

Prefácio: Isis Barra Costa



RIA
Editorial

Comunicação, Educação e a Construção do Conhecimento

Andrea Versuti
Catalina Mier
Jamile Santinello
Organizadoras

Prefácio de Isis Barra Costa

2ª Edição

Ria Editorial - Comité Científico

Abel Suing (UTPL, Equador)
Alfredo Caminos (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Andrea Versutti (UnB, Brasil)
Angela Grossi de Carvalho (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Angelo Sottovia Aranha (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Anton Szomolányi (Pan-European University, Eslováquia)
Antonio Francisco Magnoni (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Carlos Arcila (Universidad de Salamanca, Espanha)
Catalina Mier (UTPL, Equador)
Denis Porto Renó (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Diana Rivera (UTPL, Equador)
Fatima Martínez (Universidad do Rosário, Colômbia)
Fernando Ramos (Universidade de Aveiro, Portugal)
Fernando Gutierrez (ITESM, México)
Fernando Irigaray (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Gabriela Coronel (UTPL, Equador)
Gerson Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Brasil)
Hernán Yaguana (UTPL, Equador)
Jenny Yaguache (UTPL, Equador)
Jerónimo Rivera (Universidad La Sabana, Colombia)
Jesús Flores Vivar (Universidad Complutense de Madrid, Espanha)
João Canavilhas (Universidade da Beira Interior, Portugal)
John Pavlik (Rutgers University, Estados Unidos)
Joseph Straubhaar (Universidade do Texas – Austin, Estados Unidos)
Juliana Colussi (Universidad do Rosario, Colombia)
Koldo Meso (Universidad del País Vasco, Espanha)
Lorenzo Vilches (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha)
Lionel Bossi (Universidad de Chile, Chile)
Maria Cristina Gobbi (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Maria Eugenia Porém (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Manuela Penafria (Universidade da Beira Interior, Portugal)
Marcelo Martínez (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)
Mauro Ventura (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)
Octavio Islas (Pontificia Universidad Católica, Equador)
Oksana Tymoshchuk (Universidade de Aveiro, Portugal)
Paul Levinson (Fordham University, Estados Unidos)
Pedro Nunes (Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Brasil)
Raquel Longhi (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil)
Ricardo Alexino Ferreira (Universidade de São Paulo – USP, Brasil)
Sergio Gadini (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Brasil)
Thom Gencarelli (Manhattan College, Estados Unidos)
Vicente Gosciola (Universidade Anhembi Morumbi, Brasil)

Comunicação, Educação e a Construção do Conhecimento. Andrea Versuti, Catalina Mier & Jamile Santinello (Orgs.). - 2a Edição - Aveiro: Ria Editorial, 2020. 324 p.

Livro digital, PDF.

Arquivo Digital: download e online
Modo de acesso: www.riaeditorial.com
ISBN 978-989-8971-09-8

Prefácio de Isis Barra Costa

1. Cibercultura. 2. Metodologias de aprendizagem. 3. Educação. 4. Comunicação. 5. Tecnologia. I. Versuti, Andrea. II. Mier, Catalina. III. Santinello, Jamile. IV. Título.

Copyright das imagens pertencem aos seus respectivos autores.

© Design de Capa: Denis Renó

Paginação: Luciana Renó

© Ria Editorial
Aveiro, Portugal
riaeditora@gmail.com
<http://www.riaeditorial.com>



Licença:

>: Atribuição-Não Comercial-Sem Obras Derivadas 4.0 Internacional

>: Você é livre para:

- copiar, distribuir, exibir, e executar a obra

Baixo as seguintes condições:

- Atribuição. Você deve atribuir a obra na forma especificada pelo autor

ou o licenciante.

- Não Comercial. Você não pode usar esta obra com fins comerciais.

- Sem Obras Derivadas. Você não pode alterar, transformar ou criar sobre esta obra.

<https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt>

ESSA OBRA FOI AVALIADA INTERNAMENTE E
EXTERNAMENTE POR PARECERISTAS

Todos os textos foram avaliados e seleccionados pelos organizadores da obra. Os comentários dos organizadores foram enviados aos autores, que, mediante a aprovação, receberam tempo hábil para eventuais correcções.

O livro foi posteriormente avaliado e aprovado pelo avaliador externo Dra. Maria Cristina Gobbi, que informou parecer positivo à publicação da seguinte forma: “Os resultados possibilitam o fortalecimento das unidades de transformação do pensar, trazendo novas significações na utilização das tecnologias em espaços de aprendizagem”. O parecer foi enviado previamente ao lançamento desta 2ª Edição.

Autores

Álvaro Maurício Moura Paz Ribeiro

Andrea Cristina Versuti

Daniella de Jesus Lima

Edemir José Pulita

Fabília Teixeira Borges

Fernanda Omelczuk

Giovana Scareli, Ingrid Dittrich Wiggers

Isabelle Borges Siqueira

Jamile Santinello

Kleyne Cristina Dornelas de Souza

Larissa Krüger-Fernandes

Maria Clarisse Vieira

María Cristina Alberdi

Mariana Pícaro Cerigatto

Mariela Balbazoni

Monique Aparecida Voltarelli

Paula Gomes de Oliveira

Priscila Campos Pereira

Rocío Margoth Elizalde Robles

Índice

Prefácio	11
Apresentação	20

PRIMEIRA PARTE DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA

A Triade Educação, Tecnologia, Comunicação: Interloquções dos Sujeitos e Desafios na Contemporaneidade Mediante Mundo Digital	25
Educação para a Mídia em Tempos de Ciberultura: Desenvolvendo Habilidades para a Cultura Participativa.....	49
Tras el Dominio del Discurso en Red: Interacciones y Desinformación	70
As Transformações Tecnológicas e Comunicacionais e seus Reflexos nas Pesquisas em Educação: Novos Cenários e Personagens na/para a Construção de Conhecimentos?	84

SEGUNDA PARTE
OLHARES SOBRE INFÂNCIAS NA
CIBERCULTURA

Infância e Mídia-Educação: um Diálogo Pensado a partir da Experiência	108
Infância e Linguagens Digitais: Apontamentos para a Educação das Crianças Pequenas.....	128
Infância Urbana e Tecnologias Digitais: Reflexões a partir de uma Roda de Conversa com Crianças	154
Leitura, Escrita e Imaginação na Escola: por uma Perspectiva Vigotskiana	176

TERCEIRA PARTE
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: MEDIAÇÕES POR ENTRE AS
LINGUAGENS

Fotografia e Inclusão Digital: Revelando Histórias de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos em Situação de Rua.....	198
Imagens de um Abrigo: Encontros de Cinema para Aprender e Caminhar Juntos.....	220
The Lost Experience Game e a Construção de Conhecimento Transmidiado	239

Seminario de Educomunicación de la U.N.R. Experiencia de Innovación con TIC en Educación Universitaria.....	257
Disciplina Educação, Tecnologia e Comunicação: Possibilidades no Espaço Universitário	285
Os Autores.....	307

Comunicação, Educação e a Construção do Conhecimento

Prefácio

*Isis Barra Costa
Ohio State University*

É com muito prazer que apresento esta instigante antologia organizada por Andrea Versuti, Catalina Mier e Jamile Santinello. *Comunicação, educação e a construção do conhecimento* abriga onze textos que estimulam a reflexão sobre as transformações dos variados processos de aprendizagem através do advento das tecnologias digitais. A partir das perspectivas de, entre outros, crianças, idosos, e discentes de cursos do primário à pós-graduação, os autores traçam um rico panorama das novas relações estabelecidas por usuários de meios digitais, e apontam com frequência, tanto a necessidade de uma reestruturação radical de hierarquias caducas, como a imensa potencialidade de recursos ainda a serem explorados.

Este volume é mais uma publicação da editora portuguesa Ria Editorial, um selo criado por investigadores com o objetivo de fomentar diálogos e compartilhar saberes. As publicações da Ria são inteiramente disponibilizadas. São saberes que circulam, que fluem, sem a intermediação restritiva dos comerciantes de ideias. A casa editorial traz no nome, na essência a referência à ria da cidade portuguesa de Aveiro.

No último verão, tive a oportunidade de visitar Aveiro e encontrar-me com a editora Luciana Tarlá Lorenzi Renó, seu esposo Denis Renó, além de sua filha de cerca de 9 anos. Foi com Melissa que aprendi desde a geografia do vale fluvial e estuário do Rio Vouga, aos moliceiros, e à sua livraria favorita. A livraria do Porto que Melissa me descreveu sem desprender a atenção de seu *tablet* seria a próxima descoberta de minha viagem. Um magnífico edifício *art déco* neogótico do começo do século passado, que se acredita ter servido de inspiração arquitetônica para a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts imaginada pela autora J. K. Rowling. Ao escrever este prefácio, nos dias que antecedem a mudança da família ao Brasil, relembro os ensinamentos que recebi de Melissa. Me chama a atenção a conexão intrínseca de tais saberes tanto em relação à natureza desta publicação como da editora criada pela Luciana, com apoio de sua família. Começemos pela editora.

A ria de Aveiro é uma lagoa costeira formada do encontro da água salgada oceânica e da água doce de origem fluvial. Um espaço geográfico marcado pela interação de águas e pela presença humana em barcos moliceiros que cruzam seus canais urbanos. No website da Ria Editorial, os editores informam que assim como uma ria, a editorial “segue adentro, mas levando conhecimento no lugar das águas”. Assim como a ria de Aveiro, a Ria Editorial é um meio marcado por encontros e trânsito de uma miríade de expressões.

No caso da ria de Aveiro, o trânsito é marcado por embarcações que exprimem em suas cores e letras expressões múltiplas e únicas de visões de mundo. Os moliceiros, pequenas embarcações que são hoje utilizadas com fins turísticos, eram, originalmente, utilizadas para recolher moliço, algas que outrora serviam de adubagem para a agricultura da região. Os

moliceiros são caracterizados por pinturas em cores vivas nas proas e popas. Me lembraram cordéis. Cordéis ampliados em corpos de cerca de 15 metros que navegam com a ação do vento na vela e do controle dos condutores que usam varas que empurram contra o fundo raso do rio e cabos para reboque denominados sirga. As imagens coloridas navegantes dos moliceiros vêm como que legendadas por frases que especificam seus significados refletindo o imaginário da comunidade.

Em recente estudo sobre práticas e representações dos moliceiros, Clara Sarmento analisou cerca de quinhentos painéis de tais embarcações. Sarmento confirma o agrupamento sugerido por estudos anteriores de cinco tendências principais das imagens e suas respectivas inscrições. Tais tendência são organizadas de acordo como as seguintes categorias: jocosos (incluindo aqui eróticos e sátiras à instituições), religiosos, sociais, históricos e lúdicos (2010). É Claude Rivas que, em estudo sobre as pinturas dos moliceiros, se refere à prática de uma comunidade que ao pintar seus barcos e lançá-los nas águas “cria um álbum de imagens através do qual expressa a sua visão do mundo” (1988, p. 254).

Como a ria de Aveiro e seus moliceiros, a Ria Editorial e seus autores estabeleceram ao longo dos anos uma tradição expressiva através da criação de espaços abertos, permeáveis, acessíveis para expressões e decodificações de mundos formados de encontros. Trata-se de uma linha histórica de compromissos que nasce com os moliceiros e sua função de fertilizar a terra e prover sustento; transforma-se em espaço de expressão, por vezes subversivas, compartilhadas mesmo durante a censura do regime do Estado Novo em Portugal (ver Sarmento); e informa a construção de uma carpintaria virtual fundada num sistema *open source* para que possamos forjar novas ferramentas durante a

atual conjuntura sócio-política marcada por retrocessos por parte dos que desejam manter o status quo hegemônico.

Lembremos que o desenvolvimento de novas mídias coincide no Brasil com o período da redemocratização e da efetivação de demandas sociais, como as dos afrodescendentes que vinham pelo menos desde a Frente Negra Brasileira dos anos 30. É neste contexto atual que testemunhamos os avanços das novas mídias com todo seu potencial de empoderamento e reestruturação de paradigmas hierárquicos de uma sociedade que carrega as cicatrizes de um sistema escravocrata e de uma ditadura militar com anistia de mão dupla.

Apesar dos entraves que dificultam transformações (tais como a efetivação da lei 10.639/03 que tornou obrigatória a reconstrução curricular para institucionalizar estudos afros nas escolas), retornos sociais começaram a ter repercussões em larga escala. Escolas e universidades abriram as portas do ensino tanto em termos do contingente populacional como em termos de novas abordagem de estudo. O desafio que se tem colocado aos centros de produção de conhecimento não é só o de ampliar o cânone, mas também mudar os métodos ou formas de acercamento e ensino. Quais os possíveis papéis dos centros educativos num cenário de transformações tecnológicas e sociais?

Edemir Pulita vê um grande descompasso no desenvolvimento de novas práticas educacionais. Pulita refere-se ao “curto-circuito provocado na lógica e na estrutura do conjunto escolar, no paradigma e no modelo didático-pedagógico e no sistema educacional”. Chamando a atenção para a necessidade de pensar novas possibilidades, Pulita usa como exemplo de anacronismo o requerimento pedagógico clássico do trabalho escrito como fruto do exercício da pesquisa.

Mariana Cerigatto amplia o entendimento da necessidade de reformulações radicais em diversas áreas educacionais, começando pela reconceitualização de alfabetização e chegando à *media literacy* que se faz fundamental no cenário digital. Assim como Cerigatto, Rocío Elizalde enfatiza a necessidade da alfabetização digital através do desenvolvimento de habilidades críticas dos que recebem e compartilham informações no espaço virtual. Elizalde aborda fenômenos de desinformação, tais como as *fake news*, através de um estudo das comunicações desenvolvidas no Twitter durante a campanha presidencial de 2017 no Equador.

Pautando-se no exemplo do compartilhamento em rede de informações gerado durante o furacão Katrina de 2005, Cerigatto observa a formação de uma inteligência coletiva que foi capaz de ampliar a observação do fenômeno como todas as suas implicações e promover auxílio às vítimas. A autora questiona porém: “Quais mídias e quais linguagens os usuários que compartilharam informações recorreram? Qual interesse por trás de cada grupo?”. Em texto de final dos anos 60, Paulo Freire comentava que ler a frase “Eva viu a uva” de nada serve. Seria necessário compreender “qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva, e quem lucra com esse trabalho” (1967, p. 119). Me parece que nunca tal percepção foi tão certa como na atual conjuntura política e ideológica.

Quatro textos desta antologia abordam intervenções, experiências e reflexões sobre o ensino infantil, outros referem-se ao ensino fundamental, além dos que refletem intervenções em espaços educacionais e institucionais com idosos e com moradores de rua.

A partir da perspectiva de crianças urbanas entre 9 e 12 anos, Larissa Krüger-Fernandes e Fabrícia Borges exploram a vida daqueles que estão crescendo num meio hiperconectado e formando relações em ambientes virtuais. As autoras questionam: “como o aprendizado e a fluência [da] linguagem das interfaces digitais – com sua ênfase em aspectos icônicos e imagéticos- constituem a consciência das pessoas?”.

Paula Gomes de Oliveira recorre a teoria desenvolvida pelo psicólogo Lev Vigotski do desenvolvimento cognitivo e social na infância. Através de um estudo de crianças cursando os primeiros e segundos anos escolares, Gomes de Oliveira observa a relação da nova geração com a linguagem escrita e com os processos imaginativos desenvolvidos a partir da leitura de histórias. Pensar em como a imaginação da criança se desenvolve com as novas tecnologias é uma empreitada importante e difícil de ser concebida.

Os desenhos das crianças são uma das janelas das quais se utilizam os educadores Álvaro Ribeiro, Isabelle Siqueira e Ingrid Wiggers. A partir de observações e intervenções com alunos de uma escola da rede pública em Brasília, os autores buscam momentos pedagógicos que fogem ao ensino hierárquico orientado pela ordem explicadora.

Dando continuidade ao tópico de lograr conceber as crianças como produtores e reprodutores culturais, Monique Voltarelli pontua a necessidade de confrontar “o pensamento normativo sobre a ordem geracional que sempre valoriza a competência adulta em detrimento das crianças”. Voltarelli ressalta a inversão das relações de poder numa sociedade em que os mais jovens dispõem de maior habilidade ou fluência digital. Ao exercer um novo papel no cenário intergeracional, os saberes das

crianças confrontam o adultocentrismo normativo e demandam reconfigurações do ensino.

Evocando o conceito de pedagogia da autonomia de Freire que postula que o ensino não é transferência de conhecimento, mas criação de possibilidades para a construção de conhecimento (2011, p. 47), Daniella Lima e Andrea Versuti observam a dinâmica do jogo *Lost Experience* (informado pelo seriado de TV *Lost*) e propõe a criação de um universo ficcional transmidiático para o ensino de produção textual em sala de aula.

Ainda no conceito da pedagogia da autonomia e do pensamento normativo intergeracional, Giovana Scareli e Fernanda Omelczuk trabalham com idosos em um abrigo em Minas Gerais. A experiência das autoras que se fazem curadoras de um cinema improvisado no abrigo revela um processo de aprendizagem com os idosos através das relações que se estabelecem independente de rotas planejadas. Confrontando a tendência frequente da infantilização dos idosos, Scareli e Omelczuk procuram maneiras de caminhar junto com a consciência de que tal ato pode apenas tratar-se de “um desejo, um convite, uma atitude”. O papel pedagógico ilustrado pelas autoras é o de exercer “certa condução” que possa criar fissuras para a criação de novos territórios para todos aqueles envolvidos no processo.

Ao invés de filmes ou desenhos, Kleyne de Souza e Maria Clarisse Vieira utilizam narrativas fotográficas para trabalhar com um grupo de estudantes de Educação de Jovens e Adultos em situação de rua. O projeto de Souza e Vieira busca relacionar a imagem e a oralidade com a inclusão digital de pessoas com um histórico de marginalização extrema e invisibilidade pública. De acordo com as autoras, a tecnologia não

é um fim em si, mas “um meio no processo de inserção educacional e social desses sujeitos”.

Em referência à teoria (e não prática) de mídias digitais, Priscila Pereira apresenta o que ela define com um diário de bordo no qual registra um curso sobre educação, tecnologia e comunicação oferecido no programa de pós em Educação na Universidade de Brasília. Pereira, que participa como aluna do curso, oferece em seu texto conceitos chave para alguns dos tópicos desta antologia.

Ficam aqui brevemente apresentados os moliceiros desta nova publicação da Ria Editorial conduzida com suas varas e sirgas por Andrea Versuti, Catalina Mier e Jamile Santinello.

Que a presente obra estimule a criação de novas práticas, diálogos e saberes.

Referências

- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Rivals, C. (1988). Peintures des moliceiros d’Aveiro (Portugal): culture et arts populaires. *Revue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, 5 (2/3), 247–72.

Sarmiento, C. (2010). A cultura popular portuguesa e o discurso do poder: práticas e representações do moliceiro. *e-cadernos CES*, (10). Recuperado de <http://journals.openedition.org/eces/607>; doi: 10.4000/eces.607

Silva, T. T. & Moreira, A. F. (Eds.). (1993). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.

Apresentação

É inegável que as transformações econômicas, sociais, culturais e políticas impactam o campo educacional. Sendo assim, também os novos processos comunicacionais oriundos da convergência tecnológica trazem muitos desafios aos educadores que almejam compreender mais profundamente a sua realidade para atuar de maneira transformadora na construção de conhecimentos que objetivem contribuir para a emancipação crítica dos sujeitos.

O e-book **COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO** traz 13 dessas reflexões desenvolvidas por pesquisadores brasileiros e por duas pesquisadoras latino americanas, sendo uma do Equador e outra da Argentina. Trata-se de uma coletânea de pesquisas teóricas, conceituais e metodológicas com abordagens diferenciadas e que revelam aspectos centrais da articulação Educação, Tecnologias e Comunicação.

A obra está dividida em três partes. A primeira parte, intitulada: “Desafios para a Educação na Ciberultura” apresenta de forma crítica/reflexiva um panorama teórico epistemológico adensado para pensarmos a sociedade contemporânea e aponta alguns desafios para a consolidação de um campo transdisciplinar que integre, mais organicamente, os campos da Educação e da Comunicação mediados pelas interferências dos mais diferentes dispositivos tecnológicos. Esta primeira parte está composta pelos seguintes capítulos: *A tríade Educação, Tecnologia,*

Comunicação: interlocuções dos sujeitos e desafios na contemporaneidade mediante mundo digital, da autora Jamile Santinello, *Educação para a mídia em tempos de cibercultura: desenvolvendo habilidades para a cultura participativa*, da autora Mariana Pícaro Cerigatto, *Tras el dominio del discurso en red: interacciones y desinformación*, da autora Rocío Margoth Elizalde Robles e como fechamento desta primeira parte, temos o capítulo do autor Edemir Pulita, intitulado: *As transformações tecnológicas e comunicacionais e seus reflexos nas pesquisas em Educação: novos cenários e personagens na/para a construção de conhecimentos?*

Na segunda parte, denominada por “Olhares sobre Infâncias na Cibercultura” são problematizadas algumas questões relacionadas às dinâmicas assumidas pelas diferentes infâncias que se constituem na cibercultura. Os capítulos desta parte são propositivos, questionam os discursos cristalizados e os saberes instituídos sobre a infância urbana e nos provocam a refletir sobre as novas formas de conceber pesquisas e análises para esta realidade social em constante transformação. Compõem esta primeira parte os seguintes textos: *Infância e mídia-educação: um diálogo pensado a partir da experiência*, dos autores Álvaro Maurício Moura Paz Ribeiro, Isabelle Borges Siqueira, Ingrid Dittrich Wiggers, *Infância e linguagens digitais: apontamentos para a educação das crianças pequenas*, elaborado pela autora Monique Voltarelli, *Infância urbana e tecnologias digitais: reflexões a partir de uma roda de conversa com crianças*, de autoria de Larissa Krüger-Fernandes e Fabrícia Teixeira Borges. O texto intitulado: *Leitura, escrita e imaginação na escola: por uma perspectiva vigotskiana*, da autora Paula Gomes de Oliveira finaliza esta segunda parte da obra.

A terceira parte e última parte do livro, “Pesquisas em Educação: mediações por entre as linguagens” traz as contribuições dos autores sobre alguns dos novos pressupostos teórico-metodológicos para as pesquisas em Educação, tomando como referência as diferentes linguagens e suas mediações. São temas discutidos pelos quatro capítulos que a compõem; as potencialidades da linguagem da fotografia e do cinema para o campo educacional, a legitimidade dos produtos culturais como elementos que viabilizam o engajamento dos sujeitos no processo de construção do conhecimento significativo, bem como, experiências de aprendizagem pautadas por percursos outros, mais híbridos, mestiços, transmidiados e cada vez menos fixos e disciplinares. Os capítulos que constituem esta parte são: *Fotografia e Inclusão Digital: Revelando histórias de estudantes da Educação de Jovens e Adultos em situação de rua*, das autoras Kleyne Cristina Dornelas de Souza e Maria Clarisse Vieira, *Imagens de um abrigo: encontros de cinema para aprender e caminhar juntos*, elaborado pelas autoras Giovana Scareli e Fernanda Omelczuk, *The Lost Experience game e a construção de conhecimento transmidiado*, das autoras Daniella de Jesus Lima e Andrea Cristina Versuti, *Seminario de Educomunicación de la U.N.R. Experiencia de innovación con TIC en educación universitaria*, elaborado pela autora María Cristina Alberdi e Mariela Balbazoni, e como fechamento, temos o texto de Priscila Campos Pereira, intitulado: *Disciplina Educação, Tecnologia e comunicação: possibilidades no espaço universitário*.

Esperamos que a leitura desta obra contribua para qualificar os estudos sobre a temática nos mais diferentes campos do conhecimento e que sobretudo fomente o reconhecimento das muitas possibilidades de diálogo entre os campos da Educação e da Comunicação mediados

pelas tecnologias, na busca por pesquisas mais consistentes e por percursos formativos mais profícuos, coerentes com as muitas demandas e desafios do nosso tempo.

*Andrea Versuti,
Jamile Santinello
Catalina Mier*

PRIMEIRA PARTE

**DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NA
CIBERCULTURA**

A Tríade Educação, Tecnologia, Comunicação: Interlocuções dos Sujeitos e Desafios na Contemporaneidade Mediante Mundo Digital

Jamile Santinello

Cada vez mais a sociedade contemporânea está envolta em uma teia de relações no mundo *on-line-off-line* virtual em constante (re)modelação e em cadência acelerada, favorecendo a dinamicidade, cooperação e colaboração entre indivíduos em um ecossistema cognitivo marcado por um fluxo contínuo de informações, o que ocorre por meio do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Para tanto, este estudo trata-se de um recorte de estudos teóricos de doutoramento, desenvolvido no período de 2010 a 2013, na Escola de Comunicação, Programa de Pós-graduação em Comunicação-PPGCOM, Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, no sentido de estabelecer relações entre a tríade Comunicação, Educação e Tecnologia, na qual estas discussões tornam-se necessárias para a academia, agregando-se análises substanciais para as produções de sentido para o século XXI.

Este trabalho problematiza-se a partir do seguinte questionamento: Quais os desafios existentes na sociedade atual a partir da inter-relação da tríade entre Educação, Comunicação e Tecnologia? Para tanto, metodologicamente discutido, relaciona-se a pesquisa bibliográfica com

análises qualitativas das informações coletadas e suas narrativas, a partir de Flick(2009), bem como análise de conteúdo e suas categorias com relação ao método defendido por Bardin (2016), com descrições e análises a partir do contexto social atual, haja vista os princípios norteadores de uma pesquisa que envolve o processo comunicativo-educativo .

Neste contexto, a Internet constitui-se uma ferramenta da atualidade que proporciona a flexibilidade e descentralização de informações, tornando-se um dos veículos comunicacionais mais utilizados na contemporaneidade. Os usos desta tecnologia provocam uma constante reconfiguração das relações sociais e dos poderes, assim como da geração e construção provável de conhecimento.

As relações sociais na sociedade atual são complexas e estão em constante transformação devido às inter-relações e interconexões estabelecidas pelos usos e apropriações das Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC. São visualizadas interações e hibridizações de linguagens e modos de construção do saber frente a essas mudanças sociais.

A convergência tecnológica pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, possibilitando a ressignificação dos processos de aprendizagem, a partir de estímulos recorrentes pela quantidade de informações obtidas por meio das tecnologias. As contribuições sociais dos usos das tecnologias, bem como as relações a partir dos desafios na contemporaneidade, faz-se necessária para melhor compreensão do processo de interlocução e interconexão no ciberespaço, por meio de discussões da cibercultura.

Portanto, este texto pretende refletir teoricamente e qualitativamente sobre aspectos relacionados a sociedade, bem como os usos e as apropriações das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC

aplicados a educação, e uma leitura sobre aspectos referentes a educação e a cibercultura, a partir de um olhar sobre os desafios da contemporaneidade e os reflexos nos processos educativos.

Educação e Conectividade: Transformações e Resistências ao Passar do Tempo e Espaço

As transformações, as resistências da educação e da conectividade no ciberespaço, admitiu-se a partir de reflexões sobre olhares diferentes sobre o tempo e sobre o espaço, não visto como estáticos, mas em processo evolutivo e intercambiável de informações, nas quais contribuem-se para a construção do conhecimento por meio de discussões das narrativas disponibilizadas na atualidade.

A sociedade atual, discutida por Oliveira (2003) é categoricamente definida como Sociedade das Comunicações, inserindo-se os recursos comunicacionais dos *mass media*¹, das telecomunicações e da informática, e estas resultam-se em produção de sentido, em uma contexto atualmente intercambiável.

A mudança, para Valente (1999) é vista como ordenamento na sociedade atual, e, ressalta que os meios de produção e serviço passam por imensas transformações e que essas questões atuam diretamente na maneira como os indivíduos atuam e pensam, tendo em vista que essa passagem é caracterizada para o autor como Sociedade do Conhecimento. Para o autor, os processos de transformações que envolvem a aquisição do conhecimento passam a ter relevância. E esta valoriza-

1. Do Inglês MASS MEDIA, “meios de (comunicação de) massa”, onde MEDIA é Latim, plural de MEDIUM, “meio, algo através do qual são passadas informações”. Mídia. (2014)

ção demanda uma postura diferenciada dos profissionais em geral, no sentido de repensar os processos educacionais, principalmente os que estão efetivamente direcionados à formação de profissionais e com a prática pedagógica.

Segundo Oliveira (2003) a educação, atualmente, envolve-se com a ideia de rede, em que as informações e os conhecimentos se entrelaçam formando um imenso banco de dados, em que as relações sociais se propagam sendo por meio de escolas, instituições científicas internacionais e outras, no sentido de que os ambientes informáticos e telecomunicacionais auxiliam neste processo. De fato, como afirma Santaella (2013) a conjuntura social atual é caracterizada pela hiperconexão, e que modificou o sentido de estar conectado para o ser conectado.

A conectividade propõe a substituição das hierarquias controladoras escolares, equivocadamente ditas para dinamizar o sistema educacional, como por exemplo, reflexões por parte de gestores escolares, da equipe pedagógica, dos professores no sentido de intercambiar informações relevantes à educação, bem como o aprimoramento constante da práxis pedagógica, no sentido de esclarecer e ampliar o campo de atuação de cada área, construindo colaborativamente o processo de ensino e de aprendizagem (Oliveira, 2003).

Para além das denominações anteriores, a sociedade contemporânea também é nomeada sociedade em rede por Castells (2009). Para o autor, a rede estabelece uma “[...] nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” (Castells, 2009, p. 565), utilizando-se das Tecnologias da Informação e Comunicação para a sua proliferação e disseminação global.

Castells (2009, p. 566) afirma que as redes além de serem “[...] estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede”, compartilham códigos comunicacionais. As Tecnologias da Informação constituem a base material da sociedade em ritmo acelerado, remodelando-a em ritmo acelerado, e de forma constante, haja vista que não há como acompanhar esse processo de forma literal.

O fluxo contínuo das informações faz com que a sociedade esteja envolta por uma gama de dados em constante transformação e pode-se dizer também em mutação, e o “novo” gera instabilidades, inseguranças, pois não há como delimitar ou definir até que ponto essas dimensões podem chegar, isto é, conclusões sólidas sobre o tema, porém, uma estrutura social em rede “[...] é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio” (Castells, 2009, p. 566).

Castells (2009) enfatiza que as mudanças sociais são drásticas quanto aos processos de transformações tecno-econômicos, pois afirma que as relações sociais são complexas ressaltadas pela caracterização da estrutura bipolar entre a rede e o ser, descaracterizando-se pela potencialização das identidades do ser humano historicamente enraizadas, bem como pela divisão instrumentalista do universo abstrato.

Em um “[...] mundo de fluxos planetários de riquezas, poder e imagens, a busca da identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social” (Castells, 2009, p. 41). Esta busca da construção da identidade está cada vez mais menos associada ao que as pessoas fazem e mais relacionada ao que elas são ou acreditam ao estarem em uma sociedade em rede em constante transformação.

A percepção de mudanças constantes, e transformações efetivas em todos os setores (social, econômico, político, educacional) reafirmam ações de formas conectadas com um ecossistema coletivo e, categoricamente planetário, reafirmando-se assim inter-relações e interconexões que ocorrem entre diferentes campos do saber.

Defende-se e adota-se, nesta trabalho o conceito de sociedade em rede, ideia esta iniciada por Castells, no sentido de expressar de maneira mais ampla e consistente as profundas transformações culturais, socio-econômicas e políticas provocadas pelo desenvolvimento e usos das tecnologias digitais, cuja compreensão conceitual é também importante para a pesquisa.

Segundo Vieira (1998) as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em especial redes computacionais e a Internet, podem ser considerada meios para acelerar os processos estratégicos de desenvolvimento da sociedade. A autora enfatiza que as transformações ocorrem permanentemente nos setores educacionais, de trabalho, do governo e serviços públicos, segurança, lazer, cultura, e na própria percepção e compreensão do homem.

Na dinamicidade de informações e constantes transformações que se encontra a sociedade contemporânea, vivencia-se a convergência entre as mídias, e verifica-se que as intervenções e apropriações das TIC ocorrem de maneira sistemática e contínua, e muitas vezes sem reflexões necessárias para os entendimentos de seus efeitos, o que causa conflitos, inseguranças, estranhezas nas questões de ordem operacional e conceitual.

Para Sancho (1998), um aspecto perigoso na chamada cultura tecnológica, é a propensão a descontextualizá-la, observando somente os

aspectos técnicos e desconsiderando os impactos provocados nos indivíduos, na sociedade e no ambiente, sendo estes caracterizados como protocolos sociais e técnicos. Deste modo, seria um equívoco afirmar que somente as máquinas correspondem ao conceito de tecnologia e que as tecnologias desumanizam o indivíduo, ou ainda que a melhor forma de combatê-las é a não utilização de computadores e outros instrumentos informáticos.

A última década do século XX foi marcada por bruscas mudanças ambientais, especialmente em função da globalização e da tecnologia. A característica evidente da globalização é a redução das distâncias, abrindo-se e aproximando-se fronteiras tênues entre grupos sociais, instituições, órgãos governamentais e outros. A sensação de proximidade gera nos sujeitos uma progressão de tensão emocional, colocando-se a competitividade entre eles, além de esbarrar na concorrência, que vai além do sujeito para, até mesmo, contextualizações internacionais entre países (Oliveira, 2003).

Para Oliveira (2003), a tecnologia, configura-se com duas características específicas. A primeira é a disponibilidade, como um fator abrangente, permitindo que todos tenham acesso aos mais avançados recursos tecnológicos disponíveis. A segunda é a complexidade, no sentido de obter resultados e aproveitá-los em sua potencialidade, não se confundindo com a operacionalidade.

Os impactos dos usos e apropriações das tecnologias são vislumbrados em um período de anos ou até mesmo de décadas, pois ainda não se sabe o potencial das ferramentas tecnológicas e suas implicações e intervenções nas relações sociais, bem como no contexto histórico-e-

conômico-político da sociedade, pois as pesquisas nessa área estão em desenvolvimento.

No entanto, no século XXI, é possível observar que as relações sociais são transformadas pelas maneiras dos sujeitos se comunicarem, utilizando-se do mundo digital para ampliar as visões de mundo, produzindo outras formas de uso das linguagens, incorporando em suas realidades a espacialidade e a temporalidade virtual, e conectando-se por meio de uma rede de computadores.

Apropriações do Computador e da Internet pelo Indivíduo: Transformações Sociais e Processos Comunicativos e Educativos

As relações sociais, as disputas pelo poder e possíveis negociações e resistências são também constituídas por processos informacionais e comunicacionais.

O surgimento dos primeiros computadores eletromecânicos dá-se entre as décadas de 1930-1940, efetivamente construídos a partir da Segunda Guerra Mundial. No entanto, o ano de 1935 marca o início do revolucionário processo da computação provocado por Alan Turing, evoluindo da noção intuitiva para a noção matemática, designada de Algoritmos, modelando os passos que o ser humano executa quando realiza cálculos (Fonseca Filho, 2007).

A Internet produz impactos expressivos e complexos nas sociedades, especialmente no modo de vida dos cidadãos e em suas relações, desde sua origem, aproximadamente em meados da década de 1970. E se essas repercussões ainda estão difíceis de mensurar, já podem ser problematizadas. Esta rede das redes de computadores interligado

cresceu de maneira independente. Inicialmente foi utilizada na área militar, mas ganhou usos em outros campos, inclusive nos processos de aprendizagem, e entre os anos de 1993 a 1998, a rede dobrou de tamanho (Heide & Stilborne, 2000).

O ciberespaço é uma “[...] estrutura virtual transnacional de comunicação interativa” (Ramal, 2002, p. 65). Mas se por um lado a rede mundial de computadores anula as distâncias espaciais e temporais, por outro lado aqueles que não interagem no ambiente virtual são excluídos digitalmente do processo. E, “[...] por si só se tornará uma ferramenta de controle” (Lessig, 1999, p. 4) frente à regulação do acesso virtual e das competências de cada agenda na rede. Por essa razão, o espaço cibernético exige uma regulação para questões de ordem prática, direcional e sistemática, pois na teoria todos podem acessar a tudo.

A existência e a constituição de uma cultura social por meio do acesso ao ciberespaço, delineada em tempo e espaço diferenciados da realidade do mundo *offline*, a cultura digital, isto é, a cibercultura. Assim, a cibercultura constitui-se de espaços nos quais há leituras e escritas hipertextuais², transformadas em *bites* digitais, bem como outros modos de lidar com a linguagem (Ramal, 2002).

Recuero (2009) relata o surgimento dos computadores como uma mudança nos processos de comunicação, revolucionados pelos meios eletrônicos. Os usos da Internet e do computador provocam muitas mudanças na sociedade, entre elas a possibilidade de expressar-se e

2. “Nova forma de escrita e de comunicação da sociedade informático-midiática” (Ramal, 2002, p. 83), com inserções de *links* e conexões de informações híbridas e direcionadas, e também “a apresentação de informações através de uma rede de nós interconectados por links que pode ser navegada livremente pelo leitor de um modo não-linear” (p. 87).

socializar-se por meio das ferramentas de Comunicação mediada pelo Computador (CMC). Esses recursos comunicacionais permitem que os sujeitos construam, interajam e comuniquem-se com os demais indivíduos na rede, deixando rastros que possibilitam o reconhecimento dos “[...] padrões de suas conexões e a visualização de suas redes sociais através desses rastros” (Recuero, 2009, p. 24).

De qualquer modo, Pretto (2008, p. q17) afirma que “[...] as tecnologias da comunicação favorecem em muito aqueles que desejam estabelecer vínculos comunicativos” (2008). Os vínculos podem ser estabelecidos pelo uso das TIC de uma maneira diversificada em torno de espaço e tempo dinâmicos, como por exemplo, a interatividade que pode ocorrer em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Esses processos de aprendizagem são baseados nas interações viabilizadas pelo computador.

O vínculo, estabelecido por Pretto (2008), é algo que acontece por meio da interação e interlocução dos indivíduos nos usos das TIC, buscando uma ressignificação e reorganização das ações a partir dos contextos sociais em que estão inseridos, e o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe tal vínculo.

De fato, a Internet, é caracterizada como um novo ambiente comunicacional, tendo a comunicação como essência da ação humana. Os modos como as TIC são incorporadas influenciam na construção da identidade dos sujeitos, além de intervir na dinâmica constituição das relações sociais porque “[...] a informação e a comunicação sempre foram dispositivos dos poderes dominantes, mas também de poderes alternativos, de resistências e mudanças sociais” (Castells, 2009, pp. 17-18).

O autor enfatiza que a Internet é uma tecnologia da liberdade, mas também pode ser utilizada como um instrumento dos “[...] poderosos para oprimir os desinformados, podendo levar à exclusão dos desvalorizados pelos conquistadores do valor” (Castells, 2009, p. 225). Considera-se necessário, portanto, que as pessoas consigam discernir e utilizar a tecnologia virtual para fins libertadores e compreenderem a dominação que pode ser exercida na rede, de modo que a comunicação na sociedade em rede possa ser construída de maneira aberta e coletiva.

A sociedade atual encontra-se em um intenso processo de transformações e não se sabe quais serão as implicações no cotidiano futuro referentes às apropriações e efeitos das tecnologias digitais, às inteligências artificiais, e à robótica.

No entanto, os usos das tecnologias digitais podem envolver o sujeito em processos comunicativos de maneira democrática, manipuladora e até invasiva. Os tipos de apropriações e de usos das tecnologias digitais são evidenciados nas apropriações da rede mundial de computadores, ou seja, na manuseabilidade da Internet como meio de práticas comunicativas e informacionais.

Os usos dos computadores e da Internet possibilitam e contribuem para a construção dos processos democráticos, porque todos podem acessar quase tudo, de qualquer lugar da rede, de qualquer nó. Por outro lado, geram também controle de relações sociais quando o poder centraliza-se nas mãos de quem detém o saber, o conhecimento ou de quem engendra as disponibilizações de informações, articulando-as em benefício próprio.

As ferramentas digitais e a rede de computadores provocam mudanças políticas, econômicas, estéticas e também nas formas de socialização,

e mediante a pesquisa empírica, considera-se que os agentes envolvidos no estudo, a partir de sua criticidade, socializaram-se a partir de necessidades ocorridas no decorrer do curso- objeto de estudo da tese-, colaborando e criando novos espaços virtuais para que ocorresse uma outra comunicação entre si.

Para Costa (2008, p. 15) o ciberespaço permite a “[...] multiplicação das ferramentas de colaboração *on-line* e as tecnologias da comunicação móvel se integram com as mídias tradicionais”, o que resulta nas comunidades virtuais. Hoje, porém, as informações não são apenas compartilhadas por meio de computadores pessoais, mas também por telefones móveis. E como o mesmo autor afirma “com a revolução das tecnologias da comunicação houve uma mudança no padrão de relações entre as pessoas”, principalmente em relação à (Costa, 2008, p. 6), em se tratando da interação das redes pessoais e redes virtuais de contato, o que faz com que o indivíduo continue pertencendo a um grupo.

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): os Sujeitos em Transição

Segundo Meirelles (como citado em Oliveira, 2003, p. 113), as Tecnologias da Informação e Comunicação são classificadas em três períodos evolutivos distintos que ele denomina transacional, informacional e do conhecimento. Para Oliveira (2003, p. 326) “[...] as TIC e de telecomunicações provocaram e continuam provocando mudanças que fazem lembrar o impacto que foi o Renascimento para a Idade Média, ou a revolução provocada pelo surgimento do papel e da imprensa”.

A era transacional corresponde ao período de 1960 a 1970, tendo como enfoque o contexto contábil, sendo visível a grande quantidade de inserções de dados, processando-os, em uma complexidade exacerbada de execuções de cálculos e equações numéricas (Meirelles como citado em Oliveira, 2003). A era informacional é identificada no período de 1970 a 1990, com a expansão do uso de computadores, principalmente na construção de microcomputadores, e com a difusão de *softwares* capazes de processar, armazenar e manipular grande quantidade de dados (Meirelles como citado em Oliveira, 2003). A era do conhecimento, por sua vez, é identificada a partir da década de 1990. Nesse momento é criada a expressão tecnologia da informação e comunicação (TIC), substituindo o de Informática. Este conceito foi utilizado como estratégias empresariais em setores-chave como planejamento, *marketing*, recursos humanos e automação (Meirelles como citado em Oliveira, 2003). Assim, é possível perceber que, inicialmente, o conceito TIC é incorporado por empresas, que verificaram o potencial da utilização das tecnologias no ambiente administrativo e organizacional industrial.

Atualmente, as TIC são apropriadas com maior amplitude, utilizadas no âmbito educacional, governamental e outros setores, e não restrita às empresas, tendo em vista que os indivíduos focalizam as potencialidades uso em experiências tanto locais quanto globais, de troca de informação e interação.

Para Oliveira (2003), surge um “novo” homem com características diferenciadas na contemporaneidade, que necessita atuar de maneira produtiva e eficaz. Porém, o autor sugere que “[...] o ponto fundamental nos tempos atuais é de que a visão egoísta seja substituída pela cooperação, deve-se encontrar com o outro e também ajudá-lo a fazer as

coisas, as decisões devem refletir o trabalho do grupo e não de uma só pessoa” (p. 328). O indivíduo contemporâneo necessitará compreender o processo de aprender a convivência dentro da nova ética social (Oliveira, 2003), saindo da prática exigida anteriormente, da individualização dos esforços para as parcerias, a cooperação e a colaboração entre si.

O “[...] o real, o virtual e o pessoal darão origem a novas concepções de coisas e de pessoas, fazendo surgir novas formas de relacionamento e alterando significativamente o mercado de trabalho e as formas de negócio” (Oliveira, 2003, p. 329). No âmbito da educação, as Tecnologias da Informação e Comunicação podem ser usadas como prática pedagógica, no sentido de auxiliar o professor em sua práxis.

Por tecnologias educacionais entende-se desde: giz, quadro-negro, meios audiovisuais, sistemas multimídias, projetor multimídia, computador e todos os recursos por ele mediados, até o acesso à Internet por computador, *ipad*, *iphone*, entre outros dispositivos técnicos-educativos para apoio pedagógico ou recurso ao processo de ensino e de aprendizagem. Ramos, Linhares e Batista (2012) identificam por meio de uma pesquisa realizada em universidades portuguesas, sete categorias de uso das TIC no sentido de recurso para a aprendizagem, como: plataforma de gestão de aprendizagem, tecnologias para a publicação e partilha de conteúdos, tecnologias que permitem a colaboração, redes sociais, tecnologias que permitem a comunicação interpessoal, tecnologias de agregação de conteúdos, e, ambientes virtuais 3D.

O potencial do computador, para Rocha e Baranauskas (2003) é estabelecido por profissionais que sabem utilizar terminologias específicas para torná-las acessíveis aos usuários sem causar estranheza na constituição da interface gráfica, isto é, “[...] o conceito de interface

humano-computador vai além da compreensão de *hardware* e *software* no qual o homem se comunicaria com o computador, incluindo-se aspectos cognitivos e emocionais durante a comunicabilidade homem-máquina na interface” (como citado em Santinello & Gandra, 2013).

Assim, “os desafios da interação homem-computador (IHC) é dar conta da rapidez evolutiva tecnológica, e da garantia de explorar o potencial e funcionalidade das novas tecnologias de maneira qualitativa” (Rocha & Baranauskas, 2003 como citado em Santinello & Gandra, 2013). Segundo Almeida (2006) a tecnologia digital como um suporte para desenvolver o ensino e a aprendizagem tem características estruturais e conceituais que precisam ser compreendidas com maior rigor e critérios específicos, isto é, é necessário compreender que o papel da tecnologia permite o estabelecimento de diálogo entre o sujeito e o grupo, o virtual e o real, o racional e o emocional, o analógico e o digital.

Almeida (2006) analisa que a utilização das TIC na comunicação pode ser identificada como “[...] nova modalidade comunicacional que permite romper com a linearidade e a unidirecionalidade entre emissor e receptor e potencializa a comunicação multidirecional pela criação de redes formadas na diversidade de informações” (p.206), possibilitando a interlocução de forma diferenciada, a partir da dinamicidade de tempo e de espaço, delineada pelas relações sociais digitais, a partir da conexão por meio da rede mundial de computadores.

As tecnologias digitais potencializam e estruturam outras sociabilidades e aprendizagens (Santos, 2006). E no uso das tecnologias da informação para o bem comum, especificamente na educação, o docente precisa ter clareza de sua responsabilidade ao instigar os discentes à produção de conhecimento crítico e ético (Sant’ana & Behrens, 2003).

Para Nicklel (2003) a utilização da tecnologia pode auxiliar na “[...] realização do que já é feito e o que se deseja fazer em educação. Amplia-se a comunicação e facilita-se a elaboração de propostas inovadoras, dependendo do interesse e da disponibilidade para as possíveis mudanças” (p. 73).

Portanto, as tecnologias digitais, neste estudo, revelou que são meios comunicacionais que o professor e aluno não podem deixar de lado, principalmente no sentido de ocorrer a comunicação bilateral, em uma educação híbrida, ampliando o campo de atuação docente e que resulte no processo de construção do ensino e da aprendizagem discente.

Santaella (2013, p. 35) afirma que não se pode “[...] minimizar o papel que as redes digitais hoje desempenham na vida psíquica, social, cultural, política e econômica” do ser humano e dimensionar a amplitude dessas redes, ou seja, identificar até onde pode chegar a influência do que é postado nas salas virtuais, nos ambientes colaborativos, e em outras áreas virtuais é tarefa complexa.

Aprendizagem Colaborativa na Ciberultura: Educação no Processo de Construção do Saber Midiático

A aprendizagem em si já é um processo complexo para a compreensão do ser humano, e sua especificidade na ciberultura são: as velocidades das informações, as características síncronas e assíncronas da comunicação, e o vínculo do sujeito e suas necessidades para com a realidade digital.

E em se tratando de aprendizagem colaborativa é um desafio maior no processo de ensino, mas se faz necessária em uma sociedade cada

vez mais conectada. A aprendizagem colaborativa parte do pressuposto de que o processo educativo possibilita a construção do conhecimento por meio da colaboração entre os docentes e discentes, com um objetivo em comum, isto é, identificar e realizar análises e reflexões conjuntas quando possível, o que resulta na colaboração e aprendizagem mútuas.

Segundo Batista (2003), partindo da análise de um ditado popular em que “Duas cabeças pensam melhor que uma”, sugere que esta frase representa a aprendizagem colaborativa. “A aprendizagem colaborativa estimula o respeito ao seu semelhante e incentiva a criticidade dos alunos perante a contextualização dos temas com a sua realidade, tornando os projetos mais ricos e criativos” (Batista, 2003, p. 149). O autor menciona que o papel do professor na sociedade atual é “[...] preparar as novas gerações para uma sociedade complexa e incerta, em que a competência, criatividade, criticidade são constantemente colocadas em prova” (p. 150).

Alarcão (1998, p. 101, como citado em Batista, 2003, p. 152) enfatiza que o indivíduo da sociedade atual tem algumas necessidades básicas de “[...] pensar e de pensar por si, mas também de ser capaz de pensar e trabalhar com os outros. Tem de saber ler, com o apoio no conhecimento adquirido pelas gerações passadas, os sinais do presente que lhe permitirão antever e preparar o futuro”. Os alunos podem explicar uns aos outros a maneira como resolvem um problema; explicitar oralmente o seu raciocínio, partilhando-o, e clarificar as ideias para si e para os outros” (Alarcão como citado em Batista, 2003, pp. 167-168). Isso pressupõe aspectos da cooperação e colaboração entre os indivíduos.

No trabalho cooperativo, Alarcão ressalta que “o docente para a ser nas palavras de Inostroza um co-pensador con el alumno” (como citado

em Batista, 2003, p. 169). Assim, o professor aprende com o aluno e vice-versa, cria maior integração por meio da comunicação e realiza uma práxis pedagógica diferenciada e reflexiva, além de trabalhar com a autonomia discente. O trabalho em conjunto, é um item essencial para a aprendizagem colaborativa.

Os usos do computador e da Internet intervêm em diferentes setores da vida social, e também nos processos de aprendizagem, especialmente em experiências de utilização de TIC na formação acadêmica. Os processos de interações em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) possibilitam uma compreensão mais ampla das relações entre Comunicação e Educação no ciberespaço, além de identificar e observar a comunicabilidade em plataformas digitais, percebendo como são estabelecidas a interação e a interatividade dos indivíduos nessas interfaces gráficas.

Uma rede de computadores planetária com proporções ainda não mensuráveis, mas com muitas possibilidades de trabalhar as tecnologias da informação e comunicação digitalmente na construção de conhecimentos.

As conexões e interconexões ocorrem no ciberespaço, e faz com que a atratividade da rede seja intensificada dia após dia. Para Moran (como citado em Citelli, 2004a) é com o surgimento da Internet que se marca definitivamente a visualização de imagens em movimento e sons, integralizando-se o audiovisual, a hipermídia³, o texto ligado ou *linkado* virtualmente, além da narrativa do cinema e da TV.

Porém, cada indivíduo estabelece uma relação própria com os meios, com a sociedade em geral, com outros indivíduos e com a realidade virtual,

3. Combinação de hipertexto e multimídia, portanto um sistema de obtenção de informações que provê acesso a textos, gravações de áudio e vídeo, fotografia e gráficos.

e uma vez que as maneiras de utilizar-se a Internet, depende da visão de mundo e das percepções de cada sujeito frente às necessidades reais de uso.

Informações variadas são absorvidas por pessoas em diferentes mídias, mas a escola nem sempre acompanha esses processos. No entanto, eles podem se tornar-se mais relevantes na vida de uma criança, de um adolescente, de um jovem, contribuindo na lapidação e entrelaçamento dos dados, proporcionando a cada pessoa a possibilidade de analisá-los para construir saberes. Assim, acredita-se que esse seja um papel fundamental da escola no mundo digitalmente conectado, oferecendo aos indivíduos aprendizados sobre como lidar com os formatos e conteúdos disponibilizados e visualizados, trabalhando com as diversas mídias, e também com as tecnologias educacionais, e isso pode ser evidenciado na pesquisa empírica, no estudo de caso, haja vista o papel da conexão vista no curso em questão.

As tecnologias educacionais são tratadas como recursos a serem utilizados pelos professores como apoio pedagógico em sala de aula, no sentido de envolver os alunos em atividades cada vez mais interativas e adaptadas com a realidade atual (Leite, Pocho, Aguiar, & Sampaio, 2003). As autoras tomam como base os estudos de Thiagarajan e Paigna (1998, p. 8), como suporte teórico, e classificam as tecnologias educacionais em duas categorias, independentes⁴ e dependentes⁵. As independentes

-
4. Álbum seriado, bloção, cartão-relâmpago, cartaz, ensino por fichas, estudo dirigido, flanelógrafo, gráfico, história em quadrinhos, ilustração/gravura, instrução programada, jogo, jornal, jornal escolar, livro didático, livro infanto-juvenil, mapa e globo, modelo, módulo instrucional, mural, peça teatral, quadro-de-giz, quadro-de-pregas, sucata, texto (Leite et al, 2003).
 5. Computador, fita de vídeo, fita sonora e CD, Internet e suas ferramentas, programas de computador, televisão comercial, televisão educativa, rádio, slide, transparência para retroprojetor, educação a distância (Leite et al, 2003).

são “as que não dependem de recursos elétricos ou eletrônicos para a sua produção e/ou utilização”, e as dependentes o inverso.

As tecnologias educacionais são como recurso, ilustração, e como transposição de um conteúdo de um meio para o outro, e a potencia está na colaboração, no dialogismo, e no hipertexto, além do manejo de múltiplas linguagens.

Desse modo, segundo Citelli (2004a, p. 17), a escola continuará formal, mas com significação ampliada, sistematizando-se e produzindo saber. Neste sentido, é necessário ressaltar que a leitura do processo comunicativo, na questão da produção-circulação-recepção devem “[...] estar integradas aos fluxos crítico⁶-dialógicos dos demais discursos com os quais a escola trabalha”.

Assim sendo, a comunicabilidade que se propõe para a escola necessita permear-se por análises, reflexões e depurações de informações, no sentido de que suas consecuições envolvam a produção, circulação e recepção de mensagens apropriadas em um processo crítico e dialético, gerando efeitos expressivos na vida social, econômica e cultural, influenciando percepções da experiência social e intervindo nos processos de aprendizagem.

Considerações Finais

Pondera-se as melhores formas de uso e apropriações das TIC para as necessidades do indivíduo frente às transformações sociais e às

6. Crítico no sentido de instaurar a prática da busca dos processos constituidores de sentidos, comprometendo-se com as estruturas significativas, a participação e o envolvimento nas transformações sociais, e não na busca de fatores que geram alienação e manipulação (Citelli, 2004a).

interfaces, assim como consideram-se diferentes pontos de vista para analisar usos de maneira crítica e contextualizada na atualidade, até porque, para Martin-Barbero e Rey (2004) “[...] os fluxos de informação e redes têm gerado também uma reorganização dos saberes e do trabalho, o intercâmbio e coletivização de projetos de investigações científicas e de experimentações estéticas na contemporaneidade” (p. 63).

De fato, os usos e as apropriações das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm, efetivamente, provocado mudanças na vida social e dos indivíduos. Refletir sobre a maneira como ocorrem essas apropriações nos processos de comunicação e nos ambientes de aprendizagem, é questão relevante para compreender se a EAD pode colaborar para processos de comunicação e de aprendizagem de maior qualidade, ampliando o acesso ao conhecimento.

Por essa razão, o próximo capítulo discute as relações entre a Comunicação, Educação e Tecnologia (CET), e apresenta análise de práticas pedagógicas compreendidas como ações políticas no Brasil, frente aos desafios e complexidade do processo educativo brasileiro.

Este trabalho, a partir da problematização: Quais os desafios existentes na sociedade atual a partir da inter-relação da tríade entre Educação, Comunicação e Tecnologia? Verificou-se a potencialidade das tecnologias digitais no que tange as relações entre os sujeitos, bem como os usos e as apropriações das TIC, além de evidenciar as importância da tríade CET no âmbito educacional, colaborando-se no desenvolvimento de propostas pedagógicas de trabalhos, acentuando as oportunidades dos manuseios de maneira qualitativa.

A tríade CET contribui para reflexões contemporâneas, no sentido de potencializar discussões acerca de questões nos âmbitos sociais,

nas quais a sociedade se (re)organiza, se conecta e intercambia informações para que direcione para uma cultura cibernética, no sentido de desenvolver aspectos que substancie análises para a construção do saber, e que estas podem ser caracterizadas pelas relações dos sujeitos em ambientes digitais.

Referências

- Britto, R. R. (2006). Sociedade, novas tecnologias de comunicação e possibilidade de articulação de espaços públicos de debate e embate. In M. W. de Sousa (Org.), *Recepção midiática e espaço público: novos olhares*. São Paulo: Paulinas.
- Castells, M. (2009). *A sociedade em rede: a era da informação-economia, sociedade e cultura* (Vol.1, 12a reimpressão). São Paulo: Paz e Terra.
- Citelli, A. O. (2004). *Comunicação e educação: a linguagem em movimento* (3a ed.). São Paulo: Senac/SP.
- Costa, R. da. (2008). Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. In H. Antoun (Org.), *Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Fonseca Filho, C. (2007). *História da computação: o caminho do pensamento e da tecnologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS. Recuperado de <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/historiadacomputacao.pdf>
- Heide, A. & Stilborne, L. (2000). *Guia do professor para a Internet: completo e fácil* (2a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência* (2a ed.). São Paulo: Aleph.
- Johnson, S. (2001). *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Martin-Barbero, J. (2006). Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In D. de Moraes (Org.), *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Mídia. (2014, junho 12). In *Origem da Palavra* - Luis Roberto Piragine. Recuperado de <https://origemdapalavra.com.br/palavras/midia/>
- Oliveira, J. F. de. (2003). *T.I.C.: tecnologias da informação e comunicação*. São Paulo: Érica.
- Pretto, N. de L. (2008). *Escritos sobre educação, comunicação e cultura*. Campinas: Papirus.
- Ramal, A. C. (2002). *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. São Paulo: ArtMed.
- Ramos, F., Linhares, R. N., & Batista, J. (2012). TIC em Educação: um contributo para definição do papel do professor. In R. N. Linhares, S. Lucena & A. Versuti (Orgs), *As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI*. Fortaleza: UFC.
- Recuero, R. (2009). *Redes sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina.

- Rheingold, H. (2002). Technologies of cooperation. In H. Rheingold (Ed.), *Smart Mobs: the next social revolution*. Nova Iorque: Perseus.
- Sancho, J. M. (1998). A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In J. M. Sancho (Org.), *Para uma Tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Santaella, L. (2013). Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. In A. Primo (Org.), *A Internet em rede*. Porto Alegre: Sulina.
- Santinello, J. & Gandra, E. Á. (2013). As Possibilidades das Intervenções do Design Instrucional em Cursos de EAD. *4º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação- Mídia e Educação: Espaços e (co) relações de conhecimento*, Aracaju, SE, Brasil, 4.
- Valente, J. A. (1999). Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In J. A. Valente (Org.), *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED.
- Vieira, A. da S. (1998). *Sociedade da informação: ciência e tecnologia para a construção da sociedade da Informação no Brasil: conceitos, fundamentos e universo político da indústria e serviços de conteúdo*. Brasília: CNPq/IBICT, São Paulo: UNIEMP.

Educação para a Mídia em Tempos de Cibercultura: Desenvolvendo Habilidades para a Cultura Participativa

Mariana Pícaro Cerigatto

A educação para a mídia, ou mídia-educação, ou então *media literacy* é uma área de caráter multidisciplinar que foca em reflexões e análise crítica a respeito da relação entre elementos do processo de comunicação - os produtores, o processo produtivo, a recepção das mensagens, entre outros elementos. Tendo os meios de comunicação e as novas mídias ocupando papel central na vida dos cidadãos, seja para consumo, entretenimento, informação etc., se faz importante desenvolver estratégias de ensino que busquem preparar as pessoas para tirar proveito das mídias e tecnologias não somente como consumidoras, mas como cidadãs.

A *media literacy* se compromete a identificar os papéis e intenções que o sistema midiático assume com a sociedade. O conceito se desenvolveu em diversos contextos, e pode ter ênfases diferentes: pode se referir à inclusão digital, ou seja, à apropriação tecnológica e operação de meios de comunicação e tecnologias, especialmente à internet, e assim enfatizar o produtor de conteúdos; o outro lado enfatiza as dimensões de objeto de estudo da *media literacy*, e, por último, há o viés

de ferramenta pedagógica, que diz respeito ao uso da comunicação e suas tecnologias em situações de aprendizagem.

O trabalho com as mídias pode estar entrelaçado nessas três vertentes, no entanto, aqui, ressaltamos o campo da educação para a mídia e seu objeto de estudo, que foca nas reflexões e análise crítica a respeito da relação entre elementos do processo de comunicação. O objetivo é causar o entendimento de como se processa a comunicação, identificando compromissos, papéis e intenções que o sistema midiático assume com a sociedade. A meta é que atividades de mídia-educação façam parte de ações regulares, integradas aos currículos – quando é promovida na escola.

Para este trabalho, usamos conceitos-chave de leitura crítica de conteúdos midiáticos, que são muito atuais para avaliar conteúdos diversos, conforme frisa Buckingham (2008). Segundo ele, os conceitos seguem uma estrutura abrangente e sistemática, que pode ser facilmente aplicada aos meios digitais, tais como a internet. Essa abordagem levanta questões importantes sobre representação, tendenciosidade, autoridade e ideologia – aspectos que costumam ser negligenciados nas descrições da tecnologia da informação e comunicação e seus conteúdos. Para Buckingham (2008), há relações de poder e formas de representação que dizem muito em textos da web, sendo um capo fértil para os estudos da *media literacy*.

Esses conceitos serão articulados com as habilidades apontadas por Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison e Weigelet (2006) para a plena participação na cultura do digital do século 21.

Estrutura Teórica

Media Literacy, os Velhos e Novos Meios de Comunicação

Os avanços na tecnologia digital, o novo cenário de cultura da informação e comunicação provocam transformações sensíveis em várias áreas, assim como tensões e necessidades de uma reformulação quanto ao conceito de alfabetização, e a noção do que significa, hoje, ser alfabetizado. Há mudanças na percepção do terreno da comunicação midiática, com implicações no cenário educativo: a comunicação de massa, as mídias analógicas, passam por um processo de convergência com as mídias digitais; a informação centralizada dá lugar à comunicação por redes; os usuários, antes meros receptores de informação, têm agora oportunidade de interagir mais; a produção centralizada e profissional da informação passa a dividir lugar e atenção com a produção descentralizada e “amadora”; as linguagens ou códigos distintos de cada suporte agora se fundem em linguagens multimidiáticas; a circulação da informação assume proporções gigantescas e globais, com base nas mais diversas fontes. Três elementos passam a ser considerados: a abundância, a convergência, e a interatividade (Siqueira, 2007), no cenário de ciberespaço e cibercultura.

Utilizamos Lévy (1999), que define ciberespaço e cibercultura como:

O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de

pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (Lévy, 1999, p. 14)

Quadro 1.

Modelos de sociedade e tipos de mídia

Sociedade Industrial- Hierárquica= Comunicação de Massa	Além da Sociedade Industrial = Comunicação Interpessoal de massa
Jornalismo: Sistema organizacional para a distribuição da informação e notícias, moldando a opinião pública.	Mídia Social: organismo em rede para o compartilhamento de informações, notícias e significados diversos.
Mídia como prática industrial (revela uma cultura comprometida com e cúmplice dos mecanismos adaptativos e instrumentais gerados no bojo do desenvolvimento da sociedade industrial)	Mídia como rede (revela estrutura social composta por pessoas e/ ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações que partilham valores e objetivos comuns a fim de possibilitar a construção de comunidade e de conhecimento)
Profissionalismo/formalidades e planejamento prévio	Modo informal, ubíquo e instantâneo de se conectar e se manter conectado
Atua sobre audiência dependente (modelo produtor-consumidor)	Obsolescência do modelo produtor-consumidor
Responsabilidade pelo entendimento mútuo: uso social da mídia	Divisão de responsabilidade do entendimento mútuo e dos resultados
Qualidade no contexto de produção e competência no contexto do consumo	Distribuição social da comunicação em termos de direitos, deveres e responsabilidades.

Adaptado de Bauer (2012)

A cibercultura é um termo que tem sido amplamente utilizado na teorização sobre a aparição de novas formas culturais vinculadas ao uso da internet. Não é só a cultura dos computadores – precisamos acrescentar

a isso que a cibercultura surge como consequência da interação entre ciberespaço e cultura – sendo esta uma malha extensa de significados que permite interpretar a experiência e orientar a ação (Geertz, 2000). Entendemos a cibercultura não como distinta da cultura, mas como uma tendência desta, com uma força cada vez maior (Cerveró, 2007).

A cibercultura está ligada a um processo de mudanças de sociedade, em que seu uso aponta diferentes concepções para se compreender a sociedade. Bauer (2012) nos coloca em contato com dois tipos de sociedade ligados a dois tipos de modelos de mídia. O primeiro modelo preza pelos “meios de comunicação de massa” e pela “comunicação mediada de massa”, voltada para uma sociedade de massa, industrial. Como exemplo, o jornalismo tradicional é citado, mas poderíamos exemplificar também uma editora aos moldes tradicionais. Do outro lado, temos a comunicação interpessoal de massa, somada a uma sociedade pós-industrial.

Com todas essas evoluções, da sociedade industrial-hierárquica da comunicação de massa (que englobaria a era “de ouro” da televisão, da rádio) passamos para um cenário de sociedade pós-industrial, somada à comunicação interpessoal de massa. Antes, na Sociedade Industrial Hierárquica, percebemos que a informação está em sua era institucionalizada, é processada e veiculada por meio de instituições e órgão de imprensa, ou então editoras, por exemplo, que dominam o processo de captura e edição da informação, assim como a publicação. Com as mídias sociais esse processo se descentraliza e forma-se um organismo em rede no qual qualquer cidadão pode emitir, produzir, editar e selecionar a informação. Em meio a isso, há novas formas e formatos de se produzir informações, com novos sentidos, há novas narrativas

e novas práticas, assim como valores em torno desta nova cadeia de produção de informação.

A comunicação via internet e mídia social não deixa de ser organizada em torno de negócios e de grandes empresas de mídia e comunicação, mas permite ser mais descentralizada. Com a digitalização e a interatividade, o processo comunicativo unificado e unidirecional vai perdendo força. Assim, as sociedades deslocam-se, cada vez mais, de um sistema de mass media para um sistema multimídia, mais especializado e fragmentado, em que os públicos estão cada vez mais segmentados.

Após a explanação deste contexto, vemos que o cenário de comunicação se modificou bastante. Deste quadro de transição, mudanças e adaptações, a convergência de linguagens e tecnologias, dentre outros fatores, reconfigura diversos cenários culturais. Novas formas de utilizar os novos meios de comunicação nos remetem a pensar em novas maneiras de ler e compreender as linguagens e conteúdos midiáticos. Conforme nos alertam Lee e So (2014, p. 138), “[...] as pessoas precisam de competências e habilidades não-tradicionais para lidar com a mudança dos ambientes sociais e tecnológicos”.

Posto isso, a educação para a mídia ocupa um papel importante: além de desenvolver habilidades de leitura crítica, produção midiática e identificar os papéis e intenções que o sistema midiático assume com a sociedade, é preciso inserir os cidadãos na cultura participativa promovida pelas tecnologias e mídias digitais, o que exige também uma nova abordagem para a educação para a mídia, que tem raízes no modelo de sociedade industrial-hierárquica e da comunicação massiva.

As primeiras abordagens muito influentes da mídia-educação, de forma geral, passaram a enfatizar os “efeitos da exposição” às mídias de

massa sobre comportamentos, especialmente de crianças e adolescentes. “Pesquisadores de diferentes horizontes, educadores, jornalistas e grupos religiosos buscavam minimizar a importância dos efeitos das mídias ou, ao contrário, demonstrar seus perigos” (Bévort & Belloni, 2009, p. 1085). Existia a tendência de condenar os meios de comunicação, que continua a existir até hoje.

A abordagem inoculativa ou moral surgiu de uma profunda preocupação dos educadores e dos críticos literários que queriam proteger as crianças da “poderosa” influência e dos efeitos nocivos das mídias de massa. Crianças e jovens eram considerados uma audiência suscetível e maleável, facilmente exploráveis pelos novos produtos de mídia.

Atualmente, Buckingham (2003) identifica forte influência dos estudos culturais na educação para a mídia, só que adaptados às inovações tecnológicas. Considera-se a tecnologia de mídia criativa e considera-se importante olhar para a abordagem participativa, que compreende uma série de práticas.

Assim, conforme apotam Cappello, Felini e Hobbs (2011), atualmente há um equilíbrio entre as abordagens de discriminação (inoculação)/proteção e capacitação, sendo que o reconhecimento da mídia como um aspecto do ambiente social é uma força motriz para o recente desenvolvimento da área no mundo (Lee & So, 2015).

Entretanto, na Inglaterra, assim como em outros países, como no Brasil, ainda é mais fácil encontrar, por vezes, a abordagem que mais se aproxima da inoculativa – em que se tenta “proteger” as pessoas das novas mídias, como se essas fossem totalmente prejudiciais. Atualmente, essa visão já ficou ultrapassada, considerando o potencial das novas mídias para exercer a liberdade de expressão, a criatividade, a

inteligência coletiva etc. No entanto, é necessário que se desenvolvam habilidades diversas para incluir, de forma efetiva, os indivíduos como sujeitos ativos e críticos na cultura digital, e não somente consumidores que replicam informação sem saber ler os conteúdos criticamente.

Hall (2003) rejeita a ideia de que o público aceita passivamente o que a mídia oferece, mas também descarta o conceito de livre-arbítrio. Assim, essa visão mais equilibrada preza pelo aprendizado de leitura e escrita de mídia no contexto contemporâneo.

A Educação para a Mídia: Aplicações na Cultura Digital

Fake news, memes, canais de “youtubers”, influenciadores digitais, Instagram, Facebook, Twitter. Essa é uma parte da variedade de novas mídias e textos gerados no cenário digital, com forte atuação dos chamados “remixers”, os novos produtores de comunicação e informação da internet, que combinam e recombina diversos textos. De acordo com Lemos (2015), o produtor que segue a lógica do *remix* manipula um conteúdo já existente para criar um novo conteúdo. Os remixers dominam as ferramentas que a tecnologia digital oferece.

Além de saber “remixar” conteúdos, o “novo” produtor recorre a linguagens e mídias diferentes, e tem uma capacidade de transpor narrativas para diferentes suportes midiáticos. Um remixer, portanto, pode combinar linguagens verbal, sonora, visual em seus conteúdos, e distribuí-los em formatos diferentes para mídias diferentes. O mesmo conteúdo passa por várias versões – um texto num blog, que posteriormente é apresentado em vídeo no Youtube, podendo se transformar em quadrinhos, ou então em um podcast, e vários outros formatos possíveis.

Assim, estamos diante novas formas de comunicação, que exigem novas habilidades para ler esses novos textos, que fazem parte de um panorama maior de competências traçadas por Henry Jenkins, que, junto a outros autores, publicou o documento “*Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education For the 21st Century*” (Confrontando os desafios da cultura participativa: Mídia-educação para o século 21), em 2006.

Vamos elencar as habilidades pontuadas por Jenkins et al (2006) no quadro a seguir:

Quadro 2.

Habilidades para o século 21 e para a cultura da participação

<p>Jogar a capacidade de experimentar o meio digital como uma forma de resolução de problemas</p>
<p>Performance a capacidade de adotar identidades alternativas para fins de improvisação e descoberta</p>
<p>Simulação a capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real</p>
<p>Apropriação a capacidade de se apropriar e remixar conteúdo de mídia de maneira significativa</p>
<p>Multitarefa a capacidade ou habilidade de executar e gerenciar simultaneamente duas ou mais aplicações ou realizar duas ou mais tarefas simultâneas</p>
<p>Cognição distribuída a capacidade de interagir de forma significativa com ferramentas que expandem capacidades mentais</p>
<p>Inteligência Coletiva a capacidade de reunir conhecimento e compará-lo com outros em direção a um objetivo comum</p>

<p>Criticidade ou julgamento a capacidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade de diferentes fontes de informações.</p>
<p>Navegação transmídia a capacidade de acompanhar o fluxo de informações através de múltiplas modalidades.</p>
<p>Networking a capacidade de procurar, sintetizar e disseminar informações</p>
<p>Negociação a capacidade de se envolver em diversas comunidades online, discernindo e respeitando múltiplas perspectivas, e seguindo normas alternativas que visam o respeito mútuo.</p>

Traduzido de Jenkins et al (2006)

Vemos que a “lista” proposta por Jenkins et al (2006) é bem completa e inclui dimensões apontadas pelos autores que citamos anteriormente: as habilidades abrangem pilares tecnológico, cognitivo, ético e social. Um indivíduo que consegue se articular com todas essas habilidades pode ser considerado “fluente digital”, e consegue participar de forma mais efetiva da chamada cultura digital.

Considerando o desenvolvimento dessas habilidades, podemos elencar alguns conceitos-chave para o trabalho com a *media literacy*, que, segundo Buckingham (2008), seguem uma estrutura abrangente e sistemática, que pode ser facilmente aplicada aos meios digitais, tais como a internet: Linguagens midiáticas, Narrativas, Produção, Audiência e Representação. Esses conceitos orientam abordagens e aspectos que precisam ganhar atenção em trabalhos de alfabetização midiática. É por meios desses conceitos que conseguimos deslocar as pessoas de meras consumidoras de conteúdo para leitoras e produtoras críticas de mídia e informação.

Os conceitos-chave de educação para a mídia se entrelaçam, especialmente, com habilidades de Jenkins et al (2006) de apropriação, inteligência coletiva, criticidade e julgamento. A seguir, apresentamos uma proposta de direcionamento de atividades para trabalhar com os conceitos de *media literacy* e as habilidades da cultura participativa, considerando os objetivos da educação para a mídia , que é de desenvolver habilidades de compreensão das funções da mídia, avaliação dessas funções, de modo que os indivíduos se engajem de forma crítica junto às mídias com vistas à autoexpressão (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2013).

Os conceitos-chave da mídia-educação, que orientam estudos da área, surgiram na Inglaterra e foram organizados em 1991, na publicação “The Media Studies Book”, organizada por David Lusted, que reuniu e delimitou estes conceitos que passaram a ser disseminados por vários autores britânicos. E, mesmo sendo conceitos discutidos desde o século passado, ainda são muito atuais para avaliar conteúdos diversos, conforme frisa Buckingham (2008).

Os conceitos-chave da mídia-educação, de acordo com Buckingham (2003) mais comuns são:

1. **Linguagens midiáticas:** a maneira como os códigos verbais e não-verbais e suas convenções de uso dão forma ao teor das mensagens;
2. **Narrativas:** conceito que examina a maneira como as estruturas de narração possíveis são usadas por diversos gêneros e formatos - tais como os filmes, a notícia, a publicidade, e como a narrativa evolui em função das expectativas da audiência;

3. **Produção:** aqui entra a análise do contexto social e político de exploração e controle das corporações de mídia, assim como as novas oportunidades de produção de conteúdo na internet – como todo este contexto influencia na difusão de mensagens;
4. **Audiência:** como as características do público influencia na elaboração de produtos de mídia e como também o mesmo público é influenciado.
5. **Representação:** conceito que examina a representação, o recorte de mundo feito sobre um assunto, a construção de um ponto de vista sobre um assunto - quais são os valores associados, os valores que estão em disputa e a quais atores sociais, eventos políticos e culturais tais valores estão relacionados.

Combinando os conceitos-chave de educação para a mídia com algumas das habilidades elencadas por Jenkins et al (2006) para a cultura participativa, e considerando os objetivos de compreensão do papel das mídias em sociedade, e da expressão crítica, temos:

Apropriação: Essa habilidade elencada por Jenkins et al (2006) se refere a se apropriar de dados, informações, textos, imagens etc. e editá-los, remixá-los, combinar conteúdos de mídia de maneira significativa. Ou seja, são habilidades ligadas à escrita digital de maneira que se crie novas informações com intuito de se expressar, a partir de textos e contextos que já existem, para gerar novos textos e novos significados. A criatividade é uma peça-chave fundamental na apropriação desses conteúdos. Por exemplo, os *memes* que circulam especialmente nas redes sociais, na internet, são um exemplo de apropriação, de uma prática de combinação de textos que já existem com novos textos, gerando um novo significado.



Figura 1. Exemplo de apropriação na cultura digital. O Tempo. (2016).

Podemos relacionar a habilidade de apropriação os conceitos-chave de educação para a mídia “linguagens midiáticas” e “produção”. Em relação à linguagem, é preciso destacar que cada mídia usa recursos de linguagem e suas finalidades e funções têm de ser conhecidas para um melhor entendimento sobre seu impacto e o significado da mensagem. A escolha de uma linguagem, de um elemento dessa linguagem, a combinação entre linguagens diferentes (imagem, som, texto impresso) causam certos efeitos estéticos, ou demonstram “pistas” para avaliar a posição ideológica do autor das mensagens. Neste exame, é importante observar as convenções e os códigos, ou seja, formas de usar a linguagem que se tornam familiares e largamente aceitas. No caso da internet, a análise das linguagens empregadas deve ser ainda mais minuciosa, com a possibilidade de “remixagem” e combinação, montagem e colagem de imagens, textos e animações que formam novos textos. É importante que o indivíduo desenvolva habilidades que saiba

identificar essa fragmentação e combinação/edição proporcionada pelas tecnologias digitais.

Aqui entra a reflexão e análise de como as tecnologias empregadas na produção contemporânea das mensagens que circulam na web interferem nos conteúdos e na interpretação dessas mensagens.

O conceito-chave de produção se relaciona com a apropriação no sentido de desenvolver habilidades que levem à conscientização e o reconhecimento de que tudo que é disseminado pelas novas mídias sofre fortes influências de quem produz – seja o indivíduo, grupos de pessoas e mesmo empresas.

Inteligência coletiva: A inteligência coletiva em rede é um processo formado pela contribuição de várias pessoas, um processo que envolve muitas inteligências. A habilidade da inteligência coletiva indica que a construção de conhecimento hoje não é somente um processo individual, e sim em grupo. Está ligada ao saber trabalhar em equipe, recorrendo a diferentes conjuntos de conhecimentos e colaborando para resolver problemas.

Por exemplo, no ano de 2005, no mês de agosto, quando o furacão Katrina destruiu parte de uma região dos Estados Unidos, o compartilhamento de várias pessoas sobre o acontecimento em rede formou uma inteligência coletiva fundamental para ampliar a visão da situação em todo o mundo, trazendo assim mais fundos de ajuda.

Aqui, o conceito de representação de educação para a mídia pode ser largamente explorado. A inteligência coletiva resulta das várias produções colaborativas em rede, em qualquer contexto.

Os conteúdos gerados por diversas pessoas interligadas em rede podem representar conceitos, temas etc. de variadas maneiras. Como

uma mesma informação é divulgada por grupos e pessoas diferentes, é importante observar como acontecem as diversas representações de um mesmo assunto. Quais mídias e quais linguagens os usuários que compartilharam informações recorreram? Qual interesse por trás de cada grupo?

Ou seja, o conceito de representação nos faz refletir como cada grupo ou indivíduo se organiza e se manifesta em rede, que informações que são favorecidas e quais são desfavorecidas, que estereótipos são formados, que visões de mundo são produzidas. O potencial da inteligência coletiva deve e pode ser aproveitado, mas de maneira crítica quanto às representações geradas em rede.

Navegação transmídia: Esta habilidade da cultura participativa condiz com a capacidade de acompanhar o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades e suportes/plataformas disponíveis.

A navegação transmídia inclui a capacidade de saber acessar diversas plataformas, mas não somente isso – diz respeito a conhecer cada um desses canais, as linguagens que os sustentam e seus sistemas próprios de representação. Ou seja, posso acompanhar uma história de um livro, jogar um videogame da mesma história, assistir a um filme, ler uma história em quadrinhos e devo compreender como cada mídia e linguagem contribuem para contar a história, e nisso podem incluir ou excluir certos aspectos.

Aqui podemos articular todos os conceitos-chave da *media literacy*: linguagens midiáticas, já que é importante saber identificar com qual linguagem cada mídia opera, e a contribuição dessa linguagem para a interpretação do conteúdo e mensagem. Por exemplo, se vejo um documentário audiovisual sobre uma história, se leio uma notícia em

um jornal impresso da mesma história, se ouço um podcast do mesmo tema, é necessário entender como cada linguagem articula a mensagem e o conteúdo. Provavelmente, cada meio vai favorecer ou desfavorecer certos aspectos, por conta das características de cada linguagem.

A questão da narrativa e audiência estão ligadas aqui, pois cada mídia apresenta o conteúdo de acordo com seu público. Assim, ao navegar no universo transmídia, não só tenho que saber identificar como cada linguagem age, mas que o conteúdo e as histórias evoluem conforme o público que se pretende atingir. Assim, um filme que trata da Segunda Guerra Mundial evolui sua narrativa conforme a audiência desejada; já um livro pode apresentar a narrativa de outra forma totalmente diferente. Ligado a isso, ainda é importante destacar o conceito-chave de produção, que nos coloca para refletir que por trás de toda mídia e conteúdo, há um produtor com intenções, ideologias etc., que age também de acordo com a audiência que pretende atingir. E, finalmente, a noção de representação também é contemplada na habilidade navegação transmídia. É importante ter a capacidade de analisar, enquanto sujeito da cultura digital, como as diversas mídias produzem visões de mundo diferentes sobre um mesmo assunto, e com a internet esse olhar precisa ser mais ainda aguçado, diante da facilidade de fragmentação de conteúdos.

Criticidade ou julgamento: A habilidade de criticidade, elencada por Jenkins et al (2006) para a efetiva participação da cultura digital acaba englobando vários conceitos-chave da educação para a mídia. Na verdade, a criticidade é o “resultado final” que se espera da relação entre mídia e educação.

A capacidade de julgamento/criticidade ultrapassa as habilidades de acesso, de comunicação, e vai questionar a confiabilidade dos dados e

informações gerados na web; distinguir fatos de opinião e ficção, questionar a própria tecnologia e os sistemas de representação do ambiente online e seus conteúdos.

Ter a habilidade de julgamento é algo fundamental na cultura digital: evita condutas equivocadas, a desinformação e a manipulação tendenciosa. Saber, por exemplo, distinguir uma notícia verdadeira de uma falsa engloba o trabalho com os conceitos de linguagens midiáticas - ao saber identificar a linguagem usada, que por si própria já pode ser tendenciosa. Por exemplo, uma foto que tem uma montagem pode distorcer e manipular. Por isso, retomamos novamente a importância de saber como lidar e identificar as linguagens midiáticas contemporâneas.

Saber que todos os conteúdos veiculados na internet são formas de representação de mundo também é uma forma de exercer a criticidade. Para isso, é importante saber que os influenciadores digitais, as empresas de mídias sociais etc. agem para atingir uma determinada audiência e podem restringir e manipular conteúdos para agradar determinados públicos. O conceito-chave de produção nos conduz para a análise do contexto social e político no ambiente online de produção de conteúdo, das empresas de tecnologia e mídias online. O ambiente de cibercultura não está livre de influências políticas, tendências econômicas etc.

A articulação entre os conceitos-chave de *media literacy* com as habilidades da cultura participativa nos dá bases mais fundamentadas para que o desenvolvimento de habilidades de sujeitos do ambiente online não caia em uma abordagem limitada, que não valorize o pensamento crítico e a análise dos conteúdos que circulam na internet.

Considerações Finais

Atividades de mídia-educação fortalecem a cidadania, já que permitem o exercício de cidadão ao se apropriar criticamente da mídia. Assim, a *media literacy* é fundamental para garantir as necessidades de um novo letramento diante o cenário de cultura digital e cultura participativa. De acordo com V. Reding, da Comissão Europeia, “a mídia-educação é hoje tão necessária ao exercício completo de uma cidadania ativa, quanto era, no início do século 19, o domínio da leitura e da escrita” (www.euromedialiteracy.eu).

A *media literacy* também é fundamental dada a centralidade das tecnologias e seus conteúdos na vida dos indivíduos. Para que o cidadão comum possa construir opiniões informadas sobre as mais diversas questões de interesse público, tomar decisão do voto, e muitas outras situações da vida pessoal, profissional e de exercício cidadão, é certamente nos meios de comunicação que ele vai encontrar a principal referência, tendo a internet como uma plataforma em crescente desenvolvimento.

As novas mídias já estão incorporadas na vida de milhares de pessoas, que sabem como baixar vídeos, como acessar o Instagram, Facebook e Twitter, postar fotos; porém, muitas vezes, não refletem o uso que fazem e não têm habilidades críticas para avaliar as informações que recebem. O objetivo, por isso, não é só incentivar a apropriação de tais tecnologias e usá-las como ferramentas didáticas, mas investigar como pessoas diferentes interpretam as mensagens, cada uma a seu modo, e estudar, a partir de conceitos-chave como os diversos atores midiáticos apresentam diversos pontos de vista, e como as linguagens midiáticas podem favorecer ou desfavorecer determinados aspectos,

como acontece a manipulação a favor de uma ideia ou grupo social etc. A expectativa é que haja uma melhor compreensão das relações de poder que desenham a cultura midiática contemporânea, formada por novos textos e conteúdos.

Para relacionar a educação para a mídia com as habilidades requeridas para a plena participação na cultura digital, recorremos a Jenkins et al (2006) e fizemos associações dessas habilidades com os principais conceitos que são base para o trabalho com a educação para a mídia, baseados em Buckingham (2003).

Por meio da reflexão das linguagens midiáticas, do contexto social e político de produção, da adequação de narrativas e conteúdos conforme a audiência desejada, e a visão crítica de que as tecnologias e mídias contemporâneas estão o tempo todo formando novas representações de mundo na cibercultura, temos cidadãos mais conscientes e participativos como sujeitos dessa nova cultura midiática, capazes de se apropriar de conteúdos identificando manipulações de linguagem; capazes de navegar por diversas mídias e canais sabendo como cada meio desse age em função do público; e ainda, tendo em vista que tudo que é produzido em rede forma diferentes recortes da realidade. A capacidade de julgamento/criticidade na cultura digital traduz a habilidade em saber lidar com todos os conceitos da *media literacy*.

Trabalhar com os conceitos-chave abrange as dimensões sociais e culturais da tecnologia e da mídia, procurando envolver-se diretamente com as experiências do ambiente online não a fim de enaltecê-las, mas de interrogá-las criticamente. Assim, espera-se que daqui fique uma importante referência para se construir uma educação para a mídia capaz

de engajar cidadãos para o uso, leitura e produções mais conscientes e responsáveis.

Referências

- Bauer, T. (2012). *Beyond and after media literacy: media competence building*. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero.
- Bévort, E. & Belloni, M. L. (2009) Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*, 30(109), 1081-1102.
- Buckingham, D. (2003). *Media education – literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2008). Defining digital literacy: what do young people need to know about digital media? In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies*. New York: Peter Lang.
- Cappello, G., Felini, D., & Hobbs, R. (2011). Reflections on Global Developments in Media Literacy Education: Bridging Theory and Practice. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 66-73.
- Cerveró, A. C. (2007). *Lectura, Alfabetización en Información y Biblioteca Escolar*. Gijón: Trea.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigelet, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education For the 21st Century*. Chicago: The macarthur Foundation.
- Lee, A. Y. & So, C. Y. K. (2014). Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 21(42), 137-145.
- Lemos, A. (2015). A crítica da crítica essencialista da cibercultura. *Matrizes*, 9(1), 29-51.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- O Tempo. (2016). Memes sobre momento político do país invadem as redes sociais [Imagem]. Recuperado de <https://www.otempo.com.br/pol%C3%ADtica/memes-sobre-momento-pol%C3%ADtico-do-pa%C3%ADs-invadem-as-redes-sociais-1.1260061>
- Siqueira, A. B. (2007). Educação para a mídia como política pública: experiência inglesa e proposta brasileira. *Comunicação e Política*, 25(1), 73-100.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: Unesco, UFMT.

Tras el Dominio del Discurso en Red: Interacciones y Desinformación

Rocío Margoth Elizalde Robles

La disputa del poder se trasladó a las esferas que suponen la presencia de audiencias, relaciones y construcción de opiniones publicadas, como las redes sociales de tipo virtual –*social media*–, en donde convergen una serie de transformaciones tanto en su arquitectura y maneras de interacción.

Para los campos de la comunicación y la política estos cambios suponen nuevos comportamientos que superan la necesidad de tener una presencia digital –materia de preocupación en las dos últimas décadas–, centran su atención en las acciones de dominio del discurso virtual: de qué se habla, cómo se habla, quién habla.

Los procesos de investigación enfocados en las relaciones mediáticas de la política y comunicación interactiva abrieron nuevos enfoques que permiten abordar alteraciones de paradigmas mass mediáticos e interactivos, como es el caso del fenómeno antiguo de desinformación, presente en la vida contemporánea, que expone nuevos atributos vinculados a interferir en los procesos informativos, como ocurre con la presencia de lo denominado de manera coloquial *fake news*.

Este concepto si bien se encuentra en construcción, muestra una práctica empírica presente en la conformación de opiniones publicadas en redes sociales de tipo virtual, que al penetrarse en momentos de exponer puntos de vista, -en el cómo se habla, quién habla-, incide también en los procesos de cómo la audiencia digital lee o interpretar un hecho de relevancia colectiva.

Es a partir de estas interacciones que emerge un nuevo circuito de relaciones con incidencia en el campo político y en la comunicación interactiva, por lo cual, las competencias en tanto al acceso a la esfera pública virtual, -mediante aparatos electrónicos de computadores, teléfonos con conexión a internet, tabletas o portátiles-, demanda no solo el dominio en su uso, también el desarrollo de habilidades críticas por parte de los usuarios digitales sobre el contenido que consumen o comparten.

En el debate sobre la irrupción de Tic e internet, este paso fue predicho por Fueyo (2011), quien avizoró la necesidad de analizar la información recibida desde múltiples pantallas móviles. (p. 27), más, los procesos de análisis no están cerrados, abarcan variaciones en los comportamientos e interacciones de los modelos de comunicación, que toman espacio en el ecosistema virtual, su cercanía con la realidad social y su relación con la audiencia digital.

Enmarcados en esta discusión, desde de la línea de comunicación y estudios globales, se presenta en este escrito, parte de un estudio sobre los procesos de producción de opiniones publicadas en la esfera virtual, los enmarques discursivos a partir de las transformaciones en el campo de la política y comunicación, el uso de redes sociales virtuales como escenarios de interacción y discusión.

En paralelo a lo señalado es imperante destacar que los datos para el sustento del presente apartado corresponde a una investigación que se encuentra en desarrollo.

El objetivo es comprender las implicaciones comunicativas de la desinformación a través de *fake news*, en las discusiones electorales que tuvieron lugar en los espacios de Tendencias de Twitter durante enero y abril 2017, periodo de campaña presidencial en Ecuador.

Se toma como base información de tipo cualitativa obtenida en un primer momento de la investigación, mediante observación no participante netnográfica y entrevistas semiestructuradas.

Los datos permiten conocer rasgos y características del discurso político que se construye en el espacio virtual de Tendencias de Twitter, como lugar de convergencia de opiniones publicadas por una diversidad de usuarios. Asimismo deriva en analizar los atributos comunicacionales que se encuentran implícitos en este proceso.

De tal forma que, desde éste primer acercamiento al fenómeno de estudio, se conoce que las Tendencias se constituyen en datos primarios que comparten características discursivas en común. Así, se agruparon en tres enfoques narrativos:

1. Tendencias referentes a posturas políticas de Alianza PAIS.
2. Tendencias referentes a posturas políticas de CREO.
3. Tendencias referentes al proceso electoral de Ecuador y entrega de resultados.

Estas líneas político discursivas permitieron establecer las estructuras y comportamientos que conllevan a comprender la existencia de un macrodiscurso en los espacios de Tendencias, el mismo que abarca

una variedad de exposiciones, interacciones, mensajes, contenidos y su relación en un eco viral.

Esto ocurre, en primer lugar, por todo lo expuesto mediante publicaciones en los espacios de Tendencias y las interacciones que se generaron entre usuarios. Los temas de discusión mediante Etiquetas en Twitter son jerarquizados por la misma red social hasta mostrar en una lista los más populares, destacan del 1 al 10 los temas de mayor influencia en un momento determinado.

Cabe mencionar que el proceso de diferenciar qué temas se constituyen en Tendencias y cuáles no, es marcado por la arquitectura algorítmica de Twitter como espacio virtual. De acuerdo a estudios sobre *fake news*, los algoritmos generan sesgos en la información, lo que evidencia una revisión sobre las implicaciones de una alfabetización en cuanto al consumo y uso de información proveniente desde dispositivos digitales, por parte de la audiencia, de acuerdo a lo propuesto por Fernández (2017), en referencia a que la presencia de los algoritmos en la red virtual, estos influyen en el orden en que se muestran las noticias en las redes y se consume información.

En aspectos comunicativos la determinación de temas Tendencias da como resultado el direccionamiento de la atención del usuario digital hacia los temas que aparecen como los más populares, es decir, la jerarquización de los mismo no resulta casual más que causal.

A partir de este comportamiento se vuelve imperante preguntarse de qué se habla en las Tendencias y cómo se estructuran las opiniones publicadas electorales. Más cuando las empresas de redes sociales no son ajenas a intereses propios, como ocurre en la naturaleza de las

empresas y corporaciones que dominan los datos que se generan en las redes como Twitter.

De la Tendencia al Macrodiscurso

De acuerdo a Twitter las Tendencias actúan de forma predeterminada por un algoritmo que toma en cuenta los seguidores, los intereses y la ubicación de un usuario¹ para mostrar los temas que gozan de popularidad durante un tiempo o de manera diaria. Esta posibilidad fue asumida, -durante las primeras discusiones del ciberespacio-, como oportunidad de producir contenidos en una dimensión horizontal de la democracia (Del Rey, 2007) contribuyendo de tal forma, a generar espacios más participativos entre usuarios y gobernantes, a estas posturas se las ha denominado ciberutópicas. Con el paso del tiempo han aparecido aportaciones que refutan esta postura y se acercan a comprender la instrumentalización de las herramientas virtuales hacia negativización y polarización ciberescéptica (Chavero, López-López, Puentes-Rivera, & Rocha, 2018).

Al ser el 2017 un proceso decisivo para el cambio o mantención de posturas políticas en el poder, las elecciones se desarrollaron en ambientes ampliamente polarizados, en donde Twitter actúo como una herramienta de envío y recepción en un momento en donde el flujo comunicativo en términos de Manrique (2016) es “más rico”. (p. 164).

Por otro lado, la discusión del poder, parte de dimensiones en el uso del lenguaje, el discurso y comunicación. Van Dijk (2009) se re-

1. Información recuperada a partir del sitio de ayuda y descripción de conceptos de la red social Twitter, 2019.

fiere a este aspecto desde una necesidad de relacionar las propiedades del microtexto, conversación, interacción con: “aspectos típicos del macronivel de la sociedad tales como los grupos y las organizaciones y sus relaciones de dominación”. (p. 20).

En las conversaciones de las Tendencias en Twitter se determinó, como primer resultado, una macroestructura discursiva virtual en torno al proceso de elecciones presidenciales 2017 compuesta por los elementos:

Tabla 1.

La macroestructura

Elementos de la macroestructura discursiva	
	Climas de opinión
Disputa del discurso virtual a partir interacciones entre usuarios	
Tematizaciones desde posturas políticas	
Tonos y tensiones en las conversaciones.	

Elaboración propia a partir de datos cualitativos, abril 2019.

Los elementos discursivos expuestos constituyen el tejido y dinámica de una macroestructura que actúa con sinergia propia y a partir de la cual surgen otras interacciones en el espacio virtual.

La tematización de posturas políticas se enmarca en destacar los atributos y resaltar anomalías en los dos partidos políticos que disputan el poder: Alianza PAIS y CREO. Las Tendencias son de ataque sobre el historial de vida de los candidatos y actúan como primera tematización que crea tensiones en las conversaciones, marcadas por emociones consideradas en el campo social como negativas: ira, miedo, inseguridad. También están otras reacciones como sorpresa, decepción, impotencia.

A estos elementos se les denominó para el presente caso, como tensiones que, al estar presentes entre las interacciones de usuarios derivan en otro factor: climas de opinión. De tal forma que estos climas se marcan por estar a favor o en contra tanto de Alianza PAIS como de CREO, principalmente con opiniones polarizadas con aspectos de negatividad ubicando a CREO como responsable de la crisis financiera de 1999-2000 en Ecuador, ideología política fallida de Alianza PAIS relacionada con la crisis de Venezuela.

Las Tendencias como espacios de convergencia entre usuarios y contenidos mostraron atributos de instrumentalización para posicionar ideas de negatividad en ambos partidos, los cuales se desplegaron como elementos de las opiniones públicas virtuales. En tal razón la diversidad de espacios virtuales se alejan de la cibertutopía de relacionar al ciudadano con el entorno político, pues se generan otras dinámicas que generan distanciamientos en esta intención.

A partir de esta estructura, dominar el discurso macro se convirtió en acciones comunicativas. Algunas Tendencias se tematizaron en: #LassoEstaAcabado, #LeninEsViolencia. En ambos casos el corpus de tuits se conformó con mensajes producidos en textos con elementos audiovisuales que abarcan: fotografías, videos, transmisiones en vivo.

En consecuencia con esta producción se observan factores denominados *fake news*: utilización de fotografías de eventos pasados sobrepuestos de texto creando así escenarios no existentes en el mundo del contacto virtual, uso de frases tendenciosos a generar alarma, sensacionalismo en frases, o la divulgación de enunciados no confirmados. En el caso de #LeninEsViolencia en los mensajes no está presente el aludido, más las imágenes que acompañan dicha Etiqueta corresponde

a procesos de levantamientos en los espacios públicos que cuentan con presencia policial. La creación discursiva deriva en asociar al candidato de Alianza PAIS con acciones de violencia. Por otro lado, en el caso de #LassoEstaAcabado, las imágenes del candidato muestran a un personaje con rostro serio, mirada cansada o gestos de enojo.

En relación al análisis la presencia de las interacciones entre cuentas de diversos usuarios derivó en relaciones con el contenido provocador de emociones negativas y tensiones en el clima de opinión, que derivan finalmente en la sensación de frustración. Las acciones se mostraron en torno a lograr que un discurso –emitido mediante Tendencias- dominé al otro, por ende, interfiera en la lectura que los usuarios realizan a partir de lo que las pantallas virtuales muestran como temas de tendencia popular.

Estas características se relacionan con la manera en que se tejen las conversaciones colectivas. Luhmann consideraba que los procesos de opinión pública no podían ser considerados solo como fenómenos políticos sino también como estructuras temáticas de la comunicación pública, “desde una perspectiva funcional, como instrumento auxiliar de selección en un modo contingente” (Grossi, 2007, p. 60).

Por otro lado, en el análisis de los componentes y contextos discursivos, Van Dijk (2009) se refiere al control del discurso público realizado por élites simbólicas a partir de los políticos, periodistas, científicos, escritos o, como lo menciona el autor, burócratas. Pues bien, en la convergencia de discursos electorales a partir de los espacios de Tendencias, las voces de actores se interrelacionan en un hilo discursivo que toma fuerza al lograr mantener el dominio de Tendencia entre los 10 primeros lugares en Twitter. Van Dijk (2009) hace mención que en los momentos en donde se logra el dominio del discurso se perpetúan

o legitiman “muchas formas de desigual social” (p. 11). En el análisis que nos compete, las desigualdades recaen en la calidad de la información que recibe la audiencia a partir del volumen de información que se genera. Para Fueyo (2011) esta divergencia produce fenómenos de sobreinformación, que se unen con elementos *fake* presentes en las discusiones de Tendencias, lo que deriva en que una fracción de los usuarios de redes sociales virtuales, esté expuesto al consumo de desinformación. Estudios contemporáneos apunta a una disminución en la calidad de información que los ciudadanos requieren en sociedades democráticas.

El macrodiscurso toma lugar de manera conjunta. En la voluptuosa información que circula en los espacios de Tendencias aparecen provocaciones en aspectos emotivos, táctica que no solo es parte de las *fake news*, vocablos como *posverdad* aparecen en las discusiones contemporáneas de comunicación y política para a los momentos narrativos que apelan a prejuicios, manipulación de sentimientos. Manrique (2016) añade que este ocurre en una reemplazo de lo real y auténtico por versiones y rumores “sin distinguir hechos de relatos ni realidad de ficción” (p. 163).

En las Tendencias analizadas aparecen elementos *fake* y de rumores, si bien, los datos son cualitativos, muestran elementos de producción de mensajes asociados con: repetición de un feriado bancario, en el caso que ganara la postura política de CREO; por otro lado, la posibilidad de un política inestable –comparada con la venezolana-, de mantener el poder Alianza PAIS. Estos enfoques son resaltados por las líneas discursivas de los tuits que conforman las dos Tendencias mencionadas en el presente trabajo. En estos mismo espacios, se exponen postura

discursiva referentes a un fraude en resultados. Las discusiones se dieron con una carga visual importante como elementos constitutivos de los tuits. Entender la dinámica del rumor en estos procesos permite dar base a postulados de *fake news*. Primero porque –según la teoría– los rumores toman lugar para explicar o relajar tensiones emocionales en casos de acontecimientos colectivos, que se adhiere a la conducta y participación de los individuos.

En paralelo a esta discusión tanto teórica como empírica, en los espacios de Tendencias no solamente se posicionan posturas políticas, las conversaciones se muestran carentes de elementos informativos, datos, estudios o hechos considerados relevantes a partir de su verificación probada previo a la puesta en circulación de los datos. Por el contrario, destacan –como estructura de las opiniones públicas virtuales entre usuarios de Twitter que postean en espacios de Tendencias–, elementos emocionales insertas en las opiniones.

Importa entonces considerar dos aspectos: en paradigma habermasiano la opinión pública demanda un proceso de racionalización evidente en una argumentación discursiva crítica. Por su lado, Lippmann reflexiona sobre los sesgos de la opinión pública por considerar que tienen una base cognitiva dominante a lo racional. Crespi en cambio, menciona que la opinión pública se da en situaciones de desacuerdo y conflicto. En el presente estudio, los postulados cognitivos, la divergencia en conflicto lideran las discusiones en Tendencias de Twitter relegando a un segundo plano aspectos de argumentación crítica por parte de las cuentas de usuarios que generaron interacciones en red virtual.

En consecuencia con lo antes señalado la disputa por dominar el discurso virtual se da con la puesta en práctica de tácticas de desinfor-

mación en la producción de los tuits, que emplean elementos *fake*, de rumores contruidos a partir de partes de la historia política y económica con candidatos de la contienda política 2017, como CREO asociado al feriado bancario y Alianza PAIS a la inestabilidad política de Venezuela. Aspectos que llevaron a estas dos Tendencias a comportarse como espacios de liberación de tenciones emocionales, siendo este un factor del discurso virtual.

De tal forma el dominio del discurso en red virtual toma el predominio de elementos subjetivos, emociones, percepciones por parte de la audiencia digital que no ha mostrado habilidades discursivas críticas, para mostrarse en opiniones referentes a #LassoEstaAcabado, #LenninEsViolencia.

El dato importa por dos motivos: en la alfabetización sobre el entorno virtual y los aparatos tecnológicos no basta con su dominio, la evidencia empírica, permite proponer una reflexión en tanto a su uso y las competencias de comprensión que derivan en la lectura de los hechos. La desinformación actúa con base a la forma clásica del rumor: en situaciones carentes de información confirmada.

Las sociedades actuales si bien gozan de diversas alternativas de acceso a datos y contenidos, también hacen frente a la necesidad de desarrollar competencias de comprensión sobre los datos que reciben en aparatos digitales. La aceptación del contenido, sin cuestionamiento, es un factor aprovechado en el disenso político al generar polaridad en espacios en donde de alguna manera, se direcciona el tema sobre qué hablar, a partir de la tematización de Tendencias y cuidar lo que se narra en éstas.

Breves Conclusiones

Los modelos de comunicación interactiva hacen frente a nuevos atributos en la categoría de desinformación que, a través de tácticas que apelan a la emotividad, logran introducirse en la distribución de temas entre usuarios. Ante los cambios rápidos en la distribución cada vez más instantánea por redes virtuales, se evidencia una necesidad de desarrollar habilidades de discernimiento que permitan a la audiencia digital distinguir entre hechos con características ficcionales y aquellos que resultan de procesos de verificación, como los informativos referenciales.

De tal manera que las necesidades de alfabetización digital no se ciñen únicamente al dominio de tecnologías e internet, se encaminan a impulsar en el usuario digital un pensamiento crítico acerca del contenido con el cual interactúa, factor de incidencia en la disminución del éxitos de lo que se ha denominado *fake news*, que se asumen por algunos sectores como los mediáticos y políticos, como un fenómeno nuevo, que, muestra más bien, la disminución en la celeridad de verificación de información tanto de los mismos medios como en la rapidez de la distribución por razones emotivas entre usuarios.

El campo político se enfrenta a proceso de interacciones virtuales en redes sociales –*social media*–, que resaltan atributos negativos, dando espacio para la negatividad.

El uso del espacio virtual de Tendencias de Twitter no se ajusta únicamente a un relacionamiento entre usuarios ciudadanos con actores políticos, más bien, durante la campaña electoral, este espacio se ha instrumentalizado para la divergencia de posturas políticas en su sentido de ataque, con divulgación de elementos informativos alterados, lo que

deriva en situaciones *fake*, que se evidencian en las dos Tendencias presentadas en este documento, en la producción previa del contenido que dio forma a los tuits distribuidos en los espacios de Tendencias.

La discusión sobre comunicación interactiva y política abre un escenario de análisis sobre las estrategias que potencian capacidades argumentativas en contextos electorales. El empirismo en este proceso permite conocer rasgos de desafección por parte de los usuarios, manifestados en emociones de irritabilidad, decepción, inseguridad o desconfianza que generaron las Tendencias #LassoEstaAcabado, #LenninEsViolencia.

Los procesos de investigación en comunicación se enfrentan a nuevos escenarios en una comunicación interactiva cada vez más especializada, con especial atención, de las derivaciones que causa el uso de algoritmos en la jerarquización de Tendencias, factor que se muestra incidente en la formulación de opiniones publicadas.

La relación político comunicacional no se fija únicamente en el uso de redes sociales, tanto como en el discurso que puede llegar a posicionar a través de las mismas.

Referencias

- Chavero, C., López-López, P., Puentes-Rivera, I., & Rocha, A. (2018). Medios, Tecnologías Aplicadas y Comunicación. *Revista Ibérica de Sistemas de Tecnología e Información*, E16.
- Del Rey, J. (2007). *Comunicación política, internet y campañas electorales, de la teledemocracia a la ciberdemocr@cia*. Madrid: Tecnos.

Fernández, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva Sociedad*, (269).

Fueyo, M. A. (2011). Comunicación y educación en los nuevos entornos: ¿nativos o cautivos digitales?. *Revista Ábaco*, 2-3, (68/69), 22-28.

Grossi, G. (2007). *La opinión pública, teoría del campo demoscópico*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociales (CIS).

Manrique, J. (2016). Populismo y posverdad, ¿sólo tendencias?. *Inmanencia*, 5(1), 161-165.

Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa Editorial.

As Transformações Tecnológicas e Comunicacionais e seus Reflexos nas Pesquisas em Educação: Novos Cenários e Personagens na/para a Construção de Conhecimentos?

Edemir José Pulita

Apresentando o Enredo: Contextos e Cenários

“As coisas não são mais como antigamente.” Olhando além da obviedade da repetida afirmação percebe-se que, atualmente, as transformações apontadas pela frase deixam-nos atônitos e perplexos. Toda a história da humanidade foi e é construída baseada em transformações, desde o seu início. Quando o homem, ao transformar a natureza transforma-se e constrói-se a si mesmo, cria uma segunda natureza, surge a natureza humana, ou seja, a cultura. As ferramentas, as técnicas e toda a tecnologia foram criadas pelos humanos e, também, acabaram criando um ser humano, bem como definindo suas formas de comunicação, bem como suas características objetivas e subjetivas. Neste contexto, a presente reflexão pretende contribuir para a análise da questão: diante das transformações das tecnologias que influenciam os modos de comunicação, quais as possibilidades se descortinam

nas pesquisas educacionais para a compreensão dos novos cenários e personagens na e para a construção de conhecimentos?

Para a compreensão da problemática que se pretende realizar, faz-se necessário apontar alguns fatores circunstanciais dos quais se parte. Em primeiro lugar a profusão histórica da técnica e da tecnologia em geral e das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão (TDICE) (incluídas aqui a cibercultura, a cibernética e a tecnociência) em particular ativaram profundas transformações na sociedade atual, transformando modelos, sistemas e paradigmas tanto em termos de velocidades e alcances quanto de inovações e possibilidades.

Outro fator diz respeito aos impactos possibilitados e produzidos por tais modificações nas identidades e subjetividades das personagens, dos grupos e das formas de relacionamento sociais que transformam profundamente os modos de se informar e, juntamente, de se comunicar, de argumentar e, ainda, de dialogar, de se expressar e, também, de se relacionar. Em consequência destes dois fatores, um último elemento importante se refere ao curto-circuito provocado na lógica e na estrutura do conjunto escolar, no paradigma e no modelo didático-pedagógico e no sistema educacional, a partir das novas perspectivas trazidas no bojo da profusão tecnológica e de suas transformações. Tal choque questiona a escola e seus processos, demandando reconfigurações nas formas de ensinar e aprender. Derivada desta questão, uma meta-análise se impõe: se a educação muda, como enquadrar antigas formas de fazer pesquisa e ciência acerca de um campo em constante e profunda mutação? Diante disso, apresentamos a seguir nossas noções de educação, de tecnologias, e das interfaces que consideramos fundamentais entre tais elementos.

Tendo-se consciência de que, historicamente, a evolução das pesquisas e a construção dos conhecimentos científicos da cultura educacional tem-se configurado como um campo polêmico, polissêmico e polifônico, apresentamos uma noção de educação segundo a qual embasamos nossa reflexão. A educação é tanto processo quanto produto dos fenômenos de acesso, de construção e de socialização de conhecimentos, de experiências e de emoções. Enquanto processo, a educação se dá historicamente na (re)construção da humanidade em cada novo indivíduo de nossa espécie por meio da cultura. Tal reconstrução se dá (enquanto produto), principalmente, por meio do trabalho (que nos destacou da natureza) e da linguagem (vista numa acepção sócio-histórica e cultural). Tanto processo quanto produto estão vinculados e se retroalimentam e, neste contexto, a educação é vista como a prática social de um fenômeno individual e social, na singularidade e na totalidade, dialética e dialógica, plural e heterogênea, complexa e hipertextual, histórica e atual.

Acerca das tecnologias, observa-se historicamente que a humanidade se modificou pelas transformações nas interfaces entre técnica/tecnologia e conhecimento/cultura. A busca de novos conhecimentos fez com que a humanidade, além de sobreviver, ampliasse sua capacidade de resistência, de longevidade e de qualidade de vida. Diante disso, defende-se um paralelo entre a busca pela sobrevivência, a construção de conhecimentos, as experiências realizadas para tal fim, o desenvolvimento técnico/tecnológico e a elaboração da cultura. Ampliando-se a análise, por um lado não podemos afirmar a reciprocidade direta em uma relação fixa de causa e efeito e, por outro, não podemos negar que as mudanças técnicas e tecnológicas possibilitam e provocam transformações nos mais variados âmbitos da sociedade, afetando suas relações, estruturas

e dinâmicas. Em toda a história, qualquer técnica/tecnologia, desde o fogo até a nanotecnologia, gerou reconfigurações nos tempos, espaços, sujeitos e movimentos da humanidade.

As nomenclaturas existentes e utilizadas para referir-se às tecnologias na educação ou fora dela refletem a diversidade das mesmas em termos de pontos de vista, perspectivas, funções e ideologias de suas acepções e inserções. Neste trabalho abordamos enquanto tecnologias todos os instrumentos criados pelo homem e que, como tal, passam a fazer parte de sua Cultura – em contraste com o conceito de Natureza, desde a roda e o fogo até a cibernética e a nanotecnologia. O acrônimo TIC – tecnologias de informação e de comunicação -, tradicionalmente consagrado e popularizado nas pesquisas e produções acadêmicas nessa área, é muito utilizado para referência às tecnologias utilizadas como meios para informação e/ou comunicação e como sinônimo para as tecnologias informacionais, como, por exemplo, computadores, tablets entre outras.

Porém, defende-se uma visão mais ampla dos meios tecnológicos de informação, comunicação e expressão (TICE), como livros, telefone, vídeo, aparelhos digitais etc., valorizando tais tecnologias pelas linguagens que proporcionam, como, por exemplo, poesia, charge, fotografia, música, texto, entre outros. Busca-se acentuar com esse acrônimo a necessidade de ampliação da discussão para além das meras informação e comunicação, ressaltando-se a expressividade autoral necessária para a autonomia necessária dos sujeitos, principalmente na era digital, onde os indivíduos se veem interpelados a não serem meros usuários, espectadores ou coadjuvantes.

Com esta perspectiva e nos limites desta reflexão, busca-se atentar para o risco de conceituarmos sujeitos ativos àqueles que repetem infinitamente atividades mecânicas no computador ou de considerarmos sujeitos autônomos àqueles que recorrem à internet e realizam sozinhos o famoso procedimento do selecionar, copiar e colar. Não acredita-se que as inúmeras inovações possibilitadas pela teia mundial de computadores conectados em rede - que prometem revolucionar a educação - esteja na simples consulta do *Google*, da *Wikipédia* ou do *SciELO* ou na criação de bibliotecas virtuais gigantes nos *HDs* e *pendrives* via *download* gratuitos (ou alcançados ilicitamente). Postula-se, antes, a conscientização e a possibilidade de participação de uma comunidade colaborativa, a definição e implementação de uma metodologia de utilização e de análise, a contextualização histórica e social das técnicas, das tecnologias e das mídias, a construção e a delimitação de uma epistemologia que analise filosoficamente conceitos e categorias e, ainda, a construção de investigações que, mais do que prometer milagres ou apresentar condicionantes, apontem para sujeitos e situações reais, que vivem em condições objetivas e levem em consideração suas dimensões subjetivas.

Partindo das transformações tecnológicas e comunicacionais e seus reflexos na educação e em pesquisas realizadas neste campo, busca-se, nesta reflexão, apontar elementos e possibilidades de novos cenários e personagens na/para a construção de conhecimentos na educação. Para tanto, considera-se produtivo ancorar nossos questionamentos em uma pergunta feita por Walter Benjamin (2013, p. 86): “Na verdade, de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?” Diante disso, o texto apresentará uma discussão teórica baseada em uma pesquisa bibliográfica e está dividido nas seguintes

partes: a) Pressupostos metodológicos: colocando em cena a pesquisa educacional, b) O pesquisador em/(en) cena: posturas e compromissos; c) Pesquisa e educação, Bakhtin e Benjamin: em busca de outros palcos e d) Elementos reflexivos sobre novos cenários e personagens na/para construção de conhecimentos.

Pressupostos Metodológicos: Colocando em Cena a Pesquisa Educacional

Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os. (Benjamin, 2009, p. 499, [N. 1a, 8]).

Ao mencionar o princípio da interrupção que caracteriza o teatro épico exemplificado por Brecht, Benjamin (1985, p. 133) aponta o procedimento da montagem, onde “o material montado interrompe o contexto no qual é montado”. No texto Autor como produtor, o filósofo (1985, p. 134) afirma que “talvez tenha chamado vossa atenção o fato de que as observações que estou a ponto de concluir só imponham ao escritor uma exigência, que é a reflexão: refletir sobre sua posição no processo produtivo”. Mesmo consciente do contexto no qual esse texto – que na verdade foi uma conferência pronunciada no Instituto para o Estudo do Fascismo, em 27 de abril de 1934 –, foi elaborado e proferido, os princípios do mesmo não se alteram para a conotação que pretendo dar, neste momento, à presente análise.

Realizar uma reflexão e provocar o público com a mesma é um ideal que qualquer escrita persegue. Não há escrita sem se pensar na leitura. Não há escritor sem levar em consideração o leitor. Para tanto, é imprescindível que o escritor/pesquisador esteja disposto e atento, ou seja, seja um observador. Neste ponto, Walter Benjamin é uma referência:

Talvez mais do que todos, Walter Benjamin mapeou a textura heterogênea dos eventos e objetos que delinearão o observador naquele século. Nos diversos fragmentos de seus escritos, deparemos-nos com um observador ambulante, formado por uma convergência de novos espaços urbanos, novas tecnologias e novas funções econômicas e simbólicas das imagens e dos produtos – formas de iluminação artificial, novos usos de espelhos, arquitetura de vidro e aço, ferrovias, museus, jardins, fotografia, moda, multidões. Para Benjamin, a percepção era nitidamente temporal e cinética; ele esclarece como a modernidade subverte até mesmo a possibilidade de uma percepção contemplativa. Jamais há acesso puro a um objeto em sua unicidade; a visão é sempre múltipla, contígua e sobreposta aos outros objetos, desejos e vetores. Mesmo o frio espaço do museu é incapaz de transcender um mundo em que tudo está em circulação (Crary, 2012, p. 28).

Neste aspecto, mais do que uma suposta possível neutralidade científica buscada a qualquer custo, presume-se uma honestidade intelectual e científica, segundo a qual o pesquisador admite-se circunscrito em uma realidade. A atitude científica é garantida não por uma pretensa neutralidade, que muitas vezes deturpa e promove uma visão estéril e esterilizada da realidade, mas, antes, por uma postura relacionada à integridade dos pesquisadores e um comprometimento com a totalidade do objeto de estudo. Não estamos aqui questionando as famosas “delimitações de pesquisa”, que deverão continuar existindo,

mas apontando que tais determinações não devem cindir e/ou amputar os objetos de pesquisa.

Assim como Thiollent (2011, p. 9) aponta que “não existe neutralidade na pesquisa social em geral”, Gatti (2007, p. 11) indica que “cada pesquisador com seu problema tem que criar seu referencial de segurança”. Segundo Gatti (2017), não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico para o desenvolvimento da pesquisa. Para a autora (2007), esta é uma falsa ideia, pois o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem que ser muito grande. A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais.

O geógrafo Cassio Hissa (2006) apresenta uma metáfora do olhar para a investigação das coisas. Segundo ele (2006, p. 22), “a natureza pode ser classificada de acordo com vários critérios. [...] De modo geral, os olhos procuram uma ordem na natureza, limitando seus domínios e facilitando sua compreensão”. O professor (2006, p. 23) afirma que “tais significados dependem dos olhos do homem e da sua cultura” e o faz justificando que “de fato, o limite eleito da planície é uma abstração. Ele não existe senão como uma matéria que insurge contra o rio que, aos olhos do observador, lhe recorda a finitude, lhe ameaça a trajetória e interrompe a imagem completa da própria planície”.

A calibragem realizada nos elementos que compõem qualquer pesquisa é fruto de um determinado olhar sobre a mesma. Falando dos limites de uma dada realidade, ou dos delineamentos dados a uma pesquisa, Hissa (2006, p. 23) afirma que a questão “é abstração do olhar. É inquietação da visão”. Falando sobre as fronteiras da ciência e de outras

possibilidades de cartografia, Hissa (2006, p. 27), referenciando Jorge Luís Borges, lança a seguinte questão: “Pois não seria exatamente a leitura do mundo um dos instrumentos de transformação do mesmo?”. Fazendo uma crítica ao apego exagerado ao rigor científico e à tentativa de reprodução perfeita do real pelas pesquisas, ele apresenta um trecho de Borges:

Naquele império, a arte da cartografia alcançou tal perfeição que o mapa duma província ocupava uma cidade inteira, e o mapa do império uma província inteira. Com o tempo esses mapas desmedidos não bastaram e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o Tamanho do Império e coincidia ponto por ponto com ele. Apegadas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse extenso Mapa era Inútil e não sem impiedade o entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos. Nos Desertos do Oeste subsistem despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos. Em todo o País não resta outra relíquia das Disciplinas Geográficas. (Borges, 1989 como referido em Hissa, 2006, p. 26).

Concluindo sua reflexão acerca do método, das metodologias e dos propósitos da ciência, Hissa (2006, p. 32) afirma que justamente “os pedaços de um mapa imprestável, os fragmentos de uma reprodução sem sentido e inútil, constroem a consciência da possibilidade de um novo saber, feito em outros moldes e através de novos valores”. Talvez a busca desse tipo de cartografia e de novas trajetórias seja o que melhor caracterize a tentativa de se compreender as transformações tecnológicas e comunicacionais e seus reflexos nas pesquisas em educação.

Isso faz sentido se relacionado à menção a Benjamin na primeira epígrafe dessa parte, quando fala em farrapos e resíduos, e talvez isso justifique trazer esse autor para compreender algumas relações

entre educação e TDICE. Caso o objetivo de uma investigação seja compreender e analisar os novos cenários e personagens na/para a construção de conhecimentos em uma configuração de um mundo cujo pano de fundo são as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão, urge uma visão hipertextual, híbrida e rizomática para reflexão tanto dos fluxos, movimentos, dinâmicas do aparato tecnológico cibernético quanto das ações, interações e reações dos sujeitos imersos nesta cibercultura.

O Pesquisador em/(en) Cena: Posturas e Compromissos

Qual o nosso compromisso enquanto educadores e pesquisadores? Que sociedade queremos e precisamos construir? A Pesquisa educacional está a serviço de quem e do que? Que pesquisas estamos produzindo em nossas universidades e em nossos programas de pós-graduação? A partir delas que realidade estamos desvelando e compreendendo? Que possibilidades estão apontando para uma intervenção transformadora da realidade? Quais as indicações de alternativas para os problemas numerosos e graves da educação? Nossas pesquisas estão dando subsídios para novas políticas educacionais mais emancipatórias e democráticas? (Freitas, 2003, pp. 11-12)

As amplas discussões envolvendo a diversidade das abordagens teórico-metodológicas em relação às pesquisas em geral e, particularmente, às realizadas na área da educação, bem como suas diversas críticas em termos de fundamentação, de teorização, de implementação, de coleta, de análise, de interpretação, de apresentação dos dados e de critérios de qualidade, são sintomáticas. Tal diversidade, pluralidade e complexidade de abordagens apontam para a necessidade de reflexão

acerca de novas possibilidades das pesquisas em educação frente e com as tecnologias atuais.

Percebe-se que as modificações nas formas de acesso, de construção e de circulação do conhecimento científico sofreram impactos com as TDICE e, em diversos casos, os moldes e modelos de tais pesquisas acadêmicas não conseguem se adaptar a uma realidade que se transforma a um ritmo acelerado. Um possível exemplo disso é a própria exigência acadêmica de, no exercício de pesquisa, obrigatoriamente resultar um trabalho escrito. Por mais que se permitam imagens (em geral restritas à tabelas e/ou gráficos), na maioria dos casos isso se resume ao que pode ser inscrito sobre o papel. Por mais que seja possível inserir músicas e sítios da internet, isso é feito ou pela descrição escrita ou contando que os possíveis avaliadores e leitores escutem ou acessem tais indicações, sem que isso seja assegurado. Mesmo a atual dinâmica de se exigir o trabalho finalizado para fins de divulgação não mais impresso e sim digitalizado em CD, não se abre às possibilidades hipertextuais por essa mídia permitida, como, por exemplo, a inserção de QR Codes e hiperlinks que remetam a mapas, a gráficos, a sites, a clips, a charges, a palestras, em síntese, textos, imagens e vídeos disponíveis na rede mundial de computadores.

Outra questão possível e necessária é acerca da colaboratividade possibilitada pelas TDICE. Não estamos restringindo a questão à possibilidade de realização de trabalhos em grupo com os conhecidos e velhos hábitos que muitas vezes acabam se resumindo ou em colcha de retalhos apresentados em forma de jogral ou em muletas de uma maioria em detrimento do monopólio do trabalho que é realizado por apenas um ou dois, mas às novas possíveis experiências colaborativas

e de compartilhamento de saberes conectados em rede, sincrônica ou assincronicamente. Considera-se que as problemáticas e críticas apontadas por Gatti (2007), Kenski (2009) e Hissa (2013) são congruentes com a calibragem que defende-se em termos de pesquisa.

Para que a pesquisa, enquanto investigação acadêmica, construa-se de forma efetiva e eficaz, Gatti (2007, p. 52) aponta que “há que se debruçar sobre as questões de base, há que se manter a capacidade de questionamento viva e atuante, há que se ter solidez teórica e dúvida metódica, há que se temer dogmas e verdades fáceis e antecipadas”. A autora (2007, p. 59) afirma que “a abordagem e o método revelam-se nas formas de pensar e de fazer no transcorrer da própria pesquisa e não por declarações abstratas de adesão a essa ou aquela perspectiva”. Essa cristalização e adesão dogmática a métodos não refletem uma pesquisa e não contribuem em uma investigação científica, pois, “sem reflexão e auto-reflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e autocrítica não há pesquisa” (Gatti, 2007, p. 57). Concluindo, a autora (2007, p. 57) afirma que “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos”.

Descrevendo seu modo de fazer pesquisa como sensível, real e ousada, Kenski (2009, p. 72) afirma que “o procedimento teórico-metodológico não dogmático de pesquisa não visa a completude das explicações sobre um determinado tema”, mas, pelo contrário, “a adoção de uma postura não dogmática pelo pesquisador na busca de um ferramental analítico que melhor responda às indagações da pesquisa”. A pesquisadora (2009) ressalta que a originalidade, a inovação e a legitimação de uma pesquisa, em seus aspectos metodológicos, encontram-se mais

na reflexão acurada do pesquisador nos diversos momentos da mesma e menos na ancoragem persistente a um determinado modelo ou abordagem teórica.

Partindo da frase de Gonçalo Tavares (2006, como referido em Hissa, 2013, p. 127), quando afirma que “tu não usas uma metodologia. Tu és a metodologia que usas” Hissa (2013, p. 127), afirma que “a metodologia é um invento, uma fabricação que pode ser tão engenhosa quanto criativo é o sujeito que, permanentemente, se põe a reinventar a si próprio”. Para o autor (2013, p. 127), “a pesquisa diz a vida do sujeito. A metodologia anuncia o sujeito e a sua compreensão do mundo; a sua inserção no mundo. A obra é o sujeito”. Essa lógica é questionada pelo modelo mercantilista de pesquisa, segundo o qual os resultados são medidos quantitativamente por uma lógica de mercado. O risco e o perigo de se encarar a pesquisa dessa forma são apontados por Chauí (2001) na passagem seguinte:

Em suma, se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional. Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (Chauí, 2001, p. 193).

Tais reflexões nos interpelam e questionam a postura e o compromisso do pesquisador quando atua. Na sequência, reflete-se acerca das possíveis contribuições de Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin para a pesquisa em educação na construção de novos cenários e na atuação de novas personagens possíveis.

Pesquisa e Educação, Bakhtin e Benjamin: em Busca de Outros Palcos

Em uma pesquisa, optar por Benjamin significa abrir mão de diversas “seguranças” acadêmicas proporcionadas por estatísticas, análises e semiótica de discursos, tabulação de resultados de questionários entre outros procedimentos metodológicos com seus desvios padrão milimetricamente aferidos por cálculos descomunais. “O que são desvios para os outros, são para mim os dados que determinam a minha rota. – Construo meus cálculos sobre os diferenciais do tempo – que, para outros, perturbam as ‘grandes linhas’ da pesquisa” (Benjamin, 2009, p. 498, [N. 1,2]).

Apesar de se perceber uma ascensão da aceitabilidade dos métodos qualitativos de pesquisa, ainda se constata uma desconfiança entre os defensores e os debatedores destes. A relação, posição, postura e status do pesquisador em relação à sua pesquisa não é unanimidade entre pesquisadores afiliados a métodos qualitativos (e seria no campo dos quantitativos?). As relações da pesquisa com o real são tão complicadas quanto a problematização que Benjamin faz da relação da linguagem com sua significação, com a produção de conhecimento e a busca pela verdade.

Há olhares que veem sem ver. O atento olhar cartesiano – o olhar em linha reta – imobiliza o objeto na tentativa de apreendê-lo. Mas a consciência chega tarde demais. A busca de uma racionalidade que faça conhecer sentindo e sentir conhecendo é uma das preocupações da crítica benjaminiana à Razão das luzes, à *Aufklärung*. Não se trata, para Benjamin, de recuperar algo que nos lembremos, tampouco da consciência que tomamos tarde demais. Procura-se, entre ambos, produzir a situação que permita a coincidência do desejo e do conhecimento do desejo, do presente do conhecimento e do presente da consciência. (Matos, 2006, p. 240).

Essas questões são discutidas por Benjamin (2011, p. 17) no Prólogo epistemológico-crítico, no livro *Origem do Drama Trágico Alemão*, quando afirma que “a relação entre a elaboração micrológica e a escala do todo, de um ponto de vista plástico e mental, demonstra que o conteúdo de verdade [...] se deixa apreender apenas através da mais exata descida ao nível dos pormenores de um conteúdo material”. Logo em seguida, contrapondo o seu próprio argumento, o filósofo (2011, p. 21) o critica ao afirmar que “para que a verdade seja representada como unidade e singularidade não é, de modo algum, necessária a conexão dedutiva cerrada da ciência”. Diante disso, Solange Jobim e Souza (2009, p. 187), afirma que “o que se transmite no conhecimento é da ordem da informação, mas a verdade se dá pelas vias da linguagem, não por comunicação de conteúdos, mas por expressão, ou seja, pela essência espiritual da singularidade”.

Benjamin reivindica para as ciências humanas uma outra forma de expor a verdade, forma que se distingue profundamente do que chamamos conhecimento empírico do real e que, portanto, questiona os limites rígidos da racionalidade técnica, preconizando um tipo de conhecimento que inclui as paixões e as utopias indispensáveis

à vida, sem as quais não há humanidade possível. (Souza, 2009, p. 187).

A Professora Solange Jobim e Souza (2009, p. 185) afirma que isso não significa abrir mão do rigor científico, mas que “somente a linguagem, em sua dimensão dialógica, polifônica e alegórica, pode devolver às ciências humanas a dignidade para enfrentar o compromisso de redefinir os critérios de exatidão”. Para tanto, é necessário que ela busque “através de leis que lhe são próprias, uma outra possibilidade de interpretar e compreender a complexidade da condição humana”. Concluindo, a autora (2009, p. 201) aponta que “para ser fiel ao pensamento de Benjamin, é preciso saber renunciar à previsibilidade, transitar sem medo no interior do movimento incessante das ideias, usufruir da plasticidade do pensamento e acreditar na permanente insuficiência do conhecimento”.

Baseadas nas teorias de Bakhtin e de Vygotsky e na teoria crítica da cultura, principalmente calcada em Walter Benjamin, as professoras Freitas, Souza e Kramer (2007, p. 7) organizam o livro *Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*, no qual, diante das discussões a respeito da neutralidade e da objetividade científicas calcadas no modelo físico-matemático – baseadas principalmente nos métodos quantitativos –, enfatizam que abrir mão dessa perspectiva tradicional “não significa abrir mão do compromisso com o rigor científico, mas, ao contrário, conquistar um rigor e uma autenticidade nos resultados científicos que se definem de outra maneira”. Segundo as autoras (2007, p. 8), o saber teórico se consolida, na perspectiva qualitativa, pelo diálogo de visões de mundos e diferentes possibilidades de experiências, onde os sujeitos “possam interagir, transformando e

ressignificando mutuamente as concepções sobre o conhecimento e a experiência humanas que circulam entre as pessoas num determinado espaço sociocultural, e num dado momento histórico”. Ainda segundo as autoras, a pesquisa, em suas dimensões dialética e dialógica e em sua organização metodológica e estrutural, aponta para as visões de mundo e de homem presentes em qualquer que seja sua abordagem e talvez isso seja mais essencial do que a abordagem em si.

Refletindo sobre linguagem, narrativa e experiência, Kramer (2007, p. 59) parte da frase de Bakhtin (1988, como referido em Kramer, 2007, p. 59): “Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. [...] A palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial” e afirma que de acordo com esse pensador, “não é a experiência que organiza a expressão; na verdade, a expressão precede e organiza a experiência, dando-lhe forma e direção”. Após analisar também o texto O narrador, de Benjamin, a autora (2007, p. 61) afirma: “como pesquisadora de um campo das ciências humanas – a educação – acredito que é importante escutar/ouvir e observar/ver, considerando tanto a racionalidade como a sensibilidade, a fim de compreender a história e os acontecimentos”.

Resumindo todos os elementos apresentados até o momento Maria Teresa de Assunção Freitas (2007, pp. 27-28) apresenta a seguinte síntese:

- A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.

- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.
- O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase da compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.
- A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (Freitas, 2007, pp. 27-28).

Convocar para um diálogo autores como Bakhtin e Benjamin é, sem sombra de dúvidas, uma tarefa hercúlea. O objetivo principal dessa ação nesta reflexão é apontar para o perigo que é utilizar as mesmas metodologias e os mesmos métodos de pesquisa para compreender os novos cenários e os atuais personagens diante da profusão midiática atual e a analisar as novas perspectivas dessa questão para a educação.

Elementos Reflexivos sobre Novos Cenários e Personagens na/para Construção de Conhecimentos

Algumas constatações são necessárias para se refletir acerca dos novos cenários e personagens nas interfaces entre educação, comunicação, tecnologias, pesquisa e construção de conhecimentos. Há um grande descompasso na evolução, difusão, apropriação, e finalidades de utilização das tecnologias dentro da escola e na sociedade em geral. É visível a divergência entre conhecimentos de bases teóricas e suas práticas, com ou sem tecnologias, na formação e atuação dos professores, bem como na visão e prática dos pesquisadores na área de tecnologias educacionais. Existe uma desconexão entre os sujeitos, espaços, tempos e movimentos em relação às dinâmicas e práticas (formas de utilização) relacionadas às tecnologias na sociedade em geral e, especificamente, na escola. Existem diferenças marcantes entre as formas de informar-se, comunicar-se e expressar-se nas linguagens e ações informativas, comunicativas e expressivas nos processos midiáticos gerais e nos processos escolares em particular. Tais idiossincrasias são fundamentais nas análises que se pretendem nas interfaces citadas tanto para serem levadas em consideração quanto para sua superação.

Defende-se que as tecnologias podem aumentar ainda mais os muros das escolas e, com isso, a educação se fecha ainda mais ao mostrar conteúdos desconexos e descontextualizados. Ou, por outro lado, podem se tornar janelas para, olhando o mundo, proporcionarem novas experiências e imagens para ressignificarem os conteúdos a partir da realidade concreta. Do contrário, se a ênfase nas interfaces das pesquisas se resumirem, anacronicamente, à gamificação, sala de aula invertida

e à educação à distância, as divergências e desconexões se amplificam. Sobre isso, as críticas e admoestações às formas de inserção e uso das tecnologias na educação, sob as formas de panaceia e placebo ou tecnofilia e tecnofobia, são demasiadamente conhecidas.

A forma como as tecnologias foram, até então, pensadas, refletidas e utilizadas faz elucidar acerca de novas siglas possíveis e necessárias para além de TIC, NTIC, TICE, ou mesmo TDICE. Diante dos elementos apresentados, talvez, estes acrônimos representem melhor as interfaces analisadas: TCCC: Tecnologias de Colaboração e Construção de Conhecimentos; TEMA: Tecnologias de Experiência, Memória e Aprendizagem; ou TAC: Tecnologias da Autoralidade e da Colaboratividade. Talvez nunca uma sigla conseguirá sintetizar a pluralidade e diversidade de linguagens proporcionadas pelas novas mídias, mostrando a gama de novas formas de pensar, de se relacionar, de ler e escrever, de ensinar e de aprender.

Neste contexto, as tecnologias podem ser um excelente instrumento para se analisar a educação que temos e, ainda, para projetar outra educação possível. Os pressupostos teóricos e as formas de utilização das tecnologias na educação são determinantes para suas finalidades. Da mesma forma, as pesquisas acerca das tecnologias na educação carregam as marcas de suas visões teóricas e das práticas que carregam e projetam. Se as tecnologias são uma excelente lupa para se olhar, analisar, pensar, refletir, questionar, experienciar a educação, as pesquisas nas interfaces entre educação, comunicação e tecnologias devem apontar ações, processos e finalidades transformadoras, democráticas, participativas, coletivas, colaborativas, críticas e cidadãs. Para tanto,

novos cenários e personagens devem ser postos em atuação na e para a construção de conhecimentos.

Referências

- Benjamin, W. (1985). *Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política*. (S. P. Rouanet, Trad., Vol. I). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2009). *Passagens*. (I. Aron, Trad. do alemão; C. P. B. M., Trad. do francês). Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Benjamin, W. (2011). *Origem do drama trágico alemão*. (J. Barrento, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Benjamin, W. (2013). *O anjo da história*. (J. Barrento, Trad., 2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Chauí, M. de S. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Crary, J. (2012). *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX* (V. Chamma, Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Freitas, M. T. de A. (2003). A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. *26ª Reunião Anual da ANPEd*, Poços de Caldas, MG, Brasil, 26. Recuperado de <http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semariateresaassuncao Freitas.rtf>

- Freitas, M. T. de A. (2007). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In M. T. Freitas, S. J. Souza, & S. Kramer (Eds.), *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin* (2a ed., pp. 26-38). São Paulo: Cortez.
- Gatti, B. A. (2007) *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Hissa, C. E. V. (2006). *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade* (1ª reimp.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hissa, C. E. V. (2013). *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Jobim e Souza, S., & Kramer, S. (2009). *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Kenski, V. M. (2009). A pesquisa sobre “O fascínio do Opinião”: um exemplo de pesquisa não-dogmática. In I. Fazenda (Ed.), *Novos enfoques da pesquisa educacional* (7a ed., pp. 61-73). São Paulo: Cortez.
- Kramer, S. (2007). Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In M. T. Freitas, S. J. Souza, & S. Kramer (Eds.), *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin* (2a ed., pp. 57-76). São Paulo: Cortez.

Matos, O. C. F. (2006). A rosa de Paracelso. In A. Novaes (Ed.), *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura.

Souza, S. J. (2009). Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In S. Jobim e Souza, & S. Kramer (Eds.), *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin* (pp. 185-203). Rio de Janeiro: Contraponto.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18a ed.). São Paulo: Cortez.

SEGUNDA PARTE

OLHARES SOBRE INFÂNCIAS NA
CIBERCULTURA

Infância e Mídia-Educação: um Diálogo Pensado a partir da Experiência

Álvaro Maurício Moura Paz Ribeiro
Isabelle Borges Siqueira
Ingrid Dittrich Wiggers

Nesse texto nos propomos a entender a infância levando-se em conta a perspectiva das crianças. Estende-se o convite ao leitor, que aqui irá “ouvir” cenas do cotidiano infantil, de cuja aparente banalidade procura-se retirar sentidos para a análise do diálogo da criança com o mundo, nesse caso com a escola e a mídia. Para buscar compreender a atividade infantil, partimos da discussão do conceito de “experiência”, que valoriza a dimensão particular das vivências das crianças (Benjamin, 2002; Larrosa, 2004). Considerando a complexidade das relações com as pessoas e espaços diferenciados nos quais a criança se insere, é interessante analisar os fatores que agem sobre a formação de sua subjetividade, bem como de sua corporeidade.

Considera-se preliminarmente que a mídia tem importante influência na formação subjetiva e corporal das crianças. Nesse sentido, é preciso lançar nosso olhar sobre a forma complexa que se apresentam suas relações com pessoas e ambientes diferenciados nos quais elas se inserem. Segundo Girardello (2012), essa variedade das vivências estimula de modo diversificado os processos de identificação das crianças. A mídia

estaria assumindo um papel cada vez maior nessa construção, pois está presente nos demais ambientes sociais em que as crianças interagem, como a família, a escola e as brincadeiras. Os meios de comunicação incrementam essa variedade de vivências e apresentam referenciais para a relação das crianças com o mundo. De acordo com Rüdiger (1998, p. 16), a comunicação é “[...] uma espécie de mediação cotidiana do conjunto das relações sociais, da difusão das idéias e da formação das condutas que têm lugar na sociedade”.

Para que a escola contribua para melhores condições de apropriação crítica e de produção cultural por parte das crianças, a mediação educativa é condição importante. Com o intuito de realizar essa mediação, a mídia-educação pode estar presente na formação de crianças, jovens, adultos e educadores, como parte do sistema de ensino, na atividade dos produtores de mídia e nas diversas organizações da sociedade civil (Belloni, 2005).

Aborda-se nesse trabalho a relação entre infância e escola, enfocando-se atividades de mídia-educação. Para tanto, realizou-se pesquisa de campo visando identificar e analisar, à luz de referências teóricas, práticas educativas em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Dedicamos atenção especial a trabalhos que exploraram mídias para seu desenvolvimento.

A Criança como Sujeito da Experiência

Ao tratar a “experiência” como paixão, Larrosa (2004) lança o desafio de pensar uma educação de crianças em perspectiva alternativa àquela baseada na ciência de caráter objetivo e universal. A paixão é

feita de um “[...] desejo que permanece desejo e que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível” (Larrosa, 2004, p. 164). A educação sob essa ótica funda-se na subjetividade e na personalidade. O sujeito passional, exposto ao acontecimento, abre-se à possibilidade de formação e transformação de si mesmo pela experiência. A experiência como paixão se dá numa eterna tensão entre atividade e passividade, liberdade e dependência.

Benjamin (2002) salienta que cada uma de nossas experiências possui um conteúdo que é conferido a partir de nosso espírito, evidenciando o caráter particular da experiência. O que se passa na experiência só afeta quem a vive e só para tal sujeito tem sentido e, embora duas pessoas possam vivenciar o mesmo acontecimento, não partilham de uma mesma experiência. “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (Larrosa, 2002, p. 27).

A partir desse pensamento, pode-se depreender uma intenção de se deixar ouvir a infância pela própria ação das crianças. Benjamin (2002), ao construir seu cenário teórico, coloca o olhar sobre as crianças considerando seu despojamento para explorar, por meio da brincadeira, o mundo e a cultura que as cercam. “Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas” (Benjamin, 2002, p. 104). A criança assume, assim, protagonismo criativo nas relações “novas e incoerentes” com as pessoas e os brinquedos.

A tessitura dessas percepções nos impõe uma luta contra a “máscara da experiência”, que os adultos usualmente utilizam como estandarte de uma relação hierárquica para com as crianças. Benjamin (2002,

p. 22), aponta que sob esta máscara os adultos escondem a brutalidade, a frustração e o pessimismo:

[...] Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso [...] a falta de sentido da vida, sempre isso, jamais experimentaram outra coisa. A brutalidade. [...] E também porque ele só é capaz de manter relação íntima com o vulgar, com aquilo que é o ‘eternamente-ontem’.

A experiência já vivida torna-se uma grande explicação que tende a aniquilar qualquer tentativa de novidade e criação. A explicação surge de uma incapacidade da criança em compreender, superada unicamente pela competência explicadora do mestre. Porém, esse encaminhamento metodológico acaba por subordinar uma inteligência à outra, causando embrutecimento. Sob esse ângulo, as possibilidades de relações criativas com o conhecimento seriam limitadas (Rancière, 2002).

Nessa concepção de educação, a infância é tratada como um sujeito inferior, que ainda não atingiu o “nível de experiência” do adulto. Seria papel da escola, por conseguinte, auxiliar a criança na superação de suas características infantis, conduzindo-a à maioridade, à adultícia. A infância torna-se, assim, uma fase a ser superada. “A força da predeterminação a uma forma de experiência única, monótona e sem espaços para o surgimento da novidade parece mais uma condenação à criatividade do que um modo de crescer e ser humano” (Fresquet, 2007, pp. 35-36). Em contrapartida, Agamben (2005) apresenta-nos uma ideia de construção cultural baseada na “experiência do tempo”. Isso nos remete a pensar o ser humano histórico, inserido no mundo da cultura com base em uma temporalidade outra que não a cronológica. A forma de experimentar o tempo define a inserção histórica do ser

humano no mundo. Quando vivida como interrupção da cronologia, afirma a temporalização do ser histórico.

Levando em conta essa leitura da historicidade humana, Kohan (2003) discute os desdobramentos dessa concepção para se pensar a infância. O primeiro se caracteriza no deixar de considerar as crianças como seres humanos pequenos, frágeis e tímidos porque vivem a experiência do tempo em sua humanização. E o segundo, que passa a tratar a infância como condição de ruptura, a experiência da transformação de qualquer ser humano, sem importar a sua idade. “[Infante] É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez [...] ‘Nossa história’ está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de Infância” (Kohan, 2003, p. 247). Partindo dessa perspectiva atemporal da infância, considera-se a possibilidade de criar na escola um espaço de experiências, propício ao ímpeto inovador e criativo das crianças. Isso nos permite trabalhar no sentido de evidenciar as potencialidades. Espera-se da educação uma aspiração à interrupção do que já está dado e ao mesmo tempo a produção de novos inícios (Kohan, 2007). Enfim, pensamos a infância não como uma etapa cronológica, mas como uma ação inusitada sobre o mundo e uma forma intensa de situar-se nele.

Para Agamben (2005) o ser humano é histórico porque pode viver a infância, em qualquer tempo. Em outras palavras, a experiência da infância é uma condição que propicia uma nova significação ao mundo, pois na infância os signos e os significados estão desconexos, dando margem a construções originais no plano da linguagem. Ao viver a experiência, o infante se apropria dos significados culturais pré-existentes, produzindo, na busca pela linguagem, novos sentidos para eles.

Ao encontro dessa idéia, procuramos evidenciar uma concepção de “criança lúdica”, que conhece o mundo percebendo e recriando seus conceitos, no processo de construção da linguagem, por meio da brincadeira. A experiência criativa pode ser utilizada pela criança como forma de apropriação da cultura, ao mesmo tempo em que constrói relações próprias com as pessoas e espaços em que convive (Wiggers, 2012).

A mídia-educação poderia, assim, criar um ambiente de interlocução entre a infância, a comunicação e a arte na direção de proporcionar uma experiência criativa, procurando fortalecer o diálogo estabelecido entre a criança e a mídia. Sendo trabalhada de forma a contemplar as abordagens crítica, instrumental e expressivo-produtiva (Fantin, 2012, p. 153), a mídia-educação promove momentos onde a comunicação e a expressão “[...] implicam na adoção de uma postura crítica e criadora”.

Desenho Metodológico

A pesquisa de campo se caracterizou pela abordagem qualitativa, pois fizemos uso de elementos da pesquisa com crianças (MacDougall & Darbyshire, 2018). O trabalho empírico se constituiu da observação, descrição e análise de atividades cotidianas das crianças e professores da escola, de forma interativa. Esse delineamento de pesquisa foi escolhido por representar uma estratégia de entendimento, pelo pesquisador, do modo como os atores participam de suas atividades diárias em seus espaços naturais, por imersão na realidade local (Bogdan & Biklen, 1997; Lankshear & Knobel, 2008). Iniciou-se o trabalho de campo pela observação do cenário maior onde as crianças se encontravam, considerando a totalidade do ambiente educacional. Em seguida, foram

elencadas as ocorrências de atividades ligadas à mídia-educação. Buscou-se identificar a posição das crianças frente a tais atividades, bem como a relação das crianças e dos professores a respeito do uso dessa abordagem como recurso ou possibilidade de interlocução pedagógica. No sentido de ampliar a compreensão das relações estabelecidas pelas crianças no contexto escolar e os seus significados para elas próprias, utilizamos produções de desenhos. Segundo Gobbi (2002), esses registros revelam os olhares e concepções das crianças sobre a sua experiência com o mundo.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino de Brasília. Lá o currículo obrigatório do ensino fundamental desenrola-se em instituições denominadas de Escolas-Classe, que são responsáveis pelos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Complementarmente, em turno contrário e por uma única vez na semana, as crianças frequentam a Escola-Parque, um edifício preparado para atender às demandas de espaço e equipamento das aulas de educação física e de educação artística. A Escola-Parque, ressalve-se, atende a diversas Escolas-Classe localizadas no Plano Piloto. Observamos as práticas educativas tanto na Escola-Classe quanto na Escola-Parque.

A Escola-Classe em tela atendia a um total de trezentas e nove crianças, em dois turnos. Acompanhamos as atividades de quarenta alunos, distribuídos em duas turmas, com idade entre oito e nove anos. A Figura 1 é uma representação da Escola-Classe por uma menina, caracterizando os três ambientes que a compõem: o parque infantil situado em frente à entrada da escola, o jardim que se localiza no centro do edifício e que

é cercado, como mostra o desenho, por uma grade e ainda a fachada da escola que abriga as salas de aula.



Figura 1. Desenho feito por uma menina, que representou os três ambientes da escola: o parque, o jardim e a fachada do prédio das salas de aula. Acervo da pesquisa de campo.

A observação de campo se deu durante um período de cerca de dois meses, entre maio e junho de 2009. Ressalte-se que uma discussão preliminar sobre as situações observadas no cotidiano escolar foi feita simultaneamente à elaboração dos relatos de campo. Mediante os instrumentos teóricos produzidos na etapa de revisão bibliográfica, formulamos a análise das evidências registradas, considerando episódios que apresentamos a seguir (Graue & Walsh, 2003).

Mídia-Educação e Possibilidades de Experiência

Conforme previamente assinalado, buscamos compreender o diálogo entre crianças e a escola, por intermédio da observação de práticas educativas em âmbito escolar, com ênfase em atividades de mídia-educação. Em uma das cenas da sala de aula que evidenciaram esse diálogo, a professora conduziu uma atividade de construção de um mural sobre alimentação saudável, um tema ligado à educação do corpo. Utilizando mídia impressa como instrumento pedagógico, ela orientou as crianças a recortarem figuras de alimentos saudáveis para compor o mural. Logo foi aberta uma discussão sobre as imagens recortadas: “—Vamos ver quais figuras vocês recortaram? Quais delas são mesmo saudáveis?”, questionou a educadora. A discussão subsequente foi conduzida no sentido de explicar às crianças que a industrialização dos produtos alimentícios pode reduzir suas propriedades naturais, que são substituídas por elementos que podem comprometer a saúde. Observamos que a problematização da situação, no plano da prática educativa observada, foi substituída por uma explicação, ou seja, uma “moral da história” (Fresquet, 2007).

Durante nossa pesquisa de campo, a cena acima apresentada não foi uma exceção. Deparamo-nos, de forma geral, com um sistema de ensino que, por diversas vezes, mostrou-se pautado pela “ordem explicadora”. Desse modo, é estabelecida, no plano das relações pedagógicas, uma ordem hierárquica para o conhecimento. Em outras palavras, o saber do mestre lhe confere poder, o qual é legitimado no processo tradicional de ensino-aprendizagem. Essa legitimação da explicação enquanto concepção pedagógica limitaria, sob a filosofia de Benjamin (2002), as

possibilidades de experiências criativas da criança. Segundo tal interpretação, o mestre assumiria uma pretensa “inteligência superior” na direção de emancipar a “inteligência inferior” da criança.



Figura 2. Desenho de um menino representando a atividade de plantação realizada na aula de Ciências. Fonte: Acervo da pesquisa de campo.

Em contrapartida, outro momento pedagógico que registramos como parte das aulas de ciências, destacou-se por sua abertura à “experiência”. Com os materiais disponibilizados por um programa governamental chamado “Ciência em foco”, as crianças tiveram a oportunidade de acompanhar o crescimento de uma planta enquanto estudavam sobre a “vida e o solo”. O material didático do programa era composto por livro, CD e DVD, além de recursos para a realização dos experimentos.

Na primeira atividade da série, as crianças analisaram a terra com uma lupa e criaram um conceito de solo de forma conjunta, contando com a participação das crianças e da professora. Em seguida, dividindo-se a turma em grupos com quatro crianças, realizou-se a preparação da terra em um recipiente e a plantação das sementes, sendo que cada etapa do processo era feita por um dos integrantes do grupo, garantindo a participação de todas as crianças. Elas reagiram de forma entusiasmada à aula, participando e brincando com os materiais. Essa cena foi tão representativa para as crianças que compôs grande quantidade dos desenhos produzidos no período da pesquisa. Na Figura 2, um menino desenhou-se em sala de aula realizando a atividade de plantação com um colega, manifestando a relevância da atividade por meio da frase escrita: “– Eu gosto de estudar sobre as plantas”.

De maneira similar, analisando a presença da experiência criativa infantil na escola, presenciamos uma aula de teatro na qual a proposta era construir um boneco de fantoche com base em sua auto-imagem, no intuito de se realizar uma peça ao final do trabalho. Cada criança faria sua própria representação a partir de um processo de texturização com papel, água e cola. No momento seguinte, após a caracterização das partes do rosto, foi feita a pintura do boneco. Ao ver o colega caracterizar-se, um dos meninos argumenta: “– Mas você não tem um nariz grande assim”. Em sua defesa o outro responde: “– Mas eu estou em fase de crescimento, e quando eu crescer vou ter um nariz desse tamanho”. Esse procedimento permitiu às crianças a experiência da representação da figura humana, a qual criou uma tensão entre a representação de uma realidade e a significação de corpos desejados e imaginados (Wiggers, 2012).

No âmbito da prática educativa da escola observada, o uso de livros infantis foi percebido como instrumento de ensino em prol de uma “moral da história”. Em outro exemplo ilustrativo do cotidiano escolar, um professor orientou cada criança a escolher um dos livros conservados numa caixa de papelão disponível na sala de aula. As lições começaram a aparecer desde o início do processo de ensino: “— Um livro deste tamanho? Você não acha que está grande demais para ler um livrinho deste tamanho?”. Em seguida, a atividade consistiu em ler a história e identificar elementos da obra, como o autor, ano de publicação, personagens primários e secundários e, sobretudo, a moral da história. Em suma, o aprendizado pelo livro não passou, nessa cena pedagógica, pela experiência da leitura e da apreciação artística por parte das crianças, mas pela intenção do autor, um terceiro mestre “explicador”, em ensinar algo.

Porém, em contraste com as intencionalidades institucionais, notamos, nessa atividade, que as crianças permitiram-se uma apreciação criativa dos livros infantis aos quais tiveram contato. Nesse caso, o livro se afirmou como mídia porque, como suporte para a comunicação de representações e imagens do mundo, possibilitou às crianças interpretações de elementos simbólicos ali contidos (Buckingham, 2005). Observamos que o livro tornou-se, nas mãos de muitas delas, um brinquedo e as crianças passaram a constituir da leitura uma experiência lúdica de apropriação e criação. “Diante do seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso” (Benjamin, 2002, p. 69).

O que parecia ser uma atividade intelectual logo tomou a forma de uma atividade corporal, evidenciada na prática das brincadeiras das crianças com o livro. A leitura acontece simultaneamente a conversas com os colegas e a emissões de opiniões sobre as imagens e a história. A apreciação artística toma veias de brincadeira e a leitura passa a se efetivar com o apoio de uma ação corporal integrada ao livro. O universo lúdico criado, onde se manifestou a imaginação no jogo e na brincadeira, se revelou como um momento de descobertas e aprendizagens da realidade das crianças, de uma maneira expressiva e espontânea. Para Brougère (1998), a compreensão do jogo só ocorre com a preservação de seu caráter natural e espontâneo, pois é a partir desse contexto que surge a possibilidade da leitura das representações simbólicas infantis e dos signos e sentidos por elas criados. Desse modo, a criança se apropria dessas informações e aprende a compreender, dominar e produzir essas condições vivenciadas por ela. O lúdico se faz presente como um momento de assumir, sem medo, vontades e condutas não aceitas no mundo real, possibilitando assim, inovações e novos comportamentos, os quais estimulam a criatividade e a descoberta de competências.

Em outra cena da prática educativa observada, as crianças estavam interessadas em assistir alguns clipes do artista Michael Jackson. A pedido das crianças, o professor concordou em permitir o acesso a um *site* de vídeos. Durante todo o período da aula, as crianças assistiram a uma série de vídeos sobre Michael Jackson, com conteúdos musicais, matérias jornalísticas a respeito de sua carreira e morte, bem como imitações e *covers*. A reação delas foi de animação e surpresa, tanto com as notícias quanto com as performances do artista. Em certos

momentos algumas crianças imitavam o famoso *moon walk* e outros passos característicos dessa dança.

Percebendo o grande interesse das crianças na morte do artista *pop*, propôs-se à turma uma sessão de dança com músicas conhecidas do astro. As crianças que se sentiram à vontade para dançar o fizeram e as demais, por sua vez, formaram um júri, o que caracterizou a atividade como um concurso. Ao final, após a definição do vencedor, foi feita uma discussão sobre algumas questões que surgiram na aula de dança, como a timidez de alguns, a opção pessoal por não participar da dança, bem como uma contextualização sobre o artista e sua influência na cultura musical brasileira. Em círculo, as crianças refletiram de forma participativa, trazendo indagações e opiniões como: “– Ninguém é obrigado a dançar se não quiser... Cada um sabe fazer uma coisa bem. Uns dançam bem e outros fazem outras coisas bem”.

Identificou-se, portanto, na sequência das atividades supracitadas, um momento onde os conteúdos da mídia influenciam os conteúdos da escola como, de forma semelhante, identificaram Munarim (2007) e Lisbôa (2007). Contudo, registrou-se para além do uso da mídia como recurso técnico, um esboço do que seria a inserção da mídia-educação no currículo do ensino básico, pois as crianças tiveram oportunidade de, além de imitar as mensagens midiáticas, discuti-las de modo contextualizado nos conteúdos escolares.

Entretanto, considerando os objetivos desse estudo, cabe ressaltar que foi registrado, no trabalho de campo, que as escolas observadas não desenvolvem ainda uma proposta de mídia-educação vinculada ao projeto político-pedagógico institucional. As ações de mídia-educação testemunhadas são de caráter tópico e, portanto, seriam insuficientes

para promover uma relação crítica entre infância e mídia. Como relata a professora de uma das turmas: “– A gente utiliza a mídia quando tem algo a ver com o tema que está sendo trabalhado em sala, como uma ajuda. Principalmente os vídeos e os livros”. Nesse nível, o uso da mídia pode tender ao indesejado tecnicismo pedagógico, conforme alertam diversos pesquisadores, entre eles Belloni (2005) e Betti (1998).

Em uma visão alternativa, a mídia-educação pode se vincular como um eixo transversal do currículo, permeando as práticas a partir de finalidades educacionais explicitadas pelos professores e discutidas com a comunidade escolar. Às próprias crianças, compreendidas como agentes de seu processo educacional, caberia uma participação ativa na elaboração desse plano. Reafirmando a idéia de Fantin (2012, p. 169) anteriormente citada, a conexão da mídia-educação à proposta educacional caminha, assim, no sentido de ampliar os referenciais culturais, subsidiando-se o resgate da imaginação e da criação para uma “[...] outra forma de participação de crianças e professores na cultura”.

Para além da pedagogia explicativa, destacada dos registros de campo, uma das meninas do grupo observado, de oito anos de idade, demonstrou a experiência lúdica ao desenhar sua brincadeira favorita no ambiente escolar. Representou-se sentada embaixo de uma árvore, ao lado de uma caixa de gibis. Sob um céu ensolarado e repleto de aves, ela nos apresentou a face do mundo que se vira para ela: “– É a parte que eu mais gosto quando estou na escola”. Nessa cena, o conceito de criança lúdica torna-se redundante. Não podemos diferir uma experiência lúdica de uma experiência infantil. A forma intensa sob a qual se relaciona a criança com o mundo pela brincadeira caracterizaria, assim, uma cena do aprendizado infantil de maneira autônoma.



Figura 3. Desenho de uma menina que se representou lendo, sob a árvore do jardim da escola. Fonte: Acervo da pesquisa de campo.

Como resultado do trabalho de campo, acrescentamos ainda que, a despeito de a cultura escolar tradicional impor o foco do ensino da “moral da história”, percebemos as crianças assumirem, em contrapartida, um papel essencial na busca pela experiência. De um lado, os mestres adultos delineando uma infância, de outro, as crianças que buscam a solidificação de “[...] um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração” (Kohan, 2007). Retomamos, por fim, a posição de Fantin (2012) frente a educação das crianças, que aponta na direção de abrir as portas da escola a uma

maneira infantil de conhecer o mundo. Uma maneira na qual a criança atua como protagonista em sua educação, imersa em um ambiente de experiência e brincadeira, cuja potência pode ser descrita pela sua criação sobre a cultura.

Referências

Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1997). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto.

Belloni, M. L. (2005). *O que é mídia-educação* (2a. ed.). Campinas: Autores Associados.

Benjamin, W. (2002). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.

Betti, M. (1998). Mídia e educação: análise da relação dos meios de comunicação de massa com a educação física e os esportes. *Anais do Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte*, Santa Maria, RS, Brasil.

Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Buckingham, D. (2005). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.

- Fantin, M. (2012). Do mito de Sísifo ao vôo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In M. Fantin & G. Girardello (Eds.), *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância* (pp. 145-171). Campinas: Papirus.
- Fresquet, A. (2007). *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: Brooklin, CINEAD-LISE-FE/UFRJ.
- Girardello, G. (2012). Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In M. Fantin & G. Girardello (Eds.), *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância* (pp. 127-144). Campinas: Papirus.
- Gobbi, M. (2002). Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In A. L. G. Faria, Z. B. F. Demartini, & P. D. Prado (Eds.), *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisas com crianças* (pp. 69-92). Campinas: Autores Associados.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Triunfadora-artes gráficas.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W. O. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lisbôa, M. M. (2007). *Representações do esporte-da-mídia na cultura lúdica de crianças* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- MacDougall, C. & Darbyshire, P. (2018). Collecting qualitative data with children. In U. Flick (Ed.), *The sage handbook of qualitative data collection* (pp. 617-631). London: Sage.
- Munarim, I. (2007). *Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rüdiger, F. (1998). *Introdução à teoria da comunicação*. São Paulo: Edicom.

Wiggers, I. D. (2012). “Eu fiz um robô com rodas e tomada misturado com uma pessoa qualquer... ele tem um canhão com bola e raio laser...” - um estudo sobre representações corporais de crianças. In M. G. Arroyo & M. R. da Silva (Eds.), *Corpo Infância - exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos* (pp. 303-330). Petrópolis: Vozes.

Infância e Linguagens Digitais: Apontamentos para a Educação das Crianças Pequenas

Monique Aparecida Voltarelli

A interface educação, infância e comunicação demanda repensar o processo educativo e os seus desafios a partir da interação e comunicação das crianças na era digital, bem como compreender a infância como uma construção histórica e social.

As experiências das crianças com a mídia têm desafiado professores e famílias, bem como confrontam as concepções sobre a infância, principalmente ao se levar em consideração a facilidade das gerações que nasceram na era digital, que vêm ocupando espaços e utilizando essa linguagem para se conectar com o mundo e produzir cultura.

Conceber as crianças como produtoras culturais demanda retomar alguns conceitos referentes a socialização das crianças. Se historicamente as crianças foram vistas como passivas diante da construção do conhecimento, devendo se apropriar da cultura adulta, atualmente, a partir das contribuições do campo dos Estudos Sociais da Infância, tem-se compreendido as crianças enquanto agentes sociais e produtoras de cultura. As crianças são produtoras de uma cultura própria, mas que se relaciona com a cultura mais ampla em um processo de reinterpretação

e reconstrução (Corsaro, 2011), o que resulta em permanências, mas também em modificações da cultura adulta.

De acordo com Corsaro (2011), as crianças contribuem para a reprodução da cultura adulta por meio de três ações coletivas, a saber: apropriação criativa de informações e conhecimentos provenientes do mundo adulto; produção e participação das crianças nas culturas de pares; e contribuição à reprodução e ampliação da cultura adulta. A criança é participante ativo da sociedade, produtora de cultura por meio das interações com os colegas, se apropriando criativamente das informações do mundo adulto, interpretando-as e recriando-as. Não se trata, portanto, de uma absorção e apropriação, mas de um processo de reprodução interpretativa que proporciona a constituição das culturas infantis e o entendimento da cultura mais ampla.

O foco principal do conceito de reprodução interpretativa é considerar a participação das crianças na produção e reprodução cultural mais do que no processo de internalização, pela criança, de habilidades e conhecimentos dos adultos. Além disso, as atividades realizadas entre os pares contribuem para que se tornem membros sociais e produtores de culturas e são tão importantes quanto as relações e interações estabelecidas com a geração adulta (Corsaro, 1979).

Pensar sobre as culturas infantis refere considera-las como resultantes de um processo contínuo de socialização, de forma a considerar as especificidades sociais, culturais e geográficas em que as crianças estão inseridas. As crianças, assim como os adultos, são sujeitos plurais em constante socialização, aprendendo os sistemas e os códigos culturais do ambiente em que estão imersas, o que as torna competentes para interagir entre os pares e com demais gerações no âmbito social,

produzindo saberes e significados partilhados entre os pares, ou seja, produzindo cultura.

Assim, ao investigar as crianças em suas relações sociais torna-se possível compreender o que elas fazem e como elas atribuem sentido ao mundo social. Conforme ressalta Marchi (2010) não se trata “de passar de um polo para outro (da incompetência total à competência total das crianças): afirmar que as crianças são ‘ativas’ não implica lhes atribuir uma total autonomia independentemente de todo o contexto sociológico e de toda a construção teórica (...). A questão é bem mais complexa” (p. 189).

Deste modo, compreende-se que as crianças pertencem a uma geração que já nasce imersa em um mundo tecnológico e que suas experiências assumem novas configurações diante das referências simbólicas que lhes são ofertadas pela interação com as mídias digitais. Considerando o papel que a educação possui na formação humana, e que se inicia na infância, cabe refletir sobre os novos desafios para o campo educacional, bem como a facilidade ao acesso ao conhecimento e a velocidade com que as informações são geradas e que não são mais restritas ao universo adulto.

Também demanda refletir que as crianças tem uma autonomia relativa, estabelecendo relações de interdependências com as demais gerações, o que implica pensar nos modos em que esta autonomia ocorre diante das tecnologias e quais possibilidades de usos são estabelecidas a partir da negociação com os adultos.

O presente texto tem como objetivo dialogar sobre a relação da criança pequena com as mídias digitais, de maneira a pensar possibilidades de uso da linguagem digital na construção de saberes, além de problema-

tizar alguns elementos que envolvem a proteção e a participação das crianças nos ciberespaços.

A Pedagogia da Infância e as Linguagens Digitais

“Toda e qualquer comunicação de conteúdos é linguagem” Benjamin (1992, p. 177)

As crianças aprendem sobre o mundo criando relações entre as diferentes linguagens (Forman, 2016). Falar em linguagens na educação infantil remete considerar as formas como as crianças se apropriam e como se manifestam desde seu nascimento, as quais aludem a múltiplas possibilidades de expressão, que estão em consonância com as particularidades e singularidades da infância.

As crianças persistem em seus modos de ser, criar, brincar, estar com o outro, sonhar por meio de suas cem linguagens (Malaguzzi, 1999) que se expressam na inteireza de ser criança, por meio dos gestos, musicalidades, poesias, desenhos, movimentos, pela linguagem oral, escrita, tecnológica, e dentre tantas outras.

Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013) assinala que as linguagens se manifestam no “encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas” (p. 7). Frequentemente recorre-se as linguagens pelo seu viés utilitarista enquanto instrumento de comunicação e informação, deixando de lado a dimensão crítica e criativa das linguagens, enquanto potencializadoras das experiências humanas, conforme aponta

Benjamin (1994). Segundo o autor, os seres humanos não se comunicam pela linguagem, mas na linguagem, enquanto manifestação simbólica que aproxima experiência e linguagem. Essa aproximação está presente na infância, pois as crianças se expressam com o corpo inteiro, com suas formas próprias, com seu jeito brincante de se relacionar, o qual possibilita ampliar as compreensões e significar os saberes acerca de si mesma e sobre o mundo.

As crianças são sujeitos sócio históricos, pertencem a grupos sociais, que se configuram de acordo com a localização geográfica, com os elementos culturais da comunidade em que estão inseridas, expressando suas necessidades e desejos de diferentes maneiras.

Trabalhar as múltiplas linguagens com as crianças, enquanto possibilidade de expressão, comunicação e inserção das crianças na cultura, considera as diversas possibilidades a serem ofertadas a elas, e neste sentido, a linguagem digital deve ser incluída nas propostas educativas para os pequenos. Destaca-se a necessidade de promover com as crianças a “ampliação de redes de comunicação e de domínio e apreciação da linguagem em todos os níveis e usos contextuais” (Malaguzzi, 1999, p. 79). Assim, as crianças poderiam descobrir como a comunicação melhora a autonomia do indivíduo e do grupo, o que contribui para construção de uma identidade ligada pelo diálogo, baseada nos próprios modos de pensar, de agir e de se expressar.

As crianças nascem imersas em uma sociedade digital, que está cada dia mais pautada nos diversos instrumentos de comunicação, apontando a necessidade de considerar a educação das crianças a respeito das múltiplas linguagens, sobretudo, a linguagens digitais.

A relação das crianças com as linguagens digitais está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Secretaria de Educação Básica, 2013), propondo a articulação das “experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”. Tais práticas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos apontados no documento, de forma a ampliar e enriquecer as vivências das crianças a partir dos contributos históricos da humanidade, priorizando contextos e situações significativas de exploração e uso de conhecimentos tecnológicos, bem como ter a oportunidade de manusear as diferentes tecnologias e mídias digitais.

No que diz respeito a Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2018) as formas de expressão são colocadas como ponto central nos eixos de experiências, compreendendo as crianças como sujeitos dialógicos, que por intermédio das linguagens expressam emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos e saberes. Assim como recomenda o trabalho com as diferentes manifestações científicas, culturais e artísticas incorporando elementos da música, artes, dança, recursos audiovisuais e tecnológicos.

Estas relações são efetivadas quando estabelecidas com os adultos, professores, funcionários, e com as demais crianças que estão inseridas nas instituições de educação infantil, que compartilham cotidianos que influenciam a construção de seus saberes e identidades.

Questionar as práticas automatizadas e tradicionalmente realizadas com as crianças pequenas, tem sido tarefa de profissionais e pesquisadores engajados na defesa de uma pedagogia da infância, que busca romper com visões adultocêntricas e ações didatizadoras do lúdico, as

quais tem se perpetuado nas instituições de educação infantil. Práticas que foram pensadas à semelhança do ensino fundamental, desconsiderando as especificidades das crianças pequenas, negando suas múltiplas linguagens, ao priorizar apenas a linguagem oral e escrita. Considerar a importância, a utilização, o acesso e as aprendizagens em torno das linguagens digitais é uma das formas de garantir os direitos das crianças a uma educação que contemple suas necessidades, suas potencialidades, suas sensibilidades, no sentido em que valorize a criação das crianças e garanta a participação dos pequenos nas mais diversas experiências.

A democratização das mídias digitais, seus usos, e as relações das crianças no que tange a quantidade e formas acesso, tem sido alvo de reflexão de diversos pesquisadores (A. N. de Almeida, 2015; Belloni, 2007, 2009; Buckingham, 2000; Fantin & Girardello, 2008; Feilitzen & Carlsson, 2002), os quais apontam alguns elementos que interpelam o cenário das mídias e a infância em alguns sentidos: exclusão (negando o acesso); moralidade (em torno de assuntos proibidos e tabus); comércio (produzindo necessidades de consumo); e cidadania (direito das crianças).

Historicamente as crianças foram compreendidas pela incapacidade, imaturidade, incompletude, o que reforçou as relações de poder estabelecidas com as crianças, negando oportunidades de acesso, vivências e experiências, em diversos espaços, pautado pelo discurso paternalista. Entretanto negar o acesso pelo discurso da proteção não oportuniza aprendizagens significativas no manejo das tecnologias, as quais frequentemente tem sido utilizada como instrumentos de silenciamento, disciplina e controle, empobrecendo e limitando as possibilidades de trabalho com as crianças.

Além disso, cabe mencionar as considerações de A. N. de Almeida, Alves, Delicado e Carvalho (2013) quando pontua que as crianças tem se apropriado das novas tecnologias utilizando-as competentemente tanto para informação quanto comunicação, revelando proficiências superiores, se comparado aos adultos, nas capacidades de navegação no ciberespaço. Essa afirmação confronta o pensamento normativo sobre a ordem geracional que sempre valoriza a competência adulta em detrimento das crianças, invertendo as relações de poder, pois frequentemente os adultos recorrem as novas gerações para o uso de tecnologias digitais.

A esta discussão acrescenta-se as contribuições de Buckingham (2000) quando afirma que as relações da infância com as novas mídias têm atribuído poder e libertado as crianças da superioridade adulta, uma vez que esta alfabetização midiática, dita natural, das novas gerações tem reconfigurado o papel social das crianças nas relações intergeracionais.

Assim, ao considerar as relações da infância e mídias digitais o autor coloca que ao menos dois aspectos precisam ser repensados sobre o potencial das tecnologias digitais: enquanto forma de entretenimento e pelas possibilidades educativas.

Sobre o primeiro aspecto, não é difícil notar que o uso das tecnologias digitais tem sido cada vez mais utilizado pelos adultos como recurso de controle das crianças, no sentido de silenciar movimentos a fim de mantê-las sentadas e entretidas com filmes, jogos, videogames, músicas, colonizando imaginários infantis por meio do consumo de produtos da indústria cultural direcionada a infância (Sarmiento, 2002). Por outro lado, o foco na educação tem desafiado professores e pais a incorporar as tecnologias a fim de “transcender as limitações dos velhos métodos”

(Buckingham, 2000) proporcionando novos aprendizados, habilidades e criatividades enquanto provedor de acesso ao mundo.

Cabe mencionar as contribuições dos autores Fantin e Rivoltella (2010, p. 92) que ampliam as reflexões ao tratarem da transformação do perfil do usuário das mídias digitais que passam do status de espectador ao de produtor. A facilidade de comunicação por meio do uso de smartphones, tablets, notebooks, etc. possibilitam subir vídeos, fotos e informações com muita rapidez, fazendo uso de linguagens que são rapidamente apropriadas pelos usuários, e instaurando hábitos de comunicação, mesmo sem haver necessidade para tal, pelo fato da permanência de estar conectado. Sobre este aspecto as crianças tem protagonizado e assumido canais de comunicação virtual, produzindo saberes que são compartilhados cotidianamente com os pares e adultos, configurando outras maneiras de produção de cultura.

Observa-se portanto, a participação das crianças no mundo digital, por meio da apropriação dos diversos recursos e da produção cultural no ciberespaço que configura outros modos de comunicação e produção de saberes entre os pares, colocando as crianças como protagonistas da comunicação e pertencentes nos espaços virtuais, o que promove esta geração na inclusão da linguagem digital (Fantin & Rivoltella, 2010).

Este fato aponta para as relações das crianças com as mídias digitais, e as possibilidades de usos que ampliam as interações entre as crianças, as formas como se apropriam desta linguagem, bem como as condições de acesso para as crianças que não possuem contato com as tecnologias digitais fora do ambiente escolar. Por onde as crianças navegam na Internet? Quais meios de comunicação mais usados? Quais suas

preferências? Quais espaços virtuais elas frequentam? Quais recursos elas utilizam? Como elas fazem uso da linguagem digital?

Feilitzen (2002) e Groebel (2002) têm apontado sobre o acesso e o uso da mídia pelas crianças, e nota-se que nos países subdesenvolvidos, onde a TV é amplamente difundida, ela se constitui como o meio de comunicação mais provável de ser usado pelas crianças. Em regiões em que a TV é menos comum, principalmente em áreas distantes das cidades, o rádio torna-se o principal meio de comunicação de uso das crianças. Já em países mais desenvolvidos, não será difícil perceber que a apropriação de aparelhos celulares (smartphones), tablets, laptops entre outros se tornam as principais vias de comunicação para elas¹. Compreende-se, portanto, que as crianças vivem em diferentes contextos sócio-histórico-culturais e que a presença das tecnologias pode oportunizar outras maneiras de sociabilidade e de ser criança, modificando também as formas de suas representações (Belloni, 2007).

Para compreender como as crianças se relacionam com as mídias digitais bem como com as demais transformações da sociedade contemporânea faz-se necessário conhecê-las, observá-las, escutá-las no intuito de compreender suas perspectivas e considerar seus apontamentos nas relações estabelecidas com pares e adultos.

A pedagogia da escuta, da participação e das relações proporcionam elementos base para a constituição da pedagogia da infância. Conforme aponta a autora italiana Carla Rinaldi (2012, 2016) a escuta exerce

1. No Brasil, segundo pesquisa do IBGE em 2017, 70,5% dos lares brasileiros contam com acesso à Internet, acessado principalmente por via de celulares, uma vez que 92,7% dos lares contam com ao menos uma pessoa que possui linha de telefonia móvel. Mais informações em: IBGE (2017). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2017.

um papel importante nas relações educativas por remeter a frequente busca por significados. As crianças procuram por significados o tempo todo, questionam, perguntam, exploram, na tentativa de compreender o mundo ao seu redor. Para compreender como as crianças pensam e quais relações estabelecem com as mídias digitais a pedagogia da escuta possibilita abertura para comunicação e diálogo entre as gerações no intuito de construir aprendizagens coletivas, colaborativas e significativas.

A partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em Reggio Emilia, Rinaldi (2016, p. 236) pontua alguns elementos essenciais para a escuta das crianças: a) ser sensível aos padrões que unem as pessoas; b) levar em consideração todos os sentidos (não apenas pela audição); c) considerar a escuta interna; d) dedicar tempo para escutar; e) levar em consideração as dúvidas, curiosidades e incertezas; f) permitir a formulação de hipóteses e soluções por meio da reflexão; g) produzir perguntas e não respostas; h) respeitar as emoções; i) abrir-se para as diferenças; j) exige suspensão de julgamentos e preconceitos; l) promover visibilidade das crianças; m) ser a base de qualquer relação.

Como indica Rocha (2008) “busca-se nessa escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos” (p. 46). Escutar as indicações das crianças oferece pistas que podem contribuir para a construção da especificidade da docência com crianças pequenas.

Observa-se, desta forma, que estes elementos se tornam essenciais não apenas para uma pedagogia da infância, mas para os demais âmbitos da vida social, configurando espaços de participação e decisões democráticas, além de compartilhar saberes e criar contextos de escuta,

os quais permitem entender a forma como o grupo de crianças significa o mundo. E como os professores escutam? Freire (1996) fornece alguns instrumentos metodológicos para atuação docente, os quais envolvem a observação, a documentação e a interpretação. A revisão do próprio fazer requer documentar o trabalho com as crianças, registrando o que elas estão dizendo e fazendo e a maneira como o professor se relaciona com elas e com o seu trabalho. Assim a observação e o registro permitem conhecer melhor as crianças, bem como a documentação possibilita acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças e propor novas oportunidades para avançar em suas conquistas.

A autonomia se constrói nos relacionamentos, na tensão entre conquistar a si e se relacionar fortemente com o outro, assim os professores são desafiados a romper barreiras protecionistas e/ou paternalistas de modo a permitir que as crianças tomem suas próprias iniciativas, sendo encorajadas a conquistar novas aprendizagens.

Entre a Participação e Proteção: Possibilidades para Educação das Crianças

“A participação da criança na nova mídia está desafiando todo o ambiente escolar do mundo ocidental, onde frequentemente as escolas e professores não oferecem os instrumentos de comunicação modernos que são usados pelas crianças fora da escola” David (2002, p. 39).

De acordo com Hart (1992) a participação é definida como “o processo de compartilhamento de decisões que afetam cada vida e a vida da comunidade em que se vive” (p. 5), indicando aspectos tanto pessoais quanto coletivos. A relação micro-macro estabelecida pode constituir-se

nos variados lugares onde pode acontecer (Wyness, 2014): “ambientes institucionais centrais - locais de escolarização, de cuidado, comunidade; periféricos - o mercado, a rua, a formação política; privados – esferas particulares, família; virtuais” (p. 6).

Assim, discorrer sobre a participação das crianças na sociedade significa repensar as práticas e os discursos que permitem seu reconhecimento e, igualmente, compreender as dinâmicas sociais que as colocam como atores sociais. Para tanto, é preciso recompor os espaços de socialização a partir de uma perspectiva que permita verificar, analisar e interpretar de que modo as crianças participam da sociedade e como isso ocorre em relação às demais categorias geracionais. Parece necessário reconstituir ainda as concepções que conduzem a infância e a construção das identidades sociais, uma vez que a participação pode se compor a partir de um processo latente de submissão e controle, que pode suscitar ora a proteção ora a participação, esta entendida como processo que se manifesta na autonomia e atuação.

Cabe mencionar que a participação das crianças faz parte de um conjunto de direitos, composto também pela provisão e pela proteção, conhecidos como os três Ps, encontrado em tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (CDC), de 1989, e na legislação nacional, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Segundo Bardy (2000) os “três P’s são, na verdade, elementos universais da organização da infância em qualquer sociedade a qualquer tempo.

Considerar os estudos sobre a participação social das crianças implica considerar que o limite entre a proteção e a participação é tênue, conforme pontua Qvortrup (2010), quando afirma que “ninguém está

disposto a sacrificar a necessária proteção das crianças expondo-as a todos os riscos de uma sociedade moderna; porém, ninguém concordaria em privar as crianças de se experimentarem como pessoas que contribuem para a sociedade” (p. 779).

Considerando a amplitude do conceito, por um lado, e a restrição à sua prática, por outro, tornam a participação um interessante tema de estudo. Falar sobre a participação das crianças na sociedade significa investigar as relações intergeracionais, o adultocentrismo, as relações de poder estabelecidas entre as gerações e refletir sobre esses conceitos como impactantes na vida cotidiana das crianças.

Partindo das contribuições do campo dos Estudos Sociais da Infância, compreende-se a crianças como agentes sociais competentes, com autonomia e especificidades próprias, capazes de produzir e (re)significar os elementos do meio em que estão inseridos, independentemente se os adultos reconhecem ou não esta capacidade das crianças.

Essa compreensão traz visibilidade a participação social das crianças e associada a temática das linguagens digitais, a participação das crianças vai de encontro as preocupações com os riscos a que elas estariam expostas no ciberespaço, sugerindo ações de controle sobre as atividades que elas desenvolvem online. Segundo A. N. de Almeida (2015) o discurso do pânico sobre as crianças e a Internet aborda argumentos envoltos a tensões geracionais, culturais e emocionais por parte dos adultos, que procuram limitar, controlar, negociar e modelar a ação das gerações mais novas diante de situações que muitas vezes também são desconhecidas para eles.

Dentre os riscos e possibilidades de usos, Fantin e Rivoltella (2010) e A. N. de Almeida (2015) sublinham: os conteúdos ilegais, impróprios,

inadequados e prejudiciais que facilmente podem ser acessados pelas crianças na Internet; o contato com pessoas mal intencionadas; a influência da indústria cultural e das publicidades; interferências no comportamento das crianças; individualidade e solidão; sedentarismo físico; exposições em redes sociais; redes de pedofilia; cyberbullying; modificações nos hábitos; necessidade de estar conectado todo tempo; entre outras dependências que pode ser causadas pelo uso abusivo das mídias.

Cabe mencionar que as experiências de participação nos ciberespaços podem variar de acordo com as estruturas familiares e os sistemas educativos e a forma como os saberes e aprendizagens em torno da tecnologia vai se contornando nestes espaços. Fantin (2008) afirma que devemos preparar as crianças para lidar com as diferentes manifestações apresentadas pelas mídias e pelo ciberespaço, fazendo com que elas aprendam a lidar e tornem-se participantes ativas nesse processo, pois segundo a autora melhor do que protegê-las do mundo é prepará-las para atuar nele, de forma responsável e crítica.

Nesta direção Buckingham (2000) acrescenta que o debate sobre participação e proteção não deve limitar-se ao que deve ser oferecido ou não as crianças, mas sim em possibilidades de formação, comunicação e acesso as diversas tecnologias, de modo que compreendam os usos da linguagem digital e vivenciem experiências significativas que oportunizem a participação como parte de um conjunto mais amplo de iniciativas educacionais.

As iniciativas educacionais podem contribuir transformando a cultura escolar tradicional, mobilizando os saberes das crianças e assegurando conhecimentos práticos acerca da comunicação, para que as crianças possam exercitar perspectivas e análises críticas diante das diversas

situações que podem se confrontar navegando na Internet. Possibilitar participação responsável na cultura digital é uma das formas de aproximações das mídias e da educação, de maneira que esteja fundamentada nas necessidades reais das crianças e da comunidade local, permitindo que as crianças naveguem nos ciberespaços, que sejam escutadas em suas demandas, que esteja integrado ao currículo e ao conjunto de ações e intencionalidades educativas das instituições.

A fim de contribuir com elementos de participação das crianças de forma responsável na cultura digital, Feilitzen (2002, pp. 29-31) elenca alguns pontos que podem compor aspectos formativos para a comunicação e uso das mídias, a saber:

- a) A educação deve emanar do interesse das crianças, de forma a considerar como compreendem a mídia e o mundo, suas criatividades e participação, bem como suas experiências;
- b) A educação para mídia significa pensamento crítico, desenvolvendo nas crianças a capacidade de distinguir a fantasia e a realidade, as mensagens da mídia, a compreensão dos direitos democráticos, a negociação e resistência, dentre outros elementos que possibilitem a visão crítica do uso;
- c) Um elemento essencial para atingir o pensamento crítico é a própria produção das crianças, compreendendo a produção como um meio estético para expressão, e um instrumento para a comunicação, o que demanda ação, reflexão e diálogo sobre as produções e representações;
- d) A educação para mídia é necessária para a participação e democracia, sendo que as crianças tem direito ao acesso à informação e a formação cidadã crítica e participativa;
- e) A educação para mídia deve ir ao encontro da globalização, necessitando de novos paradigmas educacionais, de forma

que a educação para a comunicação se torne uma abordagem interdisciplinar;

- f) A educação para mídia deve abranger toda mídia, ou seja, deve incluir meios de comunicação múltiplos.

Estes elementos podem contribuir, portanto, para o uso e participação das crianças nas culturas digitais, de forma a vislumbrar condições igualitárias de acesso aos meios de comunicação, aprendendo os recursos e as variadas funções destas linguagens para a vida social, para que enriqueça as experiências das crianças e avancem na apropriação de conhecimentos para o uso consciente.

Pensar e propor mediações significativas, críticas, sensíveis e informadas em relação às mídias, educação e crianças é possível, urgente e envolve reconfigurar práticas pedagógicas usando as diversas tecnologias disponíveis: computador, internet, celular, fotografia, cinema, audiovisual, livro, CD, DVD, etc. e que estas estejam integradas, conforme propõem Fantin e Rivoltella (2010), a corporeidade, a expressividade, a brincadeira, o teatro, a dança, o movimento, e as diversas formas de expressões das crianças. Sabe-se que as crianças “convivem com essa realidade e, brincando, vão interagindo, aprendendo e construindo novas relações entre si, com os pares e com a cultura, e a educação não pode deixar de mediar essas produções de sentidos” (Fantin & Rivoltella, 2010, p.103).

A elaboração de propostas para o uso das mídias em consonância com as múltiplas linguagens das crianças pode proporcionar aos pequenos narrativas enriquecedoras, para que possam protagonizar produções culturais entre os pares, compartilhando saberes nos ciberespaços e ocupando esse espaço mobilizando suas diversas formas de expressão.

Montalvani e Ferri (2008) sugerem observar os interesses das crianças, as formas como exploram e utilizam dos recursos tecnológicos, individualmente e em grupos, para que se compreenda as relações entre os grupos geracionais, a fim de elaborar propostas educativas que focalizem não a tecnologia em si, mas sim as crianças e suas relações com a tecnologia.

As crianças se expressam o tempo todo e assim pensar nas possibilidades das tecnologias para ampliar essas expressões, registrando por meio de fotos/filmagens, usando de gravadores, aplicando efeitos as imagens, dentre outras que podem compor o repertório de escolhas das crianças no uso destas tecnologias, brincando e compartilhando conhecimentos que serão descobertos coletivamente com o grupo de crianças nas instituições de educação infantil. Conforme ressalta Fantin e Girardello (2013) se as imagens, os sons e os diversos conteúdos das culturas midiáticas estiverem presentes nos espaços educativos, assim como estão presentes na vida das crianças para além dos muros institucionais, o desafio maior dos professores estará em criar variadas formas de participação significativa na relação estabelecida entre as crianças, os professores e a cultura digital.

Fantin e Rivoltella (2010), por sua vez, ressaltam a necessidade de não apenas instrumentalizar as crianças, mas sim empodera-las para que possam fazer suas escolhas de acordo com critérios que qualifiquem as situações de participação em contextos midiáticos, contribuindo para a formação e discernimento que possibilitem analisar as implicações e riscos dos usos e navegações nos ciberespaços.

Assim a participação das crianças deve estar associada a ações educativas que almejem ampliar as possibilidades de ação das crianças,

concatenada a políticas educativas e sociais que garantam a democratização do acesso às tecnologias. Por conseguinte, cabe dizer que as relações entre educação e linguagens digitais precisam estar atreladas as propostas curriculares, ao planejamento do professor, a oportunidades de experimentação, vivências, diversão e aprendizagens significativas envolvendo também suas formas de expressão, observando, escutando e conhecendo o grupo de crianças e suas movimentações para então propor, encorajar e permitir que as crianças criem suas próprias culturas por meio das mídias digitais.

Oportunizar Experiências com as Diversas Linguagens é Necessário! Elementos para não Concluir...

“as crianças somente se *tornarão* competentes se forem tratadas como *sendo* competentes. De fato, é difícil entender como elas podem se tornar competentes para fazer alguma coisa se nunca tiveram a chance de se envolver com aquilo” Buckingham (2000, p. 283, grifo no original)

A infância precisa ser respeitada, valorizada e cuidada para que as crianças possam transitar no mundo midiático e tecnológico com segurança a partir de oportunidades de formação, diversão, aprendizagens de usos. Malaguzzi (1999) sugere que a formação das crianças deveria promover a descoberta de variadas formas de comunicação que permitam o acesso à cultura midiática e participação na produção de elementos constituintes da cultura de pares nestes espaços de domínio adulto, para que elas possam ampliar suas formas de dialogar, pensar, agir e se comunicar.

Ultrapassar fronteiras geracionais, superando concepções que negavam as crianças pela imaturidade e incompetência é preciso e necessário, as crianças aprendem com os adultos e com os pares, mas também ensinam. Proteger as crianças do mundo excluindo as possibilidades de encontro com as linguagens digitais é superficial, o perigo e os riscos estão por toda parte, o desafio maior coloca-se em enfrentar as situações e prepará-las para mergulhar nas oportunidades destes ambientes virtuais, midiáticos, por meio das brincadeiras, interações e ações educativas em torno das diversas tecnologias digitais para que se apropriem e utilizem destes recursos de forma crítica e responsável.

Assim compreende-se que o uso das tecnologias e a imersão nos ciberespaços por parte das crianças perpassasse aprendizagens que as possibilitem ver, interpretar, problematizar as imagens e os conteúdos variados por meio de análise crítica. A formação deve contemplar navegação segura e confiança no apoio adulto para enfrentar e resolver situações deparadas no uso, tais como as inúmeras publicidades, informações, notícias, solicitações de contato de outras pessoas desconhecidas, dentre outras que envolvem tabus e assuntos proibidos as crianças, e que podem acontecer durante as navegações. Identificar e compartilhar as experiências com os adultos, segundo Buckingham (2000), são elementos que devem perpassar a formação das crianças, de forma que sejam assistidas diante dos desafios da cultura midiática, assim como possam produzir e compartilhar conteúdos digitais com responsabilidade.

Para uma formação responsável, a relação educativa com as linguagens digitais perpassam, segundo Fantin e Girardello (2012), a relação com a cultura, de forma que alargue e enriqueça o repertório das crianças;

a postura crítica, promovendo capacidade de interpretação, reflexão e avaliação dos conteúdos e informações; e criação, colocando-se como elemento central para favorecer a participação e o protagonismo das crianças na cultura midiática, envolvendo a criatividade das crianças em suas formas de expressão, comunicação e compartilhamento de saberes.

A geração digital não é uma categoria homogênea (A. N. de Almeida, 2015), sendo influenciada pelos ambientes sociais, econômicos, geográficos e culturais que as crianças estão inseridas. Possibilitar a esta geração a ampliação do universo cultural, por meio das possibilidades de expressão, comunicação e linguagens (Buckingham, 2000), incluindo a linguagem digital nas propostas de trabalho com as crianças (DCNEI, Conselho Nacional de Educação, 2009), ampliando as redes de comunicação e linguagens (Malaguzzi, 1999), construindo com as crianças experiências de cidadania, orientando para criticidade e não passividade (Fantin & Girardello, 2012) são algumas das possibilidades para que as crianças possam descobrir nas mídias digitais novas formas de comunicação, construção de identidade, sentido de pertencimento, ampliação modos de pensar, agir e comunicar (Belloni, 2009).

Ofertar experiências para que as crianças possam interagir com a linguagem digital em sua multiplicidade de possibilidades, segundo M. E. Almeida (2005) envolve a interação com palavras, imagens, sons; localizando, selecionando e ponderando as informações que tem acesso; aprendendo as normas que envolvem a prática da comunicação nos ciberespaços; através de aprendizagens contínuas e orientadas que se colocam como necessárias para a participação na cultura digital.

Propõe-se ainda que a relação entre as instituições educativas, crianças e linguagens digitais superem os formatos tradicionais, verticais e

adultocêntricos, a fim de que se possa promover o acesso, por direito, as tecnologias, encorajando a participação e a cidadania ativa das crianças. Por fim, compreender as formas de socialização, para que as crianças tenham espaços para protagonizar a produção cultural midiática, conhecendo, compreendendo, reconhecendo tempos, ideias, e formatos que ampliem suas relações com o mundo.

Referências

- Almeida, A. N. de (Coord.). (2015). *Infâncias digitais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, A. N. de, Alves, N. de A., Delicado, A., & Carvalho, T. (2013). Crianças e internet: a ordem geracional revisitada. *Análise Social*, 17(2).
- Almeida, M. E. (2005). Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In N. Pellanda, E. Schlünzen, & K. Schlünzen (Orgs.), *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Barbosa, M. C. S., Albuquerque, S. S. de, & Fochi, P. S. (2013). Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. *Revista Aleph*, 7(19), 5-23.
- Bardy, M. (2000). The three P's of children's rights: provision, protection and participation. CYC online. *Online Journal of the international child and youth care network (CYC-Net)*, 1(16).

- Belloni, M. L. (2007). Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Revista Perspectiva*, 1(25).
- Belloni, M. L. (2009). *O que é Sociologia da Infância*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Benjamin, W. (1992). *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: R'elógio D'água Editores.
- Benjamin, W. (1994). *Obras escolhidas I – Magia e técnica. Arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Buckingham, D. (2000). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo, Brasil: Loyola.
- Conselho Nacional de Educação. (2009). *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Corsaro, W. (1979). Young children's conception of status and role. *Sociology of Education*, 2(1), 46-59.
- David, P. (2002). Os direitos das crianças e a mídia: conciliando proteção e participação. In C. V. Feilitzen & U. Carlsson (Orgs.), *A criança e a mídia: imagem, educação e participação* (pp. 37-42). São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.

- Fantin, M. (2008). Do mito de Sísifo ao voo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultural. In M. Fantin & G. Girardello (Orgs.), *Liga, roda, clica: estudos em mídia, infância e cultura*. Campinas: Papirus.
- Fantin, M. & Rivoltella, P. C. (2010). Crianças na era digital: Desafios da comunicação e da educação. *REU*, 36(1), 89-104.
- Fantin, M. & Girardello, G (2012). Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, 27(1), 69-96.
- Fantin, M. & Girardello, G.(Orgs.). (2013). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. São Paulo: Papirus.
- Feilitzen, C. V. (2002). Educação para mídia, participação infantil e democracia. In C. V. Feilitzen & U. Carlsson (Orgs.), *A criança e a mídia: imagem, educação e participação* (pp. 19-37). São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.
- Feilitzen, C. V. & Carlsson, U. (2002). *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. SP: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.
- Forman, G. (2016). O uso das mídias digitais em Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança* (Vol 2, pp. 337-349). Porto Alegre: Penso.
- Freire, M. (1996). *Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I* (2a ed.). São Paulo: Espaço Pedagógico.

- Groebel, J. (2002). Acesso à mídia e uso da mídia entre as crianças de 12 anos no mundo. In C. V. Feilitzen & U. Carlsson (Orgs.), *A criança e a mídia: imagem, educação e participação* (pp.69-76). São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan.
- Malaguzzi, L. (1999). Histórias, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Mantovani, S. & Ferri, P. (2008). Children and computers: what they know, what they do. In P. C. Rivoltella (Org.), *Digital literacy: tools and methodologies for information society*. Hershey, New York: Igi Publishing.
- Marchi, R. C. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183- 202.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2).
- Rinaldi, C. (2016). A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.),

As cem linguagens da criança (vol 2, pp. 235-247). Porto Alegre: Penso.

Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra.

Rocha, E. C. & Ostetto, L. E. (2008). O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In I. C. Seara (Org.), *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar* (pp. 103-116). Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Sarmiento, M. J. (2002). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51-69.

Secretaria de Educação Básica. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI.

Wyness, M. (2014). Mapping out the field of children's participation: meanings, narratives and disputes. *Presentation at Modena, Italy Symposium Theorising Childhood: Citizenship, Rights, Participation*. Recueprado de <https://esarn4modenasymposium.wordpress.com/program/>

Infância Urbana e Tecnologias Digitais: Reflexões a partir de uma Roda de Conversa com Crianças

Larissa Krüger-Fernandes
Fabrícia Teixeira Borges

Introdução: Compreendendo o cenário

Para entender a infância na contemporaneidade e suas relações com o desenvolvimento das crianças é preciso considerá-la em um cenário de mudanças sociais, culturais e econômicas mais amplas. Essas transformações incluem a concentração da população nas grandes cidades; fenômenos como a sensação de violência e a consequente reclusão das atividades e das crianças ao ambiente da casa; a mudança na economia que caracteriza a sociedade da informação; o movimento geral de virtualização que afeta a informação, a comunicação, a economia, a inteligência e os corpos; a proliferação dos aparelhos digitais móveis e o acesso facilitado ao ciberespaço; assim como a globalização que intensifica as trocas culturais e o contato com a diferença tanto nos espaços *offline* quanto nos espaços *online* (Castells, 2016; Hall, 2014; Lazarotto & Nascimento, 2016; Lévy, 2011a; Sibilia, 2016).

É nesse ambiente que as crianças nos grandes centros urbanos se desenvolvem, transitando principalmente entre a casa, a escola e o espaço virtual acessível pelas janelas abertas nos aparelhos digitais móveis. O trânsito das crianças por esses espaços virtuais e a surpreendente constatação de que elas se movimentam neles com grande naturalidade levanta perguntas inéditas, principalmente nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. Algumas delas são: como é crescer nesse ambiente hiperconectado, tendo acesso a novos conteúdos produzidos diariamente em diversas partes do mundo?... ou, como é crescer se comunicando e construindo relações com pessoas nesse ambiente virtual, no qual, muitas vezes, falta o rosto do outro?... ou ainda, como o aprendizado e a fluência dessa linguagem das interfaces digitais – com sua ênfase em aspectos icônicos e imagéticos – constituem a consciência das pessoas?

Levando em consideração a crescente presença das tecnologias da informação e comunicação nas vidas das crianças em contexto urbano, faz-se necessário compreender como elas têm percebido tal presença. O ambiente cultural em que as crianças se desenvolvem e se constituem como sujeitos (Vigotski, 2010) toma forma em suas falas revelando suas visões de mundo e os significados que regulam suas ações (Bruner, 1997; Valsiner, 2012; Wertsch, 1994). Para Jobim e Souza (2008), “a criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo” (p. 159).

Sabendo-se que o ser humano se desenvolve em interação com os outros sujeitos e com os objetos culturais (Bruner, 1997; Valsiner & Rosa, 2007; Vigotski, 2010), é de extrema importância entender como as crianças têm percebido a interação com esses objetos que são mar-

cados pela conectividade, interatividade e linguagens multimodais. Essa compreensão pode ser útil para as famílias e para as instituições educacionais que recebem crianças que estão se desenvolvendo nesse ambiente, no qual, desde seu nascimento, estão presentes as tecnologias digitais; por conseguinte, tal compreensão é importante para entendermos os processos tanto de constituição desses indivíduos, quanto da constituição das sociedades e de suas formas de pensar.

Infâncias Mediadas por Tecnologias Digitais

A infância se constitui como grupo social do tipo geracional, o que implica seu caráter permanente (Sarmiento, 2011). Apesar desse caráter permanente, a inscrição histórica e cultural dessa categoria é fundamental para a caracterização do lugar social em que as crianças se desenvolvem. As crianças partem do lugar cultural que lhes é oferecido pelas concepções de infância para agir no mundo, assim como o que elas pensam se apoia nessas concepções – até mesmo para contradizer ou negar esse lugar (Cohn, 2013).

A infância inscrita em contexto urbano tem sido marcada pela presença crescente dos aparelhos digitais móveis. Alguns aspectos que se fazem presentes no cotidiano das crianças inscritas nesse contexto são: a interatividade permitida pelos sistemas de informática que se configuram em lógicas menos lineares e formas de expressão distintas; o contato interativo e precoce com diversas formas de cultura, além dos novos modos de linguagem e representação característicos dessas realidades; as culturas de resistência que se dão nas relações entre as crianças e seus pares, fugindo do controle dos adultos; formas de brincar e diver-

tir-se caracterizadas pelo hibridismo entre o tradicional e o novo, e o lúdico relacionado aos jogos eletrônicos, redes sociais e conectividade (Buckingham, 2007; Couto, 2013; Sarmiento, 2004).

Além disso, Sarmiento (2011) argumenta que está em curso a reinvenção do ofício de aluno, impulsionada pelas TICs - tecnologias de informação e comunicação. A essa reinvenção ele dá o nome de *e-ofício*, indicando a presença das TICs nas atividades de aprendizagem das crianças. Contudo, o fato que chama a atenção é que essas ferramentas não se restringem ao ambiente escolar, mas atravessam outros espaços da vida da criança, tais como: os momentos de brincadeira e entretenimento, a interação com pais e amigos e o próprio estudo em espaços que não o da escola (Sarmiento, 2011).

Partindo do entendimento de que as crianças se desenvolvem interagindo ativamente com os significados da categoria infância, que é histórica e localizada espacialmente, na qual as vozes dos atores sociais estão presentes – adultos e crianças – é que analisamos as informações construídas na roda de conversa aqui relatada. O lugar cultural de desenvolvimento das crianças participantes da pesquisa está presente em suas falas, assim como as vozes que qualificam e caracterizam esse lugar (Amorim, 2002).

Cibercultura e Ciberespaço

O fato das crianças adentrarem o ambiente virtual amplia seus espaços de interação para além do contexto físico em que elas se encontram. Isso só se faz possível pela linguagem híbrida das interfaces virtuais que combinam elementos visuais – ícones e palavras - e sonoros possi-

bilitando que bebês e crianças manipulem esses aparelhos desde muito cedo em seu processo de desenvolvimento (Geist, 2012).

O virtual, entendido como não-presença (Serres, 1998), antes alcançado somente por meio primordialmente da abstração psíquica se materializa fluidamente nas telas dos aparelhos digitais formatado nas interfaces dos sistemas operacionais. Serres (1998) aponta como primeiros vetores de virtualização: a imaginação, a memória, o conhecimento e a religião. Para Lévy (2011a), vivemos um movimento geral de virtualização que afeta a informação, a comunicação, a economia, a inteligência e os corpos e mais além, a constituição do “nós”, principalmente em comunidades virtuais.

Esse espaço conjunto virtual é definido por Lévy (2010) como ciberespaço e consiste em um novo meio de comunicação resultante da interconexão de computadores em nível global, referindo-se à estrutura material da comunicação digital, assim como às informações e às pessoas que circulam neste espaço. Já a cibercultura se refere às técnicas, práticas, atitudes, formas de pensar e os valores que emergem do ciberespaço ou que se materializam nele.

A relação do homem com certos tipos de tecnologias instaura formas de relação com o tempo e com o conhecimento que só se mostram dessa ou daquela maneira pela própria relação com a tal tecnologia. Portanto, os conhecimentos produzidos e as noções de tempo estão sempre totalmente imbricados pelas relações com as tecnologias.

Segundo Lévy (2011), a informática e as redes trouxeram uma nova noção de tempo que ele designa de tempo real que se condensa no presente e que põe em evidência um conhecimento de tipo operacional. Esse tempo pontual instaurado pelas redes de informática funda um

novo tipo de temporalidade social que se caracteriza na velocidade pura – sem ponto de partida ou de chegada – que se atualiza em uma pluralidade de devires imediatos. Nesse cenário, a memória social se encontra quase que completamente objetivada em dispositivos técnicos e a simulação ganha espaço como forma de conhecimento.

Porém, o autor lembra que:

A utilização de um determinado tipo de tecnologia intelectual coloca uma ênfase particular em certos valores, certas dimensões da atividade cognitiva ou da imagem social do tempo, que tornam-se então mais explicitamente tematizadas e ao redor das quais se cristalizam formas culturais particulares (Lévy, 2011, p. 128).

E dessa forma indica que as noções de tempo e conhecimento instauradas em momentos anteriores continuam convivendo simultaneamente em nossas culturas. O tempo instaurado pela tecnologia da escrita, por exemplo, que trouxe a noção de linearidade e fundou as sociedades históricas, possibilitando o desenvolvimento da prática científica e trazendo a noção de verdades que existem independentemente dos sujeitos que as comunicam (Lévy, 2011).

Por fim, convivemos também com o tempo cíclico que tem nas narrativas e nos ritos suas expressões canônicas. Esse tempo, segundo Lévy (2011), se configurou pela oralidade primária – oralidade anterior à escrita – que se encontra em ênfase nas culturas iletradas e tem por finalidade a gestão da memória social.

Também em uma perspectiva histórica, Nicolaci-da-Costa (2005) dialoga com autores como Bauman, Harvey e Senett para refletir sobre as diferenças entre o período moderno caracterizado por uma noção de tempo longo e a contemporaneidade marcada pelo eterno presente.

As diferenças entre essas concepções não são independentes das concepções de espaço que também se alteram nesse sentido. Para a autora (Nicolaci-da-Costa, 2005), as tecnologias da informação e comunicação, que são marcadas pela instantaneidade resultam em uma sensação da aceleração do tempo e compressão do espaço. Mais além, a internet e o celular geram espaços alternativos ao espaço físico, introduzindo a possibilidade de vivermos em múltiplos espaços (Nicolaci-da-Costa, 2005).

Para Lévy (2011b), “a internet não está no espaço, ela é o espaço” (p. 26). A entrada na rede - ciberespaço ou espaço *online*, seja qual for o nome que se dê a essa estrutura virtual que permite que o sujeito se desloque de seu ambiente físico imediato de interação – reconfigura as relações básicas do ser humano com a realidade. Isso se configura com força tal na contemporaneidade que o ambiente físico tem sido definido em diversas situações por sua contraposição ao espaço *online*, o espaço *offline*.

As mudanças nos espaços inauguram novas necessidades e novas demandas, novas formas de se relacionar socialmente e de sobreviver, o que leva a novas maneiras de viver e transforma as formas de ser (Nicolaci-da-Costa, 2002). Isso implica em mudanças drásticas no ambiente social e cultural, o que nos leva a pensar no desenvolvimento dos sujeitos nesse contexto, os quais se constituem em relação com esses novos espaços. Nessa roda de conversa, pretendeu-se explorar essas novas configurações a partir da perspectiva de crianças que se encontram em contato com esses ambientes, analisando os espaços sociais que emergem a partir das vozes delas.

A Roda de Conversa

Para melhor explorar os aspectos mencionados nos parágrafos anteriores, optamos por expor e analisar trechos dos diálogos da roda de conversa que foi conduzida em contexto de pesquisa de mestrado (conclusão 2018). O objetivo da referida pesquisa foi analisar os significados presentes na fala de crianças sobre a tecnologia em suas vidas em contexto de roda de conversa.

A pesquisa foi conduzida com quatro crianças com idades entre 9 e 12 anos em seu próprio local de moradia (um condomínio residencial em uma região administrativa do Distrito Federal). Era necessário que as crianças participantes tivessem contato e interagissem com tecnologias móveis, por isso foram selecionadas quatro crianças que possuíam *smartphones* e *tablets* próprios.

Tabela 1.
Tabela de participantes

Codinome	Bela	Úrsula	Mar	Silvio
Sexo	F	F	F	M
Idade	12	11	09	09

As informações produzidas em campo foram analisadas pela análise temática dialógica da conversação (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 2005; Silva & Borges, 2017) em que são identificados temas e subtemas emergentes e as relações entre eles, considerando-se os turnos de falas uma construção dialógica das informações e a indissociável presença da pesquisadora em interação constante com os participantes no processo de construção das informações da pesquisa.

Com o intuito de explorar de maneira mais profunda os temas e o subtemas relacionados diretamente com as tecnologias digitais, decidimos abordar cada um desses temas e subtemas e discuti-los a partir das falas das crianças participantes da pesquisa.

Tecnologia e Internet: Sobreposição de Significados

Ao longo da roda de conversa, as crianças se referiram à tecnologia como sinônimo de internet indicando a sobreposição dos significados relacionados a essas palavras, o que nos leva a pensar na presença dessa sobreposição no discurso social na atualidade. Podemos afirmar que a compreensão das crianças com relação ao termo tecnologia deriva do processo de constituição de conceitos espontâneos (Vygotski, 2014), o qual se relaciona com os significados canônicos estabelecidos na cultura (Bruner, 1997).

Em resposta à pergunta: “Para que serve a tecnologia?”, feita pela pesquisadora, Silvio ressalta as funções informativas (referentes ao acesso à informação) e comunicativas da internet (Castells, 2016), mostrando seu conceito de tecnologia como estreitamente relacionado ao entendimento do que seja a internet.

P- E pra quê que serve a tecnologia, gente?

S- Pra saber as coisas, pra falar com pessoas que estão longe de você, que você conhece é lógico. E pra saber..sobre tudo na vida, no mundo, no universo.

Aparecem também na fala de Silvio questões relacionadas à maneira como ele experiencia o espaço mediado por essa tecnologia. Podemos

perceber uma noção de que o longe está próximo e de que o conhecimento “sobre tudo na vida..no mundo..no universo” se encontra a distância de um clique (Nicolaci-da-Costa, 2005). Isso só se faz possível para Silvio por causa da presença desse tipo de tecnologia que ele tem acesso.

A partir dessa afirmação compreendemos que o espaço de interação de Silvio amplia-se para além das fronteiras físicas por meio da tecnologia, o que nos leva a pensar em uma atualização do conceito de cronotopo (Bakhtin, 2010). O cronotopo é definido como uma matriz espaço-temporal na qual os índices espaciais e temporais se fundem, ou seja, as definições temporais e espaciais são entendidas como inseparáveis, se configurando como a dimensão do movimento, da transformação, dos acontecimentos, dos encontros. Partindo desse raciocínio, a constituição de novos espaços de encontro e interação fundados principalmente pela criação das plataformas virtuais nos leva a reconhecer esses espaços como cronotopos (Amorim, 2012; Bakhtin, 2010).

As crianças utilizaram a palavra tecnologia como um conceito que compreende ou até mesmo se iguala à internet. Isso pode indicar a importância atribuída à internet como instrumento e lugar que perpassa vários de seus processos diários. A sobreposição dos significados relacionados à tecnologia e à internet poderá ser vista ao longo das falas das crianças relatadas nos próximos tópicos.

Comunicação

O subtema Comunicação refere-se aos processos comunicativos mediados pela tecnologia/internet. Silvio, por exemplo, cita várias redes

sociais que utiliza para se comunicar com seus amigos. Vale notar que ele está se referindo principalmente a aplicativos instalados em seu celular.

S- Eu ligo pro meu pai, aí eu jogo no celular também. Aí eu faço várias coisas, aí eu também assisto vídeo que eu já falei. Aí eu mexo.. falo com meus amigos pela internet, lá de São Paulo..pelo *what-sapp*, pelo *messenger*, pelo *facebook*, pelo *twitter*, pelo *snapchat*, pelo *youtube*...

Silvio relata uma gama de atividades cotidianas em que ele percebe a presença da tecnologia. Na fala há uma ideia expressa de que o outro (Bakhtin, 2011) se encontra muito próximo e acessível. Essa característica está relacionada às tecnologias digitais que se distinguem pela instantaneidade e capacidade de compressão do espaço e do tempo (Nicolaci-da-Costa, 2005). Quando Silvio relata a facilidade de contato com amigos pelas plataformas virtuais de redes sociais, é interessante notar a estrutura de construção sintática da frase em que o participante se expressa, relacionando, sequencialmente e em ritmo acelerado as variadas plataformas de comunicação com seus amigos. É como se as estradas que viabilizam o encontro fossem múltiplas e, ao mesmo tempo, levassem todas ao mesmo destino (Amorim, 2012; Bakhtin, 2010). Esses encontros possíveis para Silvio dependem de seu acesso a esse artefato que amplia seu espaço de ação para além de seu ambiente físico imediato e funda novos cronotopos caracterizados como espaços de interação (Bakhtin, 2010). Podemos pensar também que as práticas tecnológicas transformam espaços públicos, privados e virtuais alterando a importância desses lugares na socialização da infância urbana (González-Patiño, 2011).

Acesso a Bens Culturais

Identificamos que as crianças trouxeram o tema **Acesso a bens culturais** relacionado a pelo menos dois contextos diferentes. Por isso separamos as falas em dois tópicos: **Acesso à informação e sua relação com o conhecimento** e **Acesso a entretenimento**.

Acesso à Informação e sua Relação com o Conhecimento

O entendimento da internet como repositório do conhecimento acumulado culturalmente e principal fonte de busca de informações aparece nas falas das crianças, integrando-se nas suas práticas diárias, principalmente no que concerne ao ofício de aluno (Sarmiento, 2011). Podemos observar isso na fala de Úrsula quando ela responde à pergunta Como você usa a tecnologia? mencionando aspectos relacionados aos processos comunicativos, mas também e principalmente a suas práticas de pesquisa e responsabilidades escolares.

P- E você, Úrsula?

U- Eu converso no *whatsapp*, ligo pra minha mãe e meu pai..ahm.. eu pesquiso muita coisa que eu tenho dúvida, que eu..ou inglês, ou mesmo dos meus trabalhos da escola. E quando me surge uma dúvida muito TAMTAM, muito diferente assim, eu vou lá e pesquiso. E eu...ahm

P- Uma dúvida TAMTAM?

U- É..tipo...como é feito o..como é...é feito tipo..o sabão.

P- Ahh...hahaha

U- É uma dúvida. Só que não é aquelas dúvidas tradicionais.

Analisando a fala de Úrsula, podemos perceber que sua curiosidade encontra vazão no acesso à informação possibilitado pelos aparelhos digitais móveis. Quando ela relata pesquisar suas dúvidas, até mesmo uma “dúvida muito TAMTAM”, por meio da tecnologia, ela aponta para um acesso facilitado às várias fontes de pesquisa que até bem pouco tempo atrás não era tão corrente entre as crianças (Couto, 2013). Podemos pensar então em formas de aprender orientadas por pesquisa autogerenciada e automotivada que ocorrem em espaços não-formais de aprendizagem e que só são possíveis pelo acesso à rede por meio dos aparelhos digitais.

Quando ela diz: “É uma dúvida. Só que não é aquelas dúvidas tradicionais”, ela provavelmente está se referindo ao que ela pensa ser uma dúvida válida e pertinente a um contexto formal de ensino, sinalizando o fato de que nem todas as dúvidas/perguntas são acatadas da mesma maneira pelos adultos ou ganham a mesma importância no espaço escolar.

Outro fato que chama atenção toma forma na fala de Bela, quando ela demonstra a noção de que o ciberespaço e a cibercultura são construídos coletivamente e que as informações acessíveis pela internet podem ser provenientes de “fontes falsas” ou “confiáveis”. Esse entendimento de que a internet se configura como espaço co-construído em que todo e qualquer um pode ser autor e propagar “verdades”, inclusive ela mesma, é coerente com a noção de usuário- autor/espectador deste espaço e indica também a característica de cunho democrático idealizada na criação da internet (Castells, 2016; Lévy, 2010).

B- Eu acho que, sobre o que a Úrsula tava falando...[...] Têm muitas fontes falsas, por exemplo..vou falar..como se fosse hackers tipo.

Eles escrevem coisas nada a ver. E aí as pessoas acabam acreditando numa coisa que não é verdade. Por exemplo: uma vez..acho que isso foi no ano passado..não me lembro..eu fui fazer um trabalho, e eu peguei tipo uma fonte de um site que eu nunca tinha pesquisado nada nele antes. Mas aí assim, era uma coisa muito nada ver, sabe.. eu fiquei..gente...

P- Não fazia sentido?

B- Não fazia sentido. E era um trabalho de escola, tipo valendo ponto. Aí eu fui e pesquisei em vários outros lugares. Aí eu achei uma fonte confiável. E aí assim..a fonte confiável tava certa..e a fonte, não...não fazia sentido, sabe. Eu acho que a internet, ela tem muitos resultados de fato que sejam verdadeiros...agora tem outros que...

Bela ainda faz uma reflexão sobre as implicações do uso da internet como repositório do conhecimento acumulado para o acesso a informações e pesquisas. Na sua fala, fica explícita a importância de entender as características desse espaço/instrumento que vem sendo utilizado como fonte de informações para construção de conhecimento, inclusive na escola. Podemos observar o caráter dialógico da fala de Bela ao se referir a uma fala anterior de Úrsula e expandir o subtema que estava sendo tratado anteriormente pela outra participante (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 2005).

Acesso a Entretenimento

As falas relacionadas ao subtema **Acesso a entretenimento** foram proferidas no momento em que as crianças falavam sobre a atividade de brincar. Os vídeos de *youtubers*, de pegadinhas, *vlogs* (*blogs* em formato de vídeo), os vídeos *DIY* (*Do it yourself*) povoam esse momento considerado de brincadeira demonstrando novamente a presença

das tecnologias digitais nesse momento e o hibridismo característico do brincar na infância contemporânea (Couto, 2013). Na fala abaixo, podemos observar como Bela vincula a atividade de brincar com a atividade de assistir vídeos no *youtube*:

B- Ahh..geralmente eu não tenho muito tempo pra brincar. Mas quando eu brinco, se eu to animada eu brinco até de boneca. Mas só.. [...] Aí eu gosto de ver vídeo no *youtube*, de *blogueira*.

P- De *blogueira*?

B- Que fala de intercâmbio. Ou então, sabe aquelas coisas de fazer.. ah.um quadro de avisos para você se organizar. Eu adoro ver essas coisas. E o resto eu gosto de ver *vlog*.

Nesse sentido, fica aparente o entendimento da experiência de assistir a esses vídeos como uma atividade lúdica, mas também produtiva, em que as crianças afirmam aprenderem sobre assuntos ou, até mesmo, aprenderem a fazer coisas. Além disso, os jogos, redes sociais e os celulares podem ser considerados como fatores de integração entre os pares, em que há a possibilidade de interação exclusiva entre as crianças em um espaço onde elas podem ter amizades e experiências por si só (Monteiro & Osorio, 2015).

Mais que Instrumento: Um Lugar

A noção do ciberespaço como lugar vem sendo discutida por vários autores (Castells, 2016; Lévy, 2010; Nicolaci-da-Costa, 2005; Sibilia, 2016) e aparece também nas falas das crianças em relação à internet. Para Lévy (2011b), “a internet não está no espaço, ela é o espaço” (p. 26). Notamos que para as crianças, esse subtema está relacionado a dois

contextos diferentes. Por isso, separamos as falas em dois subtemas: **Lugar de subjetivação e ação** e **Lugar de encontro**.

Lugar de Subjetivação e Ação

No extrato de fala, pode-se entender a presença das tecnologias como algo integrado em processos variados na vida de Bela.

B- Eu acho que a internet..tipo..ela serve pra tudo sabe. Ela serve pra você fazer coisa ruim, ela serve pra você fazer coisa boa, ela serve pra você ficar de castigo, ela serve pra você tirar nota boa no trabalho. Acho que hoje em dia, tipo..é muito difícil alguém viver sem internet..viver sem pelo menos..uma tecnologia. Não tem como mais. Acho que um ser humano do século XXI..e os séculos pra frente..eles não vão dar conta de viver sem tecnologia. Porque eu acho que a tecnologia ela já virou literalmente um hábito, sabe..

A participante ressalta a internet como espaço para ação do ser humano, inclusive suscetível a julgamentos morais de valor quando diz: “ela serve pra você fazer coisa ruim, ela serve pra você fazer coisa boa” (Valsiner, 2012); o impacto nas relações com adultos: “ela serve pra você ficar de castigo”; a importância dessa ferramenta para o e-o-fício de aluno apontado por Sarmiento (2011): “ela serve pra você tirar nota boa no trabalho”; e finaliza com um exercício hipotético sobre a vida sem tecnologia/internet no qual conclui sobre a impossibilidade de o “ser humano do século XXI” viver sem tecnologia, pois, segundo ela, a tecnologia virou um hábito, ou seja, se mostra integrada a vários processos diários atuais.

Lugar de Encontro

Além de a internet ser entendida pelas crianças como lugar de ação, consequentemente, de subjetivação, o espaço que as crianças adentram quando se conectam à rede funciona como lugar de encontro (Bakhtin, 2010) com colegas, como pode ser depreendido da fala abaixo:

B- Às vezes..é..teve uma vez, que..como, assim, meus amigos moram todos separados..e aí a gente teve que fazer um trabalho pela internet. E aí, a gente usou..o *google drive*, o *skype* e o *whatsapp*..aí, ou seja, foi totalmente pela internet o trabalho.

P- E essas coisas todas ao mesmo tempo? Você tava no *google drive*, daí você tava...

B- É, tipo..eu tava no *google drive* do meu computador, no *whatsapp* do meu celular, e aí depois..tipo..eu mandava mensagem e ao mesmo tempo a gente conversava no *skype*...eee...deixa eu ver que mais...

A fala de Bela traz vários elementos da infância urbana contemporânea que têm de ser considerados quando se pensa a utilização das tecnologias de informação e comunicação pelas crianças. Essas tecnologias parecem se encaixar como recurso necessário pelas condições em que a vida urbana contemporânea se estrutura. O crescimento das grandes cidades e o consequente aumento das distâncias de deslocamento, juntamente com uma percepção da violência que se localiza fora do espaço residencial, enclausurou a criança dentro desse espaço de suposta segurança, aumentando a sensação de controle dos pais (Lazarotto & Nascimento, 2016).

Em sua fala, Bela está chamando a atenção para a noção do espaço virtual como lugar de encontro possível com seus amigos para executar uma tarefa de escola. Além disso, ela aponta para o fato de essa inserção

no ambiente virtual acontecer por múltiplos canais simultaneamente o que já foi apontado em outra pesquisa como prática comunicativa multimodal de convergência (González-Patiño, 2011). Nesse tipo de prática, mais de um meio comunicativo é utilizado para executar uma tarefa, de tal forma que as práticas comunicativas mediadas nessas situações convergem para um fim (González-Patiño, 2011).

Além do mais, podemos pensar questões relacionadas à fronteira público-privado que se reorganizam com a presença das tecnologias digitais. Acessar a rede/o ciberespaço significa entrar em um espaço público virtual o que, muitas vezes, contrasta com a presença física em um espaço privado, como o da sala de casa ou o do quarto implicando na co-existência em espaços que anteriormente eram fortemente marcados por características opostas (Nicolaci-da-Costa, 2005; Sibila, 2016).

Considerações Finais

A partir das falas das crianças participantes da pesquisa, podemos entender que essa infância urbana que se encontra em interação constante com as tecnologias de informação e comunicação estabelece uma relação íntima com esses objetos tecnológicos e expressa visões de mundo marcadas por esse histórico de interação. Dessa forma, elas percebem as tecnologias digitais (materializadas principalmente em *smartphones*, *tablets* e computadores) como integradas em suas rotinas, participantes de seus processos de comunicação, construção de conhecimento, acesso a entretenimento e ação no mundo. Mais que instrumento, esses aparelhos abrem janelas para um espaço, um lugar, que elas se referem como internet, o que enfatiza a compreensão que elas têm de

uma estreita relação entre tecnologia e internet. Outros fatores como, as configurações das relações interpessoais e a dimensão espaço-tempo nessas relações são atravessados pela presença das tecnologias digitais trazendo questões relacionadas à preocupação dos pais, à dimensão moral de bem e mal no espaço virtual, às múltiplas vias que levam ao encontro e ao uso do tempo.

As reflexões levantadas a partir das falas das crianças nessa roda de conversa não se esgotam em uma tentativa de compreensão da infância em desenvolvimento na contemporaneidade, mas contemplam também questões que afetam a população como um todo. O que se encontra refletido nas falas das crianças são questionamentos relacionados aos modos de ser e de se relacionar na contemporaneidade. Longe de apontar respostas prontas para um fenômeno tão atual, a intenção foi suscitar reflexões a partir das falas de crianças trazendo seus posicionamentos e visões de mundo para o debate de temas tão pertinentes, para que em contato com esses olhares possamos ampliar nossa consciência sobre o fenômeno.

Referências

- Amorim, M. (2002). Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de pesquisa*, 116, 7-19.
- Amorim, M. (2012). Cronotopo e exotopia. Em B. Brait (Org.), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (pp. 95-114). São Paulo: Contexto.
- Bakhtin, M. (2010). *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.

- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal* (6a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola.
- Castells, M. (2016). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Cohn, C. (2013). Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, 13(2), 221-244.
- Couto, E. S. (2013). A infância e o brincar na cultura digital. *Perspectiva*, 31(3), 897-916.
- Geist, E. A. (2012). A Qualitative Examination of Two Year-Olds Interaction With Tablet Based Interactive Technology. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 26-35.
- González-Patiño, J. (2011). Rotinas de la infancia urbana mediadas por la tecnologia: Um análisis visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7(2), 1-16.
- Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11a Ed.) Rio de Janeiro: DP&A.

- Jobim e Souza, S. (2008). *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin* (11a ed.). Campinas: Papirus.
- Lazarotto, G. D. R. & Nascimento, M. L. (2016). Infância e cidade: inventar espaços e modos de viver. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(2), 257-265.
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura* (3a ed.). São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (2011a). *O que é o virtual?* (2a ed.). São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (2011b). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática*. São Paulo: Editora 34.
- Monteiro, A. F. & Osório, A. J. (2015). Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspectiva das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 35-57.
- Nicolaci-da-Costa, N. M. (2005). O cotidiano nos múltiplos espaços contemporâneos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 365-373.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M. & Zuccheromaglio, C. (Orgs.). (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. Em M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa.

- Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação*, 6(3), 581-602.
- Serres, M. (1998). *Atlas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sibilia, P. (2016). *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Silva, C. C. & Borges, F. T. (2017). Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas críticas*, 23(51) 245-267.
- Valsiner, J. & Rosa, A. (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Vygotski, L. S. (2014). *Obras escogidas - II: Pensamiento y lenguaje, Conferencias sobre psicología*. Espanha: Antonio Machado.
- Vigotski, L. S. (2010). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4) 202-208.

Leitura, Escrita e Imaginação na Escola: por uma Perspectiva Vigotskiana

Paula Gomes de Oliveira

Se é verdade que a escola representa um *espaçotempo* que se debruça sobre a linguagem e a palavra manifestas em suas dimensões orais, escritas e imagéticas, de forma semelhante reconhecemos os desafios na promoção de encontros marcantes entre as crianças e esse construto social. Desde o início do processo de escolarização, as crianças vivenciam o contato e o reconhecimento dos contextos de utilização da linguagem e da palavra, porém o desafio posto para a escola está em tornar significativo esse encontro, de modo a promover o desenvolvimento dos processos de leitura, escrita e imaginação das crianças.

Reconhecemos a importância da imaginação nas crianças amparados na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2006), representante mais importante da corrente histórico-cultural do desenvolvimento humano, que possui como arcabouço teórico fundamental o materialismo histórico-dialético. Segundo o qual, por meio do trabalho e dos instrumentos criados, o homem modifica as condições sociais e a si próprio. O desenvolvimento da consciência e de suas funções superiores - escrita, leitura e imaginação, dentre outras - mostra-se vinculada às atividades materiais desenvolvidas pelo homem.

A linguagem em seus estudos possui centralidade já que para Vigotski, dominar o próprio comportamento implica dominar os estímulos que afetam o sujeito, os quais orientam sua resposta. O domínio da nossa conduta não se faz senão por meio de outra forma de estimulação, por meio dos estímulos auxiliares. O signo, então, instaura uma nova forma de comportamento e linguagem a principal protagonista desse processo.

O princípio da mediação na teoria Vigotskiana sustenta que o desenvolvimento cultural se dá a partir do emprego de instrumentos e signos. Esses últimos tem sua base sempre em uma situação social que, inaugurada primeiramente como forma de comunicação, num segundo momento passa a se constituir como recurso auxiliar – mediador – para o controle do comportamento do próprio sujeito.

Dessa forma trataremos dos processos de leitura, escrita e imaginação das crianças imersas em contextos de uma escola pública de ensino fundamental, objetivando descrever e analisar eventos que envolvem interação e mediação simbólica por meio da linguagem e da palavra oral e escrita.

Signos, Significado e Sentido

Vigotski (2006) resgata o psicólogo francês Pauhlan, ao utilizar-se do termo *significado* e *sentido* da palavra. Para o autor, o primeiro termo refere-se àquilo que é culturalmente compartilhado, representaria a dimensão mais “estável” da palavra, enquanto sentido se caracterizaria pelo conjunto de eventos psicológicos que os conceitos provocariam no sujeito, dito de outra, forma, seria tudo aquilo que o mobiliza de forma particular.

Indo, além disso, por meio do processo de produção de sentidos, as ações humanas tornam-se significativas e permitem que o sujeito se aproprie de sua cultura e se constitua com ser cultural, ao mesmo tempo em que produz cultura (Sigardo, 1993; Zanella, 1997). Assim sendo, o sujeito relaciona-se com o mundo por meio dos signos já compartilhados, mas ao fazê-lo está constantemente (re)criando sentidos.

Nesse processo, a linguagem viabiliza as relações entre os sujeitos inseridos em uma realidade. Relação que possibilita que ele seja único e, ao mesmo tempo, pertencente a uma coletividade, produto e produtor de linguagem. Nesse horizonte teórico de perspectiva, a escrita e a leitura se constituem como atividades de objetivação de um ato criativo. O sujeito se constitui na relação com sua cultura e ao mesmo tempo a produz, realizando esse processo por meio de atividades que se instauram no movimento da relação eu-outro, na intersubjetividade, no constituir-se a partir do outro e em contexto dialógico.

Vigotski (2006, p. 8) ressalta que “por mais individual que pareça, toda criação encerra sempre um coeficiente social”, refutando a ideia de que ser criativo é privilégio de *alguns*, uma vez que *os outros* também carregam marcas *desses alguns* e vice-versa. Observem o trecho:

Se quisermos calcular o que, em cada obra de arte literária, foi criado pelo próprio autor e o que ele recebeu já pronto da tradição literária, observaríamos com muita frequência, quase sempre, que deveríamos atribuir à parte do autor apenas a escolha desses ou daqueles elementos, a sua combinação, a variação, em certos limites, dos lugares comuns, a transferência de uns elementos da tradição para outros sistemas, etc (Vigotski, 2006, p. 16).

Para o autor, o processo de escolha, combinação e variação efetivam o processo de sentidos novos que parte do existente e cria nova realidade. No processo de criação, o sujeito se apropria da realidade posta de modo singular, rematrizando outros sentidos. Impulsionado pela necessidade, busca dissociar, combinar, modificar aspectos da realidade, viabilizando, nessa combinação, a emergência do novo.

Nesse ponto, a escola ocupa um papel fundamental, já que a escolarização deve propiciar o contato com os significados das palavras e com as possibilidades múltiplas de produção de sentidos. E mais, a criação deve possuir ancoragem nas práticas de linguagem, em especial, a leitura e escrita.

Colocando-nos algumas questões: como a emergência do novo ocorre no contato das crianças com as narrativas escritas? Nossa hipótese é de que o contato das crianças com as narrativas possibilita que ela extrapole os limites técnicos e formais com as palavras e, por conseguinte, com a linguagem, para se inserir em um contexto de produção de sentido e de criação e (re)criação da realidade.

Além disso, as narrativas movimentam a imaginação das crianças em direção ao seu reposicionamento, de leitora a autora. A imaginação possibilita a criança apropriar-se de múltiplas realidades suas e alheias, imaginadas e, inimagináveis até aquele momento. Na medida em que as narrativas se desenrolam, o movimento da imaginação, a criança ultrapassa seus limites, assimila experiências históricas e as excede, compondo cenários imprevisíveis que objetivam algo da infinitude das possibilidades de existência humana (Vigotski, 2006).

A escrita marca o processo de escolarização da criança, pois a escrita é a marca de nossa sociedade letrada. Se atividades tipicamente

e culturalmente humanas podem ocorrer em um processo formal que, em sua maioria, apresenta caráter institucional, o ingresso da criança na instituição escola tem como função principal apresentar a criança ao mundo da escrita. A apropriação da linguagem escrita é a intencionalidade do ensinar e do aprender a ler e escrever da escola.

Percebemos nas crianças do primeiro e segundo anos um desejo de apropriar-se da linguagem escrita, o que significa a descoberta de um mundo novo ou a possibilidade do reconhecimento de nuances de um universo supostamente já conhecido. O episódio a seguir marca a chegada da pesquisadora na escola. No momento de entrada, quando as crianças estacionam suas mochilas na fila, conversam e fazem brincadeiras que envolvem corpo e movimento, Luana¹, notando uma “cara nova”, aproximou-se da pesquisadora e perguntou:

Luana:- Você vai trabalhar aqui? Vai ser professora?

Pesquisadora: - Não, não vou trabalhar, vou estudar aqui. Vou aprender coisas aqui.

Luana, rapidamente, fez uma expressão nova, e retrucou:

Luana: – Mas, você já sabe ler, não é?

A pesquisadora segurou o riso e respondeu como quem responde sobre coisa séria:

Pesquisadora: – Sim, sei.

Luana retomou o turno de fala e insistiu:

Luana: – Então, **lê aquela primeira letra ali!**

Pesquisadora: - V. E você sabe lê?

Luana: - Não, mas eu vou aprender esse ano. **A tia disse que todo mundo vai aprender a ler tudo. E vou escrever no meu diário para não esquecer das coisas quando eu ficar grande.**

1. Nome fictício e o mesmo ocorrerá com a nomeação das outras crianças.

Tratava-se da letra inicial da palavra VIDAS, projeto de inclusão que começava a ser apresentado às crianças. Vemos que as crianças, desde cedo, incorporam a importância da leitura e da escrita em seus contextos sociais, mas há um conteúdo no relato de Luana que nos chama a atenção: a dimensão temporal da escrita na função de registro. A “escrita no diário” representa o registro, que torna possível estabelecer uma nova relação com o presente, quando se escreve, com o futuro, pois na perspectiva de Luana, a escrita irá ajudá-la “a não esquecer das coisas” e, por conseguinte, o registro no diário mudará a relação com o futuro, pois, a leitura do diário, depois do ocorrido, implicará em uma interpretação do escrito lançada ao futuro.

Assim, essas inscrições podem alterar o presente e constituírem-se como ferramentas importantes para o planejamento do futuro. Portanto, o registro escrito, visto sob essa perspectiva, permite à criança deslocar-se do tempo imediato e caminhar rumo ao futuro. Mediante registros escritos se tem acesso às memórias dos acontecimentos e modos de vida que, por sua vez, ampliam a experiência da criança, já que oferece a ela a possibilidade de recriar o que não vê ou não vivenciou.

Desse modo, a capacidade de movimentar-se entre o passado, presente e o futuro constitui uma complexa atividade que envolve processos psicológicos superiores, como memória, percepção, pensamento abstrato e, principalmente, a imaginação, a emoção e a linguagem. Nesse ponto, concordamos com a proposta teórica do dialogismo bakhtiniano, para o qual a linguagem não consiste apenas em um sistema de comunicação complexo, que transcende limites espaciais e temporais, que torna possível aos homens a apropriação da sociedade e da história, mas, principalmente, que se configura em uma realidade axiológica

habitada por um conjunto de vozes sociais que dialogam entre si e que se caracterizam como constitutivas do sujeito, do seu modo de vida, do seu pensar, sentir e agir.

Quando assumimos a concepção de linguagem dialógica, como uma prática constitutiva do sujeito, consideramos que o trabalho de leitura e de escrita não pode ser desenvolvido de modo que as crianças compreendam apenas os aspectos estruturantes e linguísticos. Faz-se necessário que as crianças compreendam a linguagem como ferramenta para o imaginar e o criar, para a constituição e descoberta de novas relações com o presente, o passado e o futuro, consigo mesma e com os outros, como foi expresso na fala de Luana.

Contação de Histórias e Imaginação

Consideramos a contação de história na escola como um momento de intensa produtividade e criação com a palavra. Momento no qual o social, o individual, o político, o ético e demais dimensões humanas tornam-se capazes de intervirem na construção e significação dos signos por parte das crianças. A linguagem mediatiza processos de significação e imaginação criadores. Processos esses que, a partir da ação das crianças, reinventam o mundo. Criam outras realidades.

Os processos imaginativos não são percebidos como uma meta a ser alcançada, mas como uma produção. Os processos imaginativos não são uma expressão de algo, são algo novo criado pela criança e posto no mundo. A imaginação não é responsável por aquilo que a criança define, ainda menos pelo que ela compreende da linguagem e dos signos, mas por aquilo que ela produz e ultrapassa as referências estruturantes

da linguagem e da própria narrativa. A narrativa coloca a criança no movimento da imaginação criadora.

E o que a criança cria? Não se sabe. Não se prevê. Mas percebemos que as criações fluem, explodem e manifestam-se como formas de expressão do desejo e das emoções das crianças. A narração desencadeia múltiplos processos de imaginação e de subjetivação. A contemplação dos signos que vão se formando ao longo da narrativa, as surpresas, os sustos, expectativas e encantamentos vão se configurando como zonas abertas de constantes interrogações e deslumbramentos. Quando a professora perguntou ao José:

Professora Márcia: - Que parte mais gostou da história dos “fantásticos livros voadores do Sr.”?

José: - Da hora em que ele voa com os livros.

Professora Márcia: - Por quê? O que aconteceu com ele?

Maria:- Ele morreu.

José: - **Não importa. Gostei que ele estava velhinho voando no céu.**

Professora Márcia: - Que mais?

Joana: - Gostei da hora do redemoinho.

Mariana: - **Gostei da hora que os livros estavam doentes porque ninguém lia.**

Professora Márcia: e aí, o que aconteceu com eles?

A professora tentava conduzir as crianças em direção à interpretação ao enredo central da história.

Fernanda: - Ele começou a ler o livro e o livro foi respirando melhor.

Felipe: - Depois o livro nem precisava de aparelhos. Estava ótimo pronto para ser lido por outras pessoas.

José: - **As Crianças é que iam ler os livros. Adultos não gostam de ler livros que adoecem.**

(e a professora prossegue)

Professora Márcia: - Mas por que ele ficou velhinho?

Cleide: - Porque o tempo passou tia.

José: - Será que ele conseguiu ler todos os livros da biblioteca?

Professora Márcia: - O que vocês acham será que ele leu todos os livros da biblioteca?

Mariana: - **Acho que sim. Pois ele estava muito velhinho.**

Eduardo: - Ah, ele poderia ler os livros que ele gostava mais de uma vez... Aí não ia dar tempo.

Mariana: - **Acha que ele era igual a você que repete um livro mil vezes**

Professora Márcia: - Psiu. Não tô conseguindo ouvir os colegas. Diga, Manuela? O que mais gostou na história?

Manuela: - a hora em que tudo fica colorido. Como se tivesse acontecido uma mágica.

Professora Márcia: - Será que houve uma mágica?

Bruno: - Houve. Os livros eram mágicos.

As crianças parecem não se curvarem ao movimento de interpretação da professora. Novos elementos da narrativa, como os personagens e vivências, emoções e desejos das crianças surgem em suas falas. As imagens poéticas do enredo parecem conduzir a imaginação e o pensamento a sobrevoos importantes para as crianças e incontroláveis para a professora.

O trabalho com a linguagem poética detém uma potência interrogativa que não se deixa sucumbir às interpretações de referência objetiva nas narrativas. Outras interpretações emergem e ganham relevância para a criança. A despeito da boa vontade e da intencionalidade do professor, as crianças subvertem o enredo em busca de outras possibilidades para as histórias. Em função da incompreensão ou por força da imagem, as crianças são compelidas a buscarem outras possibilidades

de entendimento da narrativa. Possibilidades essas que dialoguem com suas questões subjetivas e com toda a emoção do momento. Vejamos o trecho de Letícia:

Pesquisadora: Então quer dizer que gostou da parte em que a “moça” aparece?

Letícia: - É, Gostei. **Porque ela parece uma princesa.**

Pesquisadora: - E como é uma princesa?

Letícia: - **Tem coroa, vestido grande. O cabelo com um arranjo lindo.**

Pesquisadora: - Hum, acha que parece com a moça?

Letícia: - Acho. **Mas a moça do livro não tem nada disso.**

Pesquisadora: - Mas parece?

Letícia: - É parece. **Mas não tem vestido, nem a coroa, nem o cabelo pra cima. É mas não tem nada de princesa. Não sei porque achei ela parecida.**

Pesquisadora: - Não tem coroa, nem cabelo, nem vestido, mas você achou parecida.

Letícia: - É.

Ficou olhando para a tela em silêncio e depois interveio:

Letícia: - Sabe, tia, **ela não tem nada de princesa, mas eu achei parecida.**

Na semana seguinte, Letícia cumprimenta a pesquisadora dizendo:

Letícia: - Oi, tia. Sabe a moça do livro do Sr.... **Lembra que eu disse que ela parecia com princesa, mas não tinha nada de princesa.**

Pesquisadora: Lembro. Claro que lembro.

Letícia: - Ela não tem nada de princesa, tia, **mas tem jeito de princesa.**

A cena da narrativa marcante para a Letícia foi a da moça carregada pelos livros. Uma imagem poética bonita e sugestiva. A primeira hipótese

era a de que para Letícia, “os livros” teriam sido o elemento causador da empatia. Porém, na resposta, “os livros” se quer apareceram. Mas um outro elemento se destacou: a ligação, feita por Letícia, entre a moça e uma princesa. As princesas parecem transitar no universo imaginativo das narrativas de uma garota de 8 anos. Mas quando exploramos os aspectos de semelhança, percebemos que os aspectos citados por ela relacionavam-se a vestimenta e acessórios utilizados pela princesa que não estavam presentes na moça carregada pelos livros. No momento em que repetimos a sua resposta de modo que ela a ouvisse novamente, lançamos Letícia em um lugar de dúvida e de inquietação, como quem pergunta: “qual seria então a semelhança entre a princesa e a moça”?

Na semana seguinte, a pergunta provocativa retorna junto com o “bom dia”: a pergunta e uma resposta. Uma resposta muito procedente. Uma resposta intensa em relação ao nível de abstração e de associações que possivelmente ela, a pergunta, engendrou no pensamento de Letícia. Nesse ponto concordamos com Kohan (2012, p. 20) quando afirma que: “não há perguntas boas ou ruins, há uma relação com o perguntar que pode propiciar ou limitar o caminho do pensar. Trata-se de criar as condições para um perguntar tão intenso, potente e alegre quanto possível”.

O signo parece que faz um percurso que vai da narrativa, suscita a imaginação e o pensamento e chega às produções de significado e de sentido. Os signos forçam a imaginar. No desenvolvimento das ações do enredo, personagens, situações e, principalmente, emoções vão emergindo e se ampliando. A complexidade da narração reside na complexidade das perguntas e questões que surgem a partir dos assombros e das novidades vivenciadas por meio da narrativa. A narrativa dialoga

com sentimentos, vivências e contradições, que colocam a imaginação em movimento e a imaginação, por sua vez, coloca o pensamento em movimento.

A cena de Letícia, tal como outras que se apresentaram, trouxe para o âmbito de nossa pesquisa as seguintes questões: qual a relação entre imaginação, pensamento e as narrativas? Como as narrativas operam sobre as crianças a ponto de criarem modos de imaginar e de pensar? Quais as inter-relações entre essas duas operações cognitivas: o imaginar e o pensar? Onde elas se tocam? Unem-se? Distanciam-se?

Para Vigotski (1998, 2006), um dos processos mais importantes do desenvolvimento humano é a imaginação, pois possibilita a flexibilização dos processos de constituição de significados. A partir da imaginação, nossos pensamentos e ações, antes regidos pelos significantes passam a ser regidos pelos significados, o que representa uma “ancoragem” para a construção do pensamento abstrato. E, a partir do nosso desenvolvimento, a construção dos significados pode desprender-se do concreto, formando os sistemas de significação que constituem os conceitos científicos e imaginários e as lógicas que configuram e dão sentido a nossa visão de mundo.

Quando Vigotski (1995) analisa o papel do brinquedo no desenvolvimento das crianças aponta para a relação entre o pensamento e o lúdico que, no caso de nossa discussão, pode ser comparado ao aspecto simbólico-emocional presente nas narrativas:

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. (...) A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o

campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (Vigotski, 1931, 1995, p. 136).

Portanto, as narrativas operam na imaginação das crianças a partir de sua significação, ou seja, de seu conteúdo simbólico, transversalizado por seus conteúdos afetivos, expressos, por Vigotski (1993), na unidade cognição-afeto, por ele tão enfatizada. As narrativas propõem situações imaginárias semelhantes a um brinquedo. A criança quando brinca, por vezes, miniaturiza suas relações com o mundo e com as pessoas, bem como engendra na brincadeira seus conteúdos afetivos. A cada nova manuseio, a cada novo arranjo com os brinquedos, novos processos de significação surgem, podemos dizer que novas ligações entre os planos do pensamento e da emoção se constituem. Talvez por isso, o brincar de novo, o fazer de novo, a busca pela novidade conduz às sucessivas repetições da mesma brincadeira. A repetição parece ser o cerne da brincadeira da criança: nada lhe dá mais prazer do que “brincar outra vez”, começar tudo de novo, desde o início, a mesma brincadeira, que é outra, a bem da verdade.

Com relação às narrativas, percebemos também esse desafio que a repetição coloca no ordenamento do pensamento e da emocionalidade das crianças. Os aspectos de significação e de simbolismos presentes nas narrativas mobilizam as crianças em torno da ação do ler de novo, ouvir de novo, como forma de apreender e experienciar, a partir dos meandros da linguagem, o traslado para o mundo simbólico e poético por elas construído.

Leitura, Escrita e Imaginação

A base da discussão de Vigotski sobre imaginação, no que tange ao interesse desse trabalho, encontra-se, principalmente, nas obras *La imaginacion e el arte em la infância* (1987) e *Formação Social da mente* (1995), quando apresenta o conceito de imaginação como atividade criadora.

Para ele, a atividade criadora é definida como qualquer atividade que cria algo novo, quer seja um elemento do mundo externo como produto dessa atividade, quer seja certa organização do pensamento ou dos sentimentos que atuam presentes no indivíduo e que o distingue na formação das funções psíquicas superiores. Como podemos atestar, (Vigotski, 1987, p. 7):

(...) La imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente em todos los aspectos de la vida cultural haciendo possible la criacion artística, científica y técnica, em este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y há ido hecho por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación humana baseada em esa imaginación.

A realidade possui um papel primordial junto ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora que com ela se relaciona, e tal mecanismo pode ser melhor compreendido a partir da vinculação existente entre a fantasia e o real na conduta humana. Para isso, Vigotski (1987) afirma que a imaginação criadora mantém forte relação com o nível de desenvolvimento da criança e, por sua vez, atua como uma

função psíquica que tem suas bases desenvolvidas a partir das experiências reais da criança.

Segundo Vigotski (1985), na obra *A formação social da mente*, por meio dos jogos infantis, o objeto real é abstraído para o campo do imaginário, o que implica em ressignificá-lo em sua estrutura cognitiva. Para que isso ocorra, a criança precisa colocar seus pensamentos no lugar do objeto, sendo assim possível que um cabo de vassoura se transforme em um cavalo, por exemplo. E na medida em que o signo assume o espaço do objeto real, a representação faz com que a ação imaginária substitua o próprio fazer real: andar de avião sem na realidade fazê-lo, trocar a fralda da boneca, etc. Esta é a habilidade que corresponde à primeira função da imaginação.

Ao contrário das perspectivas da psicologia comportamental ou da psicologia psicanalítica, para Vigotski, o estímulo, a necessidade ou o desejo por si só, nada criam. Faz-se necessário o surgimento de imagens. A função imaginativa depende de experiências, necessidades e influências de sua própria cultura, fazendo crescer, progressivamente, o repertório das criações infantis. Assim, quanto mais elementos extraídos da realidade a criança tiver ao seu dispor, maior será a possibilidade de novas combinações e, portanto, maior será sua capacidade criadora por meio da expressão imaginativa.

As crianças produzem pensamentos e movimentam a imaginação, portanto, nas situações diversas, em especial, naquelas em que estão à vontade, entre seus pares, tal como ocorreu na fila. Ao final das atividades propostas para o dia, as crianças escolhem os livros que serão lidos em casa. Percorrem as prateleiras, escolhem os livros, desistem dos livros escolhidos, comentam com os colegas, trocam de livros com os

colegas. Enfim, a escolha dos livros para o empréstimo é um momento muito dinâmico e interativo:

Junior: - Tia, a Eleonora **escolheu um livro grosso. Pode?**

Tia Márcia: - Pode sim, se ela acha que irá lê-lo. Pode sim...

Junior: - **Mas aquele dia, a senhora não deixou eu levar aquele livro grosso.**

Tia Márcia: - **Mas aquele era de adolescente, era para os meninos do 5º ano.**

As crianças também socializam entre si o motivo das escolhas e fazem sugestões umas para as outras. Percebemos claramente a dimensão da formação de leitor presente no momento das escolhas dos livros. Os critérios para a escolha revelam preferências temáticas, gêneros textuais, aspectos visuais e características das narrativas em relevância nos livros. A conversa entre Eduardo e Caio, estudantes do 2º ano, ilustra essa realidade.

Eduardo: - **Pega esse, é melhor. A história é de aventura. Já li duas vezes. Quase quis ler de novo, mas peguei esse que é da mesma coleção.**

Caio: - Tá bom. Olha esse: peguei outro da Bruxa Onilda. **Gosto de livros de bruxas e fantasmas e monstro também.**

Eduardo: - **Olha a capa do meu: é sinistra!**

Mas, saibam que não essa percepção sobre os livros não está deslocada de um processo de constituição do leitor que ocorre no projeto desenvolvido pela biblioteca (Anexo A). Presenciamos intervenções das professoras em relação à escolha dos livros. Tanto que a observação participante foi nos conduzindo à percepção de que o momento

de escolha dos livros pelas crianças, bem como o momento em que as crianças se posicionavam na fila, é um momento rico de interação entre elas e os pares e entre elas e as professoras:

Professora Márcia: - Aqueles livros daquela prateleira são novos. Vejam lá, observem a capa, as imagens, **vejam se já conhecem o autor, se já leram um livro dele.**

Júlio: - E se for grande e não quiser ler até o fim, tia?

Professora Márcia: - **Livro pode ser lido até onde a gente quiser. Pode ser relido. Mas é bom chegar até o final, pois às vezes o final é a parte mais legal.** Acontece algo que a gente não esperava.

Telma: - Igual no livro do menino que furou o céu, não é, tia?

Professora Márcia: - É, sim. **Ah, chegou até um livro em espanhol: Uma mestra macanuda!!! Vocês sabem espanhol?**

Júlio: - Não, tia.

Professora Márcia: - **Mas podem ver as ilustrações...**

Após envolvimento e negociação as crianças formam uma fila em direção à porta de saída da biblioteca. Enquanto aguardam sua vez, as crianças vão conversando:

Leonardo (na fila, observando a capa de um livro):- Você parece esse aqui.

Tiago: - Eu não, eu sou esse aqui.

Leonardo: - Não, você tem olho esbugalhado!

Tiago (apontando para a capa de outro livro): - Nada. Eu sou esse aqui: **um guerreiro lutador de grandes aventuras. Ninguém me vence, nem mesmo o dragão de mil cabeças.**

Lucas: - Eu peguei esse aqui ô (mostra o livro). **Era uma vez Dom Quixote!**

Rubens: - Pois eu prefiro o livro de “**era uma vez Rubens Marques**”, um lutador de FWC.

Camila: - Que legal! Dona bruxa, Dona Bruxa!

Professora Márcia: - Você conhece esse livro?

Camila: Meu irmão levou pra casa e leu pra mim.

Professora Márcia: - e gostou?

Camila: Gostei. Só não gostei da “carona” da bruxa na capa!

Professora Márcia: - mas ela é tão simpática!

Camila: É não, tia. Parece tá olhando pra gente, pra pegar e fazer uma sopa.

Luisa: - Eu queria o livro das duas possibilidades.

Letícia: - Qual livro?

Luisa: - Aquele que a tia contou na semana passada.

Letícia: - O dos monstros?

Luisa: - É. Eu gostei daquela história das “duas possibilidades”.
Tudo meu agora eu penso nas duas possibilidades...

Letícia: - Você é doida mesmo...

O último fragmento refere-se ao livro “Quando nasce um monstro” (Taylor, 2009), uma história contada pelas professoras da biblioteca. No desenrolar do enredo, os fatos narrados em torno do nascimento do monstro e demais acontecimentos são apresentados sempre sob a ótica de duas possibilidades, observem o fragmento:

Quando nasce um monstro²

existem duas possibilidades

ou é um monstro DAS-FLORESTAS-DISTANTES, ou

é um monstro DEBAIXO-DA-SUA-CAMA

**Se é um monstro DAS-FLORESTAS-DISTANTES, tudo bem.
Mas se é um monstro DEBAIXO-DA-SUA-CAMA, existem duas possibilidades, ou ele come você, ou**

2. Optamos pela forma de verso e cada verso corresponde a uma página do livro.

Vocês ficam amigos e você o leva para a escola.

Se ele come você, **tudo bem.**

Mas se você o leva para a escola, **existem duas possibilidades-** ou ele senta quietinho, faz toda a lição e se torna o primeiro monstro a jogar no time da escola, **ou**

Ele come a diretora

(...)

(Taylor, 2009, não há indicação de páginas)

Na narrativa, os acontecimentos e façanhas do monstro são narrados sempre a partir da lógica de que existem para os fatos sempre duas possibilidades. Essa lógica se estende às crianças como uma forma de operar o pensamento, como expressão de um modo de pensar, já que a interpretação da história pelas crianças torna-se mais exigente, pois depende do entendimento das opções apresentadas e da opção escolhida, pois é a opção escolhida que dá seguimento ao enredo da história. As possibilidades apresentadas na narrativa são engraçadas e interessantes, a imaginação das crianças participa intensamente desse processo de pensamento, baseado na construção das possibilidades, como também participa intensamente da interpretação das opções escolhidas e das ilustrações. Essa brincadeira de pensar e imaginar possibilidades teve início na hora em que a professora Sônia contava a história:

Professora Sônia: - Ou ele se apaixona por ela ou...

Juliana: Tia, por que ele se apaixona por ela?

Professora Sônia: - Porque era uma das possibilidades.

Heloisa: - Por que ela vira uma monstra?

Júlio: - Porque eles se apaixonam?

Marcelo: - Ele deu “uma olhada daquelas” pra ela, e ela se apaixonou!

(todos riem muito)

Professora Sônia: - O Marcelo está entendendo muito disso.

Marcelo:- Não, tia, eu inventei essa possibilidade. Mas se ele tivesse de óculos de sol, não seria essa possibilidade, seria outra...

Nesse ponto resgatamos Vigotski (1995) e voltamos ao começo do texto, quando ele define a palavra como uma unidade de transformação do pensar, na atividade humana, que correspondesse ao instrumento na atividade prática. A palavra, como signo, ao ser enunciada é constituída por significados do contexto histórico de seu uso na comunidade, no contexto da interação para comunicar e no contexto psicológico para construir significações novas, a partir da relação cognição-afeto. E a escola eleva-se à posição de *espaçotempo* privilegiado para a leitura, escrita e desenvolvimento dos processos imaginativos das crianças.

Referências

Sigardo, A. P. (1993). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e sociedade*, 21(71), 45-78.

Taylor, S. (2009). *Como nasce um monstro*. Tradução de Lenice Bueno. São Paulo: Moderna.

Vigotski, L. S. (1985). *A formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1995). *La imaginacion y la arte en la infancia*. México: Hispânicas.

Vigotski, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2006) . *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

Zanella, A. V. (1997). *O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro: estudo sobre a apropriação da atividade em uma perspectiva histórico-cultural* (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, Brasil.

TERCEIRA PARTE

**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: MEDIAÇÕES POR
ENTRE AS LINGUAGENS**

Fotografia e Inclusão Digital: Revelando Histórias de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos em Situação de Rua

Kleyne Cristina Dornelas de Souza
Maria Clarisse Vieira

Este artigo integra investigação mais ampla cujo objetivo é compreender o protagonismo e a construção coletiva dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em situação de rua, de unidade escolar no Distrito Federal por meio de suas narrativas fotográficas. O estudo tem por objetivo relacionar imagem, oralidade e inclusão digital na Educação de jovens e adultos (EJA). Para tanto utiliza metodologicamente a pesquisa exploratória e bibliográfica com análise de produções científicas de pesquisadores que estudam: Educação de Jovens e Adultos, pessoas em situação de rua, inclusão digital, narrativas e fotografias, além de alguns dados da pesquisa de campo. O intuito é discutir as narrativas e fotografias como forma de estimular nos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em situação de rua, reflexões sobre os seus direitos, sobre a sua identidade (pessoal e coletiva), sobre o trabalho e sobre a sua condição humana.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente contextualiza a Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da população em situação

de rua do Distrito Federal (DF) e apresenta o perfil desses sujeitos. Em seguida, problematiza-se os pares inclusão/exclusão social e digital, discutindo-se o uso de narrativa e da fotografia como possibilidades de dar voz e visibilidade a estes sujeitos.

Educação de Jovens e Adultos e Situação de Rua no DF, dos Dados às Narrativas

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica formada por pessoas jovens, adultas e idosas, pertencentes a classes sociais desfavorecidas que ao longo da sua história não iniciaram ou mesmo interromperam seu percurso escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida. A modalidade se constitui de pessoas com uma história geracional de exclusão, miséria e desemprego.

De acordo com Arroyo (2006), esses indivíduos oriundos das camadas mais pobres, filhos de pais analfabetos e operários reproduzem as histórias de gerações passadas, histórias de negação de direitos. São pessoas de diferentes faixas etárias, naturais de diversas regiões que carregam uma história comum: a ausência de oportunidade de acesso e permanência na escola. As pessoas em situação de rua abarcam essa condição e representam a marginalização social e econômica extrema. Mas, apesar disso, são pessoas que resistem e lutam por uma mudança. Um dos passos dessa luta é o retorno desses sujeitos à escola, à educação.

Os estudantes da EJA são marcados pela diversidade tanto nas trajetórias de vida como nas especificidades de atendimento. Na educação de jovens e adultos a pluralidade social se apresenta nas pessoas jovens,

adultas e idosas oriundas do campo, com restrição de liberdade, em cumprimento de medida socioeducativa, com necessidades educacionais especiais diagnosticadas ou não, com integrantes de movimentos sociais e populares e na população em situação de rua. Diante dessas especificidades, a modalidade deve ocupar-se de um currículo que atenda as exigências, resistências e anseios dos seus educandos. Assim, o Currículo da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal [SEEDF] (2014) aponta que para atender essas demandas é preciso compreender o estudante, sua trajetória, sua história e seus projetos de vida, uma vez que a decisão de retorno à escola não é fácil de ser tomada e mantida.

A situação da rua se assemelha a da educação de jovens e adultos no que se refere à pluralidade. As histórias de vida e as questões sociais se encontram amalgamadas provocando diferentes situações que levam ao fenômeno da situação de rua. São fatores estruturais, biográficos e até desastres naturais que compõem as diferentes realidades desses sujeitos. As questões econômicas, de migração, desagregação familiar, desemprego, violência, alcoolismo, drogadição, doenças mentais, mudanças econômicas e estruturais de forte impacto, são alguns exemplos. O peso de cada uma das situações é específico conforme a biografia, a condição, o país, a região e a cidade que ocupam. O fato é que estar em situação de rua não pode ser explicado por um único fator determinante.

Segundo Bursztyn (2000), a população de rua de Brasília pode ser diferenciada em 12 grupos: catadores de lixo seco, trabalhadores de rua (flanelinhas), albergados, catadores nômades (buscam eventos onde há grande consumo de cervejas e refrigerantes para catar latinhas), sem-lixo

e sem-teto, mais ou menos sedentários (permanecem em lugares visíveis como pontes e viadutos podendo ou não exercer alguma atividade econômica), sem-lixo e sem-teto errantes (a diferença do grupo anterior é o caráter errante, vagam pela cidade), catadores complementares (essa categoria concorre com os moradores de rua, em sua maioria possui uma casa), andarilhos (são os que passam pela cidade sem estabelecer qualquer vínculo de permanência), pivetes (crianças e adolescentes que se encontram em situação de rua), foras da lei (indivíduos que se valem da invisibilidade das ruas para se esconder de uma condição irregular perante a lei), hippies (são os remanescentes dos velhos hippies de 1970) e os pedintes de natal (constitui uma tradição desses migrantes que vêm a Brasília nesse período para mendigar).

Diante dessa condição plural que pode levar uma pessoa a ir à rua, a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (2008a) atribuiu o seguinte conceito a esses sujeitos:

Grupo populacional heterogêneo, caracterizado por sua condição de pobreza extrema, pela interrupção ou fragilidade dos vínculos familiares e pela falta de moradia convencional regular. São pessoas compelidas a habitar logradouros públicos (ruas, praças, cemitérios, etc.), áreas degradadas (galpões e prédios abandonados, ruínas, etc.) e, ocasionalmente, utilizar abrigos e albergues para pernoitar. (Governo Federal, 2008a, p. 8)

A rua provoca o estado de esgotamento; a figura das pessoas na rua nos remete ao olhar da ação que se perdeu. Uma inércia impregnante ao vê-los deitados e estáticos, quase sempre no mesmo lugar. Uma condição alimentada pelo Estado que se mantém alheio de uma forma cruel ao direito à vida, à integridade física, à liberdade e à igualdade,

direitos intimamente relacionados a dignidade humana. Atrevo-me a citar Deleuze (2010) ao perceber uma analogia quando o autor diz que ao estado de esgotamento

combina-se o conjunto das variáveis de uma situação, com a condição de renunciar a qualquer ordem de preferência e a qualquer objetivo, a qualquer significação. Não é mais para sair nem para ficar, e não se utilizam mais dias e noites. Não mais se realiza, mesmo que se conclua algo. (Deleuze, 2010, p. 69)

Assim, o acesso e a permanência das pessoas em situação de rua no espaço escolar representam mais do que uma escolarização; é um esforço em alterar a condição social em que se encontram. Chegar à escola é vencer o esgotamento. É possível perceber na fala do estudante:

Estudante 19: É difícil estudar não estando bem, cansado, e com problemas, coisas que as pessoas que estão na rua vivem todos os dias.

Para esses sujeitos, a educação de jovens e adultos deve apresentar uma proposta de acolhimento, dialógica e escuta. Segundo Reis (2000) ao ouvir você acolhe e, nesse processo, se permite penetrar, elaborar, ouvir e sentir. Ao se perceber parte, você participa e nessa alternância, nesse diálogo, ambos se desenvolvem e se constituem. O acolhimento passa a transitar nas duas vias, a do ouvinte e a do narrador. Nesse momento, Freire se faz presente ao nos lembrar

[...] importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. [...] O educador que

escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (Freire, 2014, p. 111).

Na educação, é fundamental que a EJA se constitua em um espaço político de direito movido pelo acolhimento, pela fala e pela escuta. Nesse processo dialógico, é necessário ainda que se discuta os percursos inalcançáveis desses sujeitos desiguais e marginalizados, que se possa conhecer a fundo a suas histórias de opressão e eles reúnam condições de se libertar.

A rua é composta de diferentes histórias de rupturas sociais e econômicas e apesar de ser uma situação que existe desde a antiguidade vive o paradoxo da invisibilidade que está visível. Entre os anos de 2007/2008 o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) apresentou uma pesquisa que identificou a existência de 31.922 adultos em situação de rua. Em 2016, Natalino com base em um modelo linear generalizado utilizou dados de 1.924 municípios disponibilizados via Censo do Sistema Único de Assistência Social (Censo Suas) e estimou que em 2015, o total de pessoas em situação de rua no Brasil estaria em torno 101.854 indivíduos, um total que representa o número de habitantes do município do Leme no estado de São Paulo.

No Distrito Federal (DF), no ano de 2010 foi realizado um censo pelo *Projeto Renovando a Cidadania*, desenvolvido pelo Programa Providência de Elevação da Renda Familiar e por pesquisadores da Universidade de Brasília, nesse período foram contabilizados 1.972 adultos em situação de rua. Foi realizada uma pesquisa com 1.206 pessoas representando 61,2% dessa população. Os dados apresentaram uma população masculinizada (78,1%) identificados em sua maioria como

negros e pardos (61,8%). Com relação à idade, aproximadamente 60% estavam na faixa etária de 22 a 40 anos, reforçando a necessidade de políticas educacionais integradas ao mundo do trabalho.

Ao analisar a escolaridade é possível perceber que esses sujeitos tiveram acesso a escolarização, dado que cerca de 80% das pessoas em situação de rua questionadas sabiam ler e escrever. O maior percentual de 69% é de indivíduos que não concluíram o ensino fundamental. Um fato interessante apontado pelos entrevistados que interromperam os estudos; cerca de 28%, foi afirmar que não acreditavam que o retorno a educação poderia fazer diferença em sua vida. Entretanto, é importante considerar que a ausência de documentos, a falta de vagas nas escolas, a inexistência de comprovante de residência, a discriminação devido ao uso de álcool e outras drogas contribuem para o abandono dos estudos. Tal fato, apresenta o desafio de pensar uma educação diferenciada para esses outros sujeitos que necessitam de outras pedagogias. O relato da estudante ratifica a descrença no retorno escolar

Estudante 9: Antes da escola eu não queria saber de nada. Não queria saber de escola. Não acreditava que ia mudar. Pra mim lá não era escola porque eu via as mesmas pessoas da rua. A minha mente tava atrasada. Na escola eu aprendi muito. Tem o trabalho, mas a escola foi muito importante pra minha vida. Lá eu criei um sonho que foi a vontade de me formar. Tenho muita vontade de fazer faculdade. De continuar. De estudar na Unb. Creio que Deus vai me conceder o sonho de estudar ali.

Quando a escola se apresenta como o espaço de acolhimento e pertencimento o educando transforma a educação que outrora era uma realidade de desistência em um sonho de continuidade em todos os níveis educacionais. Nesse contexto, a inclusão digital possibilita dife-

rentes práticas informativas, comunicativas e a fotografia além de um dispositivo para narrativa dos sujeitos pode se configurar como uma oportunidade de inserção e expansão na cultura digital.

Ao conhecer a história de vida desses sujeitos e trabalhar a inclusão digital por meio das fotografias é possível romper com o vazio no qual estão expostos. O vazio é ofertado diariamente para as pessoas em situação de rua. Todos os dias lhe é negado um amanhã. Eles vivem aprisionados no presente, sem esperança de um futuro. Com que direito oferta-se o nada para essas pessoas? Não se pode aceitar o nada, o vazio. Os astrofísicos nos provam que é possível reverter o vazio. Nomes da astrofísica como Lawrence Krauss, Stephen Hawking e Neil de Grasse Tyson traçam descobertas a partir da teoria geral da relatividade de Einstein até os estudos da energia escura determinando que os espaços vazios estão preenchidos com energia, na forma de partículas virtuais. Pra Krauss e muitos outros teóricos, o nada é tão instável que ele tem que criar algo: no caso elencando por eles, o universo. E ainda mais, Krauss e seus colegas tem a visão de que pode haver uma sucessão infindável de big bangs, criando muitos universos. Alguns como o nosso, podem dar origem às galáxias, estrelas, planetas e vida.

A educação como um espaço de conscientização pode dar a essas pessoas um novo universo. Onde seja possível ter estrelas, planetas e principalmente, vida. A EJA deve ser um lugar que possa colaborar para a conscientização e fortalecimento desses coletivos ao escutar suas narrativas e dessa forma diminuir os abismos sociais que são criados separando os que podem e os que não podem.

Pessoas em Situação de Rua da EJA: da Invisibilidade para Revelação de Histórias

A população em situação de rua vive o contraditório, habita o espaço com maior fluxo de pessoas, passa o dia entre milhares de indivíduos e vive no isolamento, na solidão e na invisibilidade. A opressão sofrida por esses sujeitos é tão intensa que eles se tornam indesejados aos olhares dos passantes. A negação do olhar ao outro é um ato desumanizante, como se negasse, a esses sujeitos, a condição humana, de serem visualizados como um de nós.

Essas pessoas vivem o fenômeno social de naturalização da pobreza que acaba por contradizer o entendimento da pobreza como violação dos direitos humanos, ao atribuir a esses indivíduos a falta de esforço pessoal para a condição em que se encontram. Assim, a culpa da pobreza seria dos próprios sujeitos, como se as vítimas ao invés de oprimidos fossem os responsáveis pela própria situação em que se encontram. A naturalização da pobreza despolitiza e dessa forma ela se dissocia da questão da igualdade e da justiça e consequentemente do direito, colocando esses sujeitos na condição de invisíveis.

A invisibilidade pública é expressão que resume diversas manifestações de um sofrimento político: a humilhação social, um sofrimento longamente aturado e ruminado por gente de classes pobres. Um sofrimento que, no caso brasileiro e várias gerações atrás, começou por golpes de espoliação e servidão que caíram pesados sobre nativos e africanos, depois sobre imigrantes baixo assalariados: violação da terra, perda de bens, a ofensa contra crenças, ritos e festas, o trabalho forçado, a dominação nos engenhos ou depois nas fazendas e nas fábricas. (Gonçalves, 2004, p. 22).

Um dos grupos diretamente atingidos por essa invisibilidade são as pessoas em situação de rua. A discriminação social é tão grande que a condição de invisível os colocam na condição de secundários, desnecessários, de rejeição, e assim, fora da sociedade. Há uma generalização de que todos são drogados ou loucos provocando uma repulsa social. O fato de não acreditar que podem ser capazes de alterar a sua condição contribui para a não aceitação, para a negação. Se a invisibilidade existisse no seu sentido literal, o mal seria menor, pois esses sujeitos poderiam transitar e ocupar espaços. Entretanto, isso não é possível diante da invisibilidade criada, que os retiram do universo dos direitos e do pertencimento.

Assim, esses sujeitos são isolados, mantidos oprimidos dentro de si, imersos no silêncio. A música mais difícil de compor é a que se origina da musicalidade do silêncio. O silêncio das ruas se mistura com o silêncio da indignidade. Mas, que indignidade? Se sequer indagamos, questionamos a miséria do outro. A proposta deste trabalho é que o silêncio esteja presente, não como uma ausência, mas como escuta. O silêncio da pesquisadora para ouvir as vozes da sinfonia dolorosa, resistente, de corpos, de vidas. Uma sinfonia que quebra o silêncio das ruas e a transforma em um momento de encontro com nosso próprio ser. Esses sujeitos estão vivos; o coração bate, o sangue pulsa nas veias, respiram e expiram por meio das palavras o próprio canto do encontro da rua com a educação.

As narrativas têm o intuito de quebrar a cultura de silêncio, convidando os estudantes em situação de rua da educação de jovens e adultos, a documentar o seu cotidiano na escola, na rua, no trabalho informal, suas histórias de sobrevivência, resistência e opressão.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes da unidade escolar Meninos e Meninas do Parque da SEEDF. Trata-se de uma escola de natureza especial que atende jovens, adultos e idosos que se encontram em situação de rua ou em instituições de acolhimento. No Censo Escolar do 1º semestre de 2018 da SEEDF foram matriculados um total de 170 estudantes na educação de jovens e adultos, sendo que 148 (87%) do sexo masculino e 22 (13%) do feminino. Com relação à faixa etária 18 (10,6%) encontravam-se entre 15 e 21 anos, 47 (27,64%) entre 22 e 29 anos e 105 (61,76%) acima de 30 anos. Ainda segundo os dados, 85 (50%) estavam no 1º segmento e 85 (50%) no 2º segmento da modalidade EJA. Os estudantes apresentam uma história de vida nas ruas, não contam, em sua maioria, com apoio da família, tendo a escola como único ponto de referência.

Ao retornarem para a EJA, esses sujeitos, nesse espaço, devem ser agentes de sua própria história e se reconhecerem capazes de aprender, apesar das limitações atribuídas a si mesmos. Suas narrativas pessoais e coletivas podem ser reconhecidas e devem ser valorizadas como parte do processo educacional. Incluí-los digitalmente envolve questões mais abrangentes do que a mera familiarização com o computador. O significado de incluir é: abranger, compreender, conter, envolver, implicar, estar dentro e fazer parte de um grupo. Diante da realidade de exclusão que esses indivíduos encontram-se imersos, incluí-los digitalmente por meio das fotografias e de suas histórias de vida envolve uma construção dialógica entre inclusão digital e social.

As pessoas em situação de rua são desprovidas de todos os direitos e estão abandonadas, à margem de todos os acessos, na extrema pobreza. Sequer podem ser considerados excluídos digitais pois não tiveram

acesso às dinâmicas sociais baseadas no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A inclusão digital no espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos não tem como objetivo apenas superar a exclusão digital desses indivíduos, mas promover simultaneamente um processo de inclusão social. Dessa forma, o foco precisa estar na transformação que o acesso pode promover e ter a tecnologia não como fim em si, mas como um meio no processo de inserção educacional e social desses sujeitos.

Recorremos a Martins (2003) para compreender a “inclusão” digital e social em que procuramos inserir esses sujeitos. Para o autor, a exclusão social abrange o conjunto das dificuldades, dos problemas e dos modos precários e marginais de participação social cuja origem são as transformações econômicas. Ou seja, é um processo que divide duas humanidades: uma humanidade em que pobres e ricos estão inseridos na economia e possuem relações sociais e políticas e outra sub-humanidade que constitui um mercado informal, até mesmo de serviços escusos que ocorrem fora do âmbito econômico. Diante disso, ainda que aconteça a inclusão no plano econômico, esta não ocorre no plano social.

o discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização, a fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explicaria tudo. Rigorosamente falando, só os mortos são excluídos, e nas nossas sociedades a completa exclusão dos mortos não se dá nem mesmo com a morte física; ela só se completa depois de lenta e complicada morte simbólica. (Martins, 2003, p. 27)

A exclusão social não significa apenas uma condição de pobreza. Viver na exclusão é estar fora do meio, são situações de ruptura das

relações sociais. É uma estratégia de isolamento, os excluídos ficam impossibilitados de interagir com os demais. Ao pensar pessoas em uma de restrição de liberdade é simples perceber a exclusão social. Entretanto, é cruel a cegueira social de “não ver” os que estão na “liberdade restrita”; as pessoas em situação de rua. Os excluídos precisam questionar o porque de sua exclusão e, a partir do momento em que o fazem, perceberão que não existe qualquer razão que a justifique¹.

Para Arroyo (2014) as políticas de inclusão são criadas do lado dos incluídos no intuito de comprometer-se a incluir os excluídos. Um pensamento socioeducativo construído na dicotomia inclusão/exclusão. Uma inclusão subalterna que reflete a autoconsciência daqueles que excluem que remete a um controle e a uma coesão social.

Com os avanços da tecnologia, ao excluído social é acrescido a exclusão digital. Bonilla e Oliveira (2011) ao trazerem essa discussão identificam a presença da mesma lógica dualista, pois são fenômenos associados.

O termo exclusão digital tem origem no final da década de 1980, a partir da introdução da informática nos ambientes de trabalho, e ganha força na década de 1990, com a chegada da internet, o que provoca uma reestruturação nas instituições e nas relações socioeconômicas. Apesar da origem datada, a noção de exclusão digital é tão problemática e inconsistente teoricamente como a de exclusão social. [...] a exclusão digital é uma noção ambígua e complexa, sendo construída a partir de um processo dialético de inclusão e exclusão, à semelhança da exclusão social (Bonilla & Oliveira, 2011, p. 33).

1. István Meszáros, ao comentar o lançamento de seu livro *A teoria da alienação em Marx no Brasil*, em 2006. O autor aponta a necessidade do confronto perante a alienação a qual só poderá ser vencida com educação.

Assim, compreender a exclusão social e digital é de extrema importância aos docentes e discentes no sentido de desenvolver no espaço da escola uma discussão crítica da condição de pobreza, a fim de exigir do Estado maior atenção para a dignidade humana, atuando no desvelamento de direitos ainda negados e nas possibilidades por meio de um diálogo conscientizador com os educandos.

A realidade, assim posta, considera-se a responsabilidade da Educação de jovens e adultos como um espaço de possibilidade para se trabalhar esses percursos outrora inalcançáveis. Nesse estudo, o uso da fotografia atua como um dispositivo de narrativa e realiza concomitantemente a inserção da TIC. O manuseio da câmera digital ou aparelho celular utilizado na pesquisa, exige conhecimentos em duas áreas distintas: fotografia e informática. A imagem-foto digital pode ser enviada ao computador para ser trabalhada em diferentes contextos e conteúdos. Desta forma, o estudante utiliza a imagem-matéria-prima e utiliza a tecnologia como ferramenta de manipulação do “investigador/fotógrafo” de sua própria história.

Importante ressaltar que, de acordo com Meirinho (2016, p. 37 como citado em Harper, 2002, p. 14) “as partes do cérebro que processam as informações visuais são evolutivamente mais velhas do que as partes que processam informações verbais”. Dessa forma, os conteúdos visuais são armazenados por mais tempo em nossas memórias do que os verbais. As imagens rememoram elementos mais profundos da consciência humana. As trocas informacionais podem potencializar-se quando esses dois instrumentos são trabalhados de forma integrada.

A força desses depoimentos nessa proposta de trabalho se revela na imagem e na narrativa. A palavra outrora adormecida no silêncio

imposto se faz verbo ao ter na imagem um momento de rememoração do momento vivido. Momento esse que pode carregar diferentes anseios; de ser lembrado, esquecido ou resignificado. O momento do revelar da narrativa se mistura ao revelar da fotografia. O filme a ser revelado ocorre na imagem e na narrativa. Nessa analogia de como se processa esses dois momentos, percebe-se uma sincronia. O revelar fotográfico significa a transformação da imagem latente registrada no filme em imagem visível. Durante a revelação o filme recebe o nome de “negativo”. A revelação é um processo delicado e preciso; o local deve estar completamente escuro e qualquer fonte de luz indesejada pode por tudo a perder. Apenas, no final, após a revelação, é possível receber luz.

Com os estudantes da EJA em situação de rua, o ato de narrar implica revelar sua história. O significado da palavra “revelar” no dicionário, é: “deixar(-se) ver; mostrar(-se), manifestar(-se)”. Na fotografia, o que está no filme invisível torna-se imagem. No contexto da escola os estudantes têm a possibilidade de saírem da invisibilidade das ruas e serem vistos e ouvidos por meio de suas narrativas. Importante observar que, durante o processo de revelação da imagem, há o momento certo em que a luz pode entrar; no início do processo a luz é indesejada. No contexto da escola, a importância de refletir o ato de revelar do estudante, respeitando o seu tempo e momento. É relevante destacar o cuidado de ser a luz que entra. Assim, o pesquisador deve saber o momento certo para fazer as intervenções.

Uma vez que utilizar a fotografia nesse processo é conhecer o olhar do invisível, a fotografia terá o intuito de mudar o foco. Hoje, esses sujeitos estão fora de foco, como a imagem fotográfica que não é vista.

Mas, o que de fato está fora de foco? As pessoas em situação de rua ou o mundo?

Apresento a foto do estudante 13 que tem como foco, o reflexo.



Figura 1². O reflexo- estudante 13.

Em sala de aula ele cria a imagem com o espelho quebrado. A construção fotográfica se põe na mesa, é um estudante da educação de jovens e adultos ao lado de uma professora pesquisadora. Ao ser indagado o porque dessa imagem ele diz:

Estudante 13: A foto no espelho reflete sobre a nossa vida, sobre nossa alegria, sobre a nossa tristeza e o que nós estamos passando.

-
2. As autorizações de voz e imagem devidamente autorizadas pelos participantes da pesquisa foram submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, no CAAE 88446918.9.0000.5540, e aprovadas conforme parecer 2.867.756 emitido em 02/09/2018. Os documentos encontram-se em conformidade com a Resolução 466/12 que traz termos e condições a serem seguidos em todas as pesquisas que envolvem seres humanos.

Ao escutar a narrativa do estudante percebe-se a infinitude do espelho. O estudante apresentou diferentes sentimentos em uma única imagem. Recorro a Clarice Lispector (1999):

o que é um espelho? Não existe a palavra espelho – só espelhos, pois um único é uma infinidade de espelhos... Num tremor que transmite em mensagem intensa e insistente ad infinitum, liquidez em que se pode mergulhar a mão fascinada escorrendo reflexos, os reflexos dessa dura água... esse vazio cristalizado que tem dentro de si espaço para se ir sempre em frente sem parar: pois espelho é o lugar mais fundo que existe. (Lispector, 1999, p.12)

Ao se olhar no espelho, o estudante deixa claro que as lembranças trazem diferentes sentimentos. As feridas ultrapassam o limite do corpo e são revisitadas nas memórias, quebra-se a cultura do silêncio. O estudante se olha novamente no espelho e diz:

Estudante 13: Eu olho pra mim... olho para essas cadeiras... (silêncio) Muitos que passaram pela escola já se foram... (Ele olha novamente para as cadeiras) e diz: vejo eles aqui comigo. Por causa da droga e da cachaça eles se foram. É importante lembrar coisas boas e coisas ruins.

Continuamente presenciamos essas pessoas nas ruas, não ouvimos as vozes e os gritos de socorro. Torna-se normal e aceitável conviver em uma sociedade em que não há lugar para todos, em detrimento de uma consciência de coletividade. O estudante denuncia o automatismo de nossas vidas. Não paramos para olhar, para refletir, para ouvir, simplesmente; não paramos. Não correria da vida, as necessidades são outras. Em um mundo em que não se tem tempo para família, para os que estão ao nosso redor, é difícil enxergar aqueles que colocamos na

invisibilidade. Toffler (2012), ressalta que se vive uma realidade em que há uma recusa em prestar atenção no presente, dado que o futuro se aproxima em uma intensa velocidade. Essa velocidade impacta diretamente na forma como nos educamos e como contribuímos para a educação de outras pessoas.

E no silêncio em que dorme a indignação humana, as vozes que já não cantavam em lugar algum, agora ecoam na educação de jovens e adultos. A tecnologia de informação e comunicação surge como uma possibilidade de ressonância das vozes desses oprimidos. Ela atravessa e o seu alcance possibilitará que a reticência substitua o ponto final.

Considerações Finais

Este trabalho nos aponta a importância de pensar nas interfaces entre a educação e tecnologias. O uso da fotografia como dispositivo contribui na rememoração e ressignificação das narrativas. Além disso, os estudantes como agentes fotográficos tornam-se protagonistas durante o processo.

Esse estudo fomenta ainda a reflexão sobre a contribuição dos meios digitais na experiência do ato fotográfico e de como as histórias de vida como método de pesquisa podem legitimar as narrativas das pessoas em situação de rua, apresentando outros e novos ângulos da narração. Como protagonistas, esses sujeitos podem narrar sua própria história e romperem com o silêncio e o isolamento. As aprendizagens das TIC podem ajudar a superar o isolamento em que esses sujeitos estão inseridos. É possível trabalhar a fotografia, suas histórias de vida

e concomitantemente a comunicação com estudantes e pessoas de diferentes realidades e espaços, promovendo sua inserção digital e social.

A inserção digital e social apresentada a esses sujeitos na EJA, com as tecnologias e suas narrativas nos provocam uma reflexão acerca da cegueira social, do respeito ao próximo e da importância do diálogo. É salutar pensar outras pedagogias que respeitem os saberes e as identidades desses sujeitos: cidadãos em situação de rua³.

Nesse sentido, o estudo aponta uma nova perspectiva de trabalho didático na sala de aula da EJA, contribuindo não apenas para a inserção dos educandos na cultura tecnológica, mas, também, auxiliando no fortalecimento de sua identidade, dos vínculos sociais e da humanização docente.

Referências

- Arroyo, M. G. A. (2006). Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In C. Cunha & T. D. Ireland (Coords.), *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos* (Coleção educação para todos, Vol. 3). Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB
- Arroyo, M. G. (2014). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- Bonilla, M. H. S. & Oliveira, P. C. S. de.(2011). Inclusão Digital: Ambiguidades em Curso. In M. H. S. Bonilla & N. de L. Pretto

3. Definição sugerida por uma mulher em situação de rua. Segundo ela ninguém nasce para morar na rua. Todos nascem com o direito de igualdade, de cidadão. Esse termo segundo ela dá uma conectividade para que o governo os vejam. Essa fala foi apresentada no Seminário Autonomia e transformação social da pessoa em situação de rua em Brasília, novembro-2018

(Orgs.), *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA.

Bursztyn, M. (2003). Vira-mundos e “rola-botas”. In M. Bursztyn (Org.), *No meio da rua: Nômades, excluídos e viradores*. Rio de Janeiro: Garamond.

Cosmologia (2018). O universo surgiu do nada? [Blog]. Recuperado de <http://www.deusesehomens.com.br/cosmologia/item/357-o-universo-surgiu-do-nada>

Decreto n. 33.779, de 6 de julho de 2012. Institui a Política para Inclusão Social da População em Situação de Rua do Distrito Federal e dá outras providências. Recuperado de http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=72258

Deleuze, G. (2010). *Sobre o teatro: Um manifesto de menos/ O esgotado* (F. Saadi, O. Abreu e R. Machado, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar.

Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. & Nogueira, A. (2014). *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (13a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Gatti, B. P. & Pereira, C. P. (2011). *Projeto Renovando a Cidadania: pesquisa sobre a população em situação de rua do Distrito Federal*. Brasília: Gráfica Executiva.

- Gonçalves, J. M. (2004). *Prefácio: a invisibilidade pública*. In F. B. Costa (Org.), *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social* (pp. 09-47). São Paulo: Globo.
- Governo Federal. (2008a). *Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua*. Brasília: Autor.
- Lispector, C. (1999). *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Martins, J. de S. (2003). *Exclusão social e a nova desigualdade* (2a ed.). São Paulo: Paulus.
- Meirinho, D. (2016). *Olhares em foco: fotografia participativa e empoderamento juvenil*. Covilhã: Editora LabCom.IFP.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. (2008b). *Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua*. Brasília: Autor.
- Natalino, M. A. C. (2016). TD 2246 - Estimativa da população em situação de rua no Brasil [Site oficial]. Brasília: Ipea. Recuperado de http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28819
- Reis, R. H. dos. (2000). *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil.

Schwartz, G. (2000, junho 18). Cyberanalfabeto, o excluído do século 21. Exclusão digital entra na agenda econômica mundial [Jornal online].

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2014). *Currículo em Movimento da Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos. Caderno 6*. Brasília: SEEDF.

Toffler, A. (2012). *O futuro do capitalismo: a economia do conhecimento e o significado da riqueza no século XXI*. São Paulo: Saraiva.

Imagens de um Abrigo: Encontros de Cinema para Aprender e Caminhar Juntos

Giovana Scareli
Fernanda Omelczuk

É quarta-feira, 15h. Hora de pegar a estrada a caminho do Abrigo Tiradentes, situado em Tiradentes/MG/Brasil.

Chegamos lá por volta de 15h30 e começamos a arrumar a grande sala, onde os moradores se reúnem. Vamos sempre em duplas ou trios, pois há muito o que fazer: montar o equipamento, retirar o aparelho de televisão do lugar para dar espaço para a projeção, colocar cortinas de TNT¹ pretas para escurecer o ambiente, organizar poltronas e sofás para ficarem numa posição melhor, selecionar o filme, testar a caixa de som etc. É em meio a essa montagem e criação de uma ambiência para o cinema acontecer que perguntas, aprendizagens e contação de histórias nos atravessam. O cinema, talvez porque inventa e (re)apresenta vida com tanta potência, é assim uma oportunidade de fazer circular a vida, que pode parecer escondida ou adormecida em nós.

Vamos lá! O cinema vai começar, e a vida segue!

1. TNT é um tipo de material classificado como um não tecido. É produzido a partir de “fibras” desorientadas, que são aglomeradas e fixadas, não passando pelos processos têxteis mais comuns, que são “fiação”, “tecelagem” e “malharia” (TNT, s.d.).

Para Início de Conversa

Algumas questões nos acompanharam durante a escrita deste texto: o que pode o cinema num abrigo de idosos? Quais conexões poderíamos arquitetar entre imagens e educação e idosos e cinema? Enquanto organizamos o espaço, conversamos com os idosos. Enquanto assistimos aos filmes, tantas expressões são registradas em fotografias. O que essas pessoas que estão “fora” da sociedade, privadas do seu direito de ir e vir, experimentam com os filmes? Tomamos os filmes como um produto da indústria cultural, como uma tecnologia digital, mas também como arte, como algo que propicia um encontro dos espectadores com a obra e todos aqueles que trabalharam, para que esse “produto”, esse “artefato”, essa “obra de arte” chegue até nós (diretores, roteiristas, atores etc.). Todavia, este texto trata de uma reflexão a partir da experiência com os filmes e com os idosos.

Imagens de um Abrigo

Abrigar é proteger, acolher, cuidar. Nos Estados mais ao sul do Brasil, abrigo é ainda o nome de uma peça de roupa usada para aquecer, agasalhar, trazer calor ao corpo. Tomando como referência nossa experiência no Lar de Idosos Abrigo Tiradentes, pensamos que, talvez, não haja nome melhor para essa instituição. Apesar do estigma asilar que inevitavelmente carrega em sua função, exercida desde 1954, a vida compartilhada nesse espaço parece escapar de estereótipos.

Há pessoas que chegaram muito novas, cresceram com a história do lugar e, fazendo do espaço um lar, tornaram-se felizes moradores. Outras,

que acabaram de chegar, ainda estranham as perdas de referências. Há aqueles saudosos de casa, dos filhos e familiares.

Mais do que receber idosos, o Abrigo acolhe pessoas, cujos caminhos para se chegar lá contam diferentes histórias. Há idosos, nem tão idosos, que mantêm acesa a lembrança das relações passadas e a esperança de retomá-las. Há idosos, cuja toda lembrança pertence à vida vivida naquele abrigo. Outros nos desafiam a entender sua própria linguagem. Alguns nos provocam a participar de seus silêncios, de seus olhares.

Como analisa Debert (1999), com a reinvenção das formas de se envelhecer no mundo hoje, não é mais possível delinear um único perfil acerca de como se comportam, como vivenciam, como se sentem nessa fase da vida. Condições socioeconômicas e culturais, bem como características pessoais engendram uma variedade de experiências.

Tótora (2013, p. 5) discute, em seu artigo “Genealogia da Velhice”, que os idosos não são uma massa compacta indiferenciada; pelo contrário, são cada vez mais fracionados entre ativos e dispendiosos:

Os primeiros foram e devem continuar sendo bons gestores de si próprios e investidores na promoção de sua saúde. Os segundos são responsabilizados pela má gestão de si mesmos, pelas suas doenças, fracassos, assim como servem de alerta para os demais no controle de suas condutas.

Para a autora, a velhice vem sendo “reinventada” pelo mercado e pelo consumo via atividades físicas, alimentação, turismo etc., tudo direcionado aos idosos; produzem-se narrativas de responsabilização do sujeito pela condição a que se chega na velhice e novos discursos sobre velhos/idosos, envelhecimento/melhor idade que a sociedade contemporânea tem propagado. Em sua análise, há velhices que não

são aceitas em suas singularidades e modos únicos de expressão, especialmente quando se trata da perda da razão e da produtividade, bases da modernidade.

Nos espaços institucionais, é possível observarmos que os próprios moradores reconhecem diferenças entre eles comentando sobre o quão “delirante”, ou fora da “realidade”, é o comportamento de um colega. Mas, em nossos encontros, procuramos nos aproximar de cada um a partir do que construímos no presente, e não pela história ou comportamento do passado, ou do que ouvimos falar. Não importa se foram “abandonados”, porque eram péssimos pais, porque estavam “esclerosados”, porque bebiam e viviam na rua, dentre outras versões que ouvimos. Não importa como cuidaram de si e do(s) outro(s). Importa a relação que emerge do nosso encontro, a qual acreditamos ter a potência de gerar uma nova rede de afetos.

Ali, quem está conosco é o Nonato, que gosta de assistir aos filmes, que sente saudade da sua casa, dos seus amigos e do seu filho, e sempre se lembra de algum outro filme que já conhecia relacionado àquele a que está assistindo. Interessa-nos promover momentos nos quais os moradores do Abrigo possam se relacionar com outro tipo de produção, diferente da televisiva automática, que ocupa horas e horas do dia a dia daquelas pessoas com uma monocromia estética e vazia de sentidos. Desejamos que estabeleçam suas conexões, cada um do seu modo, com um outro tipo de artefato cultural.

Uma das vantagens de chegarmos “de fora” é que, ao desconhecemos a história daquelas pessoas, construímos, com cada uma, uma nova memória para além da estrutura familiar na qual estavam inseridas. Nesse sentido, podemos pensar que a estrutura da família se afrouxa no

Abrigo dando lugar para a construção de uma vida em rede, condição propícia para um “encontro” (Deleuze & Guattari, 2012; Orlandi, 2014).

Assim, procuramos construir uma relação com os moradores, que escape do cuidado como gesto de caridade e dependência. Desse modo, não “levamos cultura” e distração com o cinema; não nos amparamos na imagem de uma velhice institucionalizada, dependente e frágil. Se, em algum momento, tais características emergem, nós a tomamos como singularidades próprias a toda vida humana, fruto do território que criamos ao estarmos juntos. Em nosso modo de “abrigar”, portanto, vislumbramos outras estéticas para o cuidado, amparados no encontro como instante em que um outro campo intersubjetivo se cria, porque abre em nós um outro que desconhecíamos, mas que, de algum modo, sempre esteve virtualmente presente e possível (Cherix & Coelho Junior, 2017; Orlandi, 2014).

Ambientação e Ritmo – a Questão do Território/Lugar

Logo no primeiro dia de cinema, percebemos o quanto a sala era clara. Quantas janelas e portas de vidro! Montamos os equipamentos e planejávamos exibir o filme “A música segundo Tom Jobim”, de Nelson Pereira dos Santos e Dora Jobim (2012).

Percebemos que, além de montar todos os equipamentos, tirar a TV do lugar, projetar na parede, precisaríamos de algo para cobrir as janelas. A primeira tentativa foi com folhas de papel, xales e cobertores, mas ainda ficou muito claro. Para a semana seguinte, compramos TNT preto, o que melhorou, consideravelmente, a luminosidade da sala.

Mas não é apenas o excesso de luz que é filtrado pelo TNT, não é só a televisão que dá lugar à projeção colorida ou preta e branca, não é só o diálogo do telejornal ou telenovela que é substituído por caixas de som, não é só uma parede branca que ganha texturas, contornos, profundidade, cores. A repetição semanal desses gestos cria um ritmo para nossa chegada e a do cinema, e cria também expectativa nos moradores, instaurando um outro ritmo no ambiente físico e subjetivo.

O Abrigo, portanto, não é, apenas, um lugar material demarcado pelas paredes, janelas, poltronas, televisão e móveis, que regulamentam a rotina da vida comum. Lugares são também redes de relações, lugares de encontro, adornados por dispositivos de afetos, comportamentos e subjetividades, sempre provisórios.

Para Oliveira Jr (2009, p. 23):

[...] o lugar não é um dado em si, mas produto das tensões e das disputas entre as muitas práticas e narrativas que se dobram sobre ele, concluiremos também que, nos dias que correm, conhecer o espaço é também pensar sobre como ele é inventado diariamente diante de nós pelas câmeras fotográficas e pelas narrativas da tevê, e sobre como ele é criado em nossas próprias práticas educativas, onde aparecem muitos mapas, fotografias, filmes, pinturas e outras tantas imagens.

A ambientação necessária para que o cinema possa acontecer nesse lugar parece criar um outro lugar. Inventamos um ambiente-cinema numa sala de estar. Criamos uma prática (de conhecimento, de espectador, de cinema) naquele espaço, transformando-o em outra coisa. E fazemos essa transformação não só do espaço, mas também a transformamos com o discurso, com a narrativa que fazemos sobre esse espaço: agora, é cinema.

Assim, concordando com Deleuze e Guattari (2012, p. 129), “o fator territorializante deve ser buscado no devir-expressivo do ritmo ou da melodia, na emergência de qualidades próprias (cor, odor, som, silhueta)”. Suspeitamos que o cinema no Abrigo reconfigura a cena, desloca e abre processos subjetivos ainda não codificados; desterritorializa o cinema, os moradores e nós mesmos.

Sobre Primeiros Encontros – Abrigar o Estranho

Quando chegamos ao Abrigo pela primeira vez, já para uma sessão de cinema, ainda não conhecíamos morador algum. A nova instalação, construída nos fundos de uma casa antiga, na qual a instituição funcionou por mais de 60 anos, está cercada de algumas árvores frutíferas e uma horta bem cuidada. Sua arquitetura quadrangular comporta um jardim ao centro, com aconchegantes janelas de madeira e uma porta de vidro transparente que une o fora e o dentro: o salão principal onde os idosos passam a maior parte do dia juntos e o jardim externo por onde chegam as visitas.

Dona Abóbora, Adeodata e Nelson nos viram se aproximar e abriram portas e sorrisos. “Vocês vieram conversar com a gente?”, perguntavam entusiasmados como se já nos conhecessem. Nelson segurava em nossos braços para falar nos nossos ouvidos: “Você traz fumo sabiá pra mim?”, pedido que ele faz insistentemente. Surpreendemo-nos. Não foi uma recepção usual. Afinal, o encontro entre desconhecidos costuma causar certo estranhamento, desconfiança, receio e medo.

Esse estranhamento, se pensarmos com Freud em “O estranho”, é, antes de tudo, algo que se tornou *unheimlich*, por ter sido antes

familiar *heimlich*, como discutem Souza e Gallo (2002) no instigante artigo “Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro”. Ao chegarmos ao Abrigo, há intimidade com “o receber em casa”. Isso é familiar para eles mesmo que sejamos pessoas desconhecidas.

Já o medo do outro, presente, segundo Castro (2012), em nossa sociedade, implica uma atitude de eliminação de tudo o que é estrangeiro. Não se busca a proximidade, o contato e a relação, mas a fuga e o afastamento. Porém, contrariando esse modelo, ele pontua sociedades nativas da Amazônia, onde o medo da alteridade não é motivo de eliminação, mas de constituição de si:

Eles têm medo porque a alteridade é objeto de um desejo igualmente radical por parte do Eu. Esta é uma forma de medo que implica necessariamente a inclusão ou a incorporação do outro ou pelo outro como forma de perpetuação do devir-outro (Castro, 2012, p. 889).

No texto “Um gosto pelos encontros”, Orlandi (2014) nos leva a pensar no outro, um outrem, como um “fora” que vibra e abre mundos possíveis em nós, colocando em jogo outra experiência de sentir, memorar, imaginar e pensar, que desestabiliza eixos e provoca rachaduras no eu. Quando isso acontece, vivemos um “encontro intensivo”, que pode ser aberto por pessoas, textos, obras ou pelo cinema.

Nessa qualidade de encontro, tal como nas sociedades indígenas descritas pelo antropólogo, o outro não é motivo de fuga ou medo, mas condição para o próprio “encontro”, que, por sua vez, é condição ainda para o sentir e o pensar. “O sentir e o pensar são afetados por conexões diferenciais que se lhes impõem de fora, justamente como

acontece nesse conceito de outrem como abertura de mundos possíveis” (Orlandi, 2014, p. 7).

Pelo acolhimento incondicional que ofereceram aos que chegavam de “fora”, sejamos nós, o cinema, nossa presença/alteridade, pensamos que, nesse primeiro dia, os moradores do Abrigo nos possibilitaram um “encontro intensivo”. Mesmo nos desconhecendo, demonstraram mais desejo de contato do que de distância como se estivessem à espreita dessa experiência.

Vale destacarmos que, nesse primeiro dia, tivemos problemas técnicos, os quais impediram a projeção do filme planejado, o que gerou uma frustração em todo o grupo, moradores e equipe do projeto. Diante da impossibilidade de realizarmos a primeira sessão, não escondemos nosso lamento e compartilhamos com o grupo que fizemos de tudo para tentar rodar o filme, porém sem sucesso. A generosidade com que fomos compreendidos e acolhidos em nosso fracasso reforça nossa compreensão acerca da abertura dos idosos em compor um território conosco.

Esse modo com que fomos recebidos, com uma atitude de “substituição do medo frente ao estrangeiro pela alegria em seu acolhimento”, nos remeteu ainda ao conceito de “hospitalidade”, que Gallo (2015, p. 5) apresenta a partir da obra de René Schérer. Buscando fazer frente à xenofobia francesa dos anos 1980 e 1990, o filósofo defendia o cultivo de uma virtude de hospitalidade para com o estrangeiro.

Para Gallo (2015), havia em Schérer um sentimento utópico de que a globalização permitiria uma desterritorialização capaz de nos universalizar para além dos territórios patrióticos, fazendo de todos nós hóspedes do mundo e, por consequência, hóspedes uns dos outros. Talvez, as tantas vidas já deixadas para trás por cada um dos morado-

res, e as novas vidas que se reiniciam ao chegarem no Abrigo, criem condições para uma vida sem limite de casas, pátrias, laços. É como se no Abrigo todos fossem estrangeiros de suas próprias vidas.

Sobre Outros Encontros – Abrigar o Cinema

Deleuze, em “O Abecedário de Gilles Deleuze” (1997), afirma:

Não acredito na cultura; acredito, de certo modo, em encontros. E não se têm encontros com pessoas. As pessoas acham que é com pessoas que se têm encontros. É terrível, isso faz parte da cultura, intelectuais que se encontram, essa sujeira de colóquios, essa infâmia, mas não se tem encontros com pessoas, e sim com coisas, com obras: encontro um quadro, encontro uma ária de música, uma música, assim entendo o que quer dizer um encontro.

No tópico anterior, tratamos do encontro entre os moradores do Abrigo e nós, estrangeiros. De certa forma, contrariamos essa citação de Deleuze de que não há encontros com pessoas. Acreditamos que, provavelmente, Deleuze esteja falando de um outro tipo de encontro, de um encontro predeterminado, preparado e que nem sempre acontece. Contudo, o que iremos explorar neste tópico é o encontro com obras como o cinema. O que pode o cinema no encontro com as pessoas?

Na “curadoria” dos filmes para o Abrigo Tiradentes, procuramos selecionar aqueles que, de alguma forma, pudessem ser interessantes para a diversidade de pessoas que compõem aquele grupo. A experiência anterior de nosso grupo de pesquisa em outra instituição de longa permanência (Omelczuk & Castro, 2018) nos auxiliou nessa tarefa. Filmes curta e média metragens nos parecem mais interessantes pela

possibilidade de assistir, conversar e, se quiser, assistir de novo. Além disso, há a possibilidade de assistir a mais de um filme num único dia.

A luz intensa também auxiliou na escolha. Filmes coloridos são melhores dos que em preto em branco para a primeira exibição da tarde, quando o Sol adentra por uma porta lateral. Mas depois que o Sol não se faz presente, os filmes em preto e branco ficam muito bons. Os filmes com poucas falas também nos pareceram valiosos, pois algumas pessoas ouvem com dificuldade e a relação com o filme se dá, basicamente, mais pelas imagens do que pelo som. Filmes com legendas são evitados.

Nesse processo, um dos filmes exibidos foi o curta “Dona Cristina perdeu a memória”, de Ana Luiza Azevedo (2002). Durante a exibição, uma das moradoras, chamada Célia, nos disse que as pessoas que vão visitar o Abrigo fazem com eles igualzinho a personagem D. Cristina, que disse no filme: “Você tá boazinha? E o seu pezinho? Nos tratam como se fôssemos crianças”. Esse comentário de Célia nos faz refletir que o filme a fez pensar, despertou algo nela, criou uma empatia, capaz de ampliar seu universo, “abrir mundos” e conectá-la à personagem Cristina, do filme.

No livro “A máquina de fazer espanhóis”, de Valter Hugo Mãe (2017), na chegada do senhor António Jorge da Silva, no lar Feliz Idade, logo após a morte de sua esposa, Laura é descrita assim:

a laura morreu, pegaram em mim e puseram-me no lar com dois sacos de roupa e um álbum de fotografias. foi o que fizeram. depois, nessa mesma tarde, levaram o álbum porque achavam que ia servir apenas para que eu cultivasse a dor de perder a minha mulher [...] o quarto pequeno é todo ele uma cela, a janela não abre e, se o vidro se partir, as grades de ferro antigas seguram as pessoas do lado de dentro do edifício. pus-me a olhar para o chão, com ar de entregue. estou entregue, pensei. aos meus pés dois sacos de roupa e uma en-

fermeira dizendo coisas simples, convencida de que a idade mental de um idoso é, de facto, igual à de uma criança. o choque de ser assim tratado é temendo e, numa primeira fase, fica-se sem reacção.²

Assim, da mesma forma que Célia, o senhor Silva, do texto, reclama de ser tratado como criança devido à sua idade e à condição de morar num lar que recebe idosos. Embora não iremos explorar esse aspecto, é interessante refletir: por que se faz isso, por que se tratam os idosos como se eles fossem crianças ou como se não entendessem, não pudessem compreender o que se passa com eles? Buscamos, durante nossa permanência nesse Abrigo, ter outro comportamento com os idosos.

Ainda sobre o curta “Dona Cristina perdeu a memória” (2002), a personagem D. Cristina apresenta suas “reliquias”, pequenos objetos, lembranças de sua vida, a Antônio, o menino vizinho, que faz divisa com o asilo em que mora. Pede a ele que guarde esses objetos para ela caso perca sua memória. Ao final da exibição, perguntamos aos presentes se tinham, no Abrigo, algum objeto ou fotografias que eles gostassem muito tal qual D. Cristina. Célia e Nonato responderam que, no Abrigo, não, mas que tinham muitas coisas em suas respectivas casas, como fotografias e outros objetos. Perguntamos se eles sentiam falta de alguma coisa, de algum objeto. E ambos disseram que sentiam falta da casa, para onde nunca mais puderam voltar.

O filme, nesse caso, proporcionou o encontro de Célia e Nonato com essa obra e disparou pensamentos e afectos sobre suas vidas e a condição em que se encontram. A ideia inicial era conseguir falar um

2. O texto é escrito em português (de Portugal), não há nenhuma palavra em letra maiúscula, todas são minúsculas.

pouco com os objetos, assim como D. Cristina, que conta histórias de cada objeto que entrega para o menino. Embora isso não tenha acontecido, o cinema foi um intercessor, como aponta Orlandi (2014, p. 17), para que esses sentimentos-pensamentos fossem produzidos:

Os intercessores são vetores intensivos que um poder de ser afetado seleciona em seus encontros com aquilo que o força a sentir e pensar; são como lances rítmicos que fecundam esse poder, poder que, duplamente afetado, devem transeunte, passageiro capaz de vagar entre o ter ganho o que pensar e o dizer o que ganhou.

Esses dois moradores não são idosos, mas possuem uma condição de saúde que exige muitos cuidados especializados. E como eles não têm parentes que possam dispender de todos esses cuidados, foram para o Abrigo. Todavia, sentem falta da casa, dos amigos, da cidade, da vida “livre” fora do Abrigo, pois, nesse momento, estão presos e contrariados em uma situação na qual nada podem fazer.

O cinema, então, se faz presente no Abrigo e proporciona um encontro com essas pessoas e com as obras; desperta sensações, sentimentos, memórias, pensamentos. Deleuze (1997), em “O Abecedário de Gilles Deleuze”, diz: “Quando vou, sábado e domingo, ao cinema, etc., não estou certo de ter um encontro, mas parto à espreita”. Nesse caso, ao proporcionar um momento de Cinema no Abrigo, não estamos certas de que um encontro irá acontecer, mas sabemos que existe essa possibilidade.

Então, em um outro dia, levamos um DVD, intitulado “Ser Minas tão Gerais”. O senhor Carlos, que sempre queria ver futebol e dizia não gostar de filmes, assistiu o tempo todo e expressou que adorou o “espetáculo que passamos”. Ao final, espontaneamente, comentou:

“Achei belíssima a ‘ópera’”. Disse também que era amigo de Milton Nascimento e que foi bom e ruim assistir ao filme: bom, porque o espetáculo é muito bonito e pôde rever um amigo com quem andou muitas vezes pelo Rio de Janeiro; e ruim, porque sentiu saudades.

Segundo Orlandi (2014, p. 3):

Todo encontro ordinário, portanto, está exposto à possibilidade de uma reviravolta instantânea que pode projetar tudo para fora dos eixos. É como se a própria vida se sentisse abalada por esse vinco em que uma experiência ordinária é dobrada junto a outra, a extraordinária.

Seu Carlos ficou muito emocionado. O cinema, naquele dia, propiciou a ele esse encontro. Uma experiência que trouxe memórias e sentimentos, como também provocou diferentes afectos, “bons e ruins”, porque intensivos e extensivos.

Caminhar Junto – Considerações Finais

Pensando nessa expressão de Schérer, a partir do artigo de Gallo (2015, p. 13), com o trabalho no Abrigo, temos muito o que pensar.

Se tomarmos essa via de uma afirmação da criança por ela mesma e nela mesma, além de qualquer processo de infantilização pelo dispositivo pedagógico, não se trataria então de educar a infância, mas de com ela produzir encontros e agenciamentos, um caminhar em conjunto, um ‘ir junto’ com as crianças, sem imposições de modelos. Seria ainda possível, em tal contexto, falar em ‘educação’? Que ‘condução’ seria essa, que não impõe o caminho, mas o constrói junto, ao mesmo tempo em que se trilha?

Se caminhar junto requer que suspendamos a condução, por meios de intervenções pedagógicas, que, de certa forma, obrigam uma rota pensada pelo professor, no caso do Abrigo, como caminhar junto? Parafraseando Gallo (2015): como ir junto com os idosos sem imposição de modelos de velhice, sem infantilizá-los, sem os territorializar num lugar de dependência?

No primeiro dia, perguntamos a eles se tinham vontade de assistir a algum filme que nunca viram ou se gostariam de rever algum filme. Eles disseram que poderíamos escolher. Apenas um deles disse que gostava de desenho animado. Na semana seguinte, um dos moradores, Nonato, disse que havia pensado durante a semana e que tinha vontade de rever “Chaplin” e “A Dama e o Vagabundo”.

Perguntamos a um outro senhor, que quase não conversa, se ele gostava de cinema, e ele respondeu: “Gosto, mas já assisti muito. Eu trabalhava no cinema em Belo Horizonte, muitos anos”. Como ele estava numa posição que não dava para ver a projeção, perguntamos se ele não queria assistir, que havíamos levado “Mazzaroppi”. E ele respondeu que achava “muito bobo”. Então, insistimos se ele gostaria de assistir a algum outro, que ainda não viu ou que gostaria de rever, e ele disse: “Não, já assisti muita coisa”.

Ele não olha para a tela. Assim também, era com D. Conceição, que se posicionava sempre de costas. Isso também acontece com outros moradores, que, muitas vezes, também olham para o lado oposto ao da projeção. Isso nos faz continuar com a pergunta de Gallo (2015, p. 13): “Que ‘condução’ seria essa, que não impõe o caminho, mas o constrói junto, ao mesmo tempo em que se trilha?” Que território estamos tri-

lhando, que composições estamos buscando fazer na relação com os moradores e com o cinema?

Caminhar junto seria, talvez, um desejo, um convite, uma atitude. Desejamos que eles digam que filme querem ver, convidamos para conversar sobre o filme no final da exibição, perguntamos se estão confortáveis, mostramos algo para que olhem para a tela, buscamos o contato sobre esse tema. Afinal, quarta-feira é dia de cinema!

Eles ficam muito felizes com visitas, querem conversar, gostam de receber pessoas na “sua casa”. Alguns, mais que outros, sentem o Abrigo o seu lar, pois estão lá há muito tempo e não possuem família. Outros estão há menos tempo e recebem visitas. E há aqueles que estão há algum tempo e os familiares quase não vão lá. Nessa configuração, é compreensível que queiram conversar quando alguém aparece por lá.

Não há outro projeto em desenvolvimento na instituição. No entanto, uma coisa ficou clara: não estamos indo lá para fazer uma visita, estamos desenvolvendo um trabalho que possui uma delicadeza: estamos no território existencial de pessoas diversas, com diferentes necessidades, e iremos compor, com elas, linhas, caminhos, afectos e sensações produzidos também no encontro com o cinema.

Desse modo, o caminhar junto necessita de certa condução nossa no sentido de criar algo diferente naquele espaço, provocando uma fissura no território já definido, abrindo possibilidades para encontros intensivos e extensivos, compondo um território criativo, imaginativo e vivente.

Caminhar junto com alguns idosos não significa apenas dar a mão, ajudar a levantar, empurrar a cadeira de rodas, segurar o braço para que ele se apoie em nós para chegar a algum lugar. Significa, se pensarmos com Schérer, a partir da leitura de Gallo (2015), que caminhar junto com

os idosos implicaria uma inversão de pensamento e atitudes do educador, que estão próximas do que se pensa sobre o gesto pedagógico com crianças, muito normatizado e ditando suas ações. Seria aprender com eles, entrando com eles num devir-criança, devir-cinéfilo, devir-idoso. Aprender a acolher, a abrigar, a receber o estranho, a esquecer da vida, a inventar memórias, a recomençar, a sofrer junto. Seria caminhar junto no sentido de uma “produção de minoridades, de invenções, de possibilidades de criação, a cada momento, para além da pedagogização integral da qual somos, todos, vítimas e executores ao mesmo tempo” (Gallo, 2015, p. 16).

O dispositivo cinema nos possibilita criar outro território, um outro mundo possível, na duração das projeções, no tempo de uma tarde entre 15h30 e 17h30. Duas horas cronológicas de linha de fuga de uma situação delicada, principalmente para aqueles que são lúcidos e acompanham o adoecimento, as limitações do corpo, o falecimento de alguns moradores, os delírios de outros. Acompanhar os moradores nessas tardes, sem pedagogizar o encontro, sem objetivar uma “educação”, é um desafio e uma tentativa de viver um outro tipo de vida como educadores, do lugar que comumente os educadores ocupam; e, por outro, uma tentativa de emancipar, para usar um termo trabalhado por Schérer (como citado em Gallo, 2015), os velhos de uma tutela forçada, tal qual é pensado e executado na infância.

Referências

Azevedo, A. L. (Diretor.). (2002). *Dona Cristina perdeu a memória*. [Filme cinematográfico]. Brasil: Casa de Cinema de Porto Alegre.

- Castro, E. V. de. (2012). O medo dos outros. *Revista de Antropologia*, 54(2), 885-917.
- Cherix, C. & Coelho Junior, N. (2017). O cuidado de idosos como campo intersubjetivo: questões éticas. *Revista Interface Comunicação, Saúde, Educação*, 21, 579-588.
- Debert, G. (1999). *A reinvenção da velhice: socialização e reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP.
- Deleuze, G. (1997). *O abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista de Claire Parnet com G. Deleuze* [DVD]. Edição Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse. 459min.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2012). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2 (Vol. 4, 2a ed., S. Rólnik, Trad.). São Paulo: Editora 34.
- Gallo, S. (2015). René Schérer e a Filosofia da Educação: aproximações. *Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd*, Florianópolis, SC, Brasil, 37. Recuperado de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt17-3575.pdf>
- Mãe, V. H. (2017). *A máquina de fazer espanhóis* (2a ed., 3a reimp.). São Paulo: Biblioteca Azul.
- Oliveira Jr, W. M. (2009). Grafar o espaço, educar os olhos: Rumo a geografias menores. *Pro-Posições*, 20(3), 17-28. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000300002>

- Omelczuk, F. & Castro, J. (2018). Cinema e formação de Professores: poesia, invenção e delírios imagéticos no encontro intergeracional. *Anais do Literatura na Escola – II Ciclo de Debates GPEALE*, São João Del-Rei, MG, Brasil, 2. Recuperado de <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/ANAIS%20II%20CICLO%20GPEALE.pdf>
- Orlandi, L. (2014, dezembro 29). Um gosto pelos encontros [Blog]. Recuperado de <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/12/29/um-gosto-pelos-encontros-luiz-orlandi/>
- Santos, N. P. & Jobim, D. (Diretores) (2012). *A música segundo Tom Jobim* [Filme documental]. Brasil: Sony Pictures.
- Souza, R. M. & Gallo, S. (2002). Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação e Sociedade*, (79), 39-63.
- TNT. (sem data). Em Wikipédia. Recuperado em 2019, de <https://pt.wikipedia.org/wiki/TNT>
- Tótora, S. (2013). Genealogia da velhice. *Ecopolítica*, (6), 2-18. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/16754>

The Lost Experience Game e a Construção de Conhecimento Transmidiado

Daniella de Jesus Lima
Andrea Cristina Versuti

A conectividade oferece-nos uma nova maneira de relacionarmos e, inclusive, aprender e ensinar, já que a aprendizagem e a construção do conhecimento são baseadas na diversidade de opiniões e na execução de múltiplas tarefas simultaneamente. Cada vez mais o aprendizado inclui a ação de conectar diferentes fontes de informação, pois as mídias sociais promovem a capacidade de criar e compartilhar ideias com outras pessoas. Referimo-nos a um estilo mais participativo, autônomo e criativo, no qual o usuário cria e recria, utiliza e reutiliza o conteúdo de maneira simples e natural.

Neste capítulo, discutiremos sobre as Narrativas transmídia e Recursos Educacionais Abertos (REA), além da apresentação dos dados do universo narrativo de Lost, especificamente do jogo Lost Experience. Este funcionava da seguinte forma: o fã, depois de assistir ao capítulo da série (cerca de 45 minutos), acessava o jogo no qual várias pistas eram implementadas, essas pistas levariam a outras, em diferentes plataformas, como da internet para uma revista, da revista para um livro e assim por diante. Algumas pistas eram bastante complexas, o que significava que

o jogador/fã iria interagir com outros jogadores/fãs para que, juntos, eles estivessem em uma “caça ao tesouro”.

Com isso, têm-se como objetivos conceituar as Narrativas transmídia e os Recursos Educacionais Abertos (REA), bem como realizar uma pesquisa documental sobre a narrativa transmídia Lost, com ênfase no jogo Lost Experience e, então, refletir acerca de uma proposta metodológica para o processo de ensino e de aprendizagem a partir da estratégia de construção do conhecimento utilizada no jogo. Com o intuito de realizar essas reflexões, o texto baseou-se na abordagem teórica de autores como Henry Jenkins (2006), Vicente Gosciola (2012), Carlos Scolari (2013), Freire (2011), entre outros.

Como principal resultado deste estudo elucidamos o potencial do jogo em questão para o engajamento do sujeito. Tal experiência promove o envolvimento do sujeito na narrativa, incentivando-o a construir o aprendizado por meio do trabalho colaborativo. Por fim, propusemos neste capítulo a realização de uma produção textual, tendo como modelo a estratégia de tipo narrativa do Lost Experience.

1 Narrativa Transmídia e Recursos Educacionais Abertos

Historicamente a comunicação sempre fez uso dos melhores recursos, tudo para atender as necessidades sociais dos sujeitos. Muitas “eras” surgiram, muitas outras surgirão e a comunicação continuará a existir, as pessoas e as empresas continuarão se comunicando. Alguns tipos de empresas deixarão de existir enquanto outros serão criados, um tipo de consumidor diminuirá imensamente e outro crescerá rapidamente. Tudo isso porque precisamos nos comunicar, e cada vez melhor.

Para que isso aconteça, mudanças são necessárias. As pessoas são as mesmas, suas necessidades também, mas a maneira de interagir está mudando. O contexto atual de comunicação, interação e colaboração entre os sujeitos inclui o conceito de narrativa transmídia como a arte de criação, distribuição e exibição de um universo narrativo que expande e enriquece a experiência narrativa seja para entretenimento, informação, comércio, entre outros. Henry Jenkins define a narrativa transmídia como uma história expandida e dividida em várias partes que são distribuídas entre várias mídias (Jenkins, 2006).

Narrativa transmídia é uma estratégia de comunicação que organiza conteúdos e plataformas para contar uma história (Gosciola, 2012). Essa estratégia determina qual plataforma será dedicada à história principal e quais serão usadas para histórias adicionais. A chave é que a plataforma escolhida para determinada parte da história é aquela que melhor expresse seu conteúdo.

Nesse processo, cada meio contribui de maneira específica para o resultado, construindo uma experiência de entretenimento unificada e coordenada (Martins, 2009). Mas, para isso, deve haver conexão entre as partes da história, demonstrando ao público uma clara coesão entre as muitas partes da narrativa em suas respectivas plataformas; caso contrário, ninguém poderá desfrutar plenamente do enredo como um todo.

Telling a transmedia story involves one of these two processes: either you have a unique story that is divided into different media, or you start with a story and add pieces to it (ad infinitum). These two processes result in projects that can be described with phrases like: 'better than the sum of its parts' and 'a single, cohesive story' (Phillips, 2012, p. 15).

O projeto estruturado pela narrativa transmídia fornece um universo narrativo dividido em partes, em seguida define quais plataformas receberão cada uma das partes desse universo e, por fim, determina por quanto tempo cada plataforma estará disponível para o público e como esse poderá participar e/ou articular as narrativas.

Como afirma Giovagnoli (2011), “transmídia significa permitir que múltiplas mídias contem histórias diferentes, mas todas exploram um tema comum, mesmo que seja experimentado através de diferentes perspectivas da narrativa” (p. 17). Certamente, o fator mais importante dessa estratégia está na condição de atingir uma audiência que não esteja satisfeita com apenas um meio de comunicação. O crescimento do conteúdo oferecido pela web significa que o público está buscando informações e entretenimento em mais de uma plataforma, às vezes até mesmo simultaneamente, e a estratégia de narrativa transmídia vem cumprindo seu papel.

Esse ciclo contempla o que denominamos transmidiação, modo de criação, colaboração e distribuição de conteúdo em diferentes mídias. Por meio desse processo constitui-se a narrativa transmídia, a qual entendemos como estória expandida, dividida em partes e distribuídas em diversas plataformas midiáticas. Na construção de narrativa transmídia e no contexto da transmidiação há um conceito relevante de ser mencionado, o de universo ficcional transmídia.

Considera-se o universo ficcional transmídia o conjunto de conteúdos/produtos culturais construídos por meio da transmidiação, seja esta praticada pelos produtores de determinada marca ou pelos consumidores. Como exemplo de universo ficcional transmídia temos a marca *Harry Potter*, constituído por diversos produtos culturais presentes em diferen-

tes mídias, desde romances, filmes, quadrinhos, *fanfics*, a brinquedos, roupas e acessórios. Dentro do universo, as narrativas transmidiadas, tanto pelos produtores como pelos fãs, são as denominadas narrativas transmídia.

Outra questão importante surge antes desse cenário e é essencial para refletir sobre a cultura participativa. Como explicado por Burgess e Green (2009), “um termo geralmente usado para descrever o aparente vínculo entre tecnologias digitais mais acessíveis, conteúdo gerado pelo usuário e algum tipo de mudança nas relações de poder entre os segmentos de mercado da mídia e seus consumidores” está revitalizando o processo tradicional de construção do conhecimento, como os educadores estão reavaliando o valor da educação informal e como os sujeitos estão aplicando suas habilidades como jogadores (gamers) e fãs em diferentes níveis sociais: trabalho, família, escola e política.

Com essa cultura, a produção e reutilização de conteúdos estabelece o conceito de REA. De acordo com a definição dada pela UNESCO (2011), REA são materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa, em qualquer formato ou meio, que são de domínio público ou licenciados abertamente, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por outros. A utilização de formatos técnicos abertos facilita o acesso e a potencial reutilização de recursos publicados digitalmente.

O elemento chave que distingue um REA de qualquer outro recurso educacional é sua licença. Portanto, um REA é simplesmente um recurso educacional com uma licença que facilita sua reutilização - e possivelmente a adaptação - sem necessidade de permissão do detentor dos direitos autorais (Santos, 2013, p. 21).

Os REA podem incluir cursos completos, parte de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, imagens, testes, *softwares* e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento, ou seja, REA é caracterizado como um conteúdo. Este pode estar em plataformas diferentes, pode ser compartilhado e pode ser editado e/ou concluído por qualquer um que tenha interesse nele. Por meio dessa cooperação o conteúdo torna-se cada vez mais extenso e abrangente.

1.1 Potencial do Uso da Transmídiação na Educação

A possibilidade da narrativa de obter mais leitores e/ou espectadores aumenta de acordo com a sua expansão. “Duas coordenadas podem definir Narrativas Transmídia, expandindo uma história através de várias mídias e colaboração entre usuários neste processo de expansão” (Scolari, 2013, p. 45). A criação e implantação dessas histórias em diferentes mídias, pelos leitores, com base em uma determinada narrativa original, também constitui a narrativa transmídia.

Como afirma Phillips (2012), “as histórias no processo transmídia estão ligeiramente interligadas. Cada uma pode ser consumida por si mesmo e o leitor/espectador tem a ideia de que o que foi lida/assistida uma história completa” (p. 13). Com isso, observou-se mais especificamente o potencial para propostas metodológicas e preparação para conteúdos digitalmente expandidos, possibilitando uma compreensão mais ampla do significado, independentemente das formas de leitura e, ao mesmo tempo, garantir ao sujeito, em contato com uma parte da narrativa, o entendimento do todo satisfatoriamente.

Para Okada (2011), a transição da Web 1.0 para a Web 2.0 trouxe mudanças nas práticas e formas de aprendizagem, buscando autonomia, coautoria e socialização. “Esta transição requer uma mudança do conceito de “e-learning” - aprendizagem focada no acesso a recursos digitais – para o conceito de “colearning 2.0” - coaprendizagem baseada em múltiplas coautorias” (p. 130). Assim, propomos a inclusão desse novo cenário no ambiente educacional, para que o sujeito se torne autônomo na construção da sua aprendizagem, produzindo e/ou colaborando na produção de conteúdos, seja para a educação formal ou informal.

A educação deve ser organizada em torno de quatro tipos fundamentais de aprendizagem que, ao longo da vida, serão, de alguma forma para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, que é adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para agir em seu ambiente; aprender a viver juntos para participar e colaborar com os outros em todas as atividades humanas; e, finalmente, aprender a ser, o caminho essencial que integra os três anteriores (Delors & Eufrazio, 1998, p. 11).

Portanto, a imersão de elementos constituintes da narrativa transmídia no processo de ensino e de aprendizagem conecta os sujeitos aprendentes aos pilares educacionais, aprendendo a conhecer, a fazer, a conviver, por meio da (co) aprendizagem que busca enriquecer a educação formal, intensificada pelo uso de tecnologias e metodologias para uma maior autonomia e participação interativa e colaborativa do aprendiz (Okada, 2011).

Assim, pode-se dizer que a produção de conteúdo transmídia traz aos indivíduos a possibilidade de praticarem a criticidade e a coautoria, uma vez que a ação de transmidar seja para a leitura ou para a produção de

conteúdos, ou seja, a transmidiação integra a aprendizagem, a pesquisa e o treino, de forma colaborativa (Okada, 2011).

Segundo Sharda (2009), a capacidade de trabalhar com narrativas transmídia na educação reside na possibilidade de articular atividades curriculares já presentes no cotidiano dos alunos, como o trabalho colaborativo, o compartilhamento de informações e a interação. A utilização de recursos abertos pode auxiliar os educadores no desenvolvimento de estratégias metodológicas para melhor atender às demandas dos alunos, adequando-se justamente ao seu contexto, considerando também as diversas etapas do aprendizado do aluno, suas peculiaridades e interesses.

Diante desse contexto, elucida-se a ideia de autonomia apresentada por Freire (2011), considerada como o amadurecimento do ser para si. Dessa maneira, entendemos que é por meio de um processo moldado por experiências em que o sujeito se torna autônomo. Nesse sentido, a aprendizagem deve estar atrelada à “Pedagogia da Autonomia”, por meio de experiências que estimulam a decisão e a responsabilidade do sujeito, engajando-o, dessa forma, em experiências de liberdade. Defende-se a ideia de que os docentes devem “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...]” (Freire, 2011, p. 47).

A partir do estudo da franquia Lost e com os dados coletados, elaborou-se uma proposta de produção textual em contexto de educação formal, utilizando-se do exemplo de transmidiação empregado no jogo Lost Experience. Acredita-se que é possível construir propostas pedagógicas para garantir a construção colaborativa de conteúdos educativos, bem como de aprendizagem significativa e participativa dos sujeitos no processo educativo.

Com isso, entende-se que a estratégia proposta, levando em consideração o modelo do jogo *Lost Experience*, é relevante para uma reflexão proposta pela educação formal, uma vez que são estimuladas as habilidades de leitura e de escrita, principalmente, em aproximação com a forma como Freire (2011) defende que seja a aprendizagem autônoma.

2 Os Dados da Franquia *Lost* e do Jogo *Lost Experience*

Lost é a segunda série de TV mais assistida do mundo, criada por Jeffrey Lieber, Damon Lindelof e J. J. Abrams, este também criador de outras séries de sucesso. A série tem 6 temporadas, com um total de 121 episódios. *Lost* tem um estilo único que segue dois tipos de histórias: um é a luta de 48 vítimas de um desastre para sobreviver e viver juntos na ilha e o outro está relacionado com a vida dos personagens principais antes do desastre, mostrado por meio de retrospectivas, ou seja, *flashbacks*. Para Regazzoni (2009, p. 25),

Lost incita a pensar em outra ideia de verdade, além do que é simplesmente “correto”, “justo” e “apropriado”. Isso é o que tanto fascina quanto confunde na série. “Pois essa verdade a ser descoberta não está relacionada ao fim da jornada, mas ao começo de um grande mistério.

Sucesso, tanto pela crítica quanto em público, a série teve cerca de 15,5 milhões de telespectadores por episódio durante seu primeiro ano. Com apenas o primeiro episódio, mais de 18 milhões de pessoas assistiram à série, garantindo vários prêmios do setor audiovisual, incluindo o Prêmio Emmy de Melhor Série de TV na categoria drama em 2005,

melhor série americana importada na British Academy Television Awards em 2005 e de melhor série dramática no Globo de Ouro em 2006¹.

A série foi adicionada à cultura americana, sendo um fenômeno que cada vez mais encantava os espectadores e expandia-se em várias mídias, como revistas em quadrinhos, comerciais de TV, web-comics, revistas de humor, jogos, fan-films e fanfics. Mas, apesar da série ter chegado ao fim, muitos mistérios permaneceram sem solução, fato que fez com que os fãs produzissem produtos culturais enfatizando esses mistérios ainda não desvendados. Produtos como fanfilmes, fanfics, blogs e muito mais.

Além disso, existem sites criados por fãs com a intenção de estudar a série, episódio por episódio. Como exemplo, tem-se a Sociedade para o Estudo de Lost (<http://www.loststudies.com/>). Há também sites que publicam notícias sobre séries, produções de fãs e, ainda, oferecem conversas com fãs, entre outros recursos.

O universo fictício de Lost também foi explorado por meio de romances e jogos de realidade alternativa (ARG), dentre eles, o Lost Experience. Este foi um jogo desenvolvido pelos produtores da própria série, a fim de que os fãs participassem da trama e, ainda, a expandissem. Isso estava disponível para acesso até 2010. Lost Experience era um jogo disponibilizado na internet e caracterizado por um enredo paralelo ao da série televisiva, ou seja, as histórias presentes no jogo eram diferentes das que eram mostradas nos episódios. O jogo não levava o jogador a querer ganhar, mas desvendar mistérios da ilha onde se passava o enredo da série.

1. Dados da franquia LOST (Lost, s.d.)

O jogo *Lost Experience* funcionou da seguinte forma: o fã, após assistir ao capítulo da série (cerca de 45 minutos), acessava o jogo no qual várias pistas estavam implementadas. Essas levariam a outras pistas em diferentes plataformas, como da internet para uma revista, da revista para um livro e assim por diante. Algumas pistas eram bastante complexas, o que significava que o jogador/fã iria interagir com outros jogadores/fãs para que, juntos, estivessem em uma “caça ao tesouro”.

Lost Experience é apresentado como uma narrativa multifragmentada que abrange diferentes mídias compondo um produto lido em camadas e em diferentes modos de percepção e variáveis de acordo com a experiência do usuário. Tanto *Lost* quanto *Lost Experience* são subprodutos de uma franquia transmedia que pode ser lida através das implicações de uma narrativa como um jogo difundido e colaborativo, no qual múltiplos destinatários são encorajados a conduzir um comportamento de colméia na resolução de um enredo que consiste em linhas complexas e tarefas especializadas (Lesnovski, 2011, p. 2).

Além disso, de acordo com Lesnovski (2011), tanto a série quanto o jogo são expandidos por meio da colaboração entre os fãs. Cada fã tem um conhecimento específico sobre o universo ficcional da série e, com isso, eles “trabalham” juntos para desvendar os mistérios da ilha de *Lost*. Este jogo foi criado no final da segunda temporada, quando um anúncio foi publicado em nome da Fundação Hanso, no qual foi anunciado o relançamento do site redesenhado. O vídeo mostrou um número de telefone e convidou os espectadores a conectarem-se e “descobrirem a experiência sozinhos”. Esse foi o tão aguardado “buraco de coelho” que deu início à experiência.

3 Educação e Transmídia: Proposta de Aula de Produção Textual e a Estratégia do Jogo Lost Experience

Para elaborar a proposta, foram selecionados alguns critérios, como nível de ensino no qual a prática pode ser desenvolvida, área do conhecimento e conteúdo curricular a ser trabalhado. Vale ressaltar que a proposta aqui apresentada pode ser adequada aos diferentes contextos e níveis de ensino. Pensamos assim em uma estrutura de atividade desenvolvida a partir da transmidiação, com ênfase no exemplo do jogo Lost Experience, e projetada para uma turma do 8º ano do ensino fundamental II de uma escola particular da cidade de Aracaju, Sergipe, Brasil.

A disciplina para o desenvolvimento da proposta é a de Produção textual e o conteúdo curricular vinculado é: **Tipologia textual - Narração**. Destaca-se que foram citados todos esses elementos em relação à educação formal com a finalidade de deixar claro que um jogo e/ou a(s) estratégia(s) utilizada(s) em jogos contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos. Sendo assim, as instituições de ensino formal podem levar em consideração refletir acerca da integração das características da cultura digital, bem como seus aparatos, ao seu contexto de ensino e de aprendizagem.

O método pensado para esta proposta é baseado na estratégia desenvolvida para o jogo Lost Experience. Neste jogo o sujeito é incitado a jogar para descobrir pistas que podem ajudar a entender os mistérios deixados pelo enredo dos episódios. Os fãs da série utilizavam o Lost Experience para entender a mitologia contida no universo de Lost, de modo que se sentiam dentro da série, mergulhando no mundo da narra-

tiva quando eles não estavam assistindo aos episódios na TV (intervalo entre as temporadas, por exemplo).

Com isso, pode-se afirmar que “a experiência pode desenvolver a energia vital da narrativa transmídia, com a promoção de histórias em diversas mídias que interagem com os outros de uma forma ainda mais sugestiva, integrada e participativa para o público outro” (Giovagnoli, 2011, p. 58). Contemplando, desse modo, a aprendizagem autônoma discutida por Freire (2011).

Sendo assim, seguem descritos os passos da proposta metodológica utilizando-se da estratégia de transmidiação, com ênfase no jogo em questão. A princípio, o professor deve informar aos alunos que o tema da aula é Tipologia textual - narração. Em um segundo momento, o docente apresenta um texto narrativo em formato de vídeo, ou seja, um filme, um episódio de alguma série, um capítulo de uma novela, entre outras possibilidades que podem ser escolhidas.

Em seguida, os alunos devem ser solicitados a procurar, em diferentes meios (livros impressos, busca de sites, livros eletrônicos, revistas, redes sociais, entre outros), exemplos de textos narrativos, bem como suas características. É relevante ressaltar aos discentes que à medida em que for sendo feita a pesquisa, seja feita a relação entre o vídeo assistido e os conteúdos encontrados. Durante esta atividade, se o aluno se deparar com uma dúvida ou não conseguir compreender determinado conteúdo, esse deve ser orientado a interagir com um colega para trocar informações, a fim de responder a quaisquer questionamentos e integrar conhecimentos. E, ainda, continue a pesquisa colaborativamente.

Após a coleta de conteúdos, os alunos devem produzir colaborativamente alguns textos narrativos que expandam, complementem e/ou

modifiquem o enredo do vídeo assistido. Terminadas as produções, o professor, a partir dos de textos criados, verificará o nível de aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo da aula (Tipologia textual - narração) e, assim, orientá-los sobre o que é necessário aprimorar em suas produções.

Do mesmo modo que a estratégia do jogo instigou vários fãs da série *Lost* a buscar conteúdos/informações sobre o espaço no qual a trama da série desenrolava-se, o professor também pode estimular os alunos a buscarem conteúdos curriculares informativos, conforme proposto a partir do conteúdo Tipologia textual: narração.

Os sujeitos imersos no cenário da cultura digital deixam de ser passivos em relação à forma como lidam com os conteúdos que circulam nas diversas mídias, com diferentes propósitos. Nesse contexto, os sujeitos se vêem como caçadores e coletores de informações, aprofundam-se no conteúdo, reconstróem, experimentam/experienciam e conectam-se a outros conteúdos e sujeitos. Por meio desta proposta, os discentes são estimulados a buscar conhecimento de forma autônoma, interativa e colaborativa, apropriando-se, assim, do conhecimento construído por eles.

Considerações

As novas mídias possuem formas inovadoras de ensinar e de aprender, uma vez que a construção de conhecimento é baseada na diversidade de opiniões e na realização de eventos comunicativos. Assim, conceituamos a narrativa transmídia como uma história ampliada por alguns recortes, presentes em diversas mídias. A escolha das mídias nas quais as narrativas devem ser tomadas têm que expressar o conteúdo de uma

maneira que o leitor/espectador possa entender o “todo” por meio do que foi lido/observado.

Em consonância com o conceito de narrativa transmídia, temos os Recursos Educacionais Abertos (REA). Os REA são todos os tipos de conteúdo para ensino, aprendizagem e pesquisa que estão em qualquer plataforma de mídia. Esses possuem licença aberta para que diferentes autores, além do primeiro, possam contribuir para a construção do conteúdo.

A partir da reflexão acerca desses conceitos, vemos o potencial no uso de elementos da transmídia como método de ensino. Nessa conjuntura, destacamos a transmidiação como a ação de os sujeitos perpassarem por diferentes mídias, seja a fim de ter acesso a conteúdos diversos seja a fim de produzir conteúdos em mídia diversa.

Diante disso, podemos destacar a possibilidade de o sujeito não apenas ser um espectador e tornar-se coautor e produtor de conteúdos. O desenvolvimento da autonomia do sujeito tanto para produzir conteúdo autoral quanto para expandir o conteúdo de alguma narrativa, o trabalho colaborativo que pode existir entre indivíduos com interesses comuns. Esses e outros potenciais da transmídia tendem a instigar o sujeito a aprender um determinado conteúdo, uma vez que são elementos presentes no nosso cotidiano, principalmente, no que se refere à conjuntura da cultura digital.

Como exemplo de narrativa transmídia utilizamos, neste estudo, a série *Lost*, por meio de dados que comprovam o seu alcance de público e destacamos uma das partes do universo da franquia, o jogo *Lost Experience*. A estratégia utilizada no jogo atraiu muitos fãs que foram incentivados a procurar conteúdos em diferentes mídias com a finalidade

de desvendar os mistérios da Ilha de Lost. Desse modo, a intenção da proposta é fazer uso da linguagem transmídia utilizada na promoção da série para ações na educação formal.

Na atividade proposta para ser desenvolvida, entende-se que os sujeitos envolvidos sentiriam-se desafiados a construir seus conhecimentos de forma independente e a desenvolver suas habilidades de colaboração. A finalidade é que seja potencializada a interação/envolvimento do sujeito com o conteúdo, promovendo, assim, a aprendizagem colaborativa, de forma semelhante ao engajamento que ocorre quando esses usam tais recursos para fins de entretenimento.

Referências

- Burgess, J. & Green, J. (2009). *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph.
- Delors, J. & Eufrazio, J. C. (2013). *Aprendizagem: O tesouro dentro*. Recuperado de <http://www.cursoavancos.com.br/downloads/material/3.pdf>
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giovagnoli, M. (2011). *Transmedia storytelling: Imagery, shapes e techniques*. Pittsburgh: ETC Press.
- Gosciola, V. (2012). Contação de histórias transmídia: conceitos e origens. In C. Campalans, D. Reno & V. Gosciola (Eds.), *Narrativas*

transmídia: entre teorias e práticas. Bogotá: Universidad del Rosario.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture*. New York: New York University.

Lesnovski, A. F. M. (2011). Triunfos e tragédias: as leituras na história colaborativa se expandiram. *Atas do Encontro NatFap: Centro de Arte e Tecnologia*, Faculdade de Letras do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 1.

Lost. (sem data). In Lostpedia. Recuperado em 15 de maio de 2019, de <https://lostpedia.fandom.com/pt/wiki/LOST>

Martins, C. (2009, setembro 24). *A cultura de convergência e a narrativa transmídia* [Notícias online]. Retirado de <http://opinioenoticia.com.br/vida/tecnologia/a-cultura-da-convergencia-e-a-narrativa-transmidia/>

Okada, A. (2011). Colearn 2.0 - Refletindo sobre o conceito de co-aprendizagem via Web 2.0 REAS. In D. M. V. Barros, C. Neves, F. Seabra, J. A. Moreira, & S. Henriques (Eds.), *Educação e tecnologia: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa: Open University - Portugal.

Phillips, A. (2012). *A creator's guide to transmedia storytelling: how to captivate and engage audiences across multiple platforms*. New York: McGraw-Hill.

Regazzoni, S. (2009). *A filosofia de Lost*. Rio de Janeiro: BestSeller.

Santos, A. I. (2013). *Open educational resources in Brazil: state of the art, challenges and perspectives for development and innovation*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.

Scolari, C. A. (2013). *Transmedia narratives: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto S.A. Ediciones.

Sharda, N. (2009). Using storytelling to the pedagogical model for web-based learning in communities of practice. In N. Karacapilidis (Ed.), *Web-Based learning solutions for communities of practice: Developing sirtual environments for social and pedagogical advancement* (pp. 67-82). Silverware: University of Patras.

UNESCO. (2011). Assembleia Geral da ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos (217 [III] A) [Artigo XXVI]. Paris: UNESCO.

Seminario de Educomunicación de la U.N.R. Experiencia de Innovación con TIC en Educación Universitaria¹

María Cristina Alberdi
Mariela Balbazoni

Las Sociedad de la Información y Conocimiento (SIC), inscrita en un orden capitalista informacional, en la que la producción del conocimiento se disputa en campos de saber y poder disímiles y heterogéneos, tensionados a raíz de un conjunto de prácticas y discursos que se ponen en discusión desde abordajes de la educación, comunicación y TIC.

Los medios audiovisuales con la proliferación de pantallas, televisión, web, aplicaciones para celulares o tablets, la creación de contenidos transmedia para dispositivos móviles o materiales audiovisuales promueven nuevos modos de conocer. Este vínculo entre la tecnología y el conocimiento abre nuevas posibilidades educativas que contribuyen a favorecer otras formas de producción y circulación de la información que transforman de los vínculos tecnocomunicativos en la construcción de saberes que modifican la relación entre instituciones y sujetos.

-
1. Este artículo cuenta con los aportes de los auxiliares de investigación del PID: “Alfabetizaciones y construcción de saberes en la Sociedad del Conocimiento en contextos socioeducativos diversos”, Mariela Balbazoni, Mercedes Martinez, Nicolás Glardón, Nabila Rebufo

En la actualidad, las alfabetizaciones tienen que tener en cuenta la dimensión del lenguaje digital, que es el que ha posibilitado la convergencia de lenguajes (escritura, matemática, ciencia, imagen, sonido), como así también las características propias de la SIC en las que deberán desenvolverse las personas alfabetizadas.

Este es el desafío que se nos plantea a las instituciones educativas tradicionales y a los diferentes actores que participamos en los procesos de gestión y formación, quienes tenemos que promover procesos de innovación que contribuyan al desarrollo de capacidades en el uso de tecnologías que favorezcan el conocimiento y el aprendizaje que se potencian con su apropiación. De modo que aquellos grupos que no tienen acceso por cuestiones económicas, nivel educativo, género, ubicación geográfica, edad constituyen los analfabetos del siglo XXI, por lo que la educación se constituye en un factor decisivo para que niños, jóvenes y adultos logren adquirir conocimientos y saberes que les permitan convertirse en usuarios de tecnologías, en actores de las redes sociales digitales, en productores de conocimiento y TIC.

La difusión de las redes informacionales y especialmente Internet han dado lugar a la brecha digital, que produce divisiones entre quienes tienen acceso o no con respecto a la infraestructura, conocimiento y poder; lo que genera procesos de inclusión y exclusión a diferentes sectores de población. La inclusión no sólo se remite al acceso de la infraestructura, (computadoras y red), sino a las posibilidades de adquirir saberes en el uso de estos entornos digitales, que generen conocimientos disponibles para producir, innovar y/o utilizar las tecnologías para usos productivos y creativos, necesarios para el empleo, educación y participación en la sociedad.

Al respecto en su obra “Comunicación y poder”, Castells reflexiona: “Las actividades básicas que configuran y controlan la vida humana en cada rincón del planeta están organizadas en redes globales: los mercados financieros; la producción, gestión y distribución transnacional de bienes y servicios, el trabajo muy cualificado; la ciencia y la tecnología, incluida la educación universitaria; los medios de comunicación; las redes de Internet de comunicación interactiva multiobjeto; el arte, la cultura, los espectáculos y los deportes; la religión; la economía criminal; las ONG transnacionales; y los movimientos sociales hacen valer los derechos y los valores de una nueva sociedad civil global. Por lo tanto, la exclusión de dichas redes, que a menudo se produce un proceso acumulativo de exclusión, equivale a la marginación estructural en la sociedad red global.” (Castell, 2010, p. 52)

En este contexto se pone en juego la convergencia del campo comunicacional y el campo educativo, en el que se configuran espacios de prácticas diversas y creativas como en los inicios de la Modernidad en el que la imprenta y los libros construyeron los muros que dieron origen a la al modelo de escuela y universidades que aún perduran, hoy las TIC vuelven esos muros transparentes, van desarmando cada uno de los ladrillos y los cimientos, creando intersticios, fisuras que hacen posible nuevas formas de producción del conocimiento que fluyen desde y hacia la sociedad misma.

Numerosos antecedentes se llevaron a cabo en América Latina programas de alfabetización con medios relacionados, por un lado, con el proyecto político del Desarrollismo y la Teoría de la Dependencia, y por el otro desde la Pedagogía de la Liberación que tendrá a Paulo Freire (1967) como representante, quien tuvo una profunda influencia

en la orientación de estrategias de comunicación popular. En esta línea Francisco Gutiérrez (1969) coincidente con Freire, trabaja especialmente el tema de la escuela y la necesidad de un profundo cambio que le permita convertirse en un camino a la liberación al sujeto para poder decir su propia palabra y para ello propone una pedagogía de los medios de comunicación.

Así mismo, diversos actores de la sociedad civil comprometidos con la comunicación y la educación, promovieron proyectos que tenían como objetivos la recepción o lectura crítica de los medios, como los casos de *¿Televidentes en Alerta?* en México, la experiencia del CENECA (Chile) que desarrollan actividades de investigación, capacitación y animación cultural.

En los años 80 y noventa con la aparición de las computadoras y las denominadas Nuevas Tecnologías de la Información, los estudios relacionados con el campo educacional fueron desplazado por investigaciones, proyectos, programas en general de carácter instrumental que promovieron la introducción de las NTIC en los espacios de educación formal y no formal.

Debemos mencionar los aportes que contribuyeron a la reflexión, frente a la realidad cambiante de la emergencia de mundo globalizado y la SIC, que continuaron la línea de los estudios latinoamericanos como Prieto Castillo, Kaplún, Mattelart, Aparici, Quiroz, Barbero; y otros provenientes de la historia y la filosofía de las tecnologías, de las teorías de la educación que abordan la problemática del impacto de las TIC en la educación, que reconocen a las TIC “a partir de su fuerza organizadora de ambientes culturales, no sólo como mediadoras sino como conjugadoras de habilidades cognitivas, es decir como una manera de

organizar el conocimiento, generando prácticas educativas específicas, fruto del modo en que las distintas tecnologías fueron apropiadas en el proceso de constitución del saber pedagógico”. (Baggiolini, 2010).

1 Alfabetizaciones para el Siglo XXI

En este siglo, las propuestas interdisciplinarias que ponen en juego en el campo de la comunicación y educación se destacan por la preeminencia de la comunicación y los procesos informacionales que se dan a partir de la convergencia tecnológica basada en la digitalización. Castells afirma: “La difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinirla sus usuarios. Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar. (...) Por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción.” (Castells, 1999, p. 58)

La convergencia tecnológica se caracteriza, siguiendo a Jenkins (2008), por la convergencia del flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas (libro, TV, radio, cine, redes informáticas, internet celulares, videojuegos), la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas. Cabe destacar que su visión no se limita a los dispositivos tecnológicos complejos, sino que ésta se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros. Es decir, que cada uno de nosotros construye sus propias prácticas, recorridos, usos mediante los cuales conferimos sentido a nuestra vida cotidiana.

En la actualidad el uso de los teléfonos celulares, tablets, smartphone, smart TV se ha convertido en el modelo característico de la convergencia por las prácticas que realizamos los usuarios, nos relacionamos, nos comunicamos telefónicamente, enviamos mensajes de textos, realizamos una compra on-line, escuchamos radio, bajamos música, consumimos TV, series en Internet, twitteamos, sacamos fotos, publicamos imágenes en el Facebook, Twitter, Instagram y otras redes sociales, organizamos nuestras actividades cotidianas mediante apps.

En el escenario de la convergencia cultural los protagonistas son los jóvenes, a quienes se los define con respecto a la relación con la tecnología digital como nativos digitales (Prensky, 2001), millennial, generación postalfa (Berardi, 2009). En nuestra investigación nos interesa recupera el planteo de Gadner (2014) en su obra “La generación app”, en la que sostiene “somos de la opinión que el término se centra erróneamente en la tecnología per se... nosotros queremos ir más allá de las tecnologías y de los medios de comunicación, para sumergirnos en la psicología de los usuarios... nuestra intención en capturar la dimensión, cognitiva, social, emocional e incluso ética de lo que supone ser joven en la actualidad” (Gadner, 2014, p. 63)

Así mismo cabe señalar que se producen diferenciaciones con respecto a la accesibilidad a la infraestructura tecnológica, al software, al conocimiento; lo que genera procesos de inclusión y exclusión de diferentes sectores de población dando lugar a la denominada brecha digital. La inclusión no sólo remite al acceso de la infraestructura (computadoras y red), sino a las posibilidades de adquirir competencias en el uso de estos entornos digitales, que generen conocimientos disponibles para producir, innovar y/o utilizar las tecnologías para usos productivos

y creativos, necesarios para la educación, el trabajo y la participación en la sociedad.

Burbules y Callister (2001) sostienen al hacer referencia a la brecha digital, que la dimensión de la difusión de las TIC no es el único factor para desarrollar políticas de inclusión. Los autores plantean diferentes criterios de accesibilidad que tienen que ver con “acceso técnico” que se refiere a la distribución a los ciudadanos de soportes (netbook, pc) y conectividad, como así también las “técnicas, actitudes y predisposiciones personales para el acceso”, un “acceso práctico” en el que dan relevancia a la disponibilidad de tiempo, la flexibilidad en la posibilidad de uso para trabajo, juego, educación y por último la “forma y contenido” como cuestiones que refieren al diseño de la interfaces que deberían ser cada vez más intuitivas de los software y de la web, los modos de interactividad y comunicación, conjuntamente con las competencias que se ponen en juego para la selección de contenidos.

Aquellos grupos que no tienen acceso por cuestiones económicas, nivel educativo, género, ubicación geográfica, edad conforman el colectivo de los analfabetos del siglo XXI, por lo que la promoción de nuevas alfabetizaciones constituye en un factor decisivo para que niños, jóvenes y adultos logren adquirir conocimientos y habilidades que les permitan convertirse en usuarios de tecnologías, en actores de las redes sociales digitales, en productores de conocimiento.

1.1 Imaginar las Alfabetizaciones en el Hoy para Construir el Futuro

A mediados del siglo pasado, la UNESCO consideraba que una persona estaba alfabetizada cuando podía leer y escribir un enunciado breve y sencillo que guardara relación con la vida cotidiana y en 1978

definió que una persona está alfabetizada cuando podía realizar las actividades propias de un grupo o una comunidad y permitía seguir utilizando la lectura, escritura, el cálculo con miradas al desarrollo individual y el de la comunidad. En el siglo XXI, el Consejo Europeo (2009) la define como “...conocimientos esenciales para la vida cotidiana que les permita hacer frente a los problemas que le permita participar en forma eficaz en la sociedad” (Gutiérrez. 2012, p. 172), abriendo así a la necesidad de adquisición de múltiples conocimientos que superan la dimensiones de la lecto-escritura y el cálculo; acorde con la sociedad compleja en la que les toca vivir.

En este sentido, entonces, ¿cómo imaginar las nuevas alfabetizaciones para el siglo XXI?

Las respuestas pueden ser múltiples, como artefacto, como instrumento, como entretenimiento, para contener alumnos; o pensar en instancias superadora que permitan su comprensión en tanto lenguajes, como formas y modos de representación del mundo que configuran el ambiente social, cultural, político, económico, que afectan las esferas cognitivas, comunicacionales y educativas.

En este sentido consideramos que es necesario revisar algunos textos que aportan fundamentos para la reflexión y la puesta en acto nuevas alfabetizaciones, como el texto “Qué es lo virtual” (Levy, 1990) en donde el autor problematiza el concepto de “virtualización” sosteniendo que se da con la difusión de las TIC y su incorporación en las prácticas educativas de educación formal y no formal. Su uso transforma el proceso de aprendizaje y, por tanto, los comportamientos de los que enseñan y de los que aprenden. Los roles y prácticas tradicionales de docentes y alumnos se modifican, al igual que los sistemas tradicionales

de enseñanza en los que es necesaria la convergencia de lugar, tiempo y acción de los diferentes actores que participan del acto educativo.

La virtualización, que viene de la mano de la convergencia de múltiples plataformas y de prácticas culturales que conforman un entramado con la construcción e integración de nuevos lenguajes, trae aparejada la necesidad de repensar las alfabetizaciones para el siglo XXI, en tanto producción de saberes socialmente compartidos y en el sentido que se le otorgan en el marco de la SIC.

César Coll en su artículo “Lectura y alfabetismo en la Sociedad de la Información” (Coll, 2005) expresa que los entornos de aprendizaje apoyados por las TIC enmarcados en un modelo constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, son instrumentos psicológicos mediadores de las relaciones entre los alumnos, docentes y los contenidos; destacando como potencialidades la interactividad y la hipermedialidad. Señala, además, la importancia de la conectividad que favorece las relaciones entre los actores y genera oportunidades de acceso a la información, introduce diferentes posibilidades de representarla. La combinación entre contenidos, actuaciones de profesores y alumnos serían la que posibilite nuevas formas de mediación de los aprendizajes; considera también que se desaprovecha el poder de estos medios para el ejercicio de las competencias comunicativas que permiten la expresión del pensamiento, la confrontación, la valoración y autorregulación del mensaje comunicado.

En cuanto a los dispositivos consideramos que las plataformas digitales, las redes sociales configuran mundos basados en el uso de lenguaje hipertextual que se crea a partir de la actividad colectiva en tiempo real, conformando metáforas a modo de representaciones de espacios

y prácticas educativas tradicionales ofreciendo modelos que permiten aprehender, interactuar, conformar una comunidad de conocimiento. En los entornos se produce un proceso de desterritorialización que se conforma a través de un conjunto de estructuras, recorridos, señalizaciones o redes de indicadores posibles, que representan organizaciones particulares, selectivas y subjetivas de las existencias. Cada uno de los usuarios puede proponer su punto de vista sobre el conjunto, elegir enlaces al exterior del entorno asociados a homepages e hiperdocumentos en línea construyendo sus universos subjetivos, esto es posible por la desterritorialización del texto dando lugar a un texto sin fronteras sin centralidad reconocible, configurado a través de flujos y movimientos.

Levy (1990) considera al hipertexto como una matriz de textos potenciales, ya que para que se puedan poner en acto es necesaria la interacción del usuario, las imágenes digitales virtuales son imágenes posibles de ser visualizadas; la textualidad virtual aparece con la subjetividad humana que le atribuye significación al texto una vez que ha operado sobre el texto potencial, es decir que las características de los textos digitales generan un nuevo modelo de lector, el lector en pantalla, que es más activo ya que debe implicarse sinestésicamente al operar con el ordenador para acceder al texto e interpretarlo a través de su navegación por los diferentes vínculos. Las interfaces ponen al usuario frente a un espacio de potencialización de información, que irá tomando forma a partir de su interacción con el mismo, produciendo cada usuario una edición y montaje particular del texto.

En relación a la enseñanza del hipertexto, Landow (1995), expresa que la participación activa de los estudiantes que utilizan el hipertexto puede adoptar dos formas relacionadas entre sí: actúan como lecto-

res-autores, por un lado escogiendo trayectos individuales entre los textos primarios y secundarios conectados, y por otro lado, añadiendo textos al hiperdocumento, por lo que los sistemas de aprendizaje dejarán más responsabilidad al estudiante en cuanto a acceder a la información, secuenciarla y extraer significado. En su obra considera que los sistemas educativos basados en hipertexto se denominan sistemas de aprendizaje y no sistemas de enseñanza; representan un entorno en el que podrá desarrollarse un aprendizaje explorador o descubridor, llevando al estudiante hacia un pensamiento no lineal, estimulando procesos de integración y de puesta en contexto no posibles con las técnicas de representación lineal.

Los diseños de espacios virtuales de enseñanza reconfiguran el papel del docente y del estudiante. Legget del Laboratorio de Medios de la Universidad de Tejas, citado en Hipertexto (Landow, 1995), señala el grado en que estos soportes involucran al alumno como participantes activos en la interacción con la información, a lo que agrega Landow:

“Con estudiantes que utilizan el hipertexto, esta participación activa reviste dos formas relacionadas entre sí: actúan como lectores-autores, por un lado, escogiendo trayectos individuales entre sí: actúan como lectores-autores, por un lado, escogiendo trayectos individuales entre los primarios y secundarios conectados, y por otro lado añadiendo textos, nexos, hiperdocumentos...los usuarios de hipermedios tienen que estar mentalmente activos a la hora de manejar información.” (Landow, 1995, p. 154)

El diseño de las interfaces de la interface de las plataformas se caracteriza por ser hipertextual, incorporando herramientas tales como Foro, Correo, Chat, que abren espacios de interactividad que posibilitan al

alumno establecer comunicaciones entre los usuarios en forma individual o grupal, compartir archivos y pantallas, otorgándole mayor autonomía.

La interactividad posibilitada por las herramientas de comunicación, favorece el control de la comunicación, que en medios de comunicación que la antecedieron estaba centrada en el emisor, otorgándole mayor autonomía al receptor, que determina tanto el tiempo como la modalidad de uso.

En las propuestas educativas que incorporan los entornos digitales hipertextuales los usuarios realizan aprendizajes en forma no lineal, explorando, descubriendo, asociando materiales de distintos niveles de dificultad y especialización; redefinen el papel del docente que transfiere parte de su poder y modo de organización del conocimiento al estudiante. Así mismo posibilitan la organización interdisciplinar de los contenidos fragmentando los límites de su propia disciplina al integrar contenidos provenientes de otros campos que le son afines, generando un abanico de contenidos de diversos grados de dificultad al que el alumno puede acceder a través de un aprendizaje que le resulte significativo de modo que le permite integrar los conocimientos previos con aprendizajes nuevos.

Una de las líneas de abordaje en la construcción de las nuevas alfabetizaciones la constituyen las nuevas generaciones nacidas en ambientes tecnologizados, que adquieren competencias cognitivas sobre el uso de las tecnologías digitales a partir de la práctica, en relación con lo lúdico (videojuegos, redes sociales), en sus tiempos de ocio, de un modo intuitivo y ligado a lo experiencia. Estas competencias son adquiridas por fuera de la educación tradicional, Moravec y Cobos (2011) en su libro “El aprendizaje invisible” sostienen que dichas competencias no

son valoradas por las instituciones educativas, por lo que hoy debemos reconocer cuáles de las competencias que se deben enseñar en el entorno del aprendizaje formal e integrar aquellas que son aprendidas en “otros” ámbitos y durante el tiempo libre. Alfonso Gutiérrez (2012, p. 174) propone la alfabetización que “capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a diferentes tipos de textos (diferentes en cuanto a su función y sistema de representación simbólica) y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades”.

De este modo se producen transformaciones en los modos de aprender que vienen de la mano de las prácticas de aprendizaje colaborativo relacionada con la cultura participativa (Jenkins, 2006) en la que se asocian la convergencia de las industrias de las plataformas, la interacción social con la cultura popular. Jenkins recuperando a Levy expresa: “surgen nuevas formas de comunidad, se definen mediante afiliaciones voluntarias, temporales y tácticas reafirmadas en virtud del conocimiento de una comunidad pensante, ya no es un conocimiento compartido... hoy resulta imposible que un único ser humano, o incluso un grupo de gente, domine todos los conocimientos y destrezas... Estas comunidades se mantienen unidas mediante la producción mutua y el intercambio recíproco de conocimiento... estimulan a los miembros individuales para que busquen nueva información para el bien común.” (Jenkins, 2006, p. 37).

En la investigación se plantea avanzar sobre la perspectiva de la tradición de los estudios de alfabetismo mediático con una focalización en las prácticas y usos que hacen los jóvenes con los medios de comunicación, definiéndolos como prosumidores en tanto sujetos potencialmente

capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad; recuperando el modo en que los fans intercactúan con las narraciones transmediáticas (Scolari, 2018)

Las evidencias del trabajo empírico les permiten reconocer que los jóvenes y adolescentes entrevistados en 8 países diferentes disponen de 134 competencias transmedia, de diversos niveles de complejidad que las organizaron en 9 dimensiones que abarcan producción; prevención de riesgos; performance, gestión social, individual y de contenidos; medios y tecnología; ideología y ética; narrativa y estética. Así mismo expresan que estas competencias no son generalizables para todos los jóvenes, dándose una diferenciación en torno a aquellas relacionadas con la producción con la dimensión de la ideología y ética que aparecen en menor medida; como así también la distinción con respecto al género, las jóvenes desarrollan prácticas relacionadas a lo relacional en tanto los jóvenes a lo lúdico (2018).

2. Un Acercamiento al Campo de las Nuevas Alfabetizaciones

En los apartados anteriores hemos presentado una aproximación del marco teórico y al estado del arte para abordar la problemática de las alfabetizaciones objeto de nuestra investigación y hemos iniciado una aproximación al trabajo empírico con el fin de evaluar ciertas herramientas metodológicas que posibiliten una mirada de carácter interpretativo para relevar diversas experiencias que den cuenta de alfabetizaciones y construcción de saberes en el ámbito de la ciudad de Rosario e identificar las prácticas en relación entre las nuevas alfabetizaciones y la cultura de la convergencia mediática.

Para esto iniciamos la tarea eligiendo como primer estudio de caso el “Seminario de Educomunicación para la Sociedad del Conocimiento” de la Lic. en Comunicación Social y del Profesorado de Comunicación Educativa de la U.N.R. El mismo fue elegido porque conjuga la modalidad presencial con la virtual.

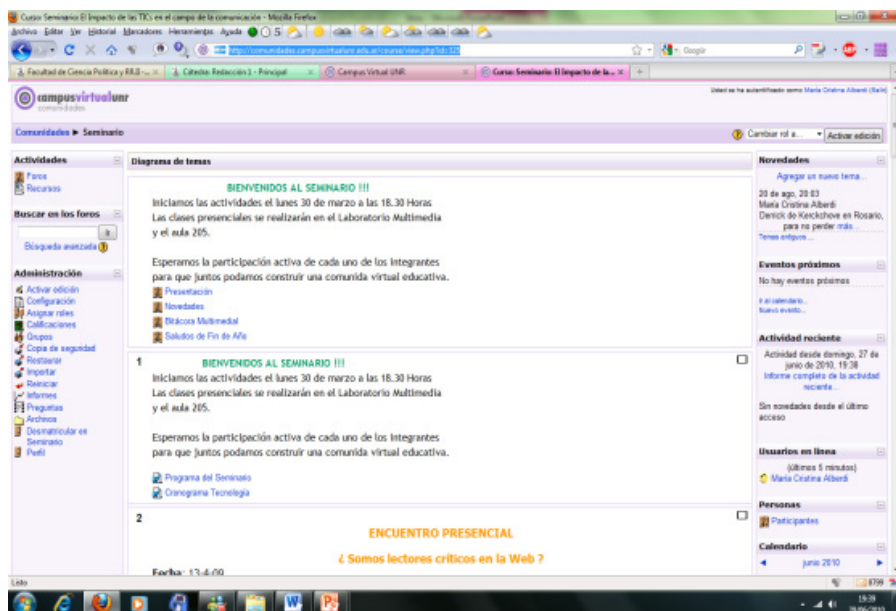


Imagen 1. Plataforma Educativa Campus Virtual U.N.R. Educomunicación. www.puntoedu.edu.ar/comunicades - relevado 2-09-12

En el período comprendido entre el 2007–2009 se comenzó la propuesta de virtualización con la utilización las Aulas virtuales desarrolladas por el Campus Virtual de la U.N.R. sobre la plataforma GNU–GPL del proyecto “VIRTUS” de la Universidad de Colonia (Alemania) denominada ILIAS. Esta plataforma permitió integrar herramientas de gestión académica y administrativa, con herramientas de comunicación

y producción, en la que se ponían en juego actividades que posibilitaban por un lado el aprendizaje específico de los contenidos curriculares con la adquisición de competencias en el uso de TIC.

La propuesta educativa del Seminario eligió este entorno teniendo en cuenta el diseño de la interface de las aulas virtuales que era similar al modelo de las interfaces de las computadoras, adoptaba la figura de metáforas del aula presencial, biblioteca, tablón de publicación de informaciones, espacio de consulta, espacio de evaluación, escritorio personal. Es decir que el entorno posibilitaba la articulación de prácticas de la educación presencial con prácticas de educación virtual tanto en lo burocrático como académico, que en forma intuitiva intentaba facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe señalar que la evaluación de la experiencia en tres cohortes de cursado, los alumnos en encuestas y entrevistas mostraban una visión positiva con respecto a la propuesta y la necesidad de cambios en los modos de enseñanza y aprendizaje en la universidad acorde a las transformaciones que se producen en la SIC, y una crítica, ya que en este proceso de innovación los modos de apropiación que realizaban los alumnos mostraban alguna resistencia relacionada con la posibilidad de accesibilidad a los dispositivos tecnológicos (computadoras, software) y a la conectividad de Internet (dificultades con el ancho de banda), si bien las clases se realizaban en Gabinete de Computación y los alumnos tenían acceso a computadoras en la Biblioteca de la Facultad, además se ha observado que necesidad de una curva de aprendizaje con respecto al uso del entorno, por lo que rescatamos la visión de Buckingham quien sostiene: “Una buena parte de este aprendizaje [informativo y tecnológico] se lleva a cabo sin que haya enseñanza explícita: es el

resultado de la exploración activa, del ‘aprendizaje a través de la práctica’ ... Esta forma de aprendizaje es social en grado sumo: se trata de colaborar e interactuar con otros y de participar en una comunidad de usuarios” (2008, p. 135).

Este espacio curricular a partir del 2010 renovó su propuesta educativa en la que se decidió optar por la red social educativa Ning con el objetivo de promover actividades de enseñanza y aprendizaje que recuperaran los modos de producción del conocimiento y los saberes adquiridos por los jóvenes en el uso cotidiano de los entornos digitales, generando de este modo un entorno centrado en el aprendizajes de los que pudiera promover en el desarrollo de uso de habilidades en el uso de TIC para la resolución de situaciones problemáticas en forma creativa, asumir un pensamiento crítico frente a los acelerados cambios tecnológico, trabajar colaborativamente en red, producir conocimiento independientemente del dispositivo digital.

La red Ning permitía organizar espacios destinados a la conformación de una comunidad de aprendizaje a modo de aula en las que se desarrollaban las actividades complementarias a las presenciales con espacio para el diseño de contenidos, repositorio de bibliografía, correo electrónico, chat y foro para la interactividad sincrónica y asincrónica. Si bien la propuesta del diseño contaba con una interface similar a otras redes, posibilitaba un seguimiento de los alumnos, se podía observar que sólo un 60 % de los estudiantes accedían al entorno, y el resto solía realizar las actividades a partir de las clases presenciales, dándole uso a los repositorios bibliográficos y ofreciendo reparos para la participación en los espacios de comunicación virtual o recurrían para el uso del correo electrónico de Yahoo, Gmail y Facebook para comunicarse;

inclusivo para algunos alumnos fue la primera experiencia con este tipo de dispositivos.

En los tres primeros años, Ning, se ofrecía como una red educativa gratuita, pero en el año 2014 pasó a promover un uso comercial limitando el acceso a las herramientas de comunicación, de los repositorios ante estas limitaciones y el modo de apropiación de los alumnos por lo que se decidió renovar la propuesta.



Imagen 2. Red Social Ning: Educomunicación. www.educomuniacion2012.ning.com

En el año 2015, después de haber realizado un relevamiento de diversas experiencias de innovación en la Carrera de Comunicación Social² y de otras universidades; acompañado con el proceso evolutivo de la convergencia cultural, la difusión de softwares y de aplicaciones que facilitan la apropiación de los entornos digitales en todos los ámbitos de la sociedad, la masificación del uso de las redes sociales; en el equipo

2. Alberdi y otros. PID: Tics e innovación educativa para la Sociedad del Conocimiento. El caso de la Escuela de Comunicación

de cátedra consideramos replantear la propuesta en la que tuvimos en cuenta la evolución del ecosistema digital, las prácticas y modos de apropiación de los alumnos, un modelo educativo que se centrara en el aprendizaje colaborativo de los alumnos que posibilitara la construcción social del conocimiento.



Imagen 3. Página web del Seminario de Educomunicación. <https://educomunr.wordpress.com>

En el diseño del entorno virtual de aprendizaje EVA se pusieron en juego instancias de aprendizaje que integran la clase presencial con actividades virtualizadas por plataformas que convergen, el diseño de la página web que contiene espacios destinados a la interactividad de carácter informacional y pública, en la que los alumnos encuentran: Programa, Trabajos Prácticos, Hipermedioteca (publicaciones digitales, videos) articulado con las redes sociales Facebook y Twitter para la interactividad. Además, los alumnos disponen de un espacio para el

trabajo colaborativo y de interacción privada que es el G+ en el que desarrollan actividades como Foros de discusión, publican trabajos prácticos, realizan comunicaciones interpersonales y grupales.



Imagen 4. Perfil de Fabebook. (Seminario Educomunicacion UNR, s.f.)

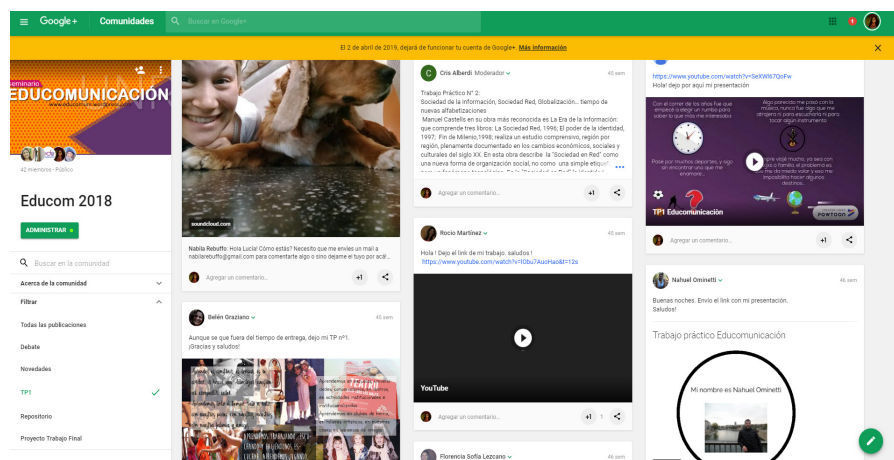


Imagen 4. Espacio de G+ destinado a la comunicación privada del grupo. (Seminario Educomunicacion UNR, s.f.)

En este momento nos encontramos en un proceso de evaluación de las interfaces para tratar de identificar el tipo de prácticas que realizan docentes y alumnos en el mismo, por lo que hemos diseñado un instrumento que tiene como objetivo identificar el sentido que le otorgan los alumnos a su relación con las tecnologías, su disponibilidad, las prácticas a través de la redacción de Historia de Vida. Les propusimos a los alumnos que realizaran un relato en el que pudieran dar cuenta su relación los espacios, momentos en que consideraran que han aprendido, los saberes adquiridos, la implicancia de las TIC con respecto a su vida cotidiana y a sus aprendizajes y saberes a lo largo de su trayectoria de su vida.

La producción de los relatos se podía realizar en diversos lenguajes y en plataformas. El diseño del instrumento puso en juego dos dimensiones, por un lado, la construcción y recuperación del discurso de los relatos de vida y por otro permitió explorar la relación en cuanto a los saberes/competencias de los alumnos como prosumidores en el sentido que plantea Scolari (2018) y de lector- autor planteado por Landow (1995) con respecto a utilización de los distintos formatos textuales y plataformas digitales.

El resultado de los datos aportado por instrumento que se ha aplicado en las cohortes 2017 y 2018 nos ha permitido arribar a algunas apreciaciones de carácter provisorio. Un primer análisis nos permite reconocer entre las dos cohortes es la elección de del tipo de discurso y formato para su elaboración. En el año 2017, el 80% de los estudiantes utilizaron el formato texto lingüístico de carácter narrativo, algunos recurrieron a otros formatos, como la infografía y/o Prezzi, en la que articularon textos lingüísticos, gráficos, sonidos e imágenes.

El grupo correspondiente al 2018, recurrieron en un 60 % a la utilización soportes audiovisuales como videos de YouTube, infografías, Genial.l , streaming de audios para plasmar sus experiencias de vida; una cuestión que resulta distintiva es que los alumnos que adoptaron estas modalidades pertenecen a la carrera de Profesorado en Comunicación Educativa; varios de ellos comenzaron la Licenciatura en Comunicación Social, y luego se pasaron al Profesorado, adjudicando “preferencia por la enseñanza”.

En el caso del uso de Prezzi, YouTube, infografías, Genial.l, streaming de audios o videos se observaron relatos desarrollados en formato hipertextual en los que se propician la potencialidad de la convergencia de los lenguajes, estimulando procesos de integración de diversos soportes textuales con técnicas de representación no lineal.

La interpretación de las historias nos permite dar cuenta del sentido que le otorgan los alumnos a su relación con las tecnologías, su disponibilidad, accesibilidad , entre lo que pudimos identificar que todos tienen una visión positiva del uso de las TIC, puesto que realizan actividades como el encuentro de fuentes de consulta, siendo ellas la “llave a un mundo de información” (expresión de alumna en uno de las historias), en las que se señalan el valor de la instantaneidad de la comunicación y reconocen al celular como el dispositivo de mayor utilización, afirmando que los mantiene actualizados, logra que estén conectados y les permite acceder a con contenidos audiovisuales.

Así mismo, se puede reconocer que hacen un uso diferencial entre la computadora y el celular, afirman que el último es “rápido, efectivo y productivo”. El celular se da para el manejo de sus redes, la lectura

de diarios digitales, en cualquier momento, como en el colectivo, o cualquier rato de tiempo libre.

Nos resulta importante resaltar dos casos hallados de estudiantes que no consumen televisión, reemplazada ella por la computadora, argumentando que hasta determinada edad no tenían servicio de cable, lo que hizo que no incorporen el hábito. En tanto, y en relación a otros medios masivos, gran cantidad de participantes escuchan la radio diariamente, lo que demuestra la reinención de un espacio comunicacional en pos del aprovechamiento contemporáneo.

En relación al uso del tiempo libre reconocen que lo dedican a hacer deportes, ir a danza, todas prácticas relacionadas con el cuerpo. Además, miran series, leen diversos libros, asisten a eventos sociales y espacios de recreación; usan casi todas las redes sociales, Instagram, Twitter, Facebook, WhatsApp, donde se relacionan con sus amigos, buscan información, descargan archivos, suben fotografías, entre otras opciones.

Los alumnos de la cohorte del 2018 expresan que algunas de las prácticas que comúnmente eran aplicables al tiempo libre, ahora las incorporan para aprehender, puesto que aprovechan las plataformas de vídeo, como YouTube, para incorporar tutoriales, búsqueda de información, armar grupos de WhatsApp para estudiar, realizar presentaciones de trabajos entre otras herramientas de conocimiento.

En cuanto a sus trabajos, ellos se relacionan con las TIC, ya que se desarrollan básicamente en su totalidad delante de una computadora. “Las TIC, atraviesan casi todos los aspectos de mi vida, son la conexión al mundo, la fuente de información y expresión que más utilizo. Me han ayudado a encontrar y reunirnos con personas con mis mismos intereses u objetivos, que conocí a través de, por ejemplo, Facebook

y con quienes concreté proyectos, entrevistas y formé grupos...” un testimonio de la relación actual de los jóvenes con las TIC.

El diseño de esta herramienta que posibilita la construcción de sus Historias de Vidas con el eje de la dimensión del uso y de las prácticas de las TIC utilizando diferentes formatos textuales, si bien tiene sus límites porque su aplicación se da a una población de jóvenes que tienen acceso a ambientes tecnologizados, nivel de educación universitaria permite explorar en torno a dos dimensiones que las alfabetizaciones, por un lado los usos y el sentido que le otorgan a las misma y por otro los modos de producción en torno a los lenguajes y plataformas. Esta fuente de información será cumplimentada con técnicas de observación participante, entrevistas y análisis de contenido de producciones multimediales relacionadas con lo relacional, el tiempo de ocio, aprendizajes formales y no formales.

En la investigación se profundizará el estudio de poblaciones de jóvenes que provengan de distintos niveles socio-económicos y educativos de la ciudad de Rosario que posibilite indagar sobre los procesos de construcción de nuevas alfabetizaciones para la SIC.

3 Apostillas sobre las Nuevas Alfabetizaciones

En este tiempo de nuevas alfabetizaciones, multialfabetizaciones, alfabetizaciones transmedias, la experiencia de doce años de prácticas de innovación que articulan las dimensiones de la educación -comunicación y TIC en el proceso de virtualización del Seminario de Educomunicación nos permiten realizar algunas reflexiones al momento de pensar una propuesta educativa en el marco de una institución tradicional como

la Universidad en la que consideramos necesario asumir una actitud reflexiva y de evaluación continua.

El diseño del EVA tiene como objetivo la conformación de un espacio en el que convergen diferentes plataformas y lenguajes promoviendo la interactividad entre los diferentes usuarios, donde se trabaje colaborativamente, se posibilite la comunicación. El desafío es que no sea el resultado de la suma de las diferentes plataformas y aplicaciones; sino la creación de un ambiente donde se ponen en juego la presencialidad del aula física con la virtualidad en un continuum en el que se producen relaciones intersubjetivas entre los diferentes actores involucrados promoviendo la construcción social del conocimiento. En este sentido Cobos (2016, p. 94) expresa “...educación colaborativa es lo que se comparte no son solo los recursos, también se comparte el conocimiento con nuevas posibilidades de negociar significados y generar valor al crear e intercambiar saberes dentro y fuera de la institucionalidad. Construir el aprendizaje tanto dentro como fuera de las instituciones educativas”.

Con el fin de lograr una convergencia de saberes, relaciones y tecnologías que se producen y circulan en nuestra sociedad con el fin de formar a las nuevas generaciones recuperando las prácticas culturales y los saberes que los alumnos han adquirido por fuera de la educación formal para que puedan vincularse con ellas de forma creativas y crítica estableciendo un diálogo fluido con los lenguajes, saberes y las prácticas tradicionales. En tanto al considerar a las TIC como fuerza organizadora de ambientes culturales, que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas, que organizan el conocimiento deben incluirse como parte constitutiva de la currícula, que posibiliten a los alumnos la producción de narrativas en diferentes lenguajes, integrando los saberes

disciplinarios a los modos de representación que posibilitan, superando el uso instrumental de las mismas.

Imaginar las alfabetizaciones del siglo XXI en el marco del “Seminario de Educomunicación para la Sociedad del Conocimiento” supone una responsabilidad con los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social y del Profesorado de Comunicación Educativa nos pone frente al desafío de una formación que posibilite el diálogo intergeneracional entre docentes, alumnos, adscriptos y de la institución para la construcción de una propuesta educativa en la cual los actores sociales asumamos un compromiso para la construcción de una ciudadanía para la Sociedad del Conocimiento.

Referencias

- Aparici, R. (Coord.). (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Berardi, F. (2009). *Generación Post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta limón.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules, N. & Callister T. (2001). *Educación. Riesgos y promesas de las nuevas Tecnologías de la información*. Barcelona: Ed. Granica.
- Castells, M. (1997). *La Era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/Debate. .
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la Sociedad de la Información. *UOC papers, Revista Sociedad del Conocimiento*, (1). Recuperado de <https://www.uoc.edu/uocpapers/dt/esp/coll.html>
- Dussel I.& Quevedo L. (2010). *Documento Básico. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana
- Freire, P. (1967). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra
- Gutiérrez F. (1990). *20 años del Lenguaje Total*. Ecuador: Chasqui. CIESPAL.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Kaplún, M. (1998). *Pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ed. La Torre.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica, contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Prieto Castillo, D. (2010). Construir nuestra palabra de educadores. In R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. A. (2018). Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco. Transmedia Literacy. Barcelona: Pompeu Fabra. Recuperado de http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf

Seminario Educomunicacion UNR. (s.f.). Timeline [página Facebook]. Recueprado de <https://www.facebook.com/EducomUNR>

Disciplina Educação, Tecnologia e Comunicação: Possibilidades no Espaço Universitário

Priscila Campos Pereira.

Com base em (Creswell, 2010), primeiramente foi feito um roteiro para o registro no diário de bordo das 16 aulas observadas referente à disciplina “Educação, Tecnologia e Comunicação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UNB). O registro de cada aula contemplou a identificação da aula, os referenciais teóricos discutidos para o dia e as principais reflexões feitas pelos envolvidos no processo educacional. Portanto, a abordagem foi qualitativa, a partir da análise subjetiva dos registros feitos no diário de bordo, sob o enfoque da observação participante, tendo em vista os pressupostos de (Creswell, 2010, p. 26):

Um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

A concepção filosófica adotada na observação refere-se à participatória. Conforme esclarece (Creswell, 2010, p. 33) “ela é prática e colaborativa, porque é uma investigação realizada com outras pessoas, em vez de sobre ou para outras pessoas”. Nessa concepção a observação foi fundamental para o registro das principais interações permeadas nas aulas da disciplina envolvida. Nesse registro, fica evidente a subjetividade da pesquisadora, que também foi discente da disciplina. Assim, agregou importantes anotações sob dois enfoques convergentes: investigativa (pesquisadora) e participativa (aluna).

Com as definições acima, o problema da observação participante contemplou “como a disciplina Educação, Tecnologia e Comunicação potencializou as discussões sobre a tecnologia como linguagem?” Com base na problemática os objetivos foram:

Geral:

- Analisar a disciplina Educação, Tecnologia e Comunicação ofertada no segundo semestre de 2018 do PPGE/UNB, sob o enfoque crítico.

Específicos:

- Retratar os referencias teóricos abordados na disciplina;
- Evidenciar as discussões feitas nas aulas, com base no registro do diário de bordo;
- Relatar as discussões ocorridas no evento oitavo encontro com imagens e filosofia;
- Abordar os espaços virtuais utilizados na disciplina; e
- Retratar os seminários apresentados pelos estudantes como forma de avaliação estipulada pela disciplina.

Assim, conforme a organização da observação participante, possibilitou-se a concretização deste capítulo dividido em cinco partes. A primeira aborda informações inerente a disciplina analisada. A segunda apresenta as discussões dos referenciais teóricos feitas na disciplina. A terceira aborda o oitavo encontro com imagens e filosofia que possibilitou vivências sobre os assuntos articulados na disciplina observada. A quarta parte apresenta os seminários feitos pelos alunos sobre as temáticas discutidas na disciplina. Por fim, a quinta parte apresenta as discussões e trocas de materiais sobre os assuntos da disciplina feitas por meio do *Facebook* e o *WhatsApp*.

1 Disciplina: Educação, Tecnologia e Comunicação

A disciplina “Educação, Tecnologia e Comunicação” foi oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Brasília. A análise feita foi referente à oferta do segundo semestre de 2018. A turma era composta por 24 estudantes. Foram 16 aulas para tratar os conteúdos programáticos permeados pelos eixos sociedade em rede e processos comunicacionais na sociedade contemporânea.

Com base no conteúdo, discutiu-se o papel das tecnologias da comunicação e da cultura visual na configuração de novos modos de ser, de se relacionar e de conhecer na sociedade contemporânea mediatizada. Apresentou-se os processos comunicacionais em suas diferentes linguagens e suas implicações para as práticas educativas e para a formação de professores.

Em sequência, apresentou-se as potencialidades, os desafios da sociedade em rede, a colaboração, a coautoria e a produção coletiva

para a comunicação dos sujeitos, bem como para o processo de ensino e aprendizagem. E, por fim, possibilitou-se a criação de produções coletivas pelos estudantes em uma perspectiva crítica, reflexiva e criativa.

Observou-se a metodologia que conduziu o processo educativo, contemplando as aulas expositivas, exibição de vídeos, leituras dirigidas, momentos de discussões com os estudantes e apresentação de trabalhos coletivos. Ademais, a avaliação contemplou a participação do estudante nas discussões promovidas nas aulas, os trabalhos coletivos e a escrita do trabalho final. Em continuidade, o próximo tópico abordará os referenciais teóricos discutidos na disciplina, o que culminou rupturas conceituais e práticas dos discentes.

2 Rupturas Feitas: os Referenciais Teóricos Potenciais

2.1 O Contexto Atual da Convergência: Cultura Digital, Cibercultura e Sociedade da Informação

A cultura da convergência foi retratada por teóricos como (Kenski, 2012), (Jenkins, 2009), (Lévy, 1993), (Manovich, 2005), (Santaella, 1996) e (Pretto & Pinto, 2006). Nesse contexto a sociedade em rede foi contemplada como sendo uma nova dinâmica social permeada pelas tecnologias digitais que facilitam o acesso aos serviços e às informações em velocidade alta. As pessoas necessitam participar constantemente no meio digital, por meio da escrita ou postagem de imagem, de vídeos ou áudio em diferentes artefatos tecnológicos. Nesse contexto, as pessoas tendem a participar mais ativamente e não passivamente como observado em outras épocas.

Por outro lado, é observado uma servidão mercantil, em que as pessoas realizam propagandas gratuitas para divulgar um produto ou uma marca. Nesse paradigma do mercado, as pessoas consomem cada vez mais pela necessidade de serem pertencentes a determinado grupo. A cultura da convergência contempla o poder das mídias, as relações dos consumidores inesperadas e em constante mudanças. Vale destacar que as mídias digitais foram abarcadas como cada vez mais onipresente no contexto social.

Permite-se refletir que o entendimento dos avanços tecnológicos se interliga com a intensidade de uso por partes das pessoas em variados contextos históricos. Primeiramente, destacam-se a linguagem oral e escrita como tecnologias da informação. Com o advento da escrita, é propiciado a autonomia maior da informação. Nesse sentido, o termo tecnologia consiste na capacidade humana de criar em diferentes épocas artefatos com aplicabilidade social, conforme esclarece (Kenski, 2012)

As tecnologias da inteligência permitem compreender o hipertexto como contexto de sentido por meio do fluxo de informações em uma rede. Tem como princípios a metamorfose, a heterogeneidade, a multiplicidade, a exterioridade, a topologia e a modalidade dos centros. As pessoas, em tal contexto, podem ampliar sua capacidade de acesso às informações antigas e novas, por meio de dispositivos eletrônicos que armazenam conhecimento. O armazenamento desses conhecimentos pode ser acessado pelas pessoas com facilidade, ampliando seu potencial de análise e de criação. Esclarece que o termo ecologia cognitiva contempla “as dimensões técnicas e coletivas da cognição”. Já o termo inteligência coletiva contempla “a desconstrução do individual e a formação da coletividade” no meio digital, conforme esclarece (Lévy, 1993).

As novas mídias repercutem no final da década de 1980. As mídias digitais e de rede encontram-se cada vez mais “onipresentes” no contexto social. Tal situação se deve ao fato da facilidade de acesso e de uso a todo tempo. Vale destacar o termo cibercultura compreende os acontecimentos sociais, por meio da comunicação em rede. Já o termo novas mídias orienta-se tanto pela comunicação em rede, como pelos objetos culturais. É importante esclarecer que as novas mídias não abdicam das antigas práticas culturais. As novas mídias, assim, contemplam essas práticas, agregando novas simbolizações, acesso e manipulação de dados, conforme estudos de (Manovich, 2005).

Os objetos culturais são empregados pela tecnologia computacional digital, com o intuito de distribuir e expor acontecimentos. Dessa forma, os princípios das novas mídias são transcodificação, representação digital, modularidade, automação e variabilidade. A transcodificação caracteriza-se por ser a parte visível para as pessoas (camada cultural) e por ser a linguagem inerente do aparato (camada computacional). A representação digital refere-se à linguagem de base binária do computador. A modularidade consiste no conjunto de caracteres (sons, forma ou comportamento) que formam um objeto complexo. A automação permite obter ações rápidas com ajuda de programas. A variabilidade é a premissa de que o objeto tem mudanças, sua concepção não é rígida, conforme abordagem de (Manovich, 2005).

A cultura da convergência contempla as antigas e as novas mídias, por meio da fusão de ambas emergem o poder do produtor e do consumidor. Nesse contexto, as pessoas participam com frequência de forma mais ativa e menos passiva nos movimentos de conteúdos estabelecidos em aparatos mediáticos. Assim, a convergência promove a ressignificação

cultural das pessoas no seu processo de busca de conexão dos novos conteúdos mediáticos. Salienta-se que a tecnologia móvel promove de forma mais intensa a convergência das mídias, conforme estudos de (Jenkins, 2009)

Para ampliar as discussões sobre a cultura digital, urge esclarecer sobre a mudança de perspectiva das tecnologias da inteligência. Outrora essas tecnologias eram a ampliação dos sentidos humanos. Hoje em dia essas tecnologias contemplam profundas transformações da existência humana. Tal situação repercute na crise educacional, tendo em vista que o espaço escolar contempla além dos espaços físicos, os espaços virtuais. Ademais, o processo educacional que antes era centralizado na transmissão de conhecimento por parte do professor passa ser focado na autonomia do estudante em buscar novos aprendizados, conforme estudos de (Pretto & Pinto, 2006)

A cultura das mídias possibilita o estudo da semiótica pelo qual orienta-se nos fenômenos culturais como potencialidade dos fenômenos comunicacionais. Nesse contexto, a expansão das mídias tende a romper com as visões hegemônicas, como por exemplo de que a cultura erudita é superior a cultura popular. Portanto, a tecnologia entendida como linguagem permite que as pessoas ampliem seu conhecimento, sob o enfoque da articulação entre a semiótica, o histórico e o antropológico, conforme destaca (Santaella, 1996)

Essa primeira parte do desenvolvimento da disciplina favoreceu importantes rupturas para os estudantes em termos conceituais e atitudinais. As discussões foram promovidas em diferentes espaços físicos e virtuais, a saber: sala de aula, grupo da turma dentro do aplicativo *WhatsApp* e grupo da turma dentro do *Facebook*. Verificou-se que as

mídias exercem poder nas vivências das pessoas, que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) propiciam fluxos de propagandas, conceitos, modelos de comportamentos e consumos.

Foi refletido a ampla divulgação das informações em pouco tempo para várias pessoas, propiciando a fuga de controle sobre as informações reais e falsas. As novas formas de comunicar-se na sociedade da informação repercutem na educação, trazendo novos desafios e novas possibilidades de aprendizagem. Percebeu-se que a intencionalidade da perspectiva social é constituída em diferentes mídias. Entendeu-se que a tecnologia pode ser compreendida como linguagem, rompendo com o enfoque utilitarista. Identificou-se o entendimento que a tecnologia potencializa os órgãos dos seres humanos.

Em sequência, foi enfatizado sobre o perigo do pensamento hegemônico. Esse pensamento desencadeia preconceitos, exclusões, machismo, homofobia entre outros ranços. Nesse contexto, os pensamentos se naturalizam nas pessoas sem que elas percebam, em consequência ficam latentes discurso de ódio. A título de exemplificação, a professora conduziu um importante debate na turma sobre cenário político, a saber: a aderência de parte da população em manifestar favoravelmente a um presidente com propostas discrepantes ao respeito às diferenças sociais. Em sequência, apresentam-se as principais discussões sobre as narrativas transmídias.

2.2 Produções e Potências das Narrativas Transmídias

Foi trabalhado disciplina as produções e as potências das narrativas transmídia. Os referenciais teóricos utilizados foram (Lima & Versuti, 2018), (Vargas, 2005) e (Versuti & Silva, 2017). Felizmente, os estu-

dantes puderam contemplar a banca de defesa a nível de doutorado da discente Noeli Batista dos Santos. O seu trabalho tinha como título “a transmidiação dos sentidos de docência na prática dos MOOCS: perspectivas emergentes”. Os estudantes tiveram a oportunidade de observar várias referências teóricas presente do trabalho que convergem com o enfoque da transmidiação.

A aprendizagem no contexto das novas mídias é permeada pelos estudantes engajados, que emitem opiniões e realizam atos comunicativos. Existe a possibilidade de estimular os estudantes para o aprendizado dos gêneros textuais por meio da narrativa transmídia. O desenvolvimento da expansão narrativa do romance capitães da areia coaduna com essa possibilidade. Esse desenvolvimento contemplou os estudantes do curso de letras e do curso comunicação social, com o objetivo de criar narrativas no formato textual crônica em diferentes mídias, conforme estudos de (Lima & Versuti, 2018).

Outra situação envolvendo a transmidiação chama-se *fanfiction*, que é uma prática de letramento elaborada pelos fãs, associada aos produtos culturais das comunicações de massa, como por exemplo o cinema. A tradução do termo para o português ficaria como história fictícia de um fã. Para melhor compreensão, (Vargas, 2005, p. 21) cita que:

A fanfiction é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de *fanfictions* dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. Em seus primórdios, a *fanfiction* era simplesmente uma

prática que possibilitava a adição de capítulos extras às séries das quais o autor era fã.

Nesse esclarecimento percebe-se a narrativa de resistência dos fãs, com o intuito de ser coautor dos produtos disponibilizados pelas mídias. As pessoas aprendem com essa narrativa, aprimorando sua habilidade de escrita e de criação. Portanto, o processo educativo que envolve esse desenvolvimento de escrita é ativo, engajado e empoderado.

Nessa segunda etapa de discussões da disciplina observada, retomou-se os conceitos cibercultura e ciberespaço. Diferenciou mediação (intencionalidade educativa), interação (entre pessoas) e interatividade (entre máquina e pessoa). Refletiu-se sobre o papel da escola romper com aceleração de estudos, para que os estudantes possam apreciar a lentidão e a criação. Ratificou, novamente, a tecnologia como linguagem/processo e não como ferramenta/recurso, tendo em vista que essa última visão enfraquece a potencialidade da tecnologia. Abordou as narrativas de resistência, como por exemplo as *fanfics*. Nesse caso, os fãs escrevem/estendem narrativas para que outras pessoas possam emitir opiniões.

Em sequência, compreendeu-se a transmediação como arte de transpor de outra maneira a mídia. Repensou-se o outro enfoque da transmídia: como ecologia dos meios e como forma educativa, fugindo do enfoque de consumo e comércio. Entendeu-se que a experiência estética é individualizada. Enfatizou-se a importância da colaboração no contexto da convergência mediática. Por fim, associou-se os conceitos aprendidos com a epistemologia da filosofia da diferença. Essa perspectiva filosófica aborda as pequenas rupturas (mudanças) que podemos realizar

no contexto social. Nesse contexto, a escola deve trabalhar aspectos relacionados a diferença (educação como acontecimento) em detrimento dos aspectos voltados para a reprodução.

2.3 Afeto, Poder, Mídia e Educação

O afeto, poder, mídia e educação foram abordados na aula por meio dos estudos de (Barbero, 1997) e (Sodré, 2006). As pessoas consolidam seus argumentos com base em pressupostos muito além dos racionais. Essa observação foi muito discutida nas aulas, com exemplificação clara nos acontecimentos políticos ocorrido concomitante ao período letivo.

A comunicação no contexto social pode ser uma tática ao combate dos ideais hegemônicos, tendo em vista que, conforme declara (Barbero, 1997, p. 258), “o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais”.

A pluralidade é presente no campo da “individualidade” da pessoa. Tal situação é ratificado pelo referido teórico, articulando-a como sendo a forma viva da sociabilidade. Dessa pluralidade, que as mídias digitais potencializam as interações sociais sob o enfoque da colaboração. Assim, a colaboração permite que possamos aprender com o outro, aumentando nosso arcabouço cultural.

A indústria cultural no campo das narrativas é permeada por ideologias, culturas e compilado do imaginário das pessoas. As narrativas não são somente produzidas para repercutir os parâmetros do mercado. As pessoas agregam suas impressões de forma ativa, ampliando as possibilidades das narrativas.

Ampliando as discussões sobre o afeto, poder e mídia, (Sodré, 2006) possibilita compreender um novo olhar de vida, como sendo *bios*, em que as pessoas necessitam para sua sobrevivência. Nesse contexto, a tecnologia entendida como linguagem, direciona o potencial criativo humano e em consequência as informações transmitidas pelas mídias tornam-se os *bios* midiático.

Diante disso, torna-se um desafio as informações constantes que advém das mídias digitais sobre o apelo ao consumo ou ao pensamento hegemônico. O desafio pode ser minimizado pelo contexto educacional, quando os estudantes são orientados pelo poder das mídias em modificar nossas vidas. As discussões sobre o assunto foram pertinentes, tendo em vista que apenas a abordagem racional não modifica o pensamento e as atitudes humanas sob o enfoque da prevalência dos direitos humano. Portanto, a abordagem racional convergindo com a abordagem afeto são aliadas para o processo comunicacional nas TDIC, sob o enfoque de perpetuar o respeito as diferenças humanas, rompendo com as visões excludentes do pensamento hegemônico.

2.4 Vigilância e Controle na Sociedade Convergente e os Desafios para a Educação

Em continuidade, a temática vigilância e controle na sociedade convergente e os desafios para a educação foram retratados pelos estudiosos (Ruaro, Mañas, & Molinaro, 2017). A constituição federal em seu artigo 5º, inciso X explicita que “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”. Tal explicitação repercute com o advento das novas tecnologias digitais.

A temática tem desdobramento pelo fato da amplitude de informações pessoais que são divulgadas por meio da internet. De acordo com (Ruaro, Mañas, & Molinaro, 2017, p. 13)

Tal realidade acabou acarretando um novo perfil e uma (re)significação do que hoje entendemos por privacidade. É que há, duas concepções importantes para compreensão de onde parte a proteção de dados pessoais. Nesse sentido, tem-se a privacidade americana que incorpora aquele aproximando-o do direito à intimidade e, de outro lado, o sistema da UE que o tem como um direito fundamental autônomo.

Certamente, os dados pessoais são importantes no contexto digital, pois permitem ponderar os interesses pessoais e permitem a divulgação de produtos para o consumo. Nesse contexto, conforme estudos de (Ruaro, Mañas, & Molinaro, 2017), entre em conflito o interesse do comércio de banco de dados e a proteção de dados pessoais.

As discussões sobre a privacidade de dados pessoais na era digital são pertinentes para serem tratadas na educação, tendo em vista que esses dados são utilizados pelas empresas comerciais para captar os perfis de consumo e divulgar os produtos, acarretando a manipulação do consumo pelo mercado. Portanto, a disciplina abordou discussões de como minimizar a manipulação.

2.5 Potencialidades do Cinema na Educação

As potencialidades do cinema em educação foram contempladas por meio das leituras de (Almeida, 1994) e (Duarte, 2002).

A abordagem referente ao cinema, ao vídeo e à televisão perpassa nas escolas de forma secundária no ato pedagógico, como por exem-

plo “ilustrar a fala da professora por meio de um filme”. O cinema é considerado em sua essência como funcionalidade comercial e cultural, portanto não foi criado para fins “didáticos”. Tal situação permite discussões sobre a separação entre a educação e cultura. (Almeida, 1994).

O contexto educacional é permeado pelas diretrizes “saber-usar”, caracterizada pelo sentido instrumentalista, adequação curricular por estipulação entre o conteúdo e idade dos estudantes. Em outro contexto, encontra-se a cultura permeada pelas diretrizes “saber-fazer”, caracterizada pelo sentido materialista, pela possibilidade de sentir, pensar e interagir (Almeida, 1994).

Essa separação pode ser minimizada pela ruptura da visão funcionalista. Para tanto algumas análises teóricas são fundamentais referentes às imagens e aos movimentos sonorizados do cinema de televisão. Para a melhor compreensão, (Almeida, 1994, p. 9) explicita que:

As imagens e os movimentos sonorizados do cinema e da televisão têm um grau forte de realidade. Realidade no sentido de que aquilo que a pessoa está vendo é, mais do que parece ser. Na projeção de um filme ou na televisão qualquer coisa ou pessoa que apareça está sendo vista e não lida ou escutada. Existe porque está sendo vista.

Nesse contexto, observa-se existem várias linguagens transmitidas pelo cinema, contemplando áudio, imagem, cores, música, cenários, personagens entre outros que potencializam a construção de significados pelas pessoas que assistem. Nessa construção de significados as pessoas são capazes de aprender. O aprendizado em questão não contempla o contexto escolar, mas é válido e significativo para o sujeito.

Diante do exposto, pode-se trabalhar com o cinema na escola como por exemplo na perspectiva de que o estudante articule os conteúdos

apropriados no ensino aos recursos audiovisuais de seu interesse. Nessa perspectiva, o estudante potencializa seu aprendizado de forma significativa, engajada e participativa, rompendo com a visão tradicional de que os vídeos contemplem uma visão secundária no processo educativo.

3 Oitavo Encontro com Imagens e Filosofia

O 8º encontro com imagens e filosofia foi realizado em três dias na semana universitária da Universidade de Brasília (UnB). A temática principal do encontro contemplou as linguagens e a educação como acontecimento. A finalidade foi abordar as possibilidades de a universidade romper com a educação centralizada no discurso verbo-centrismo. Nesse sentido, as produções culturais permeadas pelas linguagens e práticas das pessoas são fundamentais no processo educativo.

O primeiro dia foi realizado uma conferência com o professor Dr. Wolney Fernandes da UFG. O segundo dia contemplou uma mesa de debate com os professores Dra. Giovana Scareli (UFSJ) e Dr. Luciano Bedin (UFRGS). Ademais, teve o colóquio universidade e escola sem muros: encontros e aproximações. O terceiro dia foi abordado a temática educação como acontecimento com as professoras Dr. Rosana Fernandes (UFRGS) e Dra. Elenise Pires de Andrade (UEFS).

Nesse último dia, tiveram duas oficinas, a saber: uma sobre cartografia do eu e outra sobre a construção de narrativa na trama de fios/costuras. Destacam-se dois lançamentos de livros: o ensino fundamental: da LDB à BNCC (organizadoras Dra. Ilma Passos Veiga e Dra. Edileuza Fernandes) e Narrativas Transmídia e Educação: praticando a leitura

e a escrita de gênero textuais (organizadoras Dra. Daniella de Jesus Lima e Dra. Andrea Cristina Versuti). Vale destacar que todos os dias do evento, os participantes puderam contemplar a exposição de imagens nos murais perto do auditório.

Outras contribuições sobre o evento foram as ponderações feitas sobre as paletas de cores dos seriados e filmes que contribuem para a percepção psicológica das pessoas. Vale destacar que cada representação de cores tem um significado diferente para cada pessoa, pois depende da vivência cultural de cada um. Algumas representações de cores tratadas nas apresentações foram a cor vermelha como representando resistência, a cor azul representando divindade, a cor cinza representando falta de esperança, a cor rosa representando processo e a cor preta representando o conservadorismo. Portanto, as cores podem ser vistas como elemento ativo da construção audiovisual.

Em sequência, outras discussões destacadas no evento culminaram na premissa que o tempo pode ser modificado pelos gestos urbanos. Esses gestos podem representar fissuras em ambientes urbanos despercebidos pela maioria das pessoas, por exemplo podemos destacar circuitos urbanos em favelas. As favelas, do ponto de vista hegemônico, não representam um espaço “ideal” para uma apreciação, porém representa um espaço de vida, de acontecimentos pelas pessoas que habitam ali. Nesse espaço possibilita a reflexão de uma resistência dos sujeitos que sentem, que pensam e que externalizam atos ou ações nos circuitos urbanos, como por exemplo pinturas em muros.

Por fim, salienta-se os aspectos observados pela temática educação como acontecimento. A imaginação que os estudantes podem alcançar em seu processo educativo pode ser banido com os processos da ra-

cionalidade pedagógica. Nesse caso, a pedagogia necessita focar em tempos de escuta, sensibilidade dos estudantes, a fim de eles produzirem novos sentidos de vida. A educação, nesse contexto, possibilita um rompimento com a pedagogia imposta, um novo olhar dos estudantes para as linguagens, ampliando o repertório cultural das pessoas.

4 Seminários sobre Articulações entre a Literatura e a Tecnologia dos Discentes

Os seminários foram apresentados em três dias de aulas da disciplina observada, contemplando nove apresentações. Algumas pessoas preferiram realizar o trabalho de forma individual, porém grande parte apresentou em grupo. Ao final da última apresentação, a professora destacou que os seminários ultrapassaram suas expectativas, tendo em vista a abordagem de cada livro discutido pelos estudantes perpassou pela análise esclarecida dos referenciais teóricos estudados na disciplina. Além disso, a professora demonstrou que as apresentações foram diversificadas, utilizando vídeos, imagens, elementos concretos, entre outros.

De fato, as apresentações desempenharam um papel importante nas aulas, pois permitiram aos alunos explicitarem suas potencialidades quanto aos conhecimentos perpassados na disciplina articulados ao contexto literário. Destaca-se que o engajamento dos envolvidos permitiu a concretização da aprendizagem colaborativa, tendo em vista que as interações promovidas para o alcance de um objetivo comum: ampliar o repertório estético, por meio da literatura e do cinema.

4.1 Ampliando o Espaço Físico de Aula: Articulação com o *Facebook* e o *WhatsApp*

O desenvolvimento das discussões sobre educação, tecnologia e comunicação não se limitou no espaço físico da sala de aula. As repercussões sobre as temáticas foram debatidas em um grupo no Facebook e no WhatsApp. Essas redes sociais utilizadas facilitam o processo comunicativo entre os envolvidos, por meio de trocas instantâneas de mensagens, áudios, vídeos, artigos, livros e imagens. Sobre o assunto da utilização de redes sociais no contexto escolar, destacam-se as contribuições de (Lacerda & Andrade, 2012):

Com o uso das redes no contexto escolar, abrem-se possibilidades de mudança, tanto relativas à postura do professor quanto a do aluno, antes considerado sujeito passivo na aprendizagem, e agora ressignificado como sujeito ativo e participante do seu processo educativo, contemplando um dos primeiros passos para a inclusão deste sujeito nas propostas pedagógicas. Além disso, com a utilização de um ambiente comum para professores e alunos, aumenta-se a possibilidade da interação social, principalmente facilitando a inserção dos indivíduos mais tímidos, fortalecendo os vínculos sociais. (Lacerda & Andrade, 2012, p. 2)

Dentro do *facebook* houve mais trocas de materiais educacionais sobre as discussões feitas em sala de aula. Dentre os materiais compartilhados, destacaram-se artigos científicos, pinturas, vídeos e livros. Assim, o *facebook* foi um espaço virtual que possibilitou o repositório de arquivos, de trabalhos apresentados na aula presencial, de imagens e de vídeos. Além do repositório construindo de forma colaborativa, houve várias declarações de alunos e da professora sobre os acontecimentos referente à disciplina e ao contexto político.

O *WhatsApp* foi um espaço virtual utilizado da maioria das vezes para as interações entre os estudantes. As interações feitas foram por meio de mensagens escritas, uso de *emoticons* e áudios. O compartilhamento de materiais foi pouco em relação ao compartilhado no *Facebook*. Assim, o espaço do WhatsApp potencializou mais as interações entre os alunos e o Facebook potencializou mais o repositório de arquivos.

5 Considerações Finais

De fato, a disciplina ministrada pela professora culminou em importantes discussões sobre a tecnologia como linguagem. As discussões foram feitas de forma ativa, engajada por cada pessoa participante no processo educativo. As aulas não estavam centradas na figura da professora, dessa forma rompeu com o sistema tradicional de ensino. Nesse caso, todos os envolvidos tiveram a oportunidade de apresentar suas opiniões com base nos textos lidos para os debates.

Em sequência, pode-se observar que os estudantes desenvolveram trabalhos criativos e potencializadores de discussões sobre o contexto social e educacional. Esses trabalhos envolveram várias linguagens, como imagens, textos e vídeos, aumentando a percepção e engajamentos colaborativos dos estudantes e professora.

Os conteúdos trabalhados possibilitaram o aumento do repertório cultural dos envolvidos no processo educacional sob a perspectiva crítica referente à educação, à tecnologia e à comunicação. Tais conteúdos romperam com visões tradicionais sobre o ensino/aprendizagem, permitindo pequenas rupturas entre os envolvidos. As rupturas puderam ser observadas dentro de sala de aula, como fora. Todas elas são feitas

pelos estudantes e professora no contexto educacional e social, por meio de espaços presenciais e virtuais.

Portanto, a observação participante feita na disciplina “Educação, Tecnologia e Comunicação” realizada no segundo semestre de 2018 permitiu a compreensão de que acontecimento como esse no processo educativo universitário contribui para a formação de discentes críticos que realizam todos os dias rupturas no sistema de forma micro. Apesar de ser micro, possibilita uma futura ruptura no sistema macro.

Referências

- Almeida, M. (1994). *Imagens e Sons: a nova cultura oral* (Vol. 32). São Paulo: Cortez.
- Barbero, J. (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Duarte, R. (2002). *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph.
- Kenski, V. (2012). *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.

Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34.

Lacerda, R. & Andrade, V. (2012). O uso das redes sociais como ferramenta de inclusão na educação. *Anais do II CINTEDI: Universidade Federal da Paraíba*, João Pessoa, PB, Brasil, 2. Recuperado de <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/10b-douglas.pdf>

Lima, D. & Versuti, A. (2018). *Narrativas Transmídia e Educação: praticando a leitura e a escrita de gêneros textuais*. São Cristóvão: EDUFS.

Manovich, L. (2005). Novas mídias como tecnologia e idéia: Dez definições. In L. Leão (Org), *O chip e o caleidoscópio: Reflexões sobre as novas mídias*. São Paulo: Senac.

Pretto, N. & Pinto, C. (2006). Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 19-30. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100003&lng=pt&tlng=pt

Ruaro, R., Mañas, J., & Molinaro, C. (2017). *Privacidade e proteção de dados pessoais na sociedade digital*. Porto Alegre: Editora FI.

Santaella, L. (1996). *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento.

Sodré, M. (2006). *As estratégias invisíveis. Afeto, mídia e política*. Rio de Janeiro: Vozes.

Vargas, M. L. (2005). *Do fã consumidor ao fã navegador-autor: o fenômeno fanfiction*. Passo Fundo: UPF.

Versuti, A. C. & Silva, D. (2017). A Transmidiação como uma Escrita de Resistência. *Revista Linha Mestra*, XI(33). Recuperado de https://linhamestra0033.files.wordpress.com/2018/01/lm_17_121.pdf

OS AUTORES

ISIS BARRA COSTA

Doutora em Literatura Comparada pela New York University. É professora de Literatura Brasileira Contemporânea na Ohio State University. Suas áreas de especialização e publicação incluem: análise interdisciplinar de Literatura Brasileira (Norte-Americana e do Caribe hispânico e anglófono); literatura e cultura afro-brasileira; estudos culturais e performáticos da Diáspora africana; e política identitária, de gênero e raça na literatura das Américas. E-mail: barracosta.1@osu.edu

ANDREA VERSUTI

Professora da área de Educação, Tecnologias e Comunicação do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Atualmente pesquisa processos comunicacionais de transmediação e educação. Membro dos grupos de pesquisa: GEFI (UFSJ), do grupo de Pesquisa Narrativas Tecnológicas da Universidade Anhembi-Morumbi e do grupo de pesquisa Pensamento e Cultura, da Universidade de Brasília. E-mail: andrea.versuti@gmail.com

CATALINA MIER

Doctora en Comunicación y Periodismo en la Universidad Santiago de Compostela. Licenciada en Comunicación social, Coordinadora del Grupo de Investigación Comunicación, Poder y Ciudadanía en Red. Coordinadora de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales capítulo Ecuador, Ex- Miembro del Consejo Editorial de Ecuador TV, Autora de algunos artículos en revistas y libros. E-mail: cmier@utpl.edu.ec

JAMILE SANTINELLO

Doutora em Comunicação/ECO-UFRJ. Mestre em Educação- UEM/PR. Especialista em Computação aplicada ao Ensino- UEM/PR. Programa de Formação Pedagógica- CEFET/PR. Graduada em Tecnologia em Processamento de Dados- UNOPAR/PR . Bacharel em Direito- Centro Universitario Campo Real/Pr. Professora efetiva da Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, no Departamento de Pedagogia, e Mestrado em Educação. E-mail: jamilesantinello@gmail.com

ÁLVARO MAURÍCIO MOURA PAZ RIBEIRO

Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB) e Licenciado em Educação Física pela mesma instituição. Pesquisador do Imagem - Grupo de pesquisa sobre corpo e educação. E-mail: alvaromauricio202@gmail.com

DANIELLA DE JESUS LIMA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes - UNIT (2016); Especialista em Linguagem e Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade São Luís de França - FSLF (2014); Graduada em Letras Português pela Universidade Tiradentes - UNIT (2013). Desenvolve pesquisa na linha Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, tendo como objeto de estudo a utilização de Narrativas transmídia na educação. Membro do grupo de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores presencial e a distância online (TICFORPROD/UFAL/CNPq). E-mail: daniellalima90@gmail.com

EDEMIR JOSÉ PULITA

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (2017). Mestre em Engenharia de Mídias para Educação pelo Convênio EUROMIME (Université de Poitiers - França, Universidade Técnica de Lisboa - Portugal e Universidad Nacional de Educación a Distancia - Espanha, 2012), com diploma revalidado pela UnB (2013). Psicólogo pela Universidade Estadual de Londrina (2009) e Licenciado em Filosofia e em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1999). E-mail: edemirjose@hotmail.com

FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES

Professora da Universidade de Brasília no departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) vinculada ao Programa de Pós-graduação de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS). Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1994), mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília (1997) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2006). Pós doutorado na Universidade Autônoma de Madrid (UAM) como bolsista Capes (2014). Tem desenvolvido pesquisa no tema de Identidade docente como estética de si, financiada pelo Cnpq. E-mail: fabricia.borges@gmail.com

FERNANDA OMELCZUK

Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação - DECED - da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Psicóloga e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Membra do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI) da UFSJ e do CINEAD (Cinema para Aprender e Desaprender) da UFRJ. Pesquisa experiências de cinema e educação dentro e fora da escola (hospitais, praças, retiros, instituições, comunidades). Coordenadora do projeto de Pesquisa e Extensão “Educação, Cinemas, outros territórios”. E-mail: fernandaow@ufsj.edu.br

GIOVANA SCARELI

Doutora em Educação na Área de Concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2009). Mestre em Educação pela Unicamp (2003) e Graduada em Pedagogia também pela Unicamp (1999). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cinema, desenho infantil, filosofia e arte-educação. É Professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei - DECED/UFSJ, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UFSJ e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem - GEFI/UFSJ, certificado pelo CNPq. Atualmente, é Bolsista de pós-doutorado sênior do CNPq. E-mail: gscareli@yahoo.com.br

INGRID DITTRICH WIGGERS

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Universidade de Brasília (UnB), credenciada no Programa de Pós-

graduação em Educação. É líder do Imagem - Grupo de pesquisa sobre corpo e educação. E-mail: ingridwiggers@gmail.com

ISABELLE BORGES SIQUEIRA

Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) e Licenciada em Educação Física pela mesma instituição. Professora do Colégio Pedro II/Rio de Janeiro. Pesquisadora do Imagem - Grupo de pesquisa sobre corpo e educação. E-mail: bellebs@gmail.com

KLEYNE CRISTINA DORNELAS DE SOUZA

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Especialista em Estatística pela Universidade Paulista. Graduação em Estatística pela Universidade de Brasília. Graduação em Biologia pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do DF. E-mail: kleynec@gmail.com

LARISSA KRÜGER-FERNANDES

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Brasília (2015) e mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (2018) pela mesma instituição. Durante a graduação e ao longo do mestrado dedicou-se à pesquisa na área de Desenvolvimento Humano com ênfase na interação com as tecnologias da informação e comunicação tendo integrado o grupo de pesquisa Processos de Desenvolvimento Humano Mediados pelas TICS. Atualmente, está em processo de doutorado em Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília, onde pesquisa dinâmicas de identidade cidadã na perspectiva da Psicologia Cultural. Encontra-se vinculada

ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura cadastrado no diretório da CAPES. E-mail: larissakf54@gmail.com

MARIA CLARISSE VIEIRA

Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília . É Pedagoga com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Coordenadora do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Estudos filosóficos e histórico-culturais – GENPEX, da Faculdade de Educação – FE, da Universidade de Brasília – UnB. E_mail: mariaclarissev@gmail.com

MARÍA CRISTINA ALBERDI

Magister en Ciencias de la Comunicación: “Diseño de estrategias en Comunicación” (UNR). Licenciada en Comunicación Social (UNR). Asesora Pedagógica del Campus Virtual Puntoedu (UNR) entre 2001-2008. Docente e investigadora de la Escuela de Comunicación Social y del Profesorado de Comunicación Educativa en la especialidad Educomunicación (Facultad de Ciencia Política y RRH. UNR). Docente en la Maestría de Comunicación de la UNER y de la Maestría en Comunicación Interactiva de la UNR. Directora del Centro de Investigaciones en Comunicación en Contextos Socioeducativos (CICSE) (Facultad de Ciencia Política y RRH. UNR). Dirección de Proyectos de Extensión Adolescente en TV – Consultora en diseño de programas de educación a distancia. E-mail: calberdi@gmail.com

MARIANA PÍCARO CERIGATTO

Jornalista, mestre em televisão Digital pela Universidade Estadual Paulista (Unesp)-Bauru e doutora em Ciência da Informação pela UNESP-Marília. Atualmente, é docente do programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, em Sergipe, vinculada à linha de Educação e Comunicação. E-mail: maricerigatto@yahoo.com.br

MARIELA BALBAZONI

Lic. en Comunicación Social, Especialización en Comunicación Digital Interactiva. Doctoranda en Comunicación por la Facultad de Ciencia Política y RRII. UNR. Docente en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Abierta Interamericana (UAI) y Universidad Católica Argentina (UCA) en cátedras relacionadas las tecnologías, la comunicación y la docencia. Miembro del CICSE (Centro de Investigación en Comunicación en Contexto Socioeducativo). Gestora cultural, desarrollando actualmente dos proyectos propios: el proyecto transmedia Cancionero de Santa Fe (www.cancionerodesantafe.com.ar) y el programa radial Mis Discos (Radio Universidad de Rosario 103.3). E-mail: malebalbazoni@gmail.com

MONIQUE APARECIDA VOLTARELLI

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia -MG, mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos -SP, e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, com período sanduíche na Universidad Complutense de Madrid. É Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia

da Infância e Educação Infantil (GEPSI) da Faculdade de Educação da USP. E-mail: moniquevoltarelli@yahoo.com.br

PAULA GOMES DE OLIVEIRA

Bacharel e Licenciada em Letras (UnB), mestre em Educação (UnB) e doutora em Educação (UnB). Professora Adjunta de Língua Materna e Literatura na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Coordena e participa de projetos de pesquisa e de extensão com foco nas temáticas de Linguagem, Multiletramentos, Narrativas, Formação de Professores, Literatura e Educação. E-mail: gopaulaoliveira@gmail.com

PRISCILA CAMPOS PEREIRA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Possui três especializações em Docência do Ensino Profissional e Superior; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Gestão e Orientação Educacional pelo Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA). Possui uma especialização em Designer Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Atualmente exerce suas funções laborais na Escola Nacional de Administração Pública (Enap). Ademais, é mestranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC). E-mail: priscila.pcp@gmail.com

ROCÍO ELIZALDE

Comunicadora social, experiencia en periodismo, gestión de contenido para entornos virtuales. Inicié en apoyo a proyectos de investigación en comunicación en la Universidad Técnica Particular de Loja. Desde la línea

de estudios globales colaboro con análisis de redes virtuales, ciberpolítica, discurso. Actualmente curso una maestría en comunicación, investigación y opinión pública en Flacso, Ecuador. E-mail: rociomelizalde@gmail.com

Índice Remissivo

A

- Aprender 8, 22, 38, 85, 101, 103, 125, 153, 166, 180, 196, 208, 220, 236, 239, 245, 252, 253, 269, 295, 298, 311
- Aprendizagem 4, 11, 17, 22, 26, 28, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 50, 103, 116, 157, 166, 239, 240, 243, 245, 246, 247, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 288, 292, 293, 301, 302, 303

C

- Cibercultura 7, 8, 20, 21, 24, 26, 27, 33, 40, 47, 49, 51, 52, 53, 65, 67, 69, 85, 107, 157, 158, 166, 174, 288, 290, 294
- Ciberespacio 74
- Ciberespaço 26, 27, 33, 36, 42, 51, 52, 53, 135, 136, 141, 142, 154, 157, 158, 160, 166, 168, 171, 294
- Cinema 8, 17, 22, 42, 125, 144, 220, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 293, 297, 298, 301, 304, 311
- Comunicação 2, 4, 7, 9, 10, 11, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 64, 66, 69, 84, 85, 87, 93, 98, 102, 103, 109, 113, 119, 124, 126, 128, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 146, 148, 151, 154, 155, 157, 158, 160, 163, 164, 170, 171, 177, 181, 209, 215, 216, 237, 240, 241, 242, 285, 286, 287, 288, 290, 292, 293, 295, 302, 303, 304, 308, 309, 310, 312, 314, 315
- Conhecimento 2, 4, 8, 10, 11, 12, 14, 17, 22, 26, 27, 35, 36, 37, 39, 41, 45, 48, 52, 57, 62, 86, 91, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 105,

106, 111, 116, 128, 130, 158, 159, 163, 165, 167, 171, 174, 219,
 225, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 252, 289, 291, 311

Conhecimentos 7, 20, 21, 28, 42, 62, 84, 85, 86, 88, 89, 93, 95, 102,
 103, 104, 129, 133, 142, 144, 145, 158, 211, 251, 254, 289, 301

Criança 16, 43, 108, 109, 110, 111, 113, 117, 118, 119, 120, 122,
 124, 127, 129, 130, 131, 137, 139, 140, 150, 151, 152, 153,
 155, 157, 170, 173, 175, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188,
 189, 190, 231, 233, 236

Crianças 8, 11, 16, 17, 21, 55, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 116,
 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130,
 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143,
 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157,
 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 174,
 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 190, 191, 192,
 194, 195, 201, 230, 231, 233, 236

Cultura 7, 19, 21, 28, 30, 33, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57,
 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 84, 86, 87, 88, 91, 99, 106,
 110, 111, 113, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 132,
 136, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 155, 156, 162,
 173, 178, 189, 190, 205, 207, 214, 216, 224, 229, 243, 248, 250,
 252, 253, 254, 255, 259, 269, 270, 282, 283, 287, 288, 289, 290,
 291, 298, 304, 305, 308, 313

D

Desafio 14, 40, 109, 145, 147, 176, 188, 204, 236, 296

Desafios 7, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 39, 45, 57, 128, 130, 147, 151,
 176, 287, 292, 296

Diálogo 8, 21, 22, 39, 99, 101, 104, 108, 113, 116, 132, 138, 143,
 211, 216, 225, 281, 282

Diálogos 11, 18, 153, 161

Digitais 8, 11, 16, 18, 21, 30, 33, 35, 39, 40, 42, 45, 46, 48, 50, 51, 54, 56, 58, 62, 65, 85, 87, 93, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 154, 155, 156, 158, 162, 164, 166, 168, 171, 172, 208, 215, 243, 245, 288, 289, 290, 292, 295, 296

Digital 4, 7, 8, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 32, 33, 39, 40, 49, 50, 51, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 80, 81, 87, 128, 130, 132, 136, 137, 142, 143, 145, 148, 149, 151, 152, 158, 173, 198, 199, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 216, 217, 219, 221, 250, 252, 253, 254, 258, 262, 263, 273, 275, 282, 288, 289, 290, 291, 297, 305, 314

E

Educação 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 174, 175, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 233, 236, 237, 238, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 254, 255, 285, 286, 287, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315

Educación Universitaria 8, 22, 257, 259, 280

EJA 198, 199, 203, 205, 206, 208, 212, 216

Mais/Más Jovens e Adultos

Era digital 87, 128, 151, 297

Mais/Más Digital

Escola 8, 12, 16, 21, 25, 43, 44, 50, 85, 102, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 139, 151, 155, 157, 165, 167, 170, 174, 176, 177, 179, 180, 182, 194, 195, 199, 200, 202, 204, 207, 208, 211, 212, 214, 237, 238, 243, 250, 294, 295, 298, 299, 311, 315

Escolas 14, 28, 102, 114, 121, 139, 204, 297

Experiencia 162, 260, 268, 272, 274, 280, 315

Experiencia 8, 22, 257

Experiência 8, 17, 21, 28, 44, 53, 69, 88, 100, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 132, 168, 181, 215, 221, 227, 228, 229, 233, 240, 241, 249, 251, 294, 311

Experiências 15, 22, 37, 42, 67, 86, 94, 99, 102, 110, 112, 117, 128, 130, 131, 133, 134, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 168, 179, 190, 222, 246, 311

F

Facebook 56, 66, 164, 262, 273, 275, 279, 284, 287, 291, 302, 303

Fotografia 8, 22, 42, 87, 90, 144, 198, 199, 205, 211, 212, 215, 218

Fotografias 198, 205, 208, 221, 225, 230, 231

H

Habilidade 16, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 190, 294

Habilidades 7, 15, 21, 49, 50, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 71, 80, 81, 129, 136, 243, 247, 254, 260, 263, 273, 281

História 43, 46, 63, 64, 68, 84, 87, 100, 101, 104, 106, 112, 114, 116, 119, 120, 123, 124, 155, 181, 182, 183, 184, 191, 193, 194, 199, 200, 205, 208, 211, 212, 215, 221, 223, 241, 244, 252, 255, 293, 310

Histórias 8, 16, 22, 63, 64, 152, 182, 184, 198, 199, 200, 203, 206,
207, 208, 215, 220, 222, 232, 241, 242, 244, 247, 248, 251, 254

I

Imagem 17, 61, 91, 118, 150, 151, 152, 159, 184, 185, 198, 211,
212, 213, 214, 224, 288, 296, 298

Imagens 4, 8, 13, 22, 29, 42, 60, 61, 90, 94, 102, 116, 119, 120, 125,
145, 147, 148, 184, 190, 192, 211, 220, 221, 225, 230, 244, 286,
287, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304

Inclusão 8, 17, 22, 49, 136, 149, 181, 198, 199, 201, 204, 205, 208,
209, 210, 216, 217, 218, 227, 245, 302, 305

Infância 8, 16, 21, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 122, 123, 124,
125, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 141,
146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 164, 168, 170, 171,
172, 173, 174, 189, 196, 233, 236, 315

Infâncias 8, 21, 107, 149, 156, 173

Innovación 8, 22, 257, 258, 272, 274, 280, 283

Interacción 70, 71, 75, 266, 267, 269, 276

Interacciones 7, 21, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 79, 81, 261

J

Jovens e Adultos 8, 17, 22, 198, 199, 200, 202, 207, 208, 209, 211,
213, 215, 216, 218, 219

L

Leitura 8, 16, 21, 22, 27, 44, 47, 50, 54, 56, 66, 68, 90, 92, 112,
119, 120, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 189, 195, 235, 244, 245,
247, 299, 305

Leituras 33, 58, 99, 105, 255, 288, 297

Linguagem 16, 22, 33, 46, 61, 63, 64, 65, 67, 86, 96, 97, 98, 99,
100, 106, 112, 113, 126, 128, 130, 131, 132, 134, 136, 137,
142, 148, 150, 155, 156, 157, 174, 176, 177, 178, 179, 180,
181, 182, 183, 184, 188, 196, 222, 254, 286, 289, 290, 291,
292, 294, 296, 303, 309, 311, 315
Linguagens 8, 15, 21, 22, 26, 32, 44, 51, 54, 56, 58, 59, 61, 63, 65,
66, 67, 87, 102, 103, 128, 131, 132, 133, 134, 136, 141, 144, 146,
147, 148, 149 151, 152, 153, 156, 197, 287, 298, 299, 301, 303
Lost 8, 17, 22, 239, 240, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255

M

Metodologia 88, 96, 106, 125, 288
Metodologias 92, 101, 245
Mídia 7, 8, 21, 7, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 94, 108, 109, 113, 114, 116, 119,
121, 122, 124, 125, 126, 128, 137, 139, 143, 144, 150, 151,
152, 243, 253, 254, 294, 295, 296, 305
Mídias 14, 15, 18, 30, 36, 43, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 88, 103, 109, 130, 133, 134, 135, 136, 137,
138, 142, 143, 144, 146, 148, 150, 151, 173, 239, 241, 242,
243, 244, 248, 249, 251, 252, 253, 289, 290, 291, 292, 293,
294, 295, 296, 305

R

Reflexão 11, 62, 67, 84, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 101, 134, 138,
143, 148, 151, 167, 215, 216, 221, 247, 253, 255, 300
Reflexões 8, 15, 20, 21, 27, 28, 30, 41, 44, 45, 49, 50, 97, 124, 136,
154, 172, 198, 227, 238, 240, 285, 305

T

Tecnologia 4, 7, 9, 17, 18, 20, 22, 25, 26, 31, 35, 37, 39, 40, 45, 46, 48, 50, 51, 55, 56, 65, 67, 84, 85, 86, 87, 142, 145, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 172, 173, 209, 210, 211, 215, 221, 255, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 294, 296, 301, 302, 303, 304, 305, 309

TIC 8, 22, 25, 26, 30, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 45, 47, 87, 103, 209, 211, 215, 257, 258, 259, 260, 263, 264, 265, 272, 273, 277, 278, 279, 280, 281

TICs 157

Transmídia 58, 63, 64, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 292, 293, 294, 299, 305, 309

Twitter 15, 56, 66, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 81, 262, 275, 279

W

WhatsApp 164, 165, 170, 279, 287, 291, 302, 303

