do português no tratamento da informação.

Kuenzer (2003) argumenta que, apenas no processo produtivo, pode-se integrar o conhecimento básico – a chamada teoria –, ao aplicado – a prática. Essa integração, afirma a autora, exige que, no planejamento do projeto pedagógico, a definição dos conteúdos tenha como base o processo de trabalho e as relações sociais. Foram estes os pontos de partida tomados por este autor na idealização da Oficina como instância de reflexão e também de orientação dos estudantes quanto a conteúdos técnicos da atividade jornalística.

A prática, embora iniciada já em sala de aula por meio de atividades que ajudam na fixação do conteúdo, dá-se predominantemente na colaboração para o site. Após terem suas tarefas de aula orientadas e corrigidas pelos coordenadores do projeto, os alunos colocam seu conhecimento em prática por meio de uma vivência de produção diária de conteúdo. Os colaboradores são divididos em editorias ou núcleos, cada qual responsável pela cobertura de clubes de um estado — para haver atualização frequente do noticiário de cada equipe, apenas clubes de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul possuíam cobertura direta, além de outros esportes, abarcados pelo núcleo poliesportivo.

Para fazer parte da equipe, o único pré-requisito era o envio de uma matéria sobre qualquer tema ligado a esportes, para que os coordenadores conhecessem o texto de cada aluno. Identificadas as fraquezas de cada um, atuava-se de forma mais enfática nos pontos a corrigir ou aprimorar. Conforme aderissem à iniciativa, os alunos recebiam o manual de redação do JE — elaborado a fim de estabelecer um padrão estilístico para as matérias, a exemplo dos grandes veículos — e eram incluídos no grupo de comunicação no Facebook.

O ciberespaço como extensão da sala de aula

O ciberespaço é, na definição de Rabaça e Barbosa (2002, p. 130), um "universo virtual formado pelas informações que circulam e/ou estão armazenadas em todos os computadores ligados em rede, especialmente a

Internet". É uma dimensão virtual da realidade, na qual a interação ocorre por meio de computadores interligados. É, então, fundamental adaptar os processos de ensino e aprendizagem às características de uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999), desenvolvendo metodologias que adequem o conhecimento às exigências do mercado, muitas delas utilizando-se das redes.

A proposta do Jogada Ensaiada segue esse exemplo, fazendo uso da internet e das redes sociais para embasar processos de construção coletiva de conteúdo e, por consequência, de conhecimento por parte de seus integrantes. Por meio de um portal próprio e uma rede social — o Facebook —, o projeto possibilita uma ambientação dos alunos no dia a dia de uma redação, de modo a conferir-lhes uma preparação adequada para o mercado. Esses dois ambientes tornam-se instâncias nas quais a prática é estimulada pelos coordenadores.

Segundo conceituação de Boyd e Ellison (2007), redes sociais são um serviço baseado na internet que permite ao usuário a construção de um perfil público ou semi-público em um sistema delimitado, a articulação de uma lista de usuários com quem se conecta e a visão de sua lista de conexões e das feitas por outros no sistema.

Recuero (2009) enumera cinco pontos que ressaltam a importância das redes sociais virtuais. O primeiro diz respeito à manutenção e ampliação das relações pessoais propiciadas por esse ambiente. Em segundo lugar, a autora considera as redes sociais espaços construídos pela apropriação, sendo, portanto, espaços onde o usuário constrói uma extensão de si e nos quais cada agrupamento social cria diferentes sentidos para cada ferramenta.

O terceiro aspecto é a possibilidade de mobilização social a partir do acesso à informação e do compartilhamento de interesses em comum. Os dois últimos pontos referem-se especificamente à interação permitida pelas redes sociais: a caracterização dessas redes como espaços de conversação e a circulação de informação possibilitada pela interação.

A interação é vista por Primo (1997) como fator essencial para a perpetuação das redes sociais, que não se dá apenas pelo viés técnico da conexão de terminais de computador ou de dispositivos móveis. Segundo o autor, a existência e sobrevivência dessas redes é possibilitada pela interação, que conceitua como "ação entre" seus participantes.

Lemos (1997) classifica a interação em três níveis não excludentes: social, a que se dá entre os homens e é necessária para formar sociedade; analógico-mecânica, na qual o homem interage com a máquina, a exemplo dos carros; e eletrônico-digital, que possibilita ao usuário interagir não apenas

com a máquina ou o dispositivo, mas com a informação, com o conteúdo, diferentemente das mídias tradicionais.

No caso específico do Jogada Ensaiada, esse processo é iniciado no momento em que o novo integrante é adicionado no grupo de comunicação interna no Facebook. A seguir, ele é também inserido no grupo específico da editoria da qual fará parte. Tão logo seja recebido pelos companheiros de editoria, começará a interagir, em processo que servirá de base para uma posterior conexão direta com os demais membros do JE.

Nesse sentido, a interação entre os membros ocorre nos três níveis categorizados por Lemos. Entre os colaboradores e coordenadores, dá-se a interação social. A analógico-mecânica ocorre na interação dos integrantes com o computador. Já a interação eletrônico-digital acontece na lida dos participantes com o conteúdo noticioso, no processo de produção de informação. É importante ressaltar que, a partir das relações inicialmente constituídas no grupo de comunicação interna, desenvolvem-se novos vínculos interpessoais, fazendo com que a ligação entre os membros não dependa apenas da existência do projeto.

A interação na rede social sob o propósito do JE não se limita à colaboração no site. Para cada turma da Oficina Jogada Ensaiada de Jornalismo Esportivo é criado um grupo, por meio do qual o professor traz conteúdo adicional como exemplo para conteúdos transmitidos em sala. Nesse espaço, os alunos podem tirar suas dúvidas e pedir esclarecimentos sobre determinado tópico, além de esse ambiente permitir serem deixados avisos sobre eventuais ausências e pode-se relembrar datas para entregas de trabalhos e matérias.

A partir dessa apropriação do Facebook pelo Jogada, mais particularmente pela Oficina, pode-se caracterizar a rede social como o que Almeida (2003) denomina ambiente virtual de aprendizagem. Embora não se tenha desenvolvido um software especificamente para o curso, trata-se de um sistema disponível na internet, destinado ao suporte de atividades mediadas por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que permite integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, como fotos, links, áudios, vídeos, arquivos de apresentações.

Além disso, a apresentação de informações e dados se dá de forma organizada, o ambiente favorece o desenvolvimento de interações entre pessoas e objetos de conhecimento e permite a elaboração e socialização de produções, a fim de atingir determinados objetivos. Essa concepção dialoga com a acepção de Silva (2003, p. 64), segundo a qual os ambientes virtuais de aprendizagem são "a sala de aula online".

No grupo específico do curso, são lançadas fotos expressivas e vídeos publicados por veículos, sobretudo portais, assim como links de matérias e reportagens produzidas que, por determinado motivo, chamem a atenção dos coordenadores do projeto no que se refere a necessidades de aprimoramento do potencial produtivo dos colaboradores e também importância para sua qualificação para desempenhar funções exigidas no mercado. Além disso, conteúdos passados em sala de aula podem ser mais bem fixados com uma exemplificação contínua através dessa extensão em rede. Essa contextualização pode tornar-se ainda mais precisa se diferentes mídias forem utilizadas ao se exemplificar certo conteúdo.

Fellers (1996) sintetizou a diferença entre a relação ensinoaprendizagem e o papel do educador e do aluno na era industrial e na era digital. As tecnologias possibilitam uma construção coletiva do conhecimento, não apenas pelo professor, mas também com participação dos alunos. Ao afirmar que os estudantes passariam de receptores passivos que recebiam ordens a sujeitos ativos que tomam decisões, constroem, descobrem, transformam o conhecimento, o autor refere-se a um estímulo a essa nova realidade. Uma realidade que pode e deve ser mais explorada pelas instituições de ensino.

Segundo o autor, as relações entre alunos e professor, antes impessoais, adquiriram pessoalidade, sendo o objetivo do docente não mais uma mera avaliação e seleção de estudantes, mas o desenvolvimento de talentos. Fellers (1996) argumenta que o processo de aprendizagem, antes competitivo, individualista e baseado em uma limitação de informações, tornou-se colaborativo, participativo e pautado em uma infinidade de informações. O ensino, deve-se ressaltar, segue competitivo, mas a colaboração buscando a aprendizagem permite a docentes, discentes e pesquisadores da área vislumbrar novos horizontes para a educação.

Outra vantagem da adoção das redes sociais como extensão da sala de aula refere-se ao baixo custo dessa medida. Conforme destacam Quadros, Caetano e Larangeira (2011, p. 18-19), "no campo da economia digital, o ensino deve propor modelos econômicos que explorem um mercado ainda pouco sensibilizado para o potencial da Internet enquanto canal privilegiado de distribuição de informação".

Rossaro (2010) endossa o ambiente virtual como extensão da sala de aula ao afirmar que a prática docente em rede propicia uma apreensão do conteúdo de forma autônoma, personalizada, expandida por novos espaços, fontes e meios. Dessa forma, observam-se três resultados: a hierarquia entre as partes pode ser diluída, horizontalizada, com docentes não sendo mais apenas transmissores e

alunos deixando de ser somente receptores; o planejamento curricular pode tornar-se mais flexível e multidisciplinar; e surgem formas coletivas de aprendizagem, como o que Wenger (1998) intitula comunidades de prática.

Formando laços em prol da capacitação profissional

A ideia de agrupamentos de indivíduos que buscam o aprendizado em conjunto remete ao que Wenger (1998) define como comunidades de prática. Essa expressão é definida pelo autor como comunidades que reúnem informalmente pessoas que detêm responsabilidades no processo motivadas por interesses afins na apreensão do conteúdo e em sua aplicação prática. Wenger (1998) propõe que a aprendizagem é um processo de participação em comunidades de prática, que se inicia de maneira periférica legitimada e aumenta progressivamente em complexidade e engajamento por parte dos membros. Essa aproximação gradual é observada na entrada de novos colaboradores no Jogada Ensaiada de duas formas distintas.

Na primeira, alunos da FACHA que frequentavam a Oficina Jogada Ensaiada de Jornalismo Esportivo convidavam outros estudantes da própria instituição para conhecer a iniciativa. O fato de ser um projeto aberto a todo e qualquer um que estude Comunicação Social é um ponto positivo nessa potencial adesão de novos integrantes. Caso estes se interessassem de fato em participar, deveriam submeter uma matéria para avaliação dos coordenadores.

Já os alunos de outras faculdades, que conheciam o projeto por outros meios, como indicação de amigos via rede social ou no contato presencial, procuravam os responsáveis pelo JE pelo Facebook, solicitando informações detalhadas sobre o processo de colaboração. A partir daí, caso concordassem com as regras de participação, enviariam matéria para avaliação.

A partir do momento em que os alunos recebiam o *feedback* de seu texto e eram incluídos nos grupos de comunicação interna, iniciava-se um processo de aproximação com o conteúdo transmitido e com os colegas de projeto, o que aproxima esse processo de uma aprendizagem situada. Segundo Lave e Wenger (1991), a participação periférica legítima, característica principal desse processo, aborda a relação entre amadores e especialistas de uma profissão. Pode-se traçar um paralelo entre o Jogada e essa perspectiva ao se considerar o jornalista Roberto Assaf tutor do projeto. A aprendizagem situada é o primeiro elemento que permite o enquadramento do Jogada Ensaiada na categoria de comunidade de prática.

Lave (2003) aponta dois princípios sobre os quais a aprendizagem situada se apoia: o primeiro diz respeito à apresentação do conhecimento pelo professor ou instrutor e sua apreensão pelos estudantes em um contexto autêntico. Logo, o conteúdo deve ser transmitido com os elementos e aplicações que naturalmente o envolveriam. No caso analisado, isso se dá pela possibilidade de aplicação das técnicas jornalísticas e da ética profissional em diferentes situações do dia a dia da profissão. De acordo com o outro princípio, a aprendizagem requer interação social e colaboração, ponto que corrobora a caracterização do JE como ambiente de construção de conhecimento. Damarin (1993, p. 28) corrobora essa perspectiva ao ver o conhecimento como "coproduzido pelas pessoas e a situação". Para o autor, "o compromisso e o engajamento do indivíduo são críticos na situação".

McDermott (2000) traz um acréscimo importante à conceituação das comunidades de prática ao caracterizá-las como espaços de compartilhamento onde os indivíduos aprendem uns com os outros por meio físico ou virtual, de modo a solucionar problemas, intercambiar experiências, aplicar técnicas ou metodologias. No que se refere ao Jogada Ensaiada, pode-se destacar as duas últimas finalidades como inclusão do projeto nesse tipo de agrupamento. Isto porque a capacitação profissional dos alunos de jornalismo almejando sua inserção no mercado de maneira qualificada, principal meta do JE, passa em grande parte pela aplicação das técnicas transmitidas durante a Oficina Jogada Ensaiada de Jornalismo Esportivo.

A análise do Jogada Ensaiada como comunidade de prática também é permitida pela paixão característica dos participantes desses agrupamentos por um tópico ou área — que faz com que os membros produzam cada vez melhor —, de modo que a interação em uma base continuada permita que todos os seus integrantes aprofundem seu conhecimento sobre o tema, conforme afirmam Wenger, McDermott e Snyder (2002). A paixão pela área de atuação é uma constante no jornalismo esportivo, sendo elemento ressaltado por diversos alunos de jornalismo que desejam seguir nesse segmento quando iniciam o curso.

A ausência de vínculos formais, como o de funcionário efetivo, prestador de serviços ou estagiário, também endossa essa categorização. No caso do Jogada Ensaiada, a equipe é composta por coordenadores e colaboradores. Estes, por sua vez, são divididos entre editores e setoristas – jargão da área que caracteriza repórteres responsáveis pela cobertura específica de um tema. No esporte, setoristas cobrem determinado clube ou modalidade.

No Jogada, há uma organização interna nas editorias, cuja gestão

fica a cargo de um editor, aluno de período mais avançado ou já graduado. Este é responsável pelo gerenciamento de seu núcleo não apenas em termos de conteúdo, mas também de pessoal. Montar e publicar escalas de cobertura, organizar e coordenar reuniões de pauta, planejar a cobertura da semana definindo pautas factuais e especiais são algumas de suas atribuições.

Além da organização própria de cada editoria, existe, desde o início das atividades do blog, uma integração entre os diferentes núcleos. Isso ocorre tanto nas "pautas casadas" — quando repórteres de editorias distintas fazem uma matéria juntos, como nas prévias de partidas entre clubes de estados diferentes — como no dia a dia da cobertura do site, em que colaboradores sugerem pautas para colegas de outros núcleos. Essa cooperação reflete a essência dos laços formados no JE, permanentes e contínuos, como em quaisquer comunidades de prática, como afirma Lemos (2002). Para o autor, essa permanência temporal condiciona a existência de um sentimento de pertencimento por parte dos membros.

O fato de a colaboração com o Jogada Ensaiada ser voluntária também enquadra o projeto na categoria de comunidade de prática, na qual a participação se dá com base em relações de confiança, segundo Terra e Gordon (2002). No Jogada, essa confiança é permutada pelo compromisso com o ensino e produção de conhecimento em ambiente acadêmico, de modo a ajudar no processo de inserção dos alunos, indivíduos com interesses profissionais similares, no mercado de trabalho. De acordo com os autores, o propósito comum e a necessidade de construção do conhecimento são fatores essenciais para manutenção da união entre os membros de uma comunidade de prática.

Os pesquisadores avançam na conceituação de comunidades de prática afirmando que, ao entrarem no ambiente on-line, estas tornam-se comunidades virtuais, em cuja formação as redes sociais desempenham papel importante, segundo Castells (2003b). O ambiente virtual, na visão de Terra e Gordon (2002), serve para esses agrupamentos como plataforma de hipermídia para troca e armazenamento de arquivos como imagens, sons, vídeos ou textos. Outro fator favorável do ciberespaço para as comunidades de prática é o potencial ilimitado de adesão, pois, no mundo virtual, ultrapassam-se barreiras geográficas.

A perspectiva de Gertler (2001, p. 11), por sua vez, traz contribuições de outro domínio à definição de comunidades de prática, as quais define como "grupos de trabalhadores informais ligados por uma experiência compartilhada, *expertise* e compromisso com um entendimento comum". Este

último aspecto traduz-se no dever assumido por cada participante para com a iniciativa desde sua chegada à equipe. A *expertise* refere-se ao conhecimento profissional, que, no caso do Jogada, é representado pelos coordenadores, ex-estagiários de veículos como LANCE!, TV Globo e Globoesporte.com.

Já a experiência compartilhada se dá através de um processo de imersão. Segundo Murray (2003), pode-se comparar a imersão no ciberespaço com a experiência física de ser incorporado a um ambiente estranho ao seu, como em um mergulho. A partir da afirmação da autora de que o caráter participativo é essencial para que haja prazer na imersão, relacionada a jogos eletrônicos, pode-se traçar um paralelo à imersão dos colaboradores em um ambiente simulador de uma sala de aula e uma redação, visto que estes são inseridos em uma nova realidade por sua vontade em participar do processo de capacitação profissional proposto.

Uma vez dentro da equipe do Jogada — e dos grupos de comunicação no Facebook —, o colaborador se sente inserido em um ambiente de dupla identidade. Primeiro, uma versão virtual da sala de aula, onde apreende conteúdo que lhe permitirá aplicar melhor as técnicas e conceitos. Segundo, uma redação de portal, espaço onde pode experimentar o fazer jornalístico, aplicando as técnicas inerentes ao trabalho de um profissional da área.

Essa experiência desenvolve-se com base na apropriação e posterior ressignificação do espaço da comunidade de prática. Os dois processos ocorrem para todos os integrantes, a partir do momento em que são inseridos nessa comunidade. Através do uso do espaço, conferem-lhe um sentido, veem na oportunidade o objetivo da construção coletiva de conhecimento e comprometem-se a corresponder à oportunidade de iniciação recebida, participando ativamente do processo produtivo. A partir dessa construção individual de sentido, entra em cena o que Jenkins (2008, p. 54) define como inteligência coletiva: a "capacidade das comunidades virtuais de alavancar a expertise combinada de seus membros".

A formação de uma inteligência coletiva, assim como a imersão em um universo simulado e a própria existência das comunidades de prática em ambiente virtual são possibilitadas pelo ciberespaço, vista por Lemos (2002) como uma rede mundial de informação. O pesquisador afirma que a inteligência coletiva permite uma interação entre as pessoas no ciberespaço, no qual pode-se compartilhar ideias, textos, imagens, filmes, músicas, informações, "construindo processos coletivos" (LEMOS, 2002, p. 101) fundamentais à aprendizagem.

Considerações finais

A crescente utilização de comunidades de prática por professores em seu método próprio de ensino, e mesmo adotada como metodologia em cursos de diferentes graus acadêmicos. Segundo Quadros, Caetano e Larangeira (2011), a incorporação crescente e contínua de Tecnologias da Informação e Comunicação em ambiente acadêmico vem transformando as condições de ensinoaprendizagem nos cursos de Jornalismo. A inserção de métodos que usam a internet como ambiente ressalta a importância desse espaço segundo a perspectiva de Castells (2003a), o centro do novo paradigma sociotécnico, base material da vida e das relações de trabalho e comunicação entre os indivíduos.

Essa utilização, no entanto, dá-se por meio de diferentes modelos e estruturas que possibilitam novas maneiras de apreensão e desenvolvimento do conhecimento por parte do aluno. As novas estratégias de ensinoaprendizagem permitem também mudanças na relação entre alunos e professores, aproximando as partes e diminuindo a hierarquia entre elas. A transmissão do conteúdo, antes formal e distanciada, torna-se mais agradável para todos, com maior interesse por parte dos estudantes e uma consequente motivação maior dos docentes. Esta pode ser uma solução para a construção de um ambiente mais próspero e uma relação sadia em sala de aula, essencial ao processo de construção do conhecimento.

Essa interação entre alunos e também entre alunos e professores, e a colaboração que advém desta interação é a chave para essa construção, segundo Palloff e Pratt (2007), cujas pesquisas apontam para uma crescente valorização das comunidades em ambientes virtuais de aprendizagem. A partir dos resultados destas pesquisas, pode-se verificar que a receita do sucesso da construção do conhecimento em rede é a formação de comunidades virtuais.

Tomaél, Alcará e Di Chiara (2005) argumentam que só se poderá colher resultados do compartilhamento da informação e do conhecimento caso estes impliquem um processo de aprendizagem. Segundo os autores, o acesso sem respaldo nesse processo não perde o sentido. O zelo pela utilização eficaz do espaço da comunidade de prática cabe, portanto, ao professor ou responsável pela orientação dos membros do agrupamento. No caso do JE, essa responsabilidade fica a cargo dos coordenadores e, em uma segunda instância, dos editores de núcleo. É transmitida aos demais colaboradores, no entanto, a responsabilidade de todos no correto funcionamento das atividades do projeto.

A criação de efetivas comunidades de prática apresenta novos horizontes para o ensino de Jornalismo, sobretudo no ciclo da graduação. Essa possibilidade traduz-se na oportunidade de criação de blogs, sites e mesmo softwares que promovam uma imersão dos alunos em ambientes que se assemelhem a redações, não esquecendo o caráter instrutivo da experiência, em que o objetivo final não é apenas a colocação no mercado de trabalho, mas também a construção de um conhecimento sólido em bases teóricas e aplicadas — práticas.

O projeto analisado pode, assim, perpetuar seu processo de prática e aprendizagem através da colaboração. Wenger, McDermott e Snyder (2002) sinalizam que comunidades de prática mudam e crescem também depois que estão estabelecidas, tanto quanto durante sua formação. Tal afirmação permite concluir que não existe um "prazo de validade", seu modelo organizacional possibilita a continuação dessa construção do conhecimento por tempo indeterminado, havendo o devido engajamento e compromisso por parte dos envolvidos.

Para Paloff e Pratt (2007), uma comunidade de aprendizagem em ambiente virtual não é apenas um instrutor ou professor interagindo com estudantes e estes, por sua vez, interagindo entre si. É, na verdade, um ambiente no qual alunos e docentes podem conectar-se como participantes do mesmo patamar de relevância no processo. Logo, todos os membros se conhecem e sentem que estão juntos por algum propósito em comum.

Canavilhas (2011) sugere que o ensino de jornalismo esteja sempre um passo à frente do mercado de trabalho, adiantamento este que pode ser incentivado pelo estímulo ao desenvolvimento de novas técnicas, novos métodos de cumprimento de funções no mercado. Esse incentivo passa pela introdução de metodologias de ensino diferenciadas, que levem os alunos a refletir sobre as atribuições da profissão e os processos técnicos por meio dos quais estas são desempenhadas, além dos desafios característicos da carreira que escolheram.

Tendo beneficiado mais de 200 alunos de Comunicação com sua proposta de capacitação profissional, o Jogada Ensaiada traz, à sua maneira, singela contribuição à maneira de se pensar o ensino de jornalismo, oferecendo como contraponto à concorrência desenfreada do mercado uma ideia de que, através de um processo de ensinoaprendizagem por colaboração, pode-se caminhar em direção de um futuro melhor nas redações, tanto em termos de conteúdo como de relacionamento entre seus profissionais.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 29, n. 2, jul/dez. 2003. p. 327-340.

BOYD, D.; ELLISON, N. **Social Network Sites**: Definition, History, and Scholarship. 2007. Disponível em: <http://www.danah.org/papers/JCMCIntro.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2015.

CANAVILHAS, J. Ensino do jornalismo: o digital como oportunidade. In: QUADROS, C.; CAETANO, K.; LARANGEIRA, A. (orgs.). **Jornalismo e convergência**: ensino e práticas profissionais. Covilhã: LabCom Books, 2011. p. 13-20.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. v. 1. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. A sociedade em rede. In: MORAES, D. **Por uma Outra Comunicação**. Mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003a.

_____. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b.

COUCHOT, E. **A tecnologia na arte**: da fotografia à realidade virtual. Tradução de Sandra Rey. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

DAMARIN, S. School and situated knowledge. **Educational Technology**, v. 33, n. 3, p. 27-32, 1993.

FELLERS, J. W. People skills: Using the cooperative learning model to teach students. **Interfaces**, vol. 26, set/out. 1996.

GERTLER, M. **Tacit knowledge and the economic geography of context, or the undefinable tacitness of being (there)**. In: NELSON AND WINTER DRUID CONFERENCE, 11, 2001. Aalborg, Dinamarca, 12-15 jun. 2001. Disponível em: <http://joeg.oxfordjournals.org/content/3/1/75>. Acesso em: 02 jun. 2015.

JENKINS, H. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2008.

KUENZER, A. Z. **Competência como Práxis**: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. 2003. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm>. Acesso em: 29 mai. 2015.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning:** Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, J. **Cognition in practice**: mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LEMOS, A. Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais. In: **Tendências XXI**, Lisboa: 1997. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf >. Acesso em: 31 mai. 2015.

_____. **Agregações Eletrônicas ou Comunidades Virtuais?** Análise das listas Facom e Cibercultura. [S.l.], 2002. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/agregacao.htm>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

McDERMOTT, R. Why information technology insired but connot deliver knowledge management. In: LESSE. **Knowledge and communities**. Woburn: Butterworth-Heinemann, 2000.

MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Unesp, 2003.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Building online learning communities**: effective strategies for the online classroom. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 2007.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRIMO, A. F. T. Seria a multimídia realmente interativa? **Revista da FAMECOS**, n. 6, p. 92-95, mai. 1997.

QUADROS, C.; CAETANO, K.; LARANGEIRA, Á. (Orgs.). **Jornalismo e convergência**: ensino e práticas profissionais. Covilhã: LabCom Books, 2011.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. **Dicionário de Comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**. 2009. Disponível em: <http://www.ichca.ufal.br/graduacao/biblioteconomia/v1/wp-content/uploads/redessociaisnainternetrecuero.pdf >. Acesso em: 03 jun. 2015.

ROSSARO, A. L. **Educación en red**: Las redes sociales como nuevos entornos de aprendizaje. In: SEMINÁRIO TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN INTEGRADAS A LA EDUCACIÓN: LAS REDES SOCIALES Y LA EDUCACIÓN. Apresentação de slides. 2010. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/anarossaro/redes-sociales-y-educacin-4522348>. Acesso em: 13 jun. 2015.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SILVA, M. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, M.(org). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 51-73.

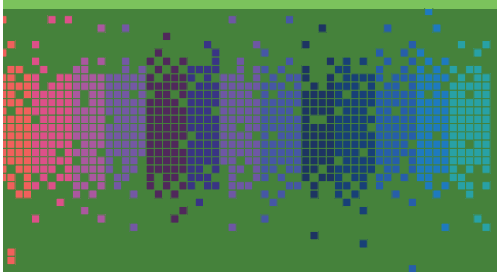
TERRA, J. C.; GORDON, C. **Portais Corporativos**: A Revolução na Gestão do Conhecimento. 5. ed. São Paulo: Elsevier Editora, 2002.

TOMAÉL, M. I.; ALCARÁ, A. R.; DI CHIARA, I. G. Das redes sociais à inovação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 93-104, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/642/565>. Acesso em: 31 mai. 2015.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge University Press: New York, 1998.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**. A guide to managing knowledge. Boston (MA): Harvard Business School Press, 2002.

Alunos digitais e a escola tradicional: uma análise da prática de letramento digital a partir dos alunos de uma escola de Belém, PA[1]



Fabrício Borges Santa Brígida[2]
Lucilinda Ribeiro Teixeira[3]
Will Montenegro Teixeira[4]
Faculdade Pan Amazônica (Fapan), Belém, PA
Universidade da Amazônia (Unama), Belém, PA
Faculdade Paraense de Ensino (Fapen), Belém, PA

Introdução

A busca do conhecimento é a tônica da era em que se vive. A informação, nos dias atuais, assume uma importância cada vez maior, fazendo-se

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação, XV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto atualizado para esta publicação.

2 Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura pela Universidade da Amazônia (Unama). Especialista em Ecoturismo e em Docência e Metodologia de Pesquisa em Turismo pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado em Administração, pela Unama; em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará (Uepa); e em Turismo, pela UFPA. Coordenador pedagógico e professor adjunto da Faculdade Paraense de Ensino (Fapen) e da Faculdade Pan Amazônica (Fapan). E-mail: fasantabrigida@hotmail.com.

3 Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Letras pela UFPA. Professora titular da Unama. E-mail: lucilind@uol.com.br.

4 Mestre em Ciências Sociais (área de concentração em Sociologia) pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará (PPGSA/UFPA). Especialista em Artes Visuais: Cultura e Criação pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio de Janeiro (Senac-RJ). Pós-graduado em Gestão Responsável para a Sustentabilidade pela Fundação Dom Cabral. Graduado em Comunicação Social (habilitação em Jornalismo) pela Unama. Jornalista profissional (MTE/PA nº 2.298). Coordenador e professor adjunto dos cursos de Comunicação Social (habilitação em Publicidade e Propaganda) da Fapen e da Fapan. Professor da Faculdade de Estudos Avançados do Pará (Feapa). E-mail: willmontenegro@hotmail.com.

necessária para qualquer aspecto da atividade humana, ocasionando transformações de todas as proporções.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão cada vez mais presentes no cotidiano e, hoje, acessível em vários níveis da sociedade, alterando consideravelmente aspectos culturais, econômicos, políticos, as relações sociais e a educação.

A cada instante, conceituações e tendências novas surpreendem a sociedade, em uma velocidade quase que instantânea, que modifica a vida dos seres humanos, e a tecnologia, presente há muito tempo na vida do homem, vem contribuindo para essas mudanças, seja inovando, facilitando ou enclausurando e estabelecendo novos padrões de vida e de comportamento.

A escola, por sua vez, um inerente espaço de relações, também "sofre" e influencia o meio em que está inserida, e a tecnologia ajuda a configurar novas possibilidades, atitude, competências, valores e códigos de uma nova cultura emergente: a digital.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas de letramento digital no âmbito do Ensino Fundamental, identificando e verificando as condições físicas e tecnológicas do espaço escolar para a realização de práticas educomunicativas, bem como, se as condições do espaço educativo favorecem ao aluno comunicar-se por meio da escrita e da oralidade, além da plataforma digital ofertada pelo contexto escolar; e se todo esse processo educacional favorece a autonomia e o aprendizado do aluno.

A escola é uma instituição social que é reflexo das relações construídas com seus entes. É um espaço natural de interação e diálogo. Na escola, por ser natural esse processo de encontro, ocorre naturalmente a dialogicidade, seja ela natural ou até às vezes conflituosa, que Paulo Freire (2014) denomina de "experiência do conviver".

As relações que ocorrem na escola sofrem mudanças, fruto das interações e de outras mudanças naturalmente estabelecidas, proveniente de novas relações em maior ou menor escala em um efeito em cadeia, em rede. A escola não deve estar alheia, e sim acompanhando tais transformações, as novas trocas e ligações da escola nas dimensões locais e globais.

Tais mudanças não modificam só fisicamente o espaço humano, mas socialpolíticocultural, pois o homem, frente a essas novas configurações, torna-se propenso a várias interferências e, de certa forma, fica "perdido" no mundo (HALL, 2001).

Para se adaptar a essas novas configurações, o homem passa a desenvolver novos sistemas de interação interconectados, utilizando diferentes

canais para se comunicar e interagir entre si e sobreviver aos novos tempos, convergindo culturalmente para a utilização de conteúdos híbridos, destruindo fronteiras entre os meios de comunicação, proporcionando uma inteligência coletiva, necessitando dar um sentido aos objetivos de cada um dentro desse emaranhado de relações, pois o indivíduo não se contenta em viver sem definições específicas ou sem manifestar-se na escolha dos rumos a serem tomados.

Tais aspectos constituem-se desafios educacionais para o entendimento dos indivíduos diante dessa generalização da informação, necessitando, cada vez mais, relacionar a tecnologia às práticas sociais já existentes, principalmente à escrita e à leitura, dando significado a essa nova interação, ocasionando o surgimento de um novo tipo de leitor, cognitivamente diferente dos demais, pois alia, com tantas mudanças, a mobilidade física e virtual das redes, não fixando-seem um foco, mas a distintos focos sem se fixar reflexivamente a nenhum (SANTAELLA, 2013).

Constitui-se um desafio para a escola e, principalmente, para o professor se adequar a essa nova configuração de homem, portanto, dando possibilidades ao indivíduo de se letrar, inclusive digitalmente, para a utilização da leitura e da escrita, a fim de desenvolver competências cognitivas, social e cultural por meio das práticas sociais adquiridas a partir da significação das ações.

Foi realizada a descrição metodológica do estudo, que se constituiu de uma pesquisa bibliográfica; análise de conteúdo e entrevista, nas quais se buscou um aporte teórico que fundamentasse a análise das práticas de letramento digital da escola E.E.E.F. Professora Emiliana Sarmento Ferreira, *locus*da pesquisa, dando suporte para a análise e reflexão.

As observações ocorreram durante dois anos, quando também foram realizadas as coletas dos materiais necessários para a pesquisa, inclusive as entrevistas semiabertas que ocorreram em dois meses com 23 alunos (DUARTE, 2005).

No tratamento dos dados, foram analisados os conteúdos da pesquisa a partir de abordagens quantitativa e qualitativa, em virtude do número de entrevistados e a ocorrência dos casos, dos alunos; já a pesquisa com os professores ocorreu de forma qualitativa, em função do reduzido quantitativo e da abordagem específica com os entrevistados.

Os dados resultantes da pesquisa possibilitaram identificar como as plataformas digitais são percebidas por professores e alunos, sua utilização, frequência e do favorecimento a autonomia a partir da aplicabilidade das práticas de letramento digital (DUARTE, 2005).

Cultura da convergência e o letramento digital

A comunicação passou por uma considerável mudança nos últimos anos, devido às atuais transformações tecnológicas que originaram em sistemas de informações interconectados, permintindo a informação circular de forma intensa por diferentes canais, sistemas midiáticos e administrativos, criando-se, assim, um fluxo intenso em virtude da participação dos consumidores.

Segundo Santaella (2004), a revolução possibilitada pelas tecnologias digitais tem seu principal ponto de partida na computação e na possibilidade de converter qualquer informação: via texto, som, imagem ou vídeo em uma linguagem universal. Assim:

> através da digitalização e da compressão de dados que ela permite, todas as mídias podem ser traduzidas, manipuladas, armazenadas, reproduzidas e distribuídas digitalmente, produzindo o fenômeno que vem sendo chamado de convergência de mídias. Fenômeno ainda mais impressionante surge da explosão no processo de distribuição e difusão da informação impulsionada pela ligação da informática com as telecomunicações que redundou nas redes de transmissão, acesso e troca de informações que hoje conectam todo o globo na constituição de novas formas de socialização e da cultura que vem sendo chamada de cultura digital ou cibercultura (SANTAELLA, 2004, p. 60).

Na atualidade, os conteúdos são híbridos, pois há fusão de novas e velhas mídias, e do cruzamento de mídias alternativas e mídias de massa. Essas junções, assistidas por múltiplos suportes, reconfiguram a relação entre as tecnologias, indústria, mercados, gêneros e públicos, caracterizando a era da convergência midiática. O entendimento de convergência, para Jenkins (2009, p. 29), refere-se ao

> trânsito e ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídias, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. [...] No mundo da convergência das mídias, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplas plataformas de mídia.

Jenkins (2009) recorre ao cientista político Ithiel de Sola Pool, a quem ele atribui à delineação do conceito de convergência como "um poder de transformação dentro das indústrias midiáticas".

> Um processo chamado "convergência de modos" está tornando imprecisas as fronteiras entre os meios de comunicação, mesmo entre as comunicações ponto a ponto, tais como o correio, o telefone e o telégrafo, e as comunicações de massa, como a imprensa, o rádio e a televisão. Um único meio físico – sejam fios, cabos ou ondas – pode transportar os serviços que no passado eram oferecidos separadamente. De modo inverso, um serviço que no passado era oferecido por um único meio – seja a radiodifusão, a imprensa ou a telefonia – agora pode ser oferecido de várias formas físicas diferentes. Assim, a relação um a um que existia entre um meio de comunicação e seu uso está corroendo (POOL, 1983 apud JENKINS, 2009, p. 37).

Nos anos 1990, os discursos sobre a revolução digital continham uma suposição de que os novos meios de comunicação eliminariam os antigos e que "a internet substituiria a radiodifusão e que tudo isso permitiria aos consumidores acessar mais facilmente o conteúdo que mais lhes interessasse" (JENKINS, 2009, p. 32).

Na realidade, na época não se sabia o que se iria fazer, a revolução digital proporcionaria um caminho sem volta, pois a convergência das mídias iria avançar, podendo ser mais difícil do que pareceria. Uma das possibilidades de se manter vivo no mercado era todos trabalharem juntos para sobreviver, daí o caráter integrativo e participativo do conceito de convergência.

Agora, a convergência é um importante ponto de referência, à medida que velhas e novas empresas tentam imaginar o futuro da indústria de entretenimento. Se o paradigma da revolução digital presumia que as novas mídias substituiriam as antigas, o emergente paradigma da convergência presume que novas e antigas mídias irão interagir de formas cada vez mais complexas.

A convergência das mídias não é somente uma mudança tecnológica, daí sua complexidade. Ela altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. Altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento.

Jenkins (2009) argumenta com outros dois conceitos para reafirmar a cultura emergente da convergência. São eles: inteligência coletiva e cultura participativa, que cada vez mais vêm se firmando como ponto comum quando se fala em convergência, como uma métrica proporcional à integração das mídias.

Devido à intensidade, rapidez e ao processamento das informações, não é possível mais abraçar tudo, pois "tudo" tornou-se algo infinito. Agora há necessidade de uma filtragem, uma organização, uma hierarquização, para poder dar um sentido no que se quer, necessitando especificar para direcionar o conhecimento.

Não cabe mais à mídia de modo geral - à televisão, ao jornal, à universidade, ao partido político, a igreja ou o Estado - dar os significados únicos, prontos e acabados. Cabe a cada um assumir uma escolha com responsabilidade. Não cabe seguir alienadamente uma única vertente, mas sim fazer escolhas, pesando a importância das decisões para construções dessas relações no mundo.

Por haver mais informação, existem condições de ir montado opiniões e juntar as peças do quebra-cabeça com os outros, tornando as escolhas um processo coletivo. A inteligência coletiva refere-se à nova forma de consumo, que organiza um processo conjunto de decisões e pode ser considerada uma nova fonte de poder.

A cultura participativa, por sua vez, serve para caracterizar o comportamento do consumidor midiático contemporâneo, cada vez mais distante da condição de receptor passivo. Está intimamente ligada com a ideia de inteligência coletiva, visto que se juntar, escolher rumos e participar estabelecem relações em todos os aspectos da vida humana.

A tecnologia tem dado suporte ao uso da língua escrita. Muitas mudanças têm sido percebidas na sociedade e principalmente na escola, mostrando que o letramento também se estende ao processo de desenvolvimento e ao uso dos sistemas de escrita nas sociedades, o que implica em mudanças sociais e tecnológicas e a partir das transformações na concepção da linguagem falada (oralidade) e da linguagem não verbal, ocasionando novas relações com o texto escrito.

A relação de transformação entre as linguagens oral e escrita não é de diferença para o letramento, mas de continuidade entre as relações da língua falada e língua escrita, apesar de serem dois sistemas semióticos ou sistemas de signos que utilizam canais e modalidades de comunicação distintas (KLEIMAN, 2005).

Outras linguagens são agregadas a partir de tais mudanças. As práticas de letramento como reflexão sobre o ensino da língua escrita sofrem uma ampliação no universo textual, inclui novos gêneros, novas práticas sociais, mudando assim substancialmente a utilização da linguagem escrita, verbal e imagética. O texto passa a ser multimodal ou multissemiótico, pois são usadas as linguagens verbais, imagens, fotos, recursos gráficos que cada vez mais dão sentido e tornam-se uma forma de comunicação muito importante.

O surgimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido o processo de ensino/aprendizagem, levando

estudiosos da educação, comunicação e da linguagem a refletirem e a pesquisarem sobre as consequências dessas novas práticas sociais e suas relações na sociedade. O crescente aumento na utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), ferramentas tecnológicas – computador, internet, celulares, cartão magnético, caixa eletrônico, etc. — na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos.

O computador, principal precursor dessa utilização, é um equipamento midiático, com a capacidade de incorporar linguagens visual, sonora e verbal, que se mesclam e são lidas de forma única pelo usuário. Mas para que tudo isso seja lido — visual, sonora e verbalmente —, é necessária a identificação dos diferentes elementos culturais nos quais o equipamento está inserido, como o idioma, forma, cor, o domínio dos códigos de acesso, no ato de ligar e desligar, e seus comandos para efetiva prática, como digitar ou acessar a internet, bem como manusear o mouse ou ligar a tela. Enfim, é preciso codificar e decodificar o equipamento para poder utilizá-lo.

Por esse motivo, alguns estudiosos apontam o surgimento de um novo paradigma ou modalidade de letramento — o letramento digital. Esse novo letramento considera a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais breve possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

Análise das entrevistas dos alunos

As entrevistas foram realizadas com estudantes dos turnos matutino e vespertino. Para a aplicação do questionário, foram selecionados de modo aleatório 23 estudantes com a faixa etária de 8 a 13 anos idade e o quantitativo de oito professores das diversas disciplinas. Aos estudantes, foi aplicado um questionário com nove perguntas e, aos professores, com cinco perguntas.

A primeira pergunta do questionário aos estudantes se referia à utilização da internet da escola pelo professor. Do total de entrevistados, somente um respondeu afirmativo e o restante (22) disse que não.

TABELA 1 – Quantidade de utilização da internet na escola pelos alunos

Resposta	Quantidade
Sim	1
Não	22
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta não está relacionada com o uso do laboratório de informática, e sim com a utilização do equipamento pelo professor. O resultado mostra que o professor não utiliza o equipamento na frente do aluno ou não conversa com os estudantes sobre a utilização do computador, senão haveria, pelo menos, a percepção do uso da máquina.

Ao serem questionados se os estudantes utilizam o computador, quatro disseram que sim e em casa; oito disseram apenas que sim; e 11 disseram que não.

TABELA 2 – Frequência de uso do computador pelos alunos

Resposta	Quantidade
Sim	8
Sim, em casa	4
Não	11
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando o estudante responde sim e especifica que é em casa, fica claro que ele percebe o computador só que fora do ambiente escolar, fora do laboratório de informática. O aluno não percebe o computador dentro da escola. É possível ir além e afirmar que o estudante não percebe o computador da escola, instalado no laboratório, como computador. Portanto, não vê a escola como espaço de acesso a ele.

É necessário ressaltar que, em alguns casos, pode ser que o aluno não perceba o computador da escola, por não conseguir utilizá-lo como utiliza em casa ou fora da escola, onde ele acessa jogos e redes sociais à vontade.

Quando o aluno responde sim – tem utilização do computador na escola-, ele percebe a plena utilização da máquina tanto na escola como fora

dela. O uso do computador na escola sinaliza que os jogos e as pesquisas, por exemplo, aplicadas pelo professor estão se relacionando com o ministrado em sala de aula, pois o uso do computador na escola é orientado pelo professor.

Em casa, o aluno acessa de maneira aleatória, sem rotina, com mais liberdade e, a princípio, sem orientação pedagógica. O que implica em ter um pouco mais de liberdade, ou a total liberdade (sem o controle dos pais) para acessar ou fazer o que ele quiser.

A resposta negativa é a mais preocupante, pois é o aluno que não percebe o computador da escola enquanto um computador comum, com o mesmo sistema operacional da máquina encontrada em casa. Com isso, cria conceitos diferentes de computador, um conceito de computador para o instalado na escola e outra ideia de computador para o instalado em casa.

Em certo ponto, a utilização do sistema operacional Linux pode causar essas confusões de conceitos, pois,provavelmente, o computador externo (ciber/casa/fora da escola/casa de parente) utiliza o sistema operacional da Microsoft.

No entanto, apesar de ser um sistema operacional diferente, a utilização é a mesma, como o acesso à internet, conectividade e uso de navegadores padrões, editores de texto, cálculos. As funções são as mesmas, mas as configurações visuais são diferentes.

A pergunta: "O que faz no computador" está relacionada com a interação que o aluno tem com a máquina, independente se essa utilização se dá na escola, no ciber/*lan-house* ou em outro local, com acesso ou não à internet. A Tabela 3 apresenta os dados em função da recorrência, ou seja, cada resposta de um aluno pode ter mais um item.

TABELA 3 – Itens de utilização do computador por quantidade

Item	Quantidade
Jogo	12
Audiovisual (assistir vídeo e visualizar imagens)	7
Pesquisa/ estudar /leitura /fazer contas/ digitar/dever de casa	8
Música	5
Total	32

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando o aluno responde o item "Jogo", ele está motivado com o apelo do mercado e disponibilidade que é feita em relação aos jogos digitais gratuitos ou vendidos pela mídia na contemporaneidade. Outro ponto identificado quando o aluno aponta o jogo é a questão lúdica. No jogo, as cenas são em audiovisual e em movimento, diferentemente das figuras ilustradas e estáticas nos livros didáticos, nos gibis e nos jogos de tabuleiros.

Ao apontar o item "Audiovisual (assistir vídeo e visualizar imagens)",este quesito é analisado como ainda na questão do lúdico, no qual o aluno assiste ao vídeo, desenho ou filme de sua preferência e que não necessariamente esteja ligada ao conteúdo escolar, mas que retrata a geração/faixa etária, a realidade socioeconômica, como violência, sexo, drogas e terror, por exemplo.

A visualização de imagens aparece nas indicações que os alunos fazem de quando estão na utilização do computador, em função do acesso aos equipamentos como celulares e câmeras fotográficas que produzem imagens digitais, ocasionando a necessidade de descarregar as fotos. A visualização de imagens é o momento de recordar, de ativar a rede de memória. A necessidade de divulgação de imagens para o mundo, do "se ver" em tempo real ou não. O custo é outro fator, a imagem digital é mais barata do que a imagem impressa, daí o motivo de visualização através da máquina.

No quesito "Pesquisa/ estudar /leitura /fazer contas/ digitar/dever de casa", o aluno consegue identificar a questão da conexão do computador com sua vida escolar. Seja em casa ou na escola, o aluno consegue visualizar que aquele equipamento serve para auxiliá-lo na realização de pesquisas escolares, realização de tarefas e deveres escolares e, principalmente, na leitura, pois é necessária uma leitura mínima para seu manuseio, bem como a identificação de símbolos para sua utilização, possibilitando o letramento digital.

O quesito "Música" passa pela questão do gosto, também pela questão do baixo custo de baixar as músicas e sua fácil reprodução nos equipamentos de áudio disponíveis no mercado. A atração também perpassa pela audição, visto que, a princípio, não se tem a visualidade, no entanto, não exclui os videoclipes de músicas.

A partir da análise da Tabela 4, em que foi questionado ao aluno se ele tem acesso à internet, onde acessa e o que procura na rede, a resposta foi predominantemente positiva. Em casa, existem inúmeros motivos para que o "jogar" seja o quesito mais citado, como a disponibilidade da máquina, da rotina da criança e dos pais, a facilidade de acesso e conexão, além do controle ou não por parte dos pais ou responsáveis, o que também vale para o audiovisual e para audição de músicas.

No momento que foi perguntado sobre acesso e conexão, foi encontrada a resposta rede social, e uma delas foi o Facebook. É evidente que o aluno possui outra rede de sociabilidade que não seja a física estabelecida pela escola ou família e sim uma rede virtual de amigos.

TABELA 4 – Itens de acesso à internet por quantidade

Item	Quantidade
Sim para o uso da internet	12
Casa	10
Jogo	7
Audiovisual	6
Música	4
Pesquisa/ estudar /leitura /fazer contas/ digitar/dever de casa	2
Rede social	2
Ciber	2
Jogo	1
Pesquisa/ estudar /leitura /fazer contas/ digitar/dever de casa	1
Não para não uso da internet	11
Não possui computador em casa	9
Não tem acesso, mas possui computador	2
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na Tabela 4, o *ciber* é um espaço de utilização coletiva de computadores conectados à internet paga por tempo de utilização, geralmente por minuto, na qual pode existir ou não um serviço de papelaria e impressão.

O aluno vai ao *ciber* com o interesse de jogar, o que representa uma ação voluntária, pois jogo e pesquisa são os principais interesses apresentados pelos entrevistados. Para isso, ele despende uma quantia em dinheiro com autorização do responsável ou não. Em alguns casos, vai ao *ciber* sem que a família saiba e não vai à escola, por não existir o controle desse aluno em casa.

O aluno vai ao *ciber*para realizar pesquisa/ estudar /leitura /fazer contas/ digitar/dever de casa quando é provocado ou orientado, o que corresponde a uma ação voluntária, para fazer pesquisa ou dever de casa que ele não consegue resolver em casa ou na escola.

Dentre os 11 alunos que manifestaram não fazer uso da internet, nove deles alegaram que não têm o computador e outros dois responderam que têm computador, porém, sem acesso à internet. Isso pode se ocasionado ainda pelos valores elevados da máquina no marcado e também a assinatura de contrato de um plano de acesso à internet.

TABELA 5 – Frequência do computador em casa por quantidade

Resposta	Quantidade
Sim	12
Não	11
Não, na casa de parentes	1
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa.

O quesito de não tem computador (Tabela 5) sinaliza para a questão do poder aquisitivo, pelos valores elevados de acesso à maquina e situação socioeconômica familiar do aluno.

TABELA 6 – Acesso a uma rede social por quantidade

Resposta	Quantidade
Sim	8
Sim, acessa o da mãe	1
Não, acessa o da mãe	1
Acesso a internet e não mencionaram rede social	6
Não	15
Não, o que é isso?	1
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa

Ao ser perguntado se tinha mídia social (Tabela 6), o aluno não sabia responder e ficava em dúvida. Com isso, era necessário que o pesquisador reformulasse a pergunta novamente, dando o exemplo do Facebook, e eles respondiam que sim ou não.

O fato de os alunos acessarem rede social ativa a rede de relações simbólicas que a rede traz consigo. A virtualidade é cada vez mais presente

na realidade do aluno, o que demonstra a interação e a conectividade com a tecnologia e consequentemente com o mundo digital, ao passo que essa realidade não é tão presente no ambiente escolar.

Quando o aluno não responde que acessa a rede social por meio da internet, há uma confusão sobre o que é rede social. Percebe-se que fica uma dúvida em relação ao conceito de acesso à internet e ao Facebook (rede social), como se fossem objetos distintos, embora sejam proporcionados por meio da máquina. A princípio, não fica claro para o aluno que a internet é uma grande janela, onde também está disponível o Facebook. No entanto, a partir das respostas obtidas, fica evidente que jogar, assistir vídeo, ouvir música e realizar tarefas são feita com o uso da internet e, em um outro patamar, pelo acessoà mídia social, no caso o Facebook.

Aos que responderam negativamente foram identificados os motivos já mencionados anteriormente: não ter máquina, por desconhecimento e oportunidade de conhecer na escola.

TABELA 7 – Navegação na rede social por quantidade

Resposta	Quantidade
Não acessa	16
Acessa	7
Conversa com familiares e amigos	6
***Posta*, curte, comenta e compartilha (mensagens e imagens)**	5
Joga	1
Baixa aplicativo	1
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa.

O aluno interage com a rede social (Tabela 7) das seguintes formas: conversando com familiares e amigos; postando, curtindo, comentando e compartilhando (mensagens e imagens); jogando e baixando aplicativos. O aluno interage com a rede simbólica social à qual pertence, tendo a oportunidade de conversar com quem está disponível no momento, jogando e baixando aplicativos – muitas vezes gratuitos – e emitindo opinião de gostar (curtir), comentar com mensagens e *posts* e divulgar ideias (compartilhar).

Considerações finais

A convergência e a interação são os novos paradigmas tecnológicos da lógica da contemporaneidade. E essa nova lógica impacta radicalmente no sistema educacional, que vem descobrindo a necessidade de buscar o que tem de específico para integrar-se a uma sociedade de rede, de movimentos e de interações, como a sociedade atual.

No decorrer desta pesquisa, houve a descoberta e o fascínio das possibilidades estabelecidas pelo letramento, em especial o digital. Foram percorridos pontos que ressaltassem a importância de dar voz e vez para a liberdade do homem pela palavra, para que esse exerça a sua cidadania consciente nessa nova configuração espacial e temporal estabelecida pela tecnologia. Nesses novos tempos, são necessários uma maior mobilização e um desenvolvimento de capacidades, como a de se adaptar a um novo contexto, agora, o digital.

Foi estabelecido para esta pesquisa o objetivo de analisar como as práticas de letramento digital ocorriam no âmbito de uma escola estadual, localizada na periferia da capital paraense, como muitas outras em todo o Brasil, que "sofrem" influência direta do contexto em que estão localizadas, mas que se destacam pela singeleza do local e das pessoas que nela fazem-se comunidade e participam de maneira profunda e consciente das propostas estabelecidas e construídas naquele contexto. Por isso, os objetivos propostos para a presente pesquisa foram alcançados.

Para isso, a investigação evidenciou que as condições físicas não são as que favorecem ao letramento digital, em virtude de que, na escola, não há computadores suficientes para o quantitativo de alunos, pois para os 229 alunos matriculados no ano de 2014, só há 10 computadores no laboratório de informática. A proporção evidenciada é de 1 computador para cada 29 alunos, quando o parâmetro pode variar de computador para cada 2 alunos, em média.

A conexão à rede mundial de computadores existe, mas é estabelecida por um sistema próprio do estado — Navega Pará—, que funciona precariamente e com velocidade lenta.

A escola e os sistemas educacionais têm grandes e novos desafios diante da generalização e da grande demanda de informação. A escola não é mais somente um ambiente de formação, como vem sendo praticada, mas precisa se constituir como um espaço organizador de múltiplos espaços de formação, pois interage e age com muitos entes e que demandam novos aspectos que necessitam ser examinados e introduzidos em suas práticas sociais, como o letramento digital a partir da leitura e da escrita que dá base para a aquisição de conhecimento e do exercício da cidadania.

Referências

DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**.Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KLEIMAN, A. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed, Campinas: Mercado das Letras, 2012. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. Projetos de Letramento na Educação Infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada UNITAU**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <www.unitau.br/caminhos>. Acesso em: 5 dez. 2011.

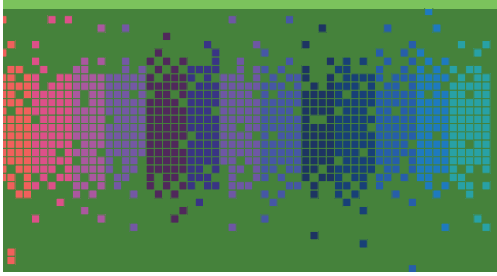
SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Comunicação).

_____. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias a cibercultura. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2005.

STUMPF, I. R. C. Pesquisa bibliográfica.In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

A escola e os professores tradicionais: a prática de letramento digital no contexto dos professores de uma escola de Belém (PA)[1]



Will Montenegro Teixeira[2]
Lucilinda Ribeiro Teixeira[3]
Fabrício Borges Santa Brígida [4]
Faculdade Paraense de Ensino, Belém, PA
Universidade da Amazônia (Unama), Belém, PA
Faculdade Pan Amazônica (Fapan), Belém, PA

Introdução

Um dos desafios para pensar a comunicação na contemporaneidade diz respeito à relação da compreensão do lugar ocupado por ela na

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação, XV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

2 Mestre em Ciências Sociais (área de concentração em Sociologia) pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará (PPGSA/UFPA). Especialista em Artes Visuais: Cultura e Criação pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio de Janeiro (Senac-RJ). Pós-graduado em Gestão Responsável para a Sustentabilidade pela Fundação Dom Cabral. Graduado em Comunicação Social (habilitação em Jornalismo) pela Universidade da Amazônia (Unama). Jornalista profissional (MTE/PA nº 2.298). Coordenador e professor adjunto dos cursos de Comunicação Social (habilitação em Publicidade e Propaganda) da Faculdade Paraense de Ensino (Fapen) e da Faculdade Pan Amazônica (Fapan). Professor da Faculdade de Estudos Avançados do Pará (Feapa). E-mail: willmontenegro@hotmail.com.

3 Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Letras pela UFPA. Professora titular da Unama. E-mail: lucilind@uol.com.br.

4 Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura pela Unama. Especialista em Ecoturismo e em Docência e Metodologia de Pesquisa em Turismo pela UFPA. Graduado em Administração, pela Unama, Pedagogia, pela Uepa, e em Turismo, pela UFPA. Coordenador pedagógico e professor adjunto da Fapen e da Fapan. E-mail: fasantabrigida@hotmail.com.

atualidade. A temática tem mobilizado inúmeros autores — como Kleiman (2005), Soares (2011), Castells (1999) e Shaun (2002) — a pensar a incidência da comunicação na sociabilidade (CASTELLS, 1999) e das mobilidades de conexão (LEMOS, 2005) com a contemporaneidade na tentativa de compreensão da atual sociedade, que se dinamiza com os processos de evolução tecnológica, estrutura-se a partir da comunicação e, ao mesmo tempo, influencia diversos campos do conhecimento.

As formas de comunicação sofrem influência de transformações processadas, que se constituem a partir de condições econômicas, sociais e culturais da expansão da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX (primeira e segunda Revolução Industrial), que trouxe à vida na Europa e nas Américas. Novos meios de trabalho, diversão e consumo, novas exigências de moradia e circulação, novos hábitos, necessidades e maneiras de sentir e compreender a existência humana surgem, afinal, novas condições de experiência e produção.

Assim como na comunicação, as mudanças passam a ocorrer também nas artes visuais, que incluem as artes plásticas em suas linguagens mais tradicionais — como a pintura e a escultura — e as novas linguagens decorrentes dos meios de reprodução mecânica, como a fotografia, o cinema, o *design* e a moda.

O desenvolvimento dos meios de reprodução mecânica[5] no século XIX veio a afetar toda a esfera da produção e do consumo humano, substituindo o fazer manual — lento e em pequena escala — pelo fazer da máquina, ou seja, rápido e em larga escala. Benjamin (2013) discute as mudanças ocorridas nos processos de produção que se refletiram nos setores da cultura, e como as técnicas de reprodução em massa, tais como a fotografia e o cinema, modificaram o entendimento das obras de arte na produção, na concepção, na recepção e na percepção.

O cinema é uma arte que gera no homem novas percepções e reações por meio das máquinas, que, segundo Benjamin (2013), são capazes de captar e de refletir o real, que aparece como realidade pura. A educação também desperta, no homem, novas percepções e reações em relação ao seu universo.

5 Benjamin (2000) analisa o período em que os modos de produção migram de um sistema artesanal, único e manual para um sistema mecanizado e de produção para as massas.

O filme é considerado uma obra de arte montável, que sofre influência da opinião pública ao ser construído e que irá atingir a população de diferentes formas. Uma das funções sociais mais importantes do cinema é que ele permite a representação do mundo pelo homem através da câmera. Assim como na educação a distância, na qual há possibilidade de manifestação da visão do mundo através das ferramentas disponíveis. Após o cenário de transformação expressiva do século XIX, vale ressaltar a segunda metade do século XX, as mudanças de meio século foram basilares e sedimentares para uma configuração social e tecnológica fundamentada na interação social.

Manuel Castells (1999) tem os estudos centrados na sociedade civil e movimentos populares e ainda analisa o impacto das novas tecnologias na sociedade. Baseado no autor, três grandes fatores mundiais afetam as interações e reações sociais. São eles: a tecnologia da informação, a crise do capitalismo e a emergência de movimentos culturais. Os fatores imprimem influências na economia, na estrutura social e na cultura. A economia passa a ser global; a sociedade, baseada em rede (na conexão); e a cultura é virtual.

É nesse momento, de turbulência, de firmação e efetivação das NTICs que emerge a chamada era informacional ou ainda sociedade da informação. Ela pode ser denominada de sociedade do conhecimento, da inovação, digital e ainda dos computadores. É partir disso que os computadores se firmam, e a internet, timidamente, alastra-se pelo mundo. Castells (1999) menciona que há quatro telas que norteiam a sociedade. Segue a ordem: cinema, computador, celular e, agora, o *ipad*.

Dentro dessa perspectiva, Lemos (2005) analisa a sociedade da informação apontada por Castells (1999) e afirma que a sociedade da informação passa por transformações nas práticas sociais, na vivência do espaço urbano e na forma de produzir e consumir informação a partir da popularização do uso da internet com computação sem fio, a partir da década de 1980.

A sociedade da informação (LEMOS, 2005), caracterizada pela convergência tecnológica, chega a uma nova fase, a era da conectividade com os computadores coletivos móveis em uma expansão não só do computador, mas também de uma tecnologia denomina de "nômade", como os *laptops*, *palms* e celulares. "A rede é o computador e o computador uma máquina de conexão" (LEMOS, 2005, p. 2). O autor também afirma que há extensão dos métodos de conexão entre as pessoas em si, a máquina e elas e ainda entre máquinas pelo fato de uma computação onipresente e com troca de informações constantes.

Comunicação e o letramento digital

A comunicação e a forma de se comunicar passaram por transformações. Essa mudança também transformou a forma de ler. À medida que ocorriam as revoluções na comunicação, o leitor adaptava-se à nova realidade, realizando novos processos cognitivos de leitura e performances para continuar a entender e se comunicar com o mundo.

Devido à adaptação do leitor às transformações ocorridas na forma de se comunicar, Santaella (2013) reafirma a necessidade de compreender o novo tipo de leitor, que emergiu com as redes de comunicação planetárias. Ela sistematizou a multiplicidade dos leitores em três grandes tipos, que são: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo.

Segundo Santaella (2013, p. 268), "o leitor contemplativo é o leitor meditativo da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa". Esse tipo de leitor estabelece uma íntima relação como livro e com a leitura — individual, solitária e silenciosa. A relação de cognição é essencialmente contemplativa e concentrada, estabelecendo uma ligação com o objeto — livro: durável, fixo e imutável —, passível de ser revisitado e ressignificado. Esse leitor nasceu no Renascimento e perdurou até meados do século XIX.

O leitor movente é fruto da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos, na aceleração capitalista. Esse leitor surge sob o efeito da velocidade, do transitório, do excessivo e da instabilidade que fragmentava o entendimento das relações humanas. Esse tipo de leitor lê o mundo em movimento, o mundo dinâmico, das misturas de sinais e linguagens de que as metrópoles são feitas. Segundo Santaella (2013, p. 269), o leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direção, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e apagam, leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo.

Esse tipo de leitor nasceu com a segunda revolução da comunicação, com a criação dos jornais, como mídia de massa, e o universo reprodutivo da fotografia, do cinema, além de manter suas características básicas quando se deu o advento da revolução eletrônica, era do apogeu da televisão.

"O leitor movente preparou a sensibilidade perceptiva humana para o surgimento do leitor imersivo" (SANTAELLA, 2013, p. 271). É aquele que brotou nos novos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação. O processo de cognição para apreensão da leitura nesse tipo de leitor inaugura um modo inteiramente novo de ler que implica habilidades

muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso — que segue sequências de um texto escrito, virando páginas, manuseando volumes — e o leitor de imagens ou espectador de cinema, de televisão. É um leitor imersivo, porque navega em telas e programas de leituras, navega num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis.

Com o desenvolvimento tecnológico e a evolução da internet, os computadores deixaram de ser equipamentos de arquivamento de dados pessoais e se conectaram a uma rede infinita de possibilidades. Para Lemos (2005, p. 16),

> novas práticas e usos da informática surgem, como vimos, com essa mudança de paradigma. A internet fixa mostrou o potencial agregador das tecnologias de comunicação. Agora a internet móvel está aproximando o homem do desejo de ubiquidade fazendo emergir uma nova cultura telemática, com novas formas de consumo de informação e com novas práticas de sociabilidade.

Com tantas e rápidas mudanças, devido ao avanço tecnológico, como afirma Santaella (2013), surgiu um quarto tipo de leitor, denominado de "leitor ubíquo". O perfil cognitivo desse novo tipo de leitor herda, em tempos de convergência, as características tanto do leitor movente, quanto do imersivo.

O leitor ubíquo está situado em um espaço e em um tempo propícios a ocorrer essa fusão — de mobilidade física aliada à mobilidade virtual das redes, que se entrelaçam, interconectam, mudando até mesmo a forma de coexistirem. Essa hipermobilidade do leitor ubíquo, que cognitivamente é inédita, o faz responder ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles.

O homem não está à parte do processo de transformação, pelo contrário, ele é o foco da mudança. É um novo "desafio que apenas estamos começando a vislumbrar" (SANTAELLA, 2005, p. 278), que essas mudanças estão trazendo para os processos educacionais.

Assim como um leitor não leva o novo à extinção, nenhuma tecnologia da linguagem e da comunicação nova ocasionou a eliminação das tecnologias anteriores. Nenhuma nova formação cultural até hoje conseguiu levar as formações culturais anteriores ao desaparecimento.

O termo letramento serviu para designar o que já foi aqui mencionado, e a palavra "letramento" advém da tradução do termo inglês *literacy*, sobre o qual Soares (2005, p. 17) diz que "é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever".

O letramento está relacionado com uso da escrita em sociedade e o impacto da língua na vida moderna, designando uma prática sociocultural de uso da língua escrita que se adequa e se transforma à medida que o tempo passa. Assim como a sociedade, a família, o trabalho, as relações comerciais, a ciência e os demais aspectos da vida humana mudaram, a língua escrita, também mudou. Isso se deu muito em virtude de essa escrita passar a ser de domínio universal, deixando de pertencer a poucos e passando a ser um direito de todos.

Antes, para ser alfabetizado, era necessário somente ter o domínio do código alfabético, mas na atualidade espera-se que, além de dominar esse código, o aluno consiga comunicar-se através da escrita em uma variada gama de situações e plataformas, sobretudo digitais (KLEIMAN, 2005).

Os estudos sobre letramento ampliaram a observação sobre como o sujeito tem a capacidade de relacionar as informações com a leitura e com a escrita, sabendo responder às exigências que a sociedade impõe, portanto, ler além do código. "É o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 2005, p. 47).

Observa-se, assim, que a concepção de alfabetização não se dissocia do termo letramento, pois, segundo Frago (1993, p. 27), "alfabetizar não é só ler, escrever, falar sem uma prática cultural e comunicativa, uma política cultural determinada". É necessário afirmar que há distinções, pois existem fusão inadequadas, com prevalência ao letramento, mas cada conceito tem suas especificidades, ressaltando que:

> tanto a alfabetização, quanto o letramento tem diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explicito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações (SOARES, 2005, p. 16).

A utilização do termo letramento, segundo Gadotti (2005), é uma resposta às novas demandas da sociedade, que cada vez mais estão centradas na escrita e mudam aceleradamente para responder aos processos econômicos, atrelando a isso os aspectos culturais, políticos e sociais. Não é somente uma ponderação quanto à terminologia, e sim uma posição ideológica que vai de encontro à tradição freiriana.

Aspectos metodológicos

A metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa foi baseada em pesquisa bibliográfica, análise de conteúdo e entrevista. A pesquisa bibliográfica foi necessária para fazer o levantamento nacional e internacional de produções científicas, dissertações e teses, com o intuito de fundamentar a elaboração do estado da arte sobre a temática e discussão teórica para análise e reflexão dos dados desta pesquisa. Além disso, as fontes e os dados especializados em cada área do saber que tratam do objeto ajudaram a complementar o trabalho.

De acordo com Duarte e Barros (2005), a análise de conteúdo pode ser dividida em três partes. A primeira consistiu no planejamento, seleção e organização dos materiais. O intuito era sistematizar os elementos a serem analisados. Na segunda etapa, ocorreu a discussão e a análise propriamente dita do trabalho selecionado, o que envolveu por meio de codificação e articulação dos objetos. Nessa fase, professores foram submetidos a um formulário a fim de averiguar as condições de práticas de letramentos digital realizadas na escola.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Emiliana Sarmento Ferreira, que possui um contingente de 229 alunos matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino

A seleção da escola levou em conta o critério de oferecer ensino pela rede pública do estado do Pará; de disponibilizar atendimento Ensino Fundamental dos anos iniciais há exatos 52 anos; estar inserida na confluência na área periférica de dois bairros, Sacramenta e Pedreira, na região metropolitana do município de Belém; ter disponibilidade por parte dos professores e alunos para participarem da pesquisa; possuir um laboratório de informática com acesso à internet; ter uma sala de leitura estruturada, que não se trata de biblioteca, com professor específico; e o pesquisador é servidor público lotado no cargo de Técnico em Educação na escola há 6 anos, exercendo a função de vice-diretor há 5 anos.

A entrevista semiaberta foi a modalidade, em profundidade, mais indicada para esta pesquisa. A partir de uma matriz, o modelo tem o início no roteiro de questões. A entrevista semiaberta tem questionamentos básicos, que no seu decorrer, puderam ser discutidos e ampliados em profundidade. Além disso, cada pergunta é aprofundada a partir das respostas do entrevistado.

Determinou-se como universo das entrevistas todos os professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais dos turnos da manhã e da tarde, sendo oito entrevistados no total. Os professores são graduados em Pedagogia. Em média, o tempo de formação é acima de cinco anos.

Análise das entrevistas com os professores

Para desenvolver sua função social, a escola precisa proporcionar um ensino e uma aprendizagem que levem o aluno a pensar, a aprender, a construir a sua própria linguagem e a se comunicar, a usar a informação e o conhecimento para ser capaz de viver e conviver num mundo em constante transformação.

Nesta perspectiva, a formação e a atuação do professor deve, necessariamente, ser direcionada para um novo paradigma de educação. Os professores precisam ser profissionais competentes, cuja formação os tornem capazes de criar novos ambientes de aprendizagem, que colaborem para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, de indivíduos que pensem por si só e que estabeleçam relações de reciprocidade e interação. Segundo Gadotti (2008, p. 94), "o professor tornou-se aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da aprendizagem".

A partir dessa abordagem foi importante não só entrevistar os alunos, e sim entrevistar também os professores para saber quais as suas concepções acerca de letramento, recursos didáticos, da utilização do laboratório de informática, sua formação curricular ligada às TDICs e as suas perspectivas sobre letramento e formação cidadã.

Nesse momento da pesquisa, os professores entrevistados recebem os nomes de anjos, com o intuito de não serem identificados. Para isso, foram escolhidos o nome de oito anjos em função da difícil localização de homônimos no cotidiano e também por ser uma experiência acadêmica utilizada em outras trabalhos.

O primeiro ponto analisado foi sobre letramento, que segundo Kleiman (2005), envolve um conjunto de habilidades e de competências, mas não como um fim, e sim como um meio para participar de eventos de letramento relevantes à participação social, criando e recriando a partir da realidade do indivíduo para que haja a interação social.

Ao serem questionados sobre quais atividades desenvolvidas proporcionam o letramento dos alunos, os professores responderam:

> *"Trabalho a partir do nome, formação de palavras, letras iniciais do nome, contagem de letras, leitura, escrita, calendário móvel, realidade e cotidiano do aluno. trabalho psicogênese . considerar todos os níveis"* (Menadel, professora).
>
> *"Jogos, textos, quadrinhos, poemas"* (Nanael, professora).
>
> *"Pesquisa em revista, introduzindo a pesquisa, recorte, escrita, jogos, leitura, ditado"* (Jeliel, professora).
>
> *"Jogos, atividades lúdicas, brincadeiras, ordem alfabética, consulta ao dicionário, dobraduras"* (Lelahel, professora).
>
> *"Bingo, jogos diversos, pesquisas, letras de músicas e contação de histórias e a relação que a historia contada tem com a vida real"* (Elemiah, professora).
>
> *"Poema, música, desenho, contação de histórias"* (Haziel, professora).
>
> *"Pesquisa, leitura duas vezes semana, cópias"* (Rochel, professora).
>
> *"Textos, jogos, soletração"* (Cahethel, professora).

Pode ser observado que as respostas dos professores direcionam para que ocorra a prática do letramento, visto que muitas das atividades citadas relacionam a utilização do código alfabético-ortográfico às atividades de cunho de interação social.

Quando são trabalhados jogos, brincadeiras coletivas ou contação de histórias, por exemplo, subentende-se que o trabalho é em grupo e que há um direcionamento a respeito das regras dos jogos ou do objetivo da brincadeira e, consequentemente, do outro, da escuta, do ordenamento.

No entanto, quando o professor menciona soletração, a contagem de letras, ordem alfabética, dentre outras atividades envolvendo a escrita, sinaliza para a questão da alfabetização retomada constantemente para que haja continuidade à questão do letramento e à efetiva utilização do código alfabético-ortográfico

O fenômeno do letramento, para Kleiman (2005, p. 20), "extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita", proporcionando o entendimento da leitura de mundo citada por Freire (2013, p. 90), que afirma a necessidade de "ir à essência do diálogo enquanto processo gerado pela comunicação". Para isso, é necessário aliar-se ao processo civilizatório, participativo, com o caráter social, mobilizador e cultural.

A escola é a mais importante das agências de letramento e foi concebida para introduzir formalmente o indivíduo no mundo da leitura e da escrita, mas o letramento precisa ir além da concepção formal para dar significação à realidade vivida pelo indivíduo.

Quando questionados sobre quais os recursos didáticos utilizados no dia a dia em sala de aula, os professores responderam que utilizam:

> *"Livros (didático e paradidáticos), jogos pedagógicos, sequência didática, jogos elaborados na sala, materiais impressos, vídeos"* (Menadel, professora).
>
> *"Quadro, jogos, baralho silábico, baralho de frases e quadro de cinesiofonologia"* (Nanael, professora).
>
> *"Revista, jornal, jogos, colagem, quadro e livros"* (Jeliel, professora).
>
> *"Cartazes, atlas, gráficos, livros e jornal-dicionário"* (Lelahel, professora).
>
> *"Cartazes, alfabeto móvel, brinquedos de letras e números, atividades xerocadas e livros didáticos"* (Elemiah, professora).
>
> *"Livros, recorte de jornal, quadro e literatura de cordel"* (Haziel, professora).
>
> *"Letras, livros de história, matemática, sucatas, como tampas de garrafas e pau de picolé"* (Rochel, professora).
>
> *"Quadro, cópias, ditados e livros"* (Cahethel, professora).

Observa-se que o mencionado reforça o trabalho de letramento e alfabetização analisado anteriormente, mas que não introduz o aluno às novas TDICs em nenhum momento.

Percebe-se o distanciamento da utilização da tecnologia digital em sala de aula juntamente em um tempo que a sociedade passa por profundas transformações e a comunicação amplia o uso das TICs em todos os âmbitos da vida humana. A comunicação e a linguagem adquirem uma multiplicidade de sentidos aliadas à proliferação das tecnologias, inserindo novas vozes a essa polifonia.

O aprimoramento e a facilidade de utilização dos computadores, o desenvolvimento tecnológico ajudando na disseminação do uso da internet e estabelecendo novas formas de sociabilidade interferem diretamente no processo de cognição humana, sendo iminente a necessidade de adaptação da escola para inserir em seu currículo e no seu cotidiano as novas tecnologias.

A lógica de desenvolvimento do processo educativo, que possibilita a leitura de mundo, passa agora a ser de como o educando compreende a

realidade e não como o educador a interpreta para o educando. Assim, surge um novo paradigma: o letramento digital, que estabelece que o indivíduo domine uma gama de informações e habilidades mentais, que possibilitem à existência deste homem em um mundo cada vez mais cercado de máquinas eletrônicas e digitais.

Quanto à utilização do laboratório, os professores mostraram falta de domínio e autonomia, informando que um técnico é responsável pela realização de atividades como as citadas a seguir:

> *"É necessário que o técnico elabore o que o professor peça para que ele [técnico] trabalhe com os alunos"* (Menadel, professora).
>
> *"Seguindo relação do que era trabalhado em sala, solicitava ao técnico do laboratório, sílabas e formação de palavras, sequências numéricas, contagem de sílabas"* (Nanael, professora).
>
> *"Utilizo associada ao professor de informática. Ele planejava a partir do tema fornecido, como matemática e ciências"* (Jeliel, professora).
>
> *"Utiliza um técnico, dá o assunto ao professor e ele pesquisa. Depois leva para os alunos para interagirem com os jogos"* (Elemiah, professora).
>
> *"Falo do tema para o técnico [professor] pesquisar para que os alunos possam fazer"* (Haziel, professora).

Analisa-se que o processo de letramento digital não é uma necessidade somente do aluno, mas também do professor, que, muitas vezes, não se apropria das TDICs na escola e não as utilizam com seus alunos.

Contrariando o que se pensa de formação de professor, aponta-se que não há um investimento na formação continuada, o que traz prejuízo na formação do aluno.

A alfabetização digital ocorre a partir da compreensão e interação dos modos de funcionamento do sistema de representação alfabético e ortográfico a partir da interação do indivíduo com o computador, utilizado como mais uma plataforma ligada à aprendizagem do sistema de escrita, e o professor não utiliza essa plataforma para interagir com o aluno, perdendo ambos a oportunidade de inserção no universo da cibercultura.

Se não há utilização ou acesso, como professores e alunos podem ser letrados digitalmente? Como é demonstrado no tópico sobre a utilização dos recursos didáticos., os docentes têm utilizado apenas recursos impressos e nenhuma plataforma digital.

Entretanto, dois professores ressaltaram que a utilização de plataformas digitais auxilia o aprendizado, trazendo autonomia para o aluno, como demonstram as citações a seguir:

> *"Ajuda na utilização para interpretação de texto, de como escrever as palavras, aprendem a escrever através do corretor de palavras"* (Rochel, professora).

> *"Direciona atividades de jogos, muitas atividades lúdicas e pesquisas"* (Cahethel, professora).

Somente um professor afirmou que não utiliza o laboratório de informática, nem com a ajuda do técnico, pois não sabe relacionar o conteúdo à utilização da informática.

> *"Não uso, realizo as aulas sem o material do laboratório. Planejo diferenciado, mas não sei como usar o conteúdo na informática"* (Lelahel, professora).

A utilização do laboratório de informática associa-se à falta de cultura ou de hábito do professor, que não teve formação, ou esta não foi suficiente, para se sentir confortável ou seguro na utilização deste recurso.

Perguntados se receberam treinamento em informática durante a formação de professor, responderam:

> *"Sim, tive informática educativa, mas não o suficiente para minha formação"* (Menadel, professora).

> "Na formação, não. Experiência pedagógica tem que existir para ajudar na formação do professor" (Nanael, professora).

> *"Não tinha informática e nem educação especial"* (Jeliel, professora).

> *"Não, nenhuma formação de informática"* (Lelahel, professora).

> *""Não, inclusive não tem nenhuma formação afim"* (Elemiah, professora).

> *""Não, nada"* (Haziel, professora).

> *"Sim, informática educativa, mas não foi o suficiente, tive que buscar fora para ajudar na carreira de docente"* (Rochel, professora).

> *"Não, se não se atualizar, fica para trás"* (Cahethel, professora).

Muito ainda tem que ser feito em relação à ampliação do currículo em todos os níveis, como afirma Santaella (2013, p. 282) ao dizer que "os desafios são complexos e híbridos" tanto para professores quanto para alunos e a comunidade escolar de modo geral, pois, na perspectiva do letramento, a principal fundação da escola passa a ser a formação cidadã; e o letramento digital, um aspecto dessa cidadania.

Portanto, o reconhecimento dessas questões vislumbra uma irreversível e profunda transformação do âmbito curricular na formação de professores e na estruturação das escolas, que, consequentemente, exigirá uma nova postura por parte da escola na formação do cidadão , com o intuito de preparar não só o aluno, mas o professor (rede de ensino) para o futuro de um mundo em transformação.

Considerações finais

A escola poderia se tornar um local diferenciado para construção e troca de conhecimento a partir do espaço virtual e digital, mas isso não ocorre, constituindo-se um desafio fazer a escola integrar-se às TDICs e incorporar isso como possibilidade de interação e participação.

Os professores não utilizam nenhum tipo de equipamento eletrônico em sala de aula pois nem eles, nem a escola os possuem. Os alunos, em parte possuem — celular, tablet e palm —, mas com acesso limitado.

A não utilização de equipamentos eletrônicos demonstrou-se no reflexo da falta de formação do professor para essa utilização e também da falta de prática e costume no manuseio. Foi observado o comprometimento do professor com o processo de letramento. Pode-se afirmar que o professor está mais pautado na plataforma escrita e de leitura tradicionais. A ideia que se apresenta com este cenário é que o não uso do recurso eletrônico ocorre pelo desconhecimento e, consequentemente, pela não formação específica. Portanto, não há frustração do professor em não utilizar os recursos eletrônicos nas práticas de letramento.

A falta de apoio por parte da rede da qual a escola faz parte — sistema estadual — deve ser levada em consideração, no que concerne à formação do professor e às políticas que evidenciem o letramento digital. Muito se ouve e se vê, mas não chega de fato ao ponto central em questão que é a escola, o professor e, principalmente, ao aluno .

Como no efeito em cadeia, isso é demonstrado quando o professor pede para utilizar o laboratório de informática, sendo que este nem sequer se esforça para formular ou trabalhar em conjunto com o técnico, isentando-se e delegando a condução da atividade e elaboração do conteúdo ao técnico.

Isso se reflete na percepção do aluno que não percebe o computador da escola como computador que é ou este com o mesmo sistema parecido ao que existe na casa dele. Muito do que foi visto e perguntado aos alunos demonstra a falta de autonomia em suas práticas sociais evidenciadas na sua participação cidadã.

Alguns pontos, no processo de constituição da pesquisa foram extremamente favoráveis à consecução desses resultados, como o total apoio dos professores na participação da pesquisa, pois se estabeleceu uma total confiança no pesquisador e nas relações que foram evidenciadas aos questionamentos propostos. A permissão da direção escolar para realização da pesquisa também foi um fator que contribuiu com acesso e informação. E a aproximação com os alunos foi importante para que fosse relatado com fidelidade a sua postura em relação à pesquisa proposta.

Referências

BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A galáxia da internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. Alfabetização e Letramento têm o mesmo significado? **Revista Pátio**, São Paulo, v. 9, n. 34, p. 47-48, maio/jun. 2005.

_____. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, C. A. et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire). pp. 91-107.

KLEIMAN, A. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed, Campinas: Mercado das Letras, 2012. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. Projetos de Letramento na Educação Infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada UNITAU**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <www.unitau.br/caminhos>. Acesso em: 5 dez. 2011.

LEMOS, A. **Cibercultura e mobilidade:** a era da conexão. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1465-1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Comunicação).

_____. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias a cibercultura. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2005.

SCHAUN, A. **Educomunicação:** reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOARES, I. O. A educomunicação e suas áreas de intervenção. **Textos sobre Educomunicação**. Disponível em:< http://www.usp.br/nce>. Acesso em: 10 dez. 2011.

SOARES, M. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Revista Pátio,** v. 9, n. 34, p. 50-52, maio/jun./ 2005.

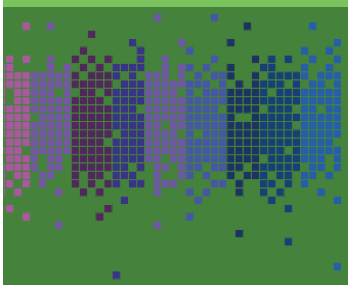
_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, jun./ 2002.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poços de Caldas, 2003. **Anais...** Poços de Caldas, 2003.

STUMPF, I. R. C. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

Inovação e ensino: educação, tecnologias e mediação pedagógica[1]



José Anderson Santos Cruz[2]
José Luís Bizelli[3]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCLAr, Unesp), Araraquara/SP
Faculdade Anhanguera de Bauru, Bauru/SP
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCLAr, Unesp), Araraquara/SP

Introdução

As TICs estão, cada vez mais, sendo discutidas no âmbito educacional. A própria questão da qualidade da educação – e do ensino – passa pelo exercício de compreensão das aplicações tecnologicas e das inovações introduzidas na Escola, remetendo ao desafio de não apenas incluir crianças e adolescentes nos processos educativos, mas propiciar condições para que as

1 Texto revisado e ampliado (2016). Baseado na pesquisa apresentada no DT 6 Interfaces Comunicacionais no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UFRJ 2015.

2 Doutorando em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Unesp de Araraquara/SP. Mestre em Educação Assistida por TV Digital pela Unesp de Bauru/SP. Especialista em Gestão de Negócios; Didática do Ensino Superior; e Antropologia. Professor e tutor da Pós-graduação na Faculdade Anhanguera de Bauru/SP. E-mail: joseandersonsantoscruz@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5223-8078>.

3 Livre Docente em Gestão de Políticas Públicas da FCLAr, Unesp de Araraquara/SP. Credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Midia e Tecnologia na Unesp Bauru/SP e em Educação Escolar (FCLAr). Fez Pós-doutorado em Educação na Universidad de Alcalá de Henares (UAH), Espanha. E-mail: bizelli@fclar.unesp.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6634-1444>.

linguagens possam ser apropriadas pelos educandos de forma a vivenciarem um clima de aprender a aprender, de aprender a fazer e de aprender a ser rumo ao *pensar digital*. Incorporar inovações no ensino e na aprendizagem, como ferramentas pedagógicas para aguçar o senso crítico do estudante e a sua reflexão sobre o mundo, de forma a permitir a reconstrução criativa de ações concretas.

As tendências educacionais hoje disponíveis – possibilitadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação e pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs/TDICs) – remetem à restruturação conceitual do profissional educador e exigem respostas em muitos campos: na formação docente; na preparação ética para a profissão; nas práticas pedagógicas; na formação para a reflexão e a crítica; na construção da cidadania, na elaboração de políticas públicas, na gestão escolar; e outros tantos aspectos. Um educador engajado nos desafios propostos pela profissão, em formação e desenvolvimento permanentes, em sintonia com as novas tendências e sem medo de se aventurar no campo das inovações é indispensável.

Para o sistema educacional alcançar seus objetivos e metas, os profissionais da educação devem conhecer – de forma sistêmica – tanto a história das teorias educacionais que nos levaram até o momento atual, quanto as tendências que se colocam no horizonte através das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDICs) que estão prontas para se constituirem nas novas páticas da sala de aula, aquelas que darão oportunidades para que os educandos desenvolvam habilidades e competências[4] para enfrentar o mercado de trabalho.

Professores têm que introgetar a ideia de aprender a aprender: novas formas de fazer com o uso das TDICs para aprimorar a formação discente; novos desafios a serem propostos para que educandos testem as tecnologias de forma crítica.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, Capítulo IV (BRASIL, 1996) a Educação Superior têm por "finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo". Assim, o escopo deste trabalho foi entender como vem sendo praticada a inserção e o uso das TICs no curso de

4 Falar em habilidades e competências passa pelo fato de o estudante poder usar os meios com criatividade e com capacidade de avaliação sobre os resultados atingidos, repensando as formas introgetadas no processo de ensino e aprendizagem. Isso exige colaboração entre educadores, educandos e instituição.

Pós-graduação em formação profissional para a docência de uma Instituição do Ensino Superior, no município de Bauru, Estado de São Paulo, já que o curso em tela é um esforço de educação continuada para atualização de professores.

De um lado, a educação superior promove conhecimento através da troca entre informações adquiridas e compartilhadas pelos educadores; de outro lado, o educando se forma testando, reletindo, criando, criticando os saberes disponibilizados no ambiente pedagógico da sala de aula, seja ela concreta ou virtual. Assim, as tecnologias se tornam mediadoras, muito embora haja um investimento importante a ser feito na apropriação das ferramentas utilizadas como meio.

O docente é primordial para mediar essa situação. No entanto, a necessidade de o docente ter competências e habilidades para saber efetivar essa mediação e promover a disseminação do conhecimento através das informações adquiridas pelos meios também se torna objeto de investigação para se averiguar como esses processos realmente contribuem para a Educação.

Ensino Superior e as tecnologias

"As mudanças que estão acontecendo na sociedade, mediadas pelas tecnologias em rede, são de tal magnitude que implicam – a médio prazo – em reinventar a educação como um todo, em todos os níveis e de todas as formas" (MORAN, 2007, s/p). O desenvolvimento tecnológico traz consigo um repensar a educação, pois o educando tem perspectivas atreladas com o uso dos meios, ou seja, sua influência está, cada vez, presente no cenário a vida moderna. Em tempos digitais, faz-se necessário compreender o processo da digitalização da informação e seu acesso. O avanço da internet, a implantação do sinal digital e a mudança da TV analógica para o digital – com acesso à internet propiciado pela convergência tecnológica – exigem uma educação que introduza e promova o uso tecnológico. Para isso deve estar atenta à formação docente: habilidade para mediar e introduzir os reflexos da cultura digtal em sala de aula.

Entende-se que as TICs e as TDICs contribuem significativamente para a inclusão digital na educação, mas para isso é pertinente compreender que as tecnologias por si só não trazem mudanças, sendo necessário refletir, acessar e se apropriar das tecnologias.

Segundo Castells (1999), capacidade de inclusão e expressões culturais específicas caracterizam o novo sistema de comunicação, já que – diante da integração em rede digitalizada e das novas formas culturais – se inserem no cenário concreto da educação. Está postulada, então, a necessidade do professor investir em sua formação – o que, muitas vezes, se dá pela procura de programas de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* – primordialmente no que se refere às TIC.

Contudo, acesso e apropriação se tornam pontos importantes para a discussão. Segundo Santos (2013), a sociedade da informação exige a apropriação dos conhecimentos. Todos os documentos, os artigos de revistas, as minutas de reuniões, as práticas discursivas sobre temas, a troca de informações em tempo real, o armazenamento de dados, o conhecimento tácito transformado em explícito são produzidos a partir dos recursos "disponíveis para consulta imediata através de uma simples pesquisa por palavras-chave" (LÉVY, 1993, p. 63).

> A tecnologia digital baixa custos, a médio e longo prazo. Na educação, teremos muitos canais e recursos para acessar conteúdos digitais de cursos e realizar debates com especialistas e entre alunos. Será fácil também a orientação de pesquisas, de projetos e mostrar (apresentar, disponibilizar) os resultados. Poderemos produzir belas aulas e deixá-las disponíveis para os alunos acessá-las no ritmo que quiserem e no horário que acharem conveniente, com qualidade melhor do que a atualmente conseguida na Internet. Haverá mais realismo na interação a distância, nos programas de comunicação a distância, isto é, conseguiremos, mesmo fisicamente longe, ter a sensação de estarmos juntos, de quase tocar-nos fisicamente (MORAN, 2007, s/p).

No entanto, a relevância de reconhecer a necessidade das TICs na educação e no processo de ensinoaprendizagem, além de favorecer o diálogo e a relação entre professor-estudante-instituição, passa a ser um cenário de investigações que contribui para a qualidade da formação superior, principalmente quando há o interesse de ter docentes habilitados para utilizar os meios tecnológicos digitais em sala de aula.

Ensino Superior e a geração tecnológica: migração digital

Um dos desafios de pensar os impactos das inovações tecnológicas na Educação é trabalhar com o frágil equilíbrio que existe entre os aspectos éticos

e morais da prática docente estabelecida e as complexas relações que se estabelecem no processo de ensino aprendizagem: conceitos estabelecidos com hora-aula, atividades, remuneração, estão aqui envolvidos. O certo é que os novos educadores, além de terem afinidade com as tecnologas, terão que estar formados ara atuar em novos ambientes de gestão escolar. Um novo campo ético-moral e jurídico-institucional deverá surgir – acompanhado do desenho de novas competências e habilidades ou do redesenho das antigas – para enfrentar as relações de trabalho que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Vista assim, a apropriação da tecnologia envolve aspectos para além da apropriação dos meios: "As tecnologias da comunicação que permitirão a convergência dos meios não se destinarão somente a produzir informações ou conteúdos" (VILCHES, 2003, p. 59), visando, principalmente, a gestão de relações entre usuários.

Essas relações exigem ética no tratamento dado às informações de maneira que se forme tanto o corpo discente quanto o corpo docente para o uso das TICs. A informação precisa ser de fonte segura e confiável para agregar valor aos processos de construção e dissiminação do conhecimento, há que ser desenvolvido métodos pedagógicos, didáticas específicas e argumentações reflexivas para permitir o uso consciente.

Diante disso, Instituições de Ensino Superior – sob a pressão das demandas de formação para a docência; insentivadas por políticas públicas de expansão de cursos de qualificação: programas como FIES e PROUNI; avaliações como o SISU que considera as questões referentes ao uso de tecnologias educativas – passam a investir em fórmulas que incorporem o uso das TICs na formação do indivíduo. Enfrentar, portanto, a geração tecnológica exige ter docentes com habilidades e competências de interagir com seus educandos. No entanto é preciso fazer com que as gerações anteriores se adaptem às novas formas de ensino-aprendizagem colaborando no acesso e apropriação dessas com critérios, daí a relevância da ética.

Segundo Tapscott (2010), existe muita preocupação dos empresários e pais com a educação dos cidadaãos que fazem parte da geração X; pois a geração Y consegue ter vários focos ao mesmo tempo enquanto a geração X perde capacidade de colaboração, gerando distúrbios de déficit de atenção. O autor nomeia a nova geração Y como Geração Internet, desmistificando as críticas de vários pesquisadores e autores da área sobre as habilidades da Geração Y. Em sua obra, exalta várias qualidades dessa nova geração, quando diz que ela é: 1. muito mais esperta; 2. Rápida; 3. tolerante quanto à diversidade; 4. envolvida com a política; e 5. preocupada com o futuro da humanidade.

Essa abordagem é de suma importância, pois a expectativa de vida está aumentando. Verifica-se uma geração[5] "antiga" – geração X – que busca fontes seguras de informação para o conhecimento no mercado de trabalho, enfrentando-se com a Geração Y, ou seja, os nativos digitais estão entrando no mercado e os migrantes digitais já se encontram ali inseridos. Na educação deve haver formas de mediação segura para enfrentar o embate descrito attravés de plataformas que ajudem a construir a colaboração.

Os educadores certamente pertencem a alguma dessas gerações e tendem a desenvolver suas habilidades e competências pedagógicas de forma diferente em relação ao modelo de educação nhoje adotado: podem ser mais audaciosos e ambiciosos, mais otimistas ou gostar mais de trabalhar com resultados; podem atuar em vários focos diferentes e ser mais flexíveis sobre as ferramentas tecnológicas digitais.

Há necessidade de interação entre as gerações, visto que, no Ensino Superior, o uso dessas ferramentas e dispositivos tecnológicos digitais é cada vez mais presente em sala de aula. Na medida em que a demanda por especializações em didática e metodologia para o Ensino Superior cresce, os paradigmas do uso das TICs em sala de aula devem ser revistos e ampliados – educar para o uso desses meios, formando professores alinhados com a tecnologia e insentivando os discentes de forma crítica para o conhecimento – permitindo a migração digital.

Segundo Tapscott (2010), a própria ideia de migração digital está mudando. Os atores são iniciadores, colaboradores, organizadores, leitores, escritores, autenticadores ativos, eles não apenas observam, mas participam, diferentemente da geração antecessora que passava horas em frente à TV de forma passiva e absorvia o conteúdo televisivo.

A Geração Internet torna-se a menos preconceituosa que já existiu, para ela crescer é mais fácil do que para seus pais. São novos investigadores, não aceitam explicações simples, pesquisam de todas as formas até terem

5 A geração X (idades entre 30 e 45 anos) tem enfrentado algumas dificuldades em se adaptar à geração Y (idades entre 20 a 30 anos) e vice-versa. A geração X é preocupada com o conhecimento, experiência e foco. A geração Y tende a fazer várias coisas ao mesmo tempo. Em 60 segundos já conseguiram pesquisar na internet, conversar com 10 pessoas simultaneamente no MSN, mandaram várias mensagens no celular, atenderam o telefone e ficam dando palpite sobre a mensagem que o outro colega mandou em um dos 25 e-mails que ele acabou de ler. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/geracoes-x-y-e-z/50314/>. Acesso em: 30 nov. 2015.

suas dúvidas sanadas. Procuram integridade e abertura empresarial ao decidir o que comprar e onde trabalhar (TAPSCOTT, 2010).

A pluralidade da vida – falar, fazer, crescer, tecer vínculos na diversidade e pluralidade de informações – incentiva cada vez mais o acesso à informações pela rede, trocam-se textos, imagens, vídeos, acessam-se grandes museus on-line, leem-se livros digitalizados, decide-se o que é real ou virtual dentro do seu próprio conceito e contexto. Para além de acesso exige-se apropriação e capacidade de verificar as informações. É papel docente mediar em sala de aula, incentivar a reflexão e criticar a veracidade das informações. Vive-se uma nova era, a era da conexão, tudo está interligado e conectado, expectativas são positivas, mesmo diante do período de negação e resistência, período em que negamos a necessidade de se adaptar à era digital e resistimos ao seu uso. Os jovens são curiosos, famintos por informação, devido a isso são extremamente informados e precisam lidar com toda a informação de forma produtiva.

Para Tapscott (2010), é a partir do relacionamento entre gerações que há possibilidades do resgate do equilíbrio necessário para os novos tempos. A geração y é informal e procura reconhecimento, pois seus componentes cresceram tendo suas atitudes elogiadas pelos pais; substituem valorização da liberdade por flexibilidade e conveniência. Por isso, a necessidade de educar para o uso dos meios no ensino: docentes devem ter habilidades e competências desenvolvidas para a utilização das inovações.

> Precisamos dos educadores tecnológicos, para que nos tragam as melhores soluções para cada situação de aprendizagem, que facilitem a comunicação com os alunos, que orientem a confecção dos materiais adequados para cada curso, que humanizem as tecnologias e as mostrem como meios e não como fins (MORAN, 2006, p. 33).

É preciso buscar condutas baseadas em normas estabelecidas referentes ao meio, já que fazer parte de uma sociedade implica em deveres e em responsabilidade para realizá-los ou não. "As escolas e universidades são espaços institucionais legitimados para a formação dos novos cidadãos" (MORAN, 2012, p. 15).

Uma vez que a demanda pelo Ensino Superior – conforme a LDB – mostra-nos a importância da formação do cidadão pelo Ensino Superior, não há como deixar docentes e educandos de lado no que tange às TICs. O processo deve estar ligado, conectado na formação inicial dos docentes, preparando-os para o Ensino Superior com a mediação das TICs. A era digital provê os mediadores, tonando-se extensão de novas formas de educação. O ensino e o processo de aprendizagem tomam novos rumos em tempo real.

> La educación es parte integrante de las nuevas tecnologías y eso es tan así que un número cada vez mayor de universidades en todo el mundo está exigiendo la alfabetización electrónica como uno de los requisitos en sus exámenes de acceso y de graduación, por considerar que es un objetivo esencial preparar a los futuros profesionales para la era digital en los centros de trabajo. La mayoría de las instituciones de educación superior cuentan, en mayor o menor medida, con equipos informáticos que posibilitan el acceso a Internet de los alumnos. Así, los universitarios, incluso aquellos que por problemas económicos no cuentan con computadores en sus hogares, pueden acceder a un mundo que antes era exclusivo de las clases pudientes, teniendo la oportunidad de visitar museos y accediendo a conocimientos disponibles gratuitamente. Es en este sentido, que el papel del profesor universitario es fundamental: Cuanto más se inculque en los universitarios la posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías, más amplio será el mundo que obra para ellos y las oportunidades que tengan de encontrar trabajo (ROSARIO, 2005, p. xx?).

No que tange ao meio acadêmico, as instituições de Ensino Superior precisam estimular o autodidatismo, a capacidade de autoavaliação e a autocrítica na metodologia e na didática, pois as habilidades profissionais são estimuladas e trabalhadas já em sala de aula. Diante disso, o acadêmico deve sair da "figura professor" e buscar alternativas que incentivem o estudante na busca da informação, avaliando e utilizando-se da crítica para a construção de novos conhecimentos, aproveitando a experiência profissional e a sua vivência para o aprendizado.

> Criar projetos transdisciplinares e multimídia abre novas formas de compreensão dos conteúdos de aprendizagem e de trabalho cooperativo, ultrapassando as próprias propostas dos currículos tradicionalmente desenhados. Além disso, o domínio de técnicas e de linguagens midiáticas transforma alunos e professores em leitores mais críticos nas diferentes mídias, mais preparados, em sua vida pessoal, para lidar com informações veiculadas, compreendendo melhor os recursos que fazem com que tais informações sejam percebidas segundo os interesses que são subjacentes a elas (NEVES; MEDEIROS, 2006, p. 24).

Apresentar um olhar sobre a Educação Superior, no contexto pedagógico de produção e construção do conhecimento é estar diante de vários desafios, principalmente, no cenário atual, em que TICs estão enraizadas na educação e na sociedade influenciando a formação do docente; a qualidade de ensino; a ética e a responsabilidade exigidas; a interação docente e discente; a manutenção de comunicação na tríade educacional professores-tudanteinstituição.

> A apropriação das tecnologias pelas escolas e universidades passa por quatro etapas, até o momento: a primeira é o acesso, o tê-las à disposição na secretaria, biblioteca, laboratório, salas de aula. Muitas escolas são deficientes, carentes de quase tudo. Apesar dos avanços nestes últimos anos, ainda reina uma profunda desigualdade: muitas escolas não têm acesso às novas tecnologias. Depois do acesso, precisamos de capacitação, de saber o que fazer com todas as tecnologias. Isto também não acontece de forma significativa em muitas escolas: a formação é pontual, burocrática e distante das necessidades reais (MORAN, 2006, p. 28-29).

Em conformidade com essa percepção, o Ensino Superior encontra-se atualmente com dois grupos – os nativos e os migrantes digitais –, pois as TICs se tornam ferramentas na mediação do ensino. Em razão desse encontro de dois grupos de gerações diferentes há que se repensar as metodologias, a formação do professor e como inserir tecnologias no cotidiano dos migrantes digitais para atender à demanda da geração de nativos digitais.

Portanto, a construção do conhecimento, no sentido do ensino pesquisaextensão, favorece ao ser que se desprende de sua visão única, pressupondo outras questões e abrindo caminhos em sua trajetória na universidade.

Diante do exposto, as TICs contribuem de forma significativa para o diálogo entre as diferentes fronteiras do saber. O cenário é de mudanças profundas que perguntam sobre os conteúdos do que trocamos em Educação:

> É fundamental compreender, porém, que somente a adoção de recursos tecnológicos não torna o processo educacional diferente é preciso que esses recursos sejam utilizados como uma nova linguagem para novos conteúdos. Se assim não acontecer, o resultado será apenas uma mudança para permanecer o mesmo, ou seja, a reprodução do velho modelo, antes transmitido segundo uma lógica analógica e agora transmitido de forma digital. O pensar digital rompe com as formas antigas de intelecção, introduzindo a interatividade que destrói com a imagem de um receptor passivo — o telespectador das redes de televisão — e cria as premissas básicas do novo modelo de educação para a sociedade da informação (CARAM; BIZELLI, 2011, p. 3-4).

Para acompanhar o educando interagente, os educadores – aqueles que são migrantes digiatis ou os nativos digitais – precisam se apropriar das TICs, não apenas de forma técnica, mas de forma a ser capaz de desenhar ***outras formas para novos conteúdos***. Assim, é preciso questionar a preparação do docente para educar com os meios, já que, como apontam Bizelli e Cerigatto (2010, p. 4-5), a formação universitária de futuros educadores e gestores abriga

uma responsabilidade primordial: formar educadores através de inovações no ambiente tradicional da escola básica[6].

É a avaliação das práxis que contribuem para a construção material do conhecimento, levando o trabalho humano para uma ação consciente e objetiva. Há uma troca reflexiva – dialética – entre o campo de experimentação e a construção de sentidos, a produção de ideias: o campo da produção e da validação de conceitos, o conhecimento concreto. A tríade – ensino, pesquisa e extensao – ganha um novo sentido já que partes indissolúveis de um mesmo processo de trabalho: o fazer docente. Só é possível se ensinar aquilo que foi concebido enquanto campo de investigação, aquilo que se tornou experimentação, que reviu o sentido inicial para criticar e criar sob novas bases.

A Academia, portanto, é o local em que se unem os meios e a vontade de transformação dos interagentes envolvidos na construção material do conhecimento.

Tecnologias de informação e comunicação: tecnologias educacionais no Ensino Superior

Discorrer sobre as TICs como um dos cenários mais expressivos e atuantes no avanço tecnológico, tem-se a sua identidade e reflexão acerca das mais variadas possibilidades de sua aplicabilidade na educação, afirma Veloso (2012). Essas aplicações, entretanto, apresentam-se no contexto educacional e no processo ensinoaprendizagem. Diante disso, as TICs podem ser fundamentadas a partir da tese é uma *commodity*[7], ou seja, faz parte de um conhecimento mínimo que todos de alguma forma deverão ter, sendo incluídas na grade

6 Afinal de contas, como muito bem definem Bianchi e Hatje (2007, p295): As TICs podem ser consideradas um conjunto de ferramentas tecnológicas, cada vez mais presentes no cotidiano, e imprescindível para um grande número de prossionais de diferentes áreas de atuação. Compõem as TICs ferramentas tecnológicas que podem e/ou são utilizadas na educação como o quadro, o giz, os materiais didáticos, as novas TICs formadas pela informática (que abrange todo tipo de computador e periféricos), também as teleconferências, as videoconferências e as mídias tradicionais (mídia impressa, rádio, televisão, telefone).

7 Significando, literalmente, mercadoria, é um termo utilizado para designar bens e, às vezes, serviços para os quais existe procura sem atender à diferenciação de qualidade do produto no conjunto dos mercados e entre vários fornecedores ou marcas.

currícular desde o ensino fundamental (VELOSO, 2012, p. xviii). Seguido pela percepção de Silva (2011, p. 29) "a palavra tecnologia tem origem grega (do grego techne – 'técnica, arte, ofício' e logia – 'estudo'), sendo um termo que envolve o conhecimento técnico e científico e as ferramentas, processos e materiais criados e/ou utilizados a partir de tal conhecimento".

> Por novas tecnologias em educação, estamos entendendo o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância — como *chats*, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. — e de outros recursos de linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 152).

Atualmente, não há como incentivar um ensino e uma educação de qualidade sem o uso dessas tecnologias, principalmente na era da informação, convergências tecnológicas, plataformas e Ambientes Virtuais de Aprendizagem. O entendimento da nova tecnologia educacional é relevante pelo fato de as instituições de ensino estarem cada vez mais à frente, principalmente no que se refere à educação.

> Es importante que el profesor, y los alumnos, asuman la experiencia de grupo y la personal como única e irrepetible. Si se intenta establecer una rutina de un año académico a otro, la experiencia está finiquitada. Cada grupo se caracteriza por intereses, imaginarios y personajes diferentes. Por supuesto, siempre hay un invariante que identifica el programa, no obstante este se adecua a las características del grupo y de la singularidad de cada alumno (LEÓN, 2013, p. 31).

O desenvolvimento, a articulação e a disseminação da informação acontecem em tempo real, e, desde os primórdios da globalização, "na segunda metade da década de 1990, um novo sistema de comunicação eletrônica começou a ser formado a partir da fusão da mídia de massa personalizada e globalizada com a comunicação mediada por computadores" (CASTELLS, 1999, p. 450). Logo, faz-se necessário o uso destas tecnologias e suas ferramentas. León (2012), em sua pesquisa, aponta para a questão da experiência entre alunos e professores apresentada de forma única, assumindo as tecnologias mediante o Ensino Superior. A "novidade das tecnologias da informação reside, em algumas vezes, na natureza dos apoios e outras, como no caso

de meios convencionais no uso, na interação dos mesmos com outros meios (PONS, 1998, p. 52)[8].

As TICs contribuem para a disseminação da informação em grande volume. Porém, incentivar os docentes e alunos a estarem inseridos nas tecnologias e compreender o processo delas com inteligência é primordial para que haja uma formação mais crítica com os meios. Tais recursos tecnológicos protagonizam a mediação pedagógica[9] a partir do cenário tecnológico educacional. Mas essas ferramentas por si mesmas não permitem que haja um diálogo, pois o professor é peça fundamental para usá-las como mediadoras durante o processo.

As tecnologias digitais e convergentes – entre elas *smartphones*, *TVD interativa*[10] e *tablets* – promovem acesso à rede e informações de qualquer lugar, de onde estivermos. A era digital produz múltiplas escolhas de interação e acesso a informações, permitindo ao docente livre escolha para utilizar as tecnologias de acordo com o seu conteúdo, alinhado a sua metodologia e a sua didática. No caso da TVD, ao funcionar de forma interativa e integrada aos meios digitais, constitui-se em forte aposta para o futuro.

Não se trata somente da questão da utilização da TVD na educação, mas principalmente da criação de conteúdos e de como promover o acesso e apropriação a esses conteúdos. Para entender esse cenário e analisar a TV pelo viés "digital", segundo Cannito (2010), temos que adentrar numa de suas principais características, a convertibilidade, ou seja, a conversão de qualquer informação em binária, facilitando o diálogo com outras mídias, facilitando a convergência tecnológica e midiática.

O estudo da Educação Assistida por TVD busca compreender as posíveis mediações pedagógicas com o objetivo de promover formação para uma educação de qualidade. A TVD produz informação e, ao mediar processos de ensinoaprendizagem, insere o cidadão no universo do conhecimento.

8 "Para uma tecnologia educativa" obra publicada originalmente em 1994, Editora Horsori, Barcelona.

9 Entende-se como a atitude o comportamento do docente, que tem o papel de facilitador, visando o incentivo e a motivação da aprendizagem (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

10 No caso da TVDi, é importante perceber que sua utilização para a Educação ainda resvala em desafios concretos referentes à construção de um modelo de negócio para a sua realização; um teste mais rigoroso em relação aos seus aplicativos educacionais; à superação normativa e concreta da sua efetivação nos lares brasileiros.

> No começo, a TV digital oferecerá mais canais, mais oferta de conteúdo e alguma interação: escolhas básicas, simples sem muitos recursos complexos. As emissoras tentarão controlar o conteúdo ofertado, que é o mais caro e o que as pessoas mais procuram, mas haverá simultaneamente muitos grupos oferecendo formas novas de produção e divulgação desse conteúdo, ampliando o número de usuáriosprodutores, como começa a acontecer agora na Internet. A rapidez da evolução dos serviços na Internet e no celular, com muitas formas de navegação, escolhas e interação obrigará a TV a ser muito mais participativa, a oferecer formas de participação mais abrangentes, a médio prazo, para não perder mercado (MORAN, 2007, s/p).

A TVD – como transmissora de conteúdos em alta definição e por permitir mobilidade, portabilidade e interfaces da comunicação — tem como pretensão a produção de efeito para mediação pedagógica no ensino e na educação. Contudo, ainda são grandes as discussões sobre o uso da televisão digital na educação, principalmente no que se refer à interatividade. O planejamento, a elaboração e a criação de conteúdos educacionais para a educação também não avança de forma concreta e, embora o decreto de criação da TVD preveja o seu uso para a formação continuada de professores, não há muito a se comemorar neste aspecto.

Contudo, a proposta da TVD é oferecer mais canais, acesso pelos celulares e *smarphones*, *tablets* e *notebooks*, uma tecnologia que promove a baixa de custos, a médio e longo prazo. Do ponto de vista da educação, teremos mais canais para acesso e com possibilidades de recursos para o acesso de conteúdos digitais, colaborando para possíveis discussões com alunos e professores, além de especialistas.

> A TV digital poderá oferecer muitas mais oportunidades de os alunos serem produtores de conteúdos multimídia, como acontece hoje na Internet com o site YouTube: qualquer pessoa pode divulgar um vídeo feito com câmera digital ou celular. Os usuários avaliam o filme pela quantidade de acessos e pelo número de estrelas atribuído. Quando melhor avaliado um vídeo, mais aparece para o público ou na pesquisa do site. A TV digital pode oferecer com mais qualidade a exibição dessas produções feitas pelos usuários e acrescentar recursos de pesquisa e navegação fáceis e hiper-realistas. Poderemos ter salas de aula abertas para cada grupo, turma, universidade e recriar nelas todo o potencial da comunicação presencial, a distância, mas conectados (MORAN, 2007, s/p).

As mudanças acontecem de forma acelerada em tempos digitais e impactam profundamente na educação, na formação do indivíduo, e no modo do docente operar. Há preocupação com a sua formação, pois é preciso que

haja um olhar mais sistêmico para entender os impactos da implantação das tecnologias digitais na formação do docente.

Considerações finais

As tecnologias digitais mudaram comportamentos sociais, culturais e educativos, mas a velocidade da sociedade digital exige transformações profundas no garimpo – crítico, reflexivo e criativo – das informações que agora se encontram disponíveis. O garimpo só pode ser feito por cidadãos que se apropriaram dos diversos códigos que revelam as diferentes áreas do conhecimento científico – as línguas, a matemática, a física, a química, a computação, etc. O papel do professor é dar acesso e permitir que o estudante se habilite nos códigos, mediando um processo de ensino/aprendizagem. É para isso que ele deve se preparar.

Os dados apresentados aqui reforçam a ideia de que o docente ainda não está preparado para exercer este papel e a pergunta que fica é: como habilitar os professores para as habilidades requeridas. É preciso que a formação docente seja melhor – principalmente no que diz respeito às TICs – nos cursos de pós-graduação que estão no mercado. Conhecer e saber usar ajuda a desarmar o medo de enfrentar alunos migrantes ou nativos digitais que precisam de orientação e diálogo para garimpar informações na rede. Consequência dessa postura seria a produção consistente de uma relação educador/educando mais reflexiva, crítica e criativa, o que ajudaria na formação de habilidades dos futuros profissionais.

Embora tenhamos clareza do que fazer, não é possível indicar caminhos do como fazer. Mesmo diante de pesquisas e apontamentos apresentados, estamos convictos de que as respostas só virão de um modelo de formação participativo no qual os meios digitais utilizados para fins pedagógicos forjarão novas habilidades também para os educadores que souberem vencer suas resistências históricas.

Referências

BIANCHI, P; HATJE, M. A formação profissional em Educação Física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. **Pensar a Prática**, v. 10, n. 2, p. 291-306, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewFile/1097/1674>. Acesso em: 01 fev. 2015.

BIZELLI, J. L.; CERIGATTO, M. P. Media Literacy nas plataformas digitais educacionais: proposta para a formação de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2 a 6 de setembro de 2010, Caxias do Sul. **Anais...** 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2382-1.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 nov. 2014.

CANNITO, N. G. **A televisão na era digital**: interatividade, convergência e novos modelos de negócio. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

CARAM, N. R.; BIZELLI, J. L.. Educação: novas tecnologias e democratização. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34., 2 a 6 de setembro de 2011, Recife, PE. **Anais...** 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-1515-1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede:** a era da informação – economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

LEÓN, G. F. **Aprender a aprender en la educación universitaria**. 2013. Disponível em: <http://www.medicina.usac.edu.gt/encuentro2013>. Acesso em: 01 fev. 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento da era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MORAN, J. M. A integração das tecnologias impressas, eletrônicas e digitais. **Boletim Debate – mídias na educação**, Brasília, n. 24, nov./dez. 2006, p. 28-41. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175900Midiaeducacao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____ **A TV digital e a integração das tecnologias na educação**. 2007. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/digital.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____ **A educação que desejamos**. 5. ed., 2. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

PONS, J. P. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROSARIO, J. **La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC):** su uso como herramienta para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación virtual. 2005. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=218>. Acesso em: 19 fev. 2015.

NEVES, C. M. C.; MEDEIROS, L. L. Mídias integradas aplicadas à educação. **Debate: Mídias na Educação**, n. 24, nov./dez. 2006. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/175900Midiaeducacao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

VELOSO, R. **Tecnologias da informação e comunicação:** desafios e perspectivas. Ed. especial Anhanguera. São Paulo: Saraiva, 2012.

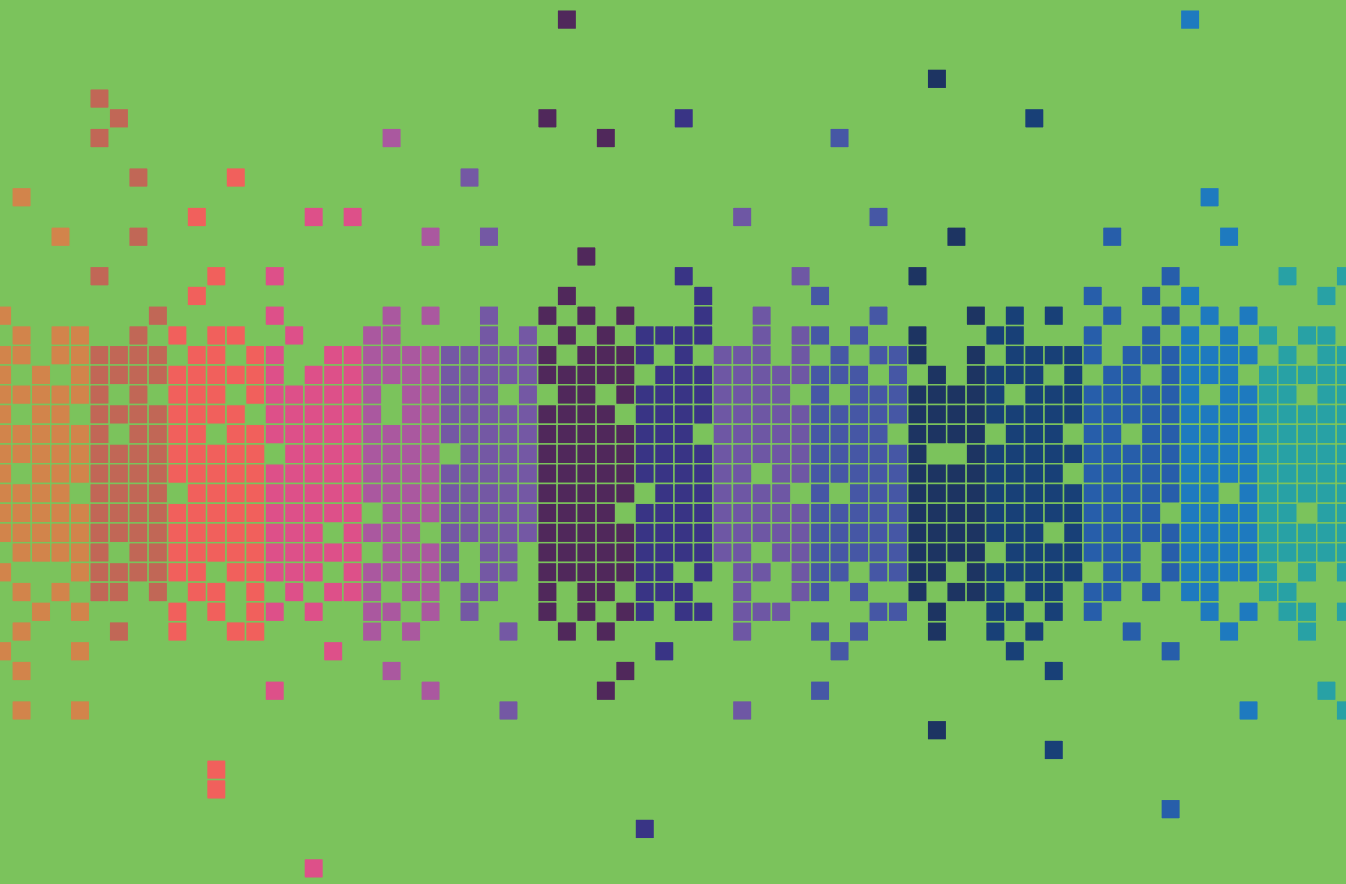
SILVA, A. S. **A tecnologia como nova prática pedagógica**. 2011. 50f. Monografia (Especialização em Supervisão Escolar) – Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, ES, 2011. Disponível em: <http://www.esab.edu.br/arquivos/monografias/adriana-santos-da-silva.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2014.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira Participações, 2010.

VILCHES, L. **A migração digital**. Tradução de Maria Immacolata Vassalo de Lopes. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, Marcia Rodrigues dos. **Tecnologia em sala de aula**. 2013. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2446>. Acesso em: 02 jul. 2015.

No volume 3 - Práticas educativas e interatividade em Comunicação e Educação – em "Projetos e práticas comunicacionais em espaços educativos", os artigos mostram a presença da Comunicação como possibilidade de ampliação da participação cidadã e de preservação dos Direitos Humanos, desde que implicada com perspectiva educativa emancipadora. Em "Interatividade, tecnologia e ensino", os espaços virtuais são tratados como lugares dos novos modos de aprender e ensinar que exigem outro olhar para a importância do letramento digital



ISBN 978-85-7455-411-2