

expediente

diretoria científica

Prof^a Dr^a Lucia Santaella PUC-SP

Prof. Dr. Winfried Nöth PUC-SP

editor científico deste número

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Di Grado Hessel PUC-SP

diretoria executiva

Prof^a Dr^a Cândida Almeida SENAC-SP

Prof Júlio César Martins da Silva UFES

conselho editorial

Prof. Dr. Alex Primo UFRGS

Prof. Dr. André Lemos UFBA

Prof^a Dr^a. Cláudia Giannetti

Prof^a Dr^a Diana Domingues UCS

Prof^a Dr^a. Geane Alzamora UFMG

Prof^a Dr^a Giselle Beiguelman USP

Prof. Dr. João Teixeira UFSCAR

Prof^a Dr^a Luiza Alonso UNB

Prof^a. Dr^a. Maria Eunice Quilici Gonzalez UNESP-Marília

projeto web

Roger Pascoal

projeto gráfico

Cândida Almeida e Marcus Bastos **contradições**

este número

revisão de texto

Isabel Victória Galleguillos Jungk

Roseli Gimenes

M. Carmo Cardoso Sampaio

Gustavo Rick Amaral

revisão de normatização

Júlio César Martins da Silva

Patrícia Kunst Canetti

adaptação de projeto gráfico e diagramação

Cândida Almeida

revisão de diagramação

Júlio César Martins da Silva

Tarcísio de Sá Cardoso

publicação online

Roger Pascoal

Júlio César Martins da Silva

divulgação digital

Natália Aly Menezes

supervisão

Cândida Almeida

sumário

artigos

O valor agregado nos Recursos Educacionais Abertos: oportunidades de empreendedorismo e inovação nas IES particulares brasileiras, por Andreia Inamorato dos Santos 05

Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs, por João Mattar 20

A criação de atos de currículo no contexto de espaços intersticiais, Edméa Santos e Aline Weber 41

Texto e autoria no universo da web: reflexões e apontamentos, Patrícia Margarida Farias Coelho e Marcos Rogério Martins Costa 61

Os signos como educadores: insights peircianos, por Winfried Nöth 74

dossiê

É proibido acessar as redes sociais? Uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa através das Redes Sociais no Ensino Fundamental, por Flávia Cristina Martins Knebel e Hermes Renato Hildebrand 99

resenha

Redes Sociais Digitais: a cognição conectiva do Twitter (Lucia Santaella e Renata Lemos), por David de Oliveira Lemes 123

entrevistas

Profª Drª Lucila Pesce (UNIFESP) 127

Prof Dr José Ribeiro (UAP - Portugal) 136

aprendizagem no contexto comunicativo das redes

ana maria di grado hessel

Nesta sétima edição da Revista TECCOGS, estão reunidos textos que abordam questões sobre a aprendizagem no contexto comunicativo das redes as quais reconfiguram-se velozmente. A contribuição dos autores/ pesquisadores valoriza e acrescenta ideias inovadoras para a linha de pesquisa Aprendizagem e Semiótica Cognitiva, do Programa de Estudos Pós-Graduados Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD) da PUCSP. Nos últimos anos, vivenciou-se um avanço rápido e massivo das pesquisas sobre cognição e aprendizagem nas redes. Surgiram em resposta às questões emergentes para compreender as mudanças paradigmáticas na cultura da aprendizagem as quais estão

ligadas historicamente ao desenvolvimento das novas tecnologias de conservação e difusão da informação e do processo de comunicação.

Andreia Inamorato escreve sobre o valor agregado nos recursos educacionais abertos e as oportunidades de empreendedorismo e inovação nas IES particulares brasileiras. No texto apresenta a concepção de REA, Recurso Educacional Aberto, em meio ao movimento de educação aberta. Para as instituições de ensino, os benefícios da oferta de REA são de grande importância e trazem vantagens para o empreendedorismo social vinculado ao aumento da visibilidade institucional.

O conceito de MOOC (*massive open online courses*) é abordado no texto de Mattar que dá ênfase às teorias de aprendizagem tais como behaviorismo, cognitivismo e construtivismo e ao conceito de conectivismo.

Edméa Santos e Aline Weber contribuem para esta edição com um artigo sobre atos de currículo no contexto de espaços intersticiais. Discutem as práticas pedagógicas no contexto da mobilidade e dos dispositivos móveis. O conceito de aprendizagem ubíqua é exemplificado no interessante relato de uma experiência didática com o uso de celular.

Winfried Nöth escreve um texto sobre o signo e sua inerente qualidade de ensinar. Ancora-se em Peirce para explicar que os signos têm vida e são dotados com a capacidade de encontrar ou criar seus próprios veículos de propagação. Ao criarem interpretações, os sinais são professores de seus intérpretes que aprendem a partir deles por meio da observação.

Patrícia Farias e Marcos Martins trazem uma reflexão sobre o texto e a autoria no universo da *web*. Barthes e Foucault são referenciais para explicar a morte do autor na sociedade moderna. É uma discussão importante no campo da semiótica cognitiva, diretamente afetada pelas transformações e desdobramentos do universo da *web* e das relações entre homem-máquina e homem-linguagem.

No Dossiê, Hermes Hildebrand e Flávia Knebe relatam uma experiência pedagógica de utilização das redes sociais nos processos de interação, leitura e produção textual como forma de refletir os objetos de estudo na disciplina de Língua Portuguesa. Na pesquisa, especificamente por meio de uma análise pautada na utilização de recursos da Internet como ferramentas complementares dos processos de construção do conhecimento,

os autores repensam uma mudança de foco no estudo da língua, assumida como objeto social e culturalmente ativo.

Dois entrevistas compõem este número da TECCOGS. Foram convidados pesquisadores de expressiva atividade acadêmica, atuantes no âmbito da educação a distância, mais especificamente, na formação *online*. A entrevistada, Profa Dra. Lucila Pesce da UNIFESP, ex-professora do TIDD/PUCSP, aborda suas concepções sobre cibercultura na educação e comenta como as sociedades contemporâneas se redimensionam em novas relações de espaço e tempo. Duas possibilidades politicamente opostas são consideradas neste novo contexto tecnológico: de um lado, a emancipação dos seres humanos pela prática da cidadania; e, por outro, a coisificação humana regida pela razão instrumental.

A entrevista de José da Silva Ribeiro, da Universidade Aberta de Portugal, foi dirigida no sentido de desvelar a natureza ontológica de sua fecunda pesquisa. Pesquisador de Antropologia Visual e participante de vários grupos internacionais de pesquisa com os quais mantém projetos de cooperação. É importante destacar sua contribuição para a formação de professores, ou seja, as experiências com o laboratório de Antropologia Visual com vistas a integrar o cinema como componente curricular de todos os níveis de ensino.

A resenha da obra *Redes Sociais Digitais: a cognição conectiva do Twitter*, de Lucia Santaella e Renata Lemos, é apresentada por David de Oliveira Lemes, para finalizar esta edição.

Boa leitura.

artigos

O valor agregado nos Recursos Educativos Abertos:

oportunidades de
empreendedorismo
e inovação nas IES
particulares brasileiras

andrea inamorato dos santos

PhD – DigiLearn

Pesquisadora e consultora nas áreas de recursos educacionais abertos e tecnologia educacional; foi pesquisadora na Open University do Reino Unido de 2006-2011, e trabalhou nos projetos OpenLearn e OLnet.
ainamorato@gmail.com

RESUMO

O movimento de Recursos Educacionais Abertos (REA) tem ganhado uma importância significativa nas discussões sobre educação aberta na atualidade. Num cenário educacional mundial onde a necessidade de se ampliar o acesso à educação superior com custos reduzidos é uma constante, os REA aparecem como um modelo para práticas inovadoras. Empreender em práticas inovadoras exige uma mudança de paradigma. A concepção de que o conhecimento pode e deve ser protegido - por senhas, limitações de acesso, avisos de proteção legal (como em direitos autorais reservados)- está sendo desafiada. Tais modelos convencionais não deixarão de existir, mas modelos emergentes de 'ensinar e aprender' ganharão cada

vez mais espaço na sociedade do conhecimento e da informação. Nas instituições de ensino superiores (IES) particulares no Brasil, essa inovação em práticas de REA ainda não foi suficientemente contemplada. De fato, parece continuar havendo o receio de doar o que se paga para produzir (cursos, recursos educacionais), perdendo-se a percepção de que há um retorno indireto, e muitas vezes direto, para tal contribuição social. Num modelo tradicional de negócios educacionais, oferecer recursos educacionais gratuitamente parece algo inconcebível. Porém, com o avanço das tecnologias educacionais e o surgimento das licenças livres, as IES se encontram hoje num momento de transformação no qual não somente

as tecnologias de aprendizagem necessitam ser atualizadas, como também as práticas pedagógicas e os modelos de gestão e de negócio. Percebe-se que há oportunidades para a prestação de serviços acompanhando a produção dos recursos educacionais abertos, o que ajudaria a garantir a sustentabilidade financeira das iniciativas institucionais de REA ao mesmo tempo que o empreendedorismo social. Esse artigo aponta o potencial de um novo paradigma para fomentar essas inovações. Foca nas IES particulares, trazendo algumas argumentações e experiências do setor educacional internacional que sustentam o discurso a favor do novo pilar da educação aberta na atualidade: os REA.

PALAVRAS-CHAVE

Recurso Educacional Aberto. Inovação. Empreendedorismo.

Educação aberta: origem e contemporaneidade

A educação aberta existe há muitas décadas, e hoje é reconfigurada a partir dos avanços da tecnologia (SANTOS, 2012). As universidades abertas, com características de abertura ao conhecimento muito variadas, foram uma das primeiras formas de se fazer educação aberta em nível superior, internacionalmente intensificada a partir da década de 70. A Universidade Aberta Britânica (UK Open University) e mais recentemente o Sistema Universidade Aberta do Brasil

(UAB) são exemplos de que a prática de educação aberta não é algo novo, mas que também não é algo que segue um modelo único e específico. Ao contrário, a educação aberta está relacionada à inovação e à quebra de paradigmas. O próprio slogan da UK Open University é o de ser “aberta às pessoas, lugares, métodos e ideias” (SANTOS, 2006).

O movimento REA completou uma década em 2012, desde que o termo foi cunhado numa reunião da UNESCO sobre opencourseware¹ (OCW) em países em desenvolvimento. Desde então, muitas definições de REA têm sido sugeridas e discutidas pela comunidade que tem simpatia por eles. Neste artigo, assume-se que os REA são “materiais de ensino, aprendizagem ou pesquisa que estejam em domínio público ou que tenham sido disponibilizados sob uma licença de propriedade intelectual que permita seu livre uso e adaptação por terceiros. Esses recursos incluem cursos completos,

¹ Opencourseware é uma publicação digital livre e pública, em níveis tecnológico ou universitário. Geralmente oferecido na forma de curso e contendo avaliação. Veja a definição no site do OpenCouserWare Consortium <http://www.ocwconsortium.org/en/aboutus/whatisocw>

ARTIGOS

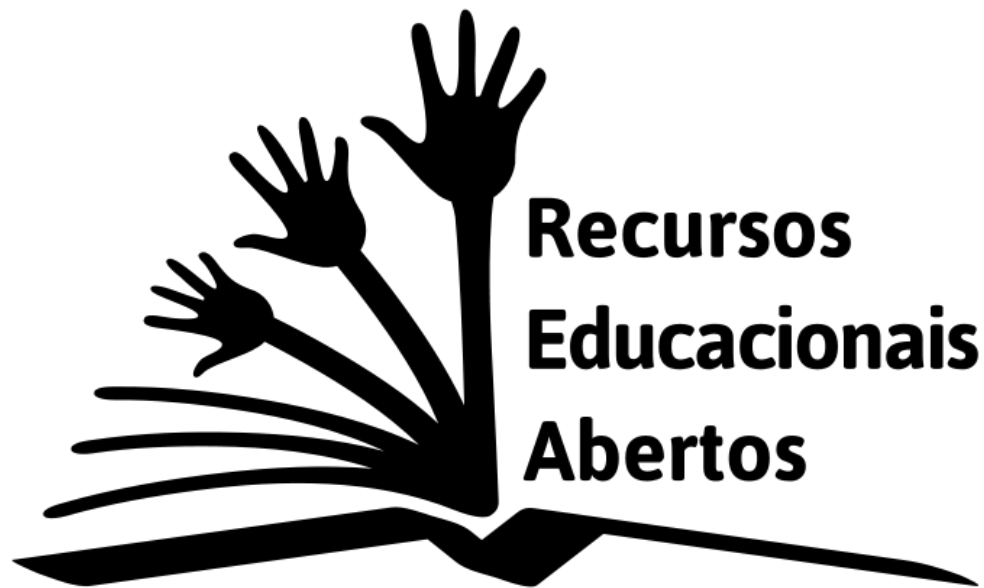
andreaia
inamorato
dos santos

teccogs

n. 7,156 p,
jan.-jun, 2013

materiais didáticos, módulos, vídeos, livros, software e quaisquer ferramentas, materiais ou técnicas usadas para apoiar o acesso ao conhecimento”². Isso significa que, por meio da aplicação de uma licença livre a um recurso educacional, ele pode ser usado, revisado, adaptado, traduzido, modificado e distribuído livremente. Há, portanto, um aumento exponencial das possibilidades de compartilhamento de recursos educacionais entre indivíduos, comunidades e instituições.

Há de se lembrar de que existem licenças livres para serem utilizadas nos REA com grau de abertura variados: algumas permitem o total reuso do conteúdo, sua modificação e compartilhamento



(e.g CC-BY)³ enquanto que outras permitem o reuso e compartilhamento, mas restringem o uso comercial da obra licenciada assim como a sua modificação (e.g CC-BY-NC-ND)⁴. Apesar de o movimento REA incentivar a prática dos 4Rs (reuso, revisão, remix e

² <http://www.hewlett.org/programs/education-program/open-educational-resources>

³ <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0/>

⁴ <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/>

redistribuição⁵), fica ao critério da instituição de ensino optar pela licença que lhe seja mais conveniente.

Na última década as IES estrangeiras vêm explorando modelos diferentes de oferta de REA, algumas utilizando criativamente o potencial da web 2.0⁶ para propiciar a interação do indivíduo com a plataforma e o conteúdo; outras, explorando suas especialidades e abrindo o acesso à sua pesquisa, tecnologias e cursos. O papel dos REA é múltiplo, podendo ser tanto recursos didáticos para professores como também recursos voltados à aprendizagem do usuário, como é o caso dos REA da Khan Academy. Essa iniciativa, por exemplo, teve somente em 2011 média de 3.5 milhões de usuários por mês (Wired Academic, 2011) consultando as suas videoaulas em várias disciplinas: história, biologia, matemática, entre

⁵ www.youtube.com/watch?v=wrDCIaOpYg4

⁶ O termo Web 2.0 é utilizado para descrever a segunda geração da World Wide Web - tendência que reforça o conceito de troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais. A ideia é que o ambiente on-line se torne mais dinâmico e que os usuários colaborem para a organização de conteúdo. Fonte: www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u20173.shtml

outras, agora também traduzidas ao Português pela Fundação Lemman⁷.

Na sociedade do conhecimento, a principal engrenagem para o desenvolvimento socioeconômico é a educação. A educação da atualidade visa a despertar no indivíduo as habilidades necessárias para o seu bom desempenho pessoal e profissional no século XXI. Tais habilidades diferem bastante do que era considerado essencial há pouco mais de uma década, por exemplo. O avanço das tecnologias de informação e comunicação fez com que essas novas habilidades se tornassem essenciais para fomentar relações de sucesso na vida pessoal ou de trabalho do indivíduo.

Da mesma forma, o papel educacional das IES também se modifica. Para além de formar especialistas, as IES devem formar profissionais capazes de atuar na sociedade, dotados dessas novas habilidades do século XXI⁸. Isso significa que o perfil do estudante também mudou, e que as formas de aprender e ensinar

⁷ www.fundacaolemann.org.br

⁸ www.p21.org

ARTIGOS

andreaia
inamorato
dos santos

teccogs

n. 7,156 p,
jan.-jun, 2013

na educação superior precisam acompanhar essas mudanças.

A tarefa de prover educação de qualidade para todos, principalmente em nível superior a um preço acessível, continua sendo um desafio. É nesse cenário que a educação aberta fomentada pelos REA assume um papel importante: o de abrir o acesso ao conhecimento para estudantes formalmente matriculados e estudantes informais. Porém, tais iniciativas de REA precisam ser economicamente viáveis para terem longevidade. Nesse sentido, alguns modelos de negócio em REA vêm sendo utilizados ao longo da última década.

Os modelos de negócio para iniciativas institucionais de REA

Os usuários dos REA podem não somente estudar com esse conteúdo disponibilizado na web, como também adaptá-lo e compartilhá-lo livremente, desde que citem o autor original, sem infringirem os

direitos autorais. Para as instituições de ensino, prover tal liberdade de acesso a conteúdos educacionais é um grande compromisso, que deve ser mantido a longo prazo. Portanto, as iniciativas institucionais de REA precisam ser sustentáveis, principalmente financeiramente, para que sejam continuadas. Muitas das iniciativas de REA que começaram com um modelo de doação, ou seja, recebendo fomento de outra instituição e que não possuíam um plano de sustentabilidade, acabaram sendo interrompidas ou modificadas radicalmente em relação ao seu objetivo inicial. Portanto, não parece viável falar sobre implementação e provisão de REA sem contemplar a questão da continuidade. Porém, é importante considerar os vários aspectos que podem impactar tal provisão de REA a curto e longo prazo.

As instituições, ao contemplarem a oferta de REA, devem começar pelo desenvolvimento de um roadmap⁹ (um plano de implementação institucional de REA), respondendo a algumas perguntas básicas. Essas perguntas visam a guiar a instituição no

⁹ http://aisantos.files.wordpress.com/2012/10/oer-implementation-roadmap_templatev2-pt11.pdf

ARTIGOS

andreaia
inamorato
dos santos

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

estabelecimento dos aspectos principais da iniciativa, a começar pelo porquê da oferta de REA, levando ao questionamento e reflexão sobre questões de tecnologia, tipos de recursos, certificação, gestão dos REA, qualidade e avaliação da iniciativa. Ao final desse processo se terá concluído um planejamento que servirá como compasso sobre o que precisa ser feito, por que e por quem.

Certamente há custos associados à implementação de REA, que podem variar dos mais baixos a grandes investimentos, dependendo do tipo de iniciativa que se pretenda realizar. Portanto, alguns modelos de negócios para garantir a sustentabilidade financeira (que implica na manutenção e atualização da plataforma e/ou processo) dessas iniciativas foram desenvolvidos ao longo da última década. Porém, na educação aberta, há uma tendência de se evitar a palavra ‘negócios’ ou o termo ‘modelo de negócios’, pelo menos no que diz respeito a REA. Parece que falar em negócios vai contra a ideia de que a educação deve ser gratuita e disponível a todos, o que está no cerne do conceito do movimento REA. Mas o termo ‘modelo de negócios’, para fins deste artigo, é usado

para indicar a capacidade que as instituições de ensino têm de recuperarem seus investimentos nas iniciativas de REA, de forma a torná-las sustentáveis. O rendimento com tais iniciativas pode acontecer de forma indireta, como mostrarei a seguir, a menos que haja um propósito de prestação de serviços, como a tutoria e a avaliação.

A maioria das instituições de ensino superior na Europa e nos Estados Unidos começou a oferecer REA por meio do incentivo financeiro de uma NGO ou fundação, e, após o término do investimento inicial proveniente desse tipo de fomento, as instituições precisaram encontrar um modo alternativo de manter essas iniciativas funcionando. Muitas optaram por absorver os custos, como a Open University do Reino Unido com o OpenLearn¹⁰, que hoje entende essa estratégia como fundamental para a sua atuação contemporânea no âmbito da educação aberta apoiada pelas tecnologias digitais.

¹⁰ Iniciativa de REA da Open University do Reino Unido, discutida mais adiante neste artigo.

ARTIGOS

andreaia
inamorato
dos santos

teccogs

n. 7,156 p,
jan.-jun, 2013

Abaixo se encontram alguns modelos de negócio comumente usados pelas universidades na implementação de iniciativas de REA¹¹

- Doação: uma ONG ou outra organização (fundação etc) paga pela produção e disseminação dos REA. Ex.: OpenLearn– 2 primeiros anos.
- Assinatura: instituições educacionais ou outras organizações pagam para serem membros de um consórcio que gerencia a criação e disseminação de REA. Ex.: Connexions.¹²
- Contribuição: o autor dos REA se responsabiliza pelos custos de sua produção.
- Patrocínio: o custo da criação e disseminação de REA é coberto por patrocinadores em troca

de publicidade. Ex.: alguns REA da Fundação Getulio Vargas¹³ têm empresas patrocinadoras.

- Institucional: a instituição educacional paga pela criação do conteúdo e disseminação como parte da sua missão. Ex.: OpenLearn atualmente.
- Governamental: criação de recursos e disseminação relevantes aos objetivos do governo, financiados centralmente pelo Estado. Ex.: Secretaria Municipal da Educação de SP¹⁴.
- Comercial: o aluno paga (geralmente uma quantia simbólica) pelo conteúdo, serviços ou certificados. Ex.: Open University of the Netherlands - OUNL¹⁵, UnisulVirtual¹⁶

¹¹ Baseado nos modelos de Stephen Downes, 2007. <http://www.downes.ca/post/33401>

¹² <http://cnx.org>

¹³ www5.fgv.br/fgvonline/Cursos/Gratuitos

¹⁴ <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>

¹⁵ www.oecd.org/edu/ceri/38149140.pdf

¹⁶ <http://labspace.open.ac.uk/course/view.php?id=3194>

ARTIGOS

andreaia
inamorato
dos santos

teccogs

n. 7,156 p,
jan.-jun, 2013

Caso: OpenLearn da Open University do Reino Unido

A Open University do Reino Unido (OU UK) ganhou 10 milhões de dólares americanos da William and Flora Hewlett Foundation em 2006 para iniciar um projeto de pesquisa-ação em REA intitulado OpenLearn¹⁷. Na ocasião, a OU se comprometeu a disponibilizar 5% de todo o seu conteúdo produzido online, gratuitamente e com licença livre. Para que isso fosse possível, dois websites foram criados: o LearningSpace e o LabSpace¹⁸. No primeiro, somente materiais da OU UK eram publicados, uma vez que tinham passado pelo controle de qualidade interno da universidade e muitos já tinham sido oferecidos em seus cursos. No segundo website, o mesmo conteúdo do LearningSpace estava publicado, mas os usuários podiam modificá-lo e publicar seus próprios conteúdos a partir dos existentes, criando

assim novas versões dos cursos. Como o próprio nome indica, o LabSpace era um espaço laboratorial para que novas práticas de ensino e aprendizagem utilizando os REA fossem experimentadas. A novidade da plataforma OpenLearn era ser baseada na web 2.0, permitindo não somente o descarregamento (download) do conteúdo em vários formatos (.pdf, .doc etc), mas também o uso de ferramentas que permitem a interatividade entre os usuários, como videoconferências online, chats, mapeamento geográfico e ferramentas de criação de mapas conceituais.

Após o término do período de fomento inicial do OpenLearn (2006-2009), a OU UK precisou encontrar uma forma de continuar com a iniciativa OpenLearn que já tinha milhões de usuários internacionalmente. A estratégia do OpenLearn foi redimensionada, e a iniciativa foi incorporada às atividades da universidade. Hoje, a partir da experiência com o OpenLearn, a OU UK faz parte de iniciativas ainda mais inovadoras, como o FutureLearn¹⁹ que será uma plataforma dinâmica multidimensional englobando um consórcio

¹⁷ www.open.edu/openlearn/

¹⁸ <http://labspace.open.ac.uk>

¹⁹ <http://futurelearn.com>

de universidades britânicas visando a ofertar REA e educação aberta com tecnologias inovadoras e modelos empreendedores. Além do FutureLearn, a OU também tem ofertado MOOCs²⁰, considerados a atual revolução da educação aberta digital contemporânea (Mota e Inamorato, 2012).

A iniciativa de REA da OU UK serviu como inspiração para muitas outras iniciativas na Europa e ao redor do mundo. As IES particulares brasileiras podem se inspirar no modelo da OU UK, ou em outros apresentados em literaturas da área, e inclusive consultar alguns relatos de experiência e pesquisas²¹ sobre a implementação de REA em nível institucional antes de optar por algum modelo ou criar o seu próprio. O importante é lembrar que na maioria dos casos de iniciativas de REA institucionais algum tipo de benefício direto ou indireto se faz presente tanto para a instituição quanto para o usuário: é o valor agregado nos REA.

²⁰ Massive Open Online Courses (cursos abertos online para grandes públicos – ou em grande escala).

²¹ (MCANDREW et al., 2009) (SANTOS; COBO; COSTA)

O valor agregado nos REA

Valor agregado é algo que traz algum benefício extra para o usuário²². Para Herrera (2007)²³, é atributo de qualidade (não tangível) somado a um bem (produto ou serviço), que se torna um diferencial na percepção do usuário. Isso justifica, portanto, a sua escolha entre demais bens substitutos em oferta no mercado. No caso dos REA, há benefícios extras facilmente identificáveis para seus usuários. Para além de serem conteúdos educacionais disponíveis na Internet, os REA têm acesso livre e são geralmente gratuitos²⁴ ou disponibilizados com um preço simbólico. Outros benefícios são a comodidade do acesso a partir de qualquer localização geográfica (uma vez que os REA geralmente estão carregados²⁵ na Internet), e a sua disponibilidade (podem ser

²² Michaellis. 1998. p. 2174

²³ www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Valor_Agregado.htm

²⁴ A gratuidade diz respeito à disponibilização do material na web, não levando em conta os custos indiretos desse acesso, como os relacionados ao hardware, Internet etc.

²⁵ Fazer upload.

acessados a qualquer hora, on-demand²⁶); além do que muitas vezes contam com uma sanção de qualidade proveniente de uma instituição de ensino, como é o caso dos REA da Open University do Reino Unido, do MIT²⁷ e da Fundação Getulio Vargas (FGV), para citar algumas.

Já para as instituições de ensino, os benefícios da oferta de REA são em grande parte de valor intangível, como o reforço do compromisso com o empreendedorismo social vinculado à imagem institucional e o aumento da visibilidade institucional. Os REA podem também fomentar oportunidades de internacionalização, uma vez que a instituição passa a fazer parte de uma rede de instituições de educação superior com objetivos em comum. Além disso, quando os REA são disponibilizados, eles funcionam como uma vitrine para a instituição. Por exemplo, desde o lançamento do OpenLearn, a Open University do Reino Unido ganhou vários prêmios, tal como o prêmio de platina do IMS Global Learning Consortium Learning Impact Awards 2007 (McAndrew et al,

2009). A FGV também ganhou prêmios de excelência, sendo um deles o People's Choice Award 2012, do OpenCourseWare Consortium²⁸, na categoria de recursos mais interessantes. Nesse caso, a FGV ficou à frente da Khan Academy e do iTunesU²⁹. Tudo isso contribui para o aumento da reputação institucional nacional e internacionalmente.

Além disso, um valor agregado aos REA é o potencial que eles têm de gerar matrículas, e com isso trazer uma renda indireta. Uma vez que os REA funcionam como uma vitrine para a instituição, a qualidade do seu ensino, que antes estava restrita às quatro paredes ou protegida por senhas em ambientes de aprendizagem virtuais, agora tem a chance de ser mostrada publicamente. Muitos usuários utilizam esses cursos como 'provadores' do que seria estudar regularmente aquela disciplina e com tal ou qual instituição. Seria uma espécie de degustação experimental do processo de ensino-aprendizagem.

²⁶ Sob demanda; conforme necessário

²⁷ <http://ocw.mit.edu/index.htm>

²⁸ www.ocwconsortium.org/

²⁹ www5.fgv.br/fgvonline/Noticias/f5523aad-6060-4499-9745-907e5e968e15/FGV-Online-vence-OCW-People%60s-Choice--Awards-pelo-segundo-ano-consecutivo/

Butchen and Hoosen (2012) alegam que, para muitas instituições de educação superior, essa transparência possibilitada pelos REA vem aumentando a necessidade da melhoria da qualidade educacional.

O relatório de pesquisa final do primeiro ciclo da iniciativa OpenLearn da Open University (OpenLearn Research Report, 2009), já comprovava esse fato. Apontava que , dentre os usuários da plataforma OpenLearn, muitos deles visavam a experimentar como seria estudar a distância com a Open University, ou até mesmo decidir se a escolha de um determinado curso de graduação estava de acordo com suas expectativas evitando, dessa forma, a evasão. Esses estudantes, em sua maioria, tinham dois perfis: jovens aspirantes a condição de universitários, ou seja, estudantes ainda decidindo qual curso fazer na graduação, ou estudantes maduros que queriam retornar a um sistema formal de ensino, mas não sabiam se a educação a distância era o mais apropriado ou se conseguiriam acompanhar tal escolha metodológica, uma vez que estavam há algum tempo, geralmente anos, sem estudar.

Em termos de conversão em matrículas, pesquisas do MIT indicam que 35% dos calouros universitários têm conhecimento dos REA ofertados pela instituição antes de optar por se matricular regularmente e foram de alguma forma influenciados por isso (Butcher e Hosen, 2012, apud Carson , 2006). Já na Open University do Reino Unido, num prazo de dois anos, 7.800 matrículas foram provenientes do botão ‘matricule-se agora’ que acompanha os cursos ofertados como REA, o que significa aproximadamente 1,95 por cento das matrículas nesse período (Eshuis, 2009, apud Johansen e Wiley, 2010). Algo semelhante ocorre com a Open University dos Países Baixos (OUNL), com a iniciativa de REA OpenER (Santos et al, 2012). Alguns REA da OUNL possuem um valor simbólico e o serviço de certificação também é ofertado³⁰.

³⁰ Interview with OUNL OpenER manager Dr Robert Schuwer: www.youtube.com/watch?v=6BVuoDorT1k

Conclusão

As instituições de ensino superior ao redor do mundo têm experimentado com formas diferentes de provisão de REA. A implementação de iniciativas institucionais de REA tem se mostrado bastante particular aos contextos, portanto cada instituição necessita de um plano próprio de ação. Justamente pela particularidade dos contextos institucionais, os REA trazem oportunidades de empreendedorismo e inovação nas IES particulares, pois podem fomentar novos planos de ação e despertar nichos de mercado.

A quebra de paradigmas para promover a inovação, a busca por novos mercados, a pesquisa científica e o empreendedorismo social têm sido as principais motivações das IES de todo o mundo para

se lançarem à oferta e uso de REA institucionalmente. As universidades que embarcam nesse processo de inovação aberta a partir das tecnologias digitais adentram um universo de oportunidades em que não há fronteiras para a internacionalização e novos modelos de negócios, de colaboração, de troca de experiências e, acima de tudo, de possibilidades para se promover o acesso a uma educação de qualidade a um número cada vez maior de pessoas por meio da Internet.

REFERÊNCIAS

ARTIGOS

andreaia
inamorato
dos santos

teccogs

n. 7,156 p,
jan.-jun, 2013

- BUTCHER, N.; HOOSSEN, A. **Exploring the Business Case for Open Educational Resources**. Commonwealth of Learning, 2012. Disponível em: <http://www.col.org/resources/publications/Pages/detail.aspx?PID=421&goback=.gmr_4212538.gde_4212538_member_221651994.anp_4212538_1363112761914_1>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- JOHANSEN, J.; WILEY, D. A. A sustainable Model for Opencourseware Development. **Educational Technology Research and Development**, 59(3), p. 369-382, 2010.
- MCANDREW, P. et al. **OpenLearn Research Report 2006-2008**. Milton Keynes: Open University, 2009. Disponível em: <http://www3.open.ac.uk/events/6/2009727_62936_o1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- MOTA, R.; INAMORATO, A. MOOC: uma revolução em curso. **Jornal da Ciência**, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=85111>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- SANTOS, A. I. **Open Educational Resources in Brazil: State-of-the-Art, Challenges and Prospects for Development and Innovation**. Moscou: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://iite.unesco.org/publications/3214695>>. Acesso em: 3 mar. 2013.
- SANTOS, A. I. Educação Aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; Rossini, C; Pretto, N.L. (Org.) **Recursos Educacionais Abertos**:

ARTIGOS

andreaia
inamorato
dos santos

teccogs

n. 7,156 p,
jan.-jun, 2013

práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo e Salvador: Casa da Cultura Digital e EDUFBA, 2012. Disponível em: <<http://livrorea.net.br>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

SANTOS, A. I.; COBO, C.; COSTA, C. (Org.) **Compêndio - Recursos Educacionais Abertos: Casos da América Latina e Europa na Educação Superior**. Rio de Janeiro: CEAD-UFF. Disponível em: <http://www.oportunidadproject.eu/pt/?option=com_content&view=article&id=122&Itemid=438&lang=en>. Acesso em: 14 dez. 2012.

SANTOS, A. I. A Universidade Aberta Britânica: aberta as pessoas, métodos, lugares e ideias. In: **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, 2006. p. 211-222.

WIRED ACADEMIC **Triple-jump Khan Academy Unique users grow 309-305 million**. 2011. Disponível em: <<http://www.wiredacademic.com/2011/10/triple-jump-khan-academy-unique-users-grow-309-to-3-5-million>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

Aprendizagem em ambientes virtuais:

teorias, conectivismo e MOOCs

joão mattar

Professor do TIDD – Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC-SP
e da Escola de Engenharia e Tecnologia da Universidade
Anhembi Morumbi/Laureate International Universities.

joaomattar@gmail.com

PUC-SP e UAM

ARTIGOS

joão
mattar

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

RESUMO

Este artigo explora alguns exemplos de teorias da aprendizagem que podem servir como fundamentação para a aprendizagem em ambientes virtuais, com ênfase no conectivismo e nos MOOCs (*Massive Open Online Courses*, ou Cursos Online Abertos Massivos). Seu objetivo principal é mostrar como teorias da aprendizagem tradicionais (como o behaviorismo, cognitivismo e construtivismo) e contemporâneas (como o conectivismo) podem ser combinadas tanto para a compreensão mais adequada do fenômeno da aprendizagem pervasiva e em rede, quanto para orientar o design de cursos *online*. O artigo está baseado em revisão bibliográfica da literatura atual sobre o tema, especialmente o conectivismo e os MOOCs, e a análise de alguns cursos *online*. São explorados também alguns conceitos de Lev Vygotsky e John Dewey. O artigo conclui que novas abordagens pedagógicas são necessárias para dar conta das práticas de ensino e aprendizagem em um cenário de ambientes virtuais e redes, mas alguns elementos das teorias de aprendizagem tradicionais podem também servir aos mesmos propósitos.

PALAVRAS-CHAVE

Teorias da Aprendizagem. Behaviorismo. Cognitivismo.
Construtivismo. Conectivismo. MOOCs.

ABSTRACT

This article explores some examples of learning theories that can serve as a foundation for learning in virtual environments, emphasizing connectivism and MOOCs (Massive Open Online Courses). Its main objective is both to demonstrate how traditional learning theories (such as behaviorism, cognivism, and constructivism) and contemporary (as connectivism) can be combined in order to more adequately understand the phenomenon of pervasive and network learning, and to guide the design of online courses. The article is based on bibliographic review of current literature on the subject, especially connectivism and MOOCs, and the analysis of some online courses. Some concepts by Lev Vygotsky and John Dewey are also explored. The article concludes that new pedagogical approaches are needed to account for the practice of teaching and learning in a scenario of virtual environments and networks, but some elements of traditional learning theories can also serve the same purpose.

KEYWORDS

Learning Theories. Behaviorism. Cognivism.
Constructivism. Connectivism. MOOCs.

Introdução

As teorias de aprendizagem tradicionais, utilizadas como suporte à educação presencial, não foram produzidas tendo em mente ambientes virtuais. Muitos autores, por consequência, defendem que são necessárias novas teorias, ou no mínimo uma revisão dessas teorias tradicionais, para suportar as novas práticas de aprendizagem em educação *online*, plataformas da *web 2.0*, redes sociais e dispositivos móveis. Seriam necessárias, portanto, novas estratégias pedagógicas para dar conta da interação, comunicação e produção de conteúdo colaborativo em ambientes virtuais. O *Proyecto Facebook y la posuniversidad*, por exemplo, concluiu que o desafio está além da incorporação da tecnologia em sala de aula, residindo na inovação das práticas pedagógicas:

A pedagogia em rede é totalmente incompatível com a estrutura hierárquica e estruturada dos feudos do conhecimento, tal como os conhecemos hoje, que têm na universidade e nos sistemas de becas, promoção, acreditação e carreiras científicas sua melhor encarnação. Na era pós-digital, tanto a ordem como a estrutura do conhecimento se dissolvem. O conteúdo episódico de livros, conferências ou aulas magistrais, assim como a estrutura linear e hierárquica dos cursos, desaparecem totalmente em função dessa nova estratégia de *mashup* (bricolagem emética) permanente.

Obviamente, com a digitalização não desaparece o fio que conecta cursos, participantes e conteúdos, mas ele é inteiramente retecido. Os episódios de aprendizagem se convertem em pontuações em um entorno muito mais amplo que o horizonte acadêmico, meritocrático, formalista e solotextual, substituído pelas coordenadas das conversas multiponto e das inter-relações entre pares. Os objetos de conhecimento interatuam entre si como na deriva natural evolutiva; não seguem um plano, mas inventam seu próprio metaplano. (PISCITELLI, 2010, p. 16)

Outros autores, entretanto, acreditam que ao menos parte das teorias tradicionais de aprendizagem já contempla esse movimento de interação e colaboração característico da aprendizagem em

ambientes virtuais (cf. p.ex. GONÇALVES, 2004). Elas poderiam, portanto, ser aplicadas à educação atual sem a necessidade da criação de novas teorias.

Este artigo visita algumas teorias tradicionais da aprendizagem procurando avaliar como elas podem servir para fundamentar a aprendizagem em ambientes virtuais, além de explorar novas abordagens pedagógicas, como o conectivismo.

Pedagogias de educação a distância

Anderson e Dron (2011) examinam três gerações de pedagogia de educação a distância (EaD): cognitivo-behaviorista, socioconstrutivista e conectivista.

As pedagogias cognitivo-behavioristas consolidaram-se na segunda metade do século XX, dando origem ao design instrucional. Da tradição behaviorista emergiu a revolução cognitiva em que a concepção de aprendizagem expandiu-se de um foco

exclusivo no comportamento para o conhecimento armazenado e recuperado na memória. Pedagogias cognitivo-behavioristas utilizam um modelo de design instrucional em que os objetivos de aprendizagem estão claramente identificados e declarados e existem à parte do aluno e do contexto de estudo, caracterizando-se pela redução do papel e da importância do professor. É importante notar que, na época, estavam disponíveis basicamente tecnologias que permitiam comunicação um-para-um e um-para-muitos, com poucas opções para comunicação muitos-para-muitos.

Na pedagogia socioconstrutivista, a aprendizagem não é mais concebida como localizada apenas nas mentes dos indivíduos, mas também em contextos, relacionamentos e interações. Os professores, por sua vez, não se limitam a transmitir informações para serem consumidas pelos alunos, mas orientam-nos no processo de integração e construção de conhecimento. É importante notar que as pedagogias socioconstrutivistas desenvolveram-se paralelamente à evolução de tecnologias que permitiam comunicação bidirecional muitos-para-muitos, como

e-mailbulletinboards e, mais tarde, *World Wide Web* e tecnologias móveis.

Para o conectivismo, como a informação é hoje abundante e de fácil acesso e boa parte do processamento mental e da resolução de problemas pode ser descarregada em máquinas, a aprendizagem não é mais concebida como memorização ou mesmo compreensão de tudo, mas como construção e manutenção de conexões em rede para que o aprendiz seja capaz de encontrar e aplicar conhecimento quando e onde for necessário. Como afirmam Anderson e Dron (2011, p. 87):

Os artefatos da aprendizagem conectivista são geralmente abertos, acessíveis e persistentes. Assim, a interação em educação a distância move-se para além de consultas individuais com professores (pedagogia cognitivo-behaviorista) e das interações em grupo e limitações dos ambientes virtuais de aprendizagem, associadas à pedagogia construtivista de educação a distância.

O conectivismo não vê mais o professor como o único responsável por definir, gerar ou organizar o conteúdo, que conta também com a colaboração

dos alunos, em uma estrutura emergente que não é eficiente para atingir objetivos de aprendizagem:

Modelos cognitivo-behavioristas são mais claramente teorias de ensino e modelos socioconstrutivistas são mais claramente teorias de aprendizagem, mas ambos ainda se traduzem bem em métodos e processos para ensino. Os modelos conectivistas são mais distintamente teorias do conhecimento, o que torna difícil traduzi-los em maneiras de aprender – e ainda mais difícil traduzi-los em maneiras de ensinar. (ANDERSON; DRON, 2011, p. 89-90).

Geração de pedagogia da EaD	Tecnologia	Atividades de aprendizagem	Granularidade do aprendiz	Granularidade do conteúdo	Avaliação	Papel do professor	Escalabilidade
<i>Behaviorismo Cognitivo</i>	Mídias de massa: material impresso, TV, rádio, comunicação um-para-um	Ler e assistir	Individual	Fina: roteirizado e projetado do zero	Lembrar	Criador de conteúdo, sábio no palco	Alta
<i>Construtivismo</i>	Conferência (áudio, vídeo e Web), comunicação muitos-para-muitos	Discutir, criar, construir	Grupo	Média: apoiado e preparado, guiado pelo professor	Sintetizar: ensaios e trabalhos	Líder de discussão, guia ao lado	Baixa
<i>Conectivismo</i>	Web 2.0: redes sociais, agregação e sistemas de recomendação	Explorar, conectar, criar e avaliar	Rede	Grossa: principalmente ao nível do objeto e pessoal, autocriado	Criação de artefatos	Amigo crítico, coviajante	Média

Quadro 1: Pedagogias de EaD
Fonte: Anderson; Dron, 2011.

É importante notar que a pedagogia conectivista estabeleceu-se em função do desenvolvimento de ferramentas e ambientes da web 2.0. O quadro 1 resume as principais características dessas três gerações.

Vygotsky e Dewey

Anderson e Dron (2011) acreditam que, mesmo com o surgimento de novas tecnologias e abordagens como o conectivismo, teorias de aprendizagem clássicas como as pedagogias cognitivo-behavioristas e socioconstrutivistas devem ser ainda hoje utilizadas em educação a distância. Exploraremos dois exemplos específicos em relação ao construtivismo.

Lev Vgostsky defende que as interações com os outros desenvolvem o discurso interior e o pensamento reflexivo que fundamentam o aprendizado. Para o psicólogo russo, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente

de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

Um aspecto essencial da aprendizagem seria a criação de processos internos de desenvolvimento através da interação com companheiros, processos que, quando internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento independente do aprendiz. É nesse aspecto de apontar para o futuro que o conceito de ZDP pode fundamentar a aprendizagem em rede. O próprio Vygotsky descreve a característica de o aprendizado se adiantar ao desenvolvimento do aprendiz:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

O conceito de ZDP, mesmo elaborado antes do desenvolvimento das redes sociais e das tecnologias digitais que utilizamos hoje, mostra-se então riquíssimo para fundamentar a aprendizagem em ambientes virtuais:

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método, podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VYGOTSKY, 1991, p. 97-98)

Nesse sentido, convém lembrar a afirmação de Siemens (2005): “Nossa habilidade de aprender o que precisamos para amanhã é mais importante do que o que sabemos hoje”.

John Dewey traz também uma contribuição essencial para a discussão contemporânea sobre modelos pedagógicos: a contraposição entre a criança e o currículo, a natureza individual e a cultura social. A partir desses elementos teriam se desenvolvido duas teorias de ensino e aprendizagem conflitantes. A corrente conteudista fixa sua atenção sobre a importância do conteúdo do currículo em detrimento dos conteúdos da própria experiência da criança. É assim que Dewey define as características dessa corrente:

Subdivide cada tópico em estudos, cada estudo em lições, cada lição em fatos e fórmulas específicos. Deixe a criança avançar passo a passo para dominar cada uma dessas partes separadas, e no final ela terá coberto todo o terreno. A estrada, que parece tão longa quando vista em sua totalidade, é facilmente percorrida quando considerada como uma série de passos particulares. Assim, a ênfase é **colocada sobre** as subdivisões e sequências lógicas do conteúdo. Problemas de instrução são problemas de organizar textos em partes e sequências lógicas e de apresentar essas porções em sala de aula de uma forma semelhante, definitiva e com avaliação. O conteúdo supre o final e determina método. A criança é simplesmente o ser imaturo que deve

ser amadurecido; ela é o ser superficial que deve ser aprofundado; sua experiência, que é estreita, deve ser ampliada. Ela deve receber, aceitar. Sua parte é **cumprida** quando ela é dúctil e dócil. (In: HICKMAN; ALEXANDER, 1998, p. 238).

Nessa passagem, Dewey define uma corrente que aborda a educação de crianças, mas suas palavras poderiam ser tomadas como o design instrucional falando sobre educação a distância, ou seja, essa continua sendo uma teoria que fundamenta a prática do ensino e da aprendizagem hoje, mesmo no caso do uso de ambientes virtuais.

Em seguida Dewey expõe a abordagem oposta:

Não é assim, diz a outra seita. A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento, seu crescimento, é o ideal. Ela por si mesma fornece o padrão. Em função do crescimento da criança, todos os estudos são subservientes; são instrumentos valiosos que servem às necessidades de crescimento. Personalidade, caráter, é mais do que conteúdo. O objetivo não é o conhecimento ou a informação, mas a autorrealização. Possuir todo o mundo do conhecimento e perder seu próprio eu é um destino tão terrível na educação quanto na religião. Além disso, o

conteúdo nunca pode ser colocado na criança de fora. A aprendizagem é ativa. Envolve o desabrochar da mente. Envolve a assimilação orgânica começando de dentro. Literalmente, devemos tomar nossa posição com a criança e nossa partida dela. É ela, e não o conteúdo, que determina a qualidade e quantidade de aprendizagem. (In: HICKMAN; ALEXANDER, 1998, p. 238).

Novamente, como no caso de Vygotsky, a abordagem está focada na educação de crianças, mas essa defesa da independência quase total do aluno e da redução da importância da atuação do professor pode ser encontrada hoje, por exemplo, nos discursos “revolucionários” de Salman Khan (fundador da *Khan Academy*) e de Marc Prensky (que desenvolveu o conceito de nativos digitais). Ou seja, essa visão de educação continua ainda hoje a fundamentar diversos modelos de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais.

A necessidade da primeira corrente de guiar e controlar opõe-se à proposta de liberdade e iniciativa da segunda. Mas Dewey procura quebrar essa oposição, pregando um equilíbrio entre a oferta de conhecimento e os interesses e experiências dos

alunos, ou seja, entre as teorias centradas no conteúdo (lógicas) e no aluno (psicológicas):

Podemos comparar a diferença entre o psicológico e o lógico com a diferença entre as notas que um explorador faz de um novo país, abrindo trilhas e encontrando seu caminho da melhor maneira possível, e o mapa final que é construído depois que o país já foi exaustivamente explorado. Os dois são mutuamente dependentes. Sem os caminhos mais ou menos acidentais e tortuosos traçados pelo explorador não haveria fatos que pudessem ser utilizados na confecção do mapa completo e relacionado. Mas ninguém receberia o benefício da viagem do explorador se ela não fosse comparada e verificada com andanças semelhantes realizadas por outros; a não ser que os novos fatos geográficos conhecidos, os riachos cruzados, as montanhas escaladas etc. fossem vistos não como meros incidentes na jornada do viajante particular, mas (para além da vida individual do explorador) em relação a outros fatos semelhantes já conhecidos. O mapa ordena experiências individuais, conectando-as umas às outras independentemente das circunstâncias e acidentes locais e temporais de sua descoberta original. (*In*: HICKMAN; ALEXANDER, 1998, p. 241)

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky e a discussão de Dewey sobre

correntes pedagógicas são dois exemplos de como as teorias de aprendizagem tradicionais podem contribuir para fundamentar as práticas da aprendizagem em ambientes virtuais.

Conectivismo

Apesar de alguns autores argumentarem que o conectivismo não deve ser considerado uma nova teoria da aprendizagem (VERHAGEN, 2006; KERR, 2007; KOP; HILL, 2008; BELL, 2011), Downes (2011) propõe uma pedagogia baseada em rede e Siemens (2005) discute as limitações do behaviorismo, cognitivismo e construtivismo como teorias de aprendizagem, porque elas não abordariam a aprendizagem que ocorre fora das pessoas (ou seja, que é armazenada e manipulada pela tecnologia) nem a que ocorre nas organizações. O conectivismo ou aprendizado distribuído é proposto então como uma teoria mais adequada para a era digital, quando é necessária ação sem aprendizado pessoal, utilizando informações fora do nosso conhecimento primário. As teorias da aprendizagem deveriam ser

ajustadas em um momento em que o conhecimento não é mais adquirido de maneira linear, a tecnologia realiza muitas das operações cognitivas anteriormente desempenhadas pelos aprendizes (armazenamento e recuperação da informação) e, em muitos momentos, o desempenho é necessário na ausência de uma compreensão completa. O aprendizado não é mais um processo que está inteiramente sob controle do indivíduo, uma atividade interna, individualista: está também fora de nós, em outras pessoas, em uma organização ou em um banco de dados, e essas conexões externas, que potencializam o que podemos aprender, são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento. E a cognição e a aprendizagem são distribuídas não apenas entre pessoas, mas também entre artefatos, já que podemos descarregar trabalho cognitivo em dispositivos que são mais eficientes que os próprios seres humanos na realização de tarefas.

Siemens (2011) critica também o conceito de autonomia, base de teorias que se dizem hoje revolucionárias, como a *Khan Academy*. Para o canadense, o aprendizado autodirecionado, em que os aprendizes aprendem em seu próprio ritmo e

interesse, não seria suficiente para descrever nossas necessidades de conhecimento hoje:

Quando confrontados com o aprendizado em ambientes complexos, precisamos mais de algo como um aprendizado direcionado pela rede (*network-directed learning*) – aprendizado que é formado, influenciado e direcionado por como estamos conectados aos outros. Ao invés de criar significados no isolamento, baseamo-nos em redes sociais, tecnológicas e informacionais para direcionar nossas atividades.

MOOCs

Uma das tentativas de ampliar o modelo conectivista para larga escala são os MOOCs – *Massive Open Online Courses*. Um MOOC é em princípio um curso online (que pode utilizar diferentes plataformas), aberto (gratuito, sem pré-requisitos para participação e que utiliza recursos educacionais abertos) e massivo (oferecido para um grande número de alunos). Entretanto, em função da diversidade de cursos, plataformas, métodos pedagógicos, instituições e modelos de negócio que caracterizam o universo

dos MOOCs hoje, essas definições deixaram de ser tão cristalinas.

O conceito 'aberto', por exemplo, é problemático. Em muitos casos, já é cobrada uma taxa se o aluno desejar receber um certificado de participação no curso, e a tendência é que alguns MOOCs passem a ser pagos. Há inclusive um movimento no ensino superior norte-americano para que os MOOCs passem a ser reconhecidos em universidades, valendo como disciplinas por equivalência, o que deve contribuir para o estabelecimento de algum tipo de cobrança nos cursos. De outro lado, um curso sem pré-requisito para participação não significa necessariamente que o acesso seja aberto – muitos MOOCs exigem inscrição e o aluno participa em uma plataforma fechada. Os MOOCs tampouco utilizam apenas materiais de código aberto ou REAs – ao contrário, em geral os materiais utilizados estão protegidos por algum tipo de propriedade intelectual. Kolowich (2012) discute essas questões: os MOOCs podem ser gratuitos, mas a questão mais importante seria avaliar se o material é de uso livre.

Não há tampouco um consenso sobre a definição do que signifique um curso massivo. Downes (2011) cita como exemplo um MOOC que ele ofereceu com George Siemens em 2009 e que teve ao redor de 700 alunos. No outro extremo, há MOOCs que tiveram a inscrição de aproximadamente 160.000 alunos, como *Introduction to Artificial Intelligence*, oferecido em 2011 pela Universidade de Stanford.

No final de 2008, Siemens e Downes ofereceram o que teria sido o primeiro MOOC – *Connectivism and Connective Knowledge*, com aproximadamente 2.400 inscritos, que estudava o conectivismo, e se repetiu em 2009 e 2011. Fini (2009) analisou a experiência de 2008 do ponto de vista de alguns alunos. A principal razão indicada para o abandono do curso foi a falta de tempo, associada em menor grau a barreiras de linguagem, fuso horário e falta de habilidades em tecnologias da informação e da comunicação. Experiências de aprendizagem informal como os MOOCs competem naturalmente com outras atividades pela alocação de tempo pessoal. Nesse sentido, por mais contraditório que possa parecer, os alunos preferiram utilizar uma ferramenta web 1.0

passiva – *Daily*, uma *newsletter* (boletim informativo) que apresentava um resumo já filtrado pelo professor e distribuído por uma lista de emails, mas que tomava menos tempo do que discussões interativas em fóruns no Moodle e blogs, redes sociais, Pageflakes e Second Life. A maioria das ferramentas web 2.0 e redes sociais foram inclusive consideradas pelos alunos pouco úteis, confusas e desorganizadas. Baseando-se nos resultados dessa análise, Fini recomenda que MOOCs escolham com cuidado as interfaces em função de sua usabilidade, indiquem os objetivos pedagógicos de cada ferramenta oferecida e deixem claro que os alunos podem escolher as ferramentas que preferem utilizar. Mackness, Mak e Williams (2010) encontram contradições similares nos resultados do mesmo MOOC.

A essência dos MOOCs conectivistas é o espírito da colaboração: além de utilizar conteúdo já disponível gratuitamente na web, boa parte do conteúdo é produzida, remixada e compartilhada por seus participantes durante o próprio curso em posts, em blogs ou fóruns de discussão, recursos visuais, áudios e vídeos, dentre outros formatos. Como afirmam

McAuley et al (2010), o MOOC se constrói pelo envolvimento ativo dos alunos que auto-organizam sua participação em função de seus objetivos de aprendizagem, conhecimentos prévios e interesses comuns. Portanto, os MOOCs (conectivistas) possuem pouca estrutura, quando comparados com cursos online oficiais e formais, que muitas vezes começam com o conteúdo e até as atividades prontas – a ideia é que o próprio programa emerja das interações entre seus participantes. Como afirma Hernández (2010, p. 193):

Os MOOC representam experiências de aprendizagem realmente inovadoras. Vão além das experiências iniciais e limitadas de mudança na educação, como OCW (*Open Course Ware*), baseadas ainda em objetos de aprendizagem isolados e sem pedagogias concretas associadas, e incluem não apenas mudanças na forma de compreender o conteúdo, mas também propostas metodológicas e novos papéis para os dinamizadores e participantes.

Mas há também problemas e desafios a serem superados: a falta de estrutura e objetivos de aprendizagem pode gerar uma sensação de confusão e falta de orientação; a falta de interação constante com o

professor pode resultar numa sensação de ausência de guia e direção; a falta de domínio básico de informática e mesmo do uso de ferramentas distribuídas em rede podem exigir uma curva de aprendizado inicial; o alto nível de ruído de conversas simultâneas pode gerar uma sobrecarga cognitiva; e o alto nível de autonomia e autorregulação da aprendizagem exigido dos alunos pode impulsionar a evasão. Como afirmam McAuley et al (2010), a participação em um MOOC é emergente, fragmentada, difusa e diversa, e pode ser frustrante.

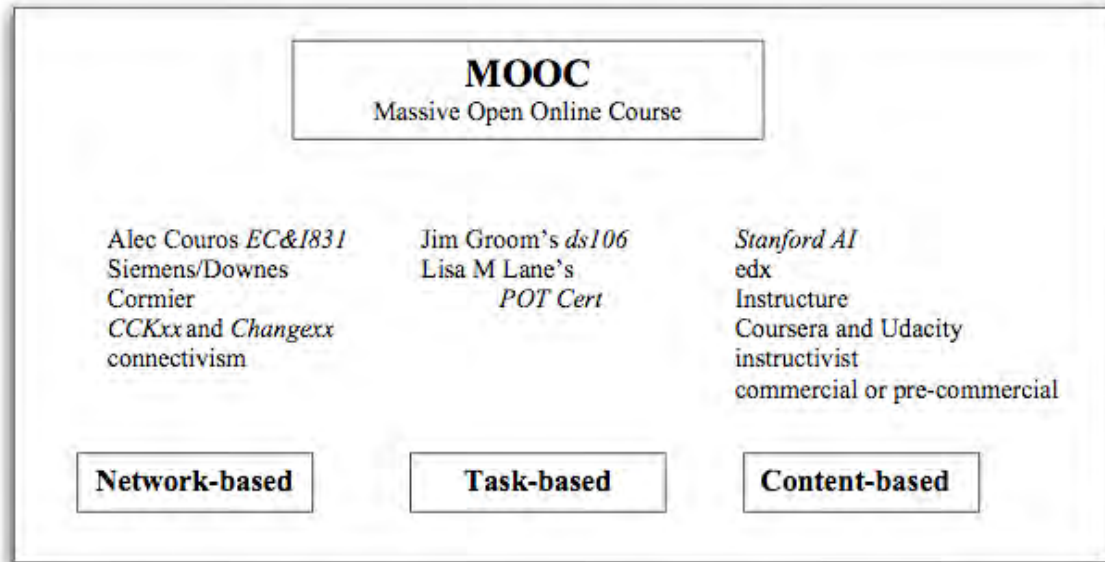
Entretanto, a sigla MOOC é hoje utilizada também para cursos fundamentados em modelos pedagógicos distintos, que se desviaram significativamente das premissas iniciais delineadas pelos canadenses Siemens e Downes. Siemens (2012) chama de cMOOCs aos MOOCs conectivistas e xMOOCs à nova geração de MOOCs. Johnson *et al* (2013) afirmam que, apesar de extremamente promissores, os atuais modelos de MOOCs reproduzem amplamente os formatos de aulas expositivas. Embora a qualidade dos vídeos e conteúdo seja elevada, seus modelos pedagógicos são fortemente baseados na instrução tradicional, não incluindo as noções de abertura e conectivismo

propostas por Siemens e Downes. Cisel e Bruillard (2012), por sua vez, afirmam que, nos novos modelos de MOOCs, os cursos são centrados ao redor dos recursos propostos pela equipe pedagógica, concentrando-se na transmissão de saberes já existentes, enquanto os MOOCs conectivistas baseiam-se na geração de conhecimento por parte dos alunos.

Siemens (2012) chama a atenção para o fato de que, nas discussões sobre MOOCs, são deixadas de lado as diferenças ideológicas que guiam os cMOOCs (com o qual ele tem estado envolvido desde 2008 com Stephen Downes, Jim Groom, Dave Cormier, Alan Levine, Wendy Drexler, Inge de Waard, Ray Schroeder, David Wiley, Alec Couros e outros) e os xMOOCs financiados do Coursera e edX. Segundo Siemens, o modelo conectivista dos MOOCs enfatiza a criação, criatividade, autonomia e aprendizagem social em rede, enquanto o modelo do Coursera enfatiza uma abordagem de aprendizagem mais tradicional por meio de apresentações de vídeo e pequenos exercícios e testes. Os cMOOCs se focariam, portanto, na criação e geração de conhecimento, enquanto os xMOOCs na duplicação de conhecimento. Entretanto, Siemens

também destaca que os xMOOCs têm disponibilizado materiais de qualidade que têm sido úteis a diversos alunos, e que, conforme crescerem em escala, tendo por trás universidades de prestígio e sendo adequadamente financiados, tendem a aperfeiçoar seus métodos instrucionais.

Lane (2012) propõe uma divisão em três tipos de MOOCs: baseados em rede, em atividades e em conteúdo. O quadro seguinte ilustra a divisão proposta.



Quadro 2: Três Tipos de MOOC

Fonte: Lane, 2012.

Cada tipo de MOOC possuiria os três elementos (redes, atividades e conteúdos), mas cada um teria um objetivo dominante.

MOOCs baseados em rede seriam os originais, ministrados por Alec Couros, George Siemens, Stephen Downes e Cormier Dave, aos quais poderíamos acrescentar o MOOCEaD¹, o primeiro MOOC em língua portuguesa. O objetivo não é tanto conteúdo e a aquisição de competências, mas conversa, conhecimento socialmente construído e exposição ao ambiente de aprendizagem na web aberta utilizando meios distribuídos. A pedagogia dos MOOCs baseados em rede é fundamentada em métodos conectivistas. São fornecidos recursos, mas a exploração é mais importante do que qualquer conteúdo particular e a avaliação tradicional é difícil.

MOOCs baseados em atividades enfatizam habilidades, solicitando que o aluno complete certos tipos de trabalho. No ds106² de Jim Groom, por exemplo, o aprendizado é distribuído e os formatos

variáveis. Há muitas opções para completar cada tarefa, mas certo número e variedade de tarefas precisam ser realizados para desenvolver as habilidades. A comunidade é crucial, principalmente para exemplos e assistência, mas é um objetivo secundário. A pedagogia dos MOOCs baseados em tarefas tende a ser uma mistura de instrutivismo e construtivismo, e a avaliação tradicional é também difícil.

MOOCs baseados em conteúdo são aqueles com número imenso de matrículas, perspectivas comerciais, renomados professores universitários, testes automatizados e exposição na imprensa popular. A comunidade é difícil, mas pode ser altamente significativa para os participantes, sendo possível também acompanhar o curso sozinho. A aquisição de conteúdo é mais importante do que a rede ou a conclusão das atividades. Esses tipos de MOOC tendem a usar a pedagogia instrucionista e a avaliação tradicional, formativa ou somativa, pode ser utilizada sem dificuldades.

Cisel e Bruillard (2012) introduzem ainda outro tipo com a ideia dos MOOOCs (*Massive Online Open*

¹ <http://moocead.blogspot.com.br/>

² <http://ds106.us/>

ARTIGOS

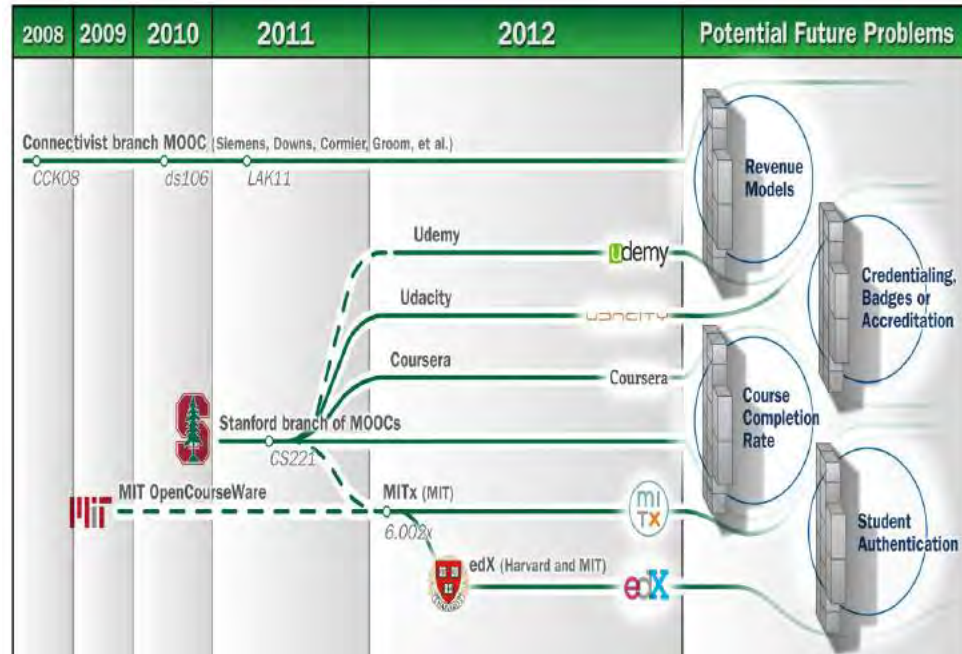
joão
mattar

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

Ongoing Courses), no caso dos cursos do Venture Lab³, em que um site é aberto e o curso na verdade continua, ou seja, não tem um fim delimitado. Para compreender a efervescência que tem sido o surgimento de vários tipos de MOOCs e organizações, precisaremos efetivamente da contribuição de diferentes modelos.

Hill (2012) apresenta uma linha do tempo dos MOOCs, incorporando vários pontos discutidos até agora:



Quadro 3: Linha do Tempo dos MOOCs
Fonte: Hill, 2012.

³ <http://venture-lab.org/>

Conclusão

Como afirmam Johnson *et al* (2013):

a noção de milhares e mesmo dezenas de milhares de alunos participando de um curso específico, trabalhando no seu próprio ritmo, baseando-se no seu próprio estilo de aprendizagem e avaliando o progresso uns dos outros mudou o horizonte da aprendizagem online.

Dentre os desafios impostos pelos MOOCs, somos convidados novamente a repensar a função dos professores. Nesse sentido, Siemens (2008) constrói quatro metáforas para o educador: master artista, administrador de rede, concierge e curador. Siemens (2012) aponta também a tendência de que um universo de aplicativos, próximo do que foi desenvolvido ao redor do Facebook e outros sites similares , se

desenvolverá ao redor dos MOOCs, constituindo *MOOC Apps* e envolvendo inúmeras *start-ups*.

Dentre os inúmeros desafios está também o dado de que menos de 10% dos inscritos normalmente completam um curso (CISEL; BRUILLARD, 2012). Como afirmam Johnson *et al* (2013), os MOOCs precisarão encontrar um balanço fino entre a automação dos processos de avaliação e a oferta de oportunidades de aprendizagem personalizadas e autênticas. Para esse objetivo, elementos de teorias da aprendizagem tradicionais, como os indicados em Vyvotsky e Dewey, podem ser adequadamente combinados com a abordagem conectivista.

REFERÊNCIAS

ARTIGOS

joão
mattar

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

- ANDERSON, T.; DRON, J. **Three generations of distance education pedagogy. International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 12, n. 3, p. 80-97, 2011.
- BELL, F. Connectivism: its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. **IRRODL International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 12, n. 3, p. 98-118, 2011.
- CISEL, M.; BRUILLARD, E. Chronique des MOOC. **Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation**, v. 19, 2012.
- DOWNES, S. 'Connectivism' and connective knowledge. **The Huffington Post**, January 5, 2011.
- FINI, A. The technological dimension of a Massive Open Online Course: the case of the CCK08 Course Tools. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 5, 2009.
- GONÇALVES, M. I. Mudanças nos sistemas de ensino: algumas teorias da aprendizagem que podem fundamentar a comunidade cooperativa de aprendizagem em rede. **Linhas Críticas**, v. 10, n. 19, p. 231-248, jul-dez/2004.
- HERNÁNDEZ, D. R. Un mundo de médios sin fin: cambios en aprendizaje, Facebook y la apoteosis de las aplicaciones expresivas. In: PISCITELLI, A.; ADAIME, I.; BINDER, I. (Comp.). **El Proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje**. Fundación Telefónica; Ariel, 2010. p. 183-202.
- HICKMAN, L. A; ALEXANDER, T. M. (Ed.). **The essential Dewey**. Bloomington: Indiana University Press, 1998. Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy.

- HILL, A. Connectivism: learning theory of the future or vestige of the past? **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, 9(3), 2008.
- HILL, P. Four barriers that MOOCs must overcome to build a sustainable model. **e-Literate**, July 24, 2012.
- JOHNSON, L. et al. **NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition**. Austin: The New Media Consortium, 2013.
- KERR, B. A challenge to connectivism. Transcript of Keynote Speech. **Online Connectivism Conference**, University of Manitoba, February 2007.
- KOLOWICH, S. How 'open' are MOOCs? **Inside Higher Ed**, November 8, 2012.
- LANE, L. M. Three kinds of MOOCs. **Lisa's (Online) Teaching Blog**, August 15th, 2012.
- MACKNESS, J.; MAK, S.; WILLIAMS, R. The ideals and reality of participating in a MOOC. In: **Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010**. University of Lancaster, Lancaster, p. 266-275, 2010.
- McAULEY, A. Massive Open Online Courses: digital ways of knowing and learning. **Elearn-space**, 2010.
- PISCITELLI, A. Edupunk, maestros ignorantes, educación invisible y el Proyecto Facebook. In: PISCITELLI, A.; ADAIME, I.; BINDER, I. (Comp.). **El Proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje**. Fundación Telefónica; Ariel, 2010. p. 3-19.
- SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, vol. 2, n. 1, January 2005.
- SIEMENS, G. Learning and knowing in networks: changing roles for educators and designers. **University of Georgia IT Forum**, 2008.

SIEMENS, G. MOOCs are really a platform. **Elearnspace**, July 25, 2012.

SIEMENS, G. Moving beyond self-directed learning: network-directed learning. **Connectivism: networked and social learning**, May 1st, 2011.

VERHAGEN, P. **Connectivism: a new learning theory?2006**. Disponível em: <<http://www.surfspace.nl/nl/Redactieomgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A criação de atos de currículo no contexto de espaços intersticiais

edméa santos

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ; Professora do ProPED/UERJ; Líder do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura
edmeabaiana@gmail.com

UERJ

aline weber

UERJ

Mestre em Educação pela UERJ/ProPED;
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa
Docência e Cibercultura
alinewebersop@gmail.com

RESUMO

Com a intensificação dos usos do digital em rede e dos dispositivos móveis, apresentamos neste artigo a criação de atos de currículo a partir das noções de mobilidade e espaços intersticiais (Santaella, 2010), trazendo as tecnologias móveis como interfaces desses espaços constituídos pela ubiquidade e conectividade. Compreendemos a mobilidade e o uso dos dispositivos móveis, via digital em rede, como formas de potencializar a educação, na medida em que não saímos dos espaços físicos para entrar em contato com os ambientes digitais. Discutimos, a partir do referencial de Santos (2005), possibilidades de práticas pedagógicas para uma aprendizagem ubíqua, fazendo dialogar os *espaçotempos* da universidade/cidade/ciberespaço, dentro do contexto da disciplina Didática, de uma turma de graduação em pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE

Mobilidade. Espaços Intersticiais. Atos de Currículo.

1. O cenário contemporâneo

Nosso cenário sociotécnico é constituído essencialmente hoje pela emergência do ciberespaço, meio de comunicação surgido a partir da conexão mundial dos computadores (LÉVY, 2005), visto este como uma dimensão da sociedade em rede onde fluxos de informações (CASTELLS, 2010) delineiam novas formas de relações: econômicas, sociais, profissionais, políticas, trazendo novos contornos à sociedade.

A cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, cibercultura, traduz formas de se estar no ciberespaço e nas cidades com suas técnicas, práticas, atitudes, navegações, mas principalmente com tudo aquilo que é do humano: valores e crenças. As expressões na Internet são expressões de nós mesmos, com todas as contradições presentes em nossa realidade. As tecnologias digitais em rede não são atores autônomos, separados da sociedade e da cultura na qual estamos imersos, o ser humano não pode estar separado de seu ambiente material, por meio do qual atribui sentidos à sua vida cotidiana.

Segundo Santaella (2009), a Internet hoje funciona por meio das conexões e comunicações que se estabelecem em rede, e é nessa rede que novas relações se dão a cada momento. É nessa lógica, de comunicação plural, potencializada pelas novas tecnologias digitais em rede, que diferentes formas de organização do pensamento se estabelecem, definindo

posturas e interações próprias de uma realidade outra, propiciada pela reconfiguração dos espaços a partir do que Santaella (2010, p.99) denomina como “espaços intersticiais, ou seja, misturas inextricáveis entre os espaços físicos e o ciberespaço, possibilitadas pelas mídias móveis”.

Os espaços intersticiais, assim designados por Santaella (2010), também são chamados por Souza e Silva (2006) de espaços híbridos, combinando físico e digital, criando ambientes em que possamos estar conectados por meio de dispositivos móveis, carregando conosco a Internet, por esse motivo não conseguimos perceber os espaços físicos e espaços digitais como espaços desconexos, não havendo mais a sensação de entrarmos na Internet, é como se estivéssemos imersos nela.

Compreendemos então que a cultura contemporânea vem impulsionando o surgimento de novas possibilidades educacionais a partir das tecnologias digitais em rede associadas aos usos dos dispositivos móveis, provocando mudanças em

relação ao paradigma de *aprendizagemensino*¹. Essas possibilidades educacionais se fazem sentir tanto na modalidade presencial física quanto na modalidade *online*. Desenvolver práticas educativas associadas às tecnologias digitais em rede é um desafio que se coloca, uma vez que ter acesso a essas tecnologias não é suficiente, é preciso saber como usá-las para promover situações de *aprendizagemensino*.

É no contexto da atual fase da cibercultura, “caracterizada pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades” (SANTOS, 2012), que pretendemos discutir algumas experiências vivenciadas na interface universidade/cidade/ciberespaço, dentro do contexto da nossa pesquisa, pelos alunos de didática², na graduação em pedagogia da Universidade do Estado do Rio de

¹ Utilizaremos a expressão *aprendizagemensino*, a partir do referencial teórico de Alves, numa tentativa de superar as dicotomias instituídas pela ciência moderna.

² <http://docenciaonline.pro.br/moodle/course/view.php?id=54>. Este é o ambiente online da disciplina didática, do curso de pedagogia da UERJ, coordenado pela Prof. Dra. Edméa Oliveira dos Santos. O objetivo do ambiente é ampliar os *espaçostempos* de criação do saber para além dos muros da universidade.

Janeiro, levando em consideração as implicações desses novos processos comunicacionais na criação de práticas pedagógicas.

2. O desenvolvimento da Pesquisa

O CidadeEduca UERJ constituiu-se como uma pesquisa-formação, junto aos estudantes/praticantes culturais³ de Didática, do quarto período do curso de Pedagogia da UERJ, disciplina lecionada pela Professora Dra. Edméa dos Santos, partindo da abordagem multirreferencial como pressuposto para o processo *aprendizagemensino*⁴, dada

³ Ao referirmo-nos aos estudantes, usaremos a expressão *praticantes culturais* na medida em que compreendemos que a expressão *estudantes* restringe a participação e implicação com a pesquisa, no sentido de que tudo foi criado colaborativamente, não pesquisamos sobre o outro, e sim com o outro.

⁴ “O aprender aparece antes do ensinar por convicção epistemológica de que a aprendizagem precede o ensino tanto cronológica – para ensinar é preciso ter aprendido – quanto epistemologicamente, considerando-se nossa opção pela subversão das crenças hegemônicas a respeito desses processos”. (Alves, Barbosa, 2012, p.61 e 62)

pela interface Universidade/Cidade/Ciberespaço. *Aprendemosensinamos* nos diversos *espaçostempos* da cidade, mediados por uma diversidade de artefatos culturais, pelos usos dos dispositivos móveis e pelo digital em rede.

A opção pela pesquisa-formação encontra-se na compreensão de que estamos implicados com o processo de formação, num cenário sociotécnico dado pela atual fase da cibercultura, no contexto de uma formação inicial dada pela relevância da disciplina Didática na graduação em Pedagogia. Assim:

A pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim do ponto de vista dos objetivos de transformação. (JOSSO, 2010, p. 101)

No âmbito da pesquisa-formação, Josso (2010) destaca como característica metodológica o sentido da experiência, uma experiência existencial dada por um movimento intersubjetivo que pode produzir uma

conscientização, tornando conscientes nossas práticas, dadas por subjetividades constituídas ao longo de nossa vida. Assim, na pesquisa-formação, a intenção é que a intensidade com que se dá a experiência possa gerar uma transformação a partir do ato, mobilizando saberes e *práxis* para um autodesenvolvimento.

Nesse contexto procuramos, por meio da criação de atos de currículo, mobilizar competências que emergissem com o uso das tecnologias digitais em rede, propiciando novas formas de interação social e, sobretudo, de *aprendizagemensino*. Na hodiernidade compreendemos que a aquisição de informação, conhecimento e a aprendizagem se dão de formas distintas das de outros tempos, dadas principalmente pela colaboração, interação e conexão a partir das tecnologias digitais em rede, dispositivos móveis e demais artefatos culturais como formas de criação de conhecimento e cultura.

A mobilização das competências necessárias a esse novo cenário sociotécnico devem permitir que a aprendizagem aconteça ao longo da vida cotidiana, para além da aquisição de um conteúdo estático e sem significado. Para isso, investimos em atos de currículo que pudessem contribuir para que os estudantes fossem capazes de estabelecer conexões entre áreas, informações, conceitos; de manter conexões para uma aprendizagem contínua; de criar e distribuir informação; de usar as tecnologias digitais em rede, dispositivos móveis e demais artefatos culturais.

Imersos nos diversos *espaçostempos* da cidade, criamos as ambiências para a mobilização dessas competências na medida em que pensamos de forma colaborativa, concretamente em situações que, a partir da experiência formadora, fosse possível incorporar

atualizações ao conhecimento já adquirido, ora gerando novos conhecimentos, ora incorporando-os aos conhecimentos já existentes.

O desenho didático⁵ das ambiências de nossa pesquisa-formação e a criação de atos de currículo ocorreram ao longo da pesquisa, num movimento de conhecimento dos praticantes culturais e da relação estabelecida com o grupo. Essas ambiências traduziram-se então em atos de currículo *dentrofora* da universidade, em museus, centros culturais, parques, cafés, sala de aula, corredores da universidade, integradas aos usos de softwares sociais⁶ da mobilidade, como o Facebook e o Twitter, via celular, compreendendo que não é possível separarmos

⁵ Trazemos a noção de desenho didático inspirados na criação de desenhos didáticos em ambientes online, a partir do referencial teórico de Santos e Silva (2009), “como arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula online.” (SANTOS, SILVA, 2009, p.44)

⁶ Software social é a designação dada às ferramentas que suportam e facilitam a comunicação e interação num contexto social, termo cunhado em 2002 por Clay Shirky, interessado nas implicações sociais da tecnologia na web, que designa como “*software that supports group interaction*” (SHIRKY, 2003, citado por OWEN et al., 06-2006:12)

*práctateoriaprática*⁷ na medida em que ao criarmos os atos de currículo também teorizamos sobre nossas práticas.



Figura 1 - Representação criada pelas autoras a partir da interface praticantes culturais/ universidade/cidade/ ciberespaço

⁷ Também adotamos a expressão *práctateoriaprática* numa perspectiva da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, a partir de Alves (2008), por compreendermos que não é possível separarmos de forma dicotômica prática e teoria.

A imagem acima representa o momento inicial da pesquisa-formação, dada por situações de *aprendizagemensino* que buscaram contemplar o potencial pedagógico, tecnológico e comunicacional dos dispositivos móveis, basicamente do uso do celular, assim como das disposições de interatividade próprias dos usos do digital em rede.

Nosso desenho didático contemplou uma intencionalidade pedagógica que buscou investir em práticas curriculares como obra aberta, hipertextual e interativa, no contexto da mobilidade, compreendida essa como “a capacidade de tratar a informação e o conhecimento na dinâmica do nosso movimento humano na cidade e no ciberespaço simultaneamente” (SANTOS, 2011, p.25).

2.1 A noção de atos de currículo

Ao propor a noção de atos de currículo, Macedo (2011) busca inspiração na noção de ato em Bakhtin (2003) para afirmar que se trata de uma ação concreta, praticada por alguém situado. A noção de ato responsável está diretamente associada ao conteúdo desse ato, vinculado a um pensamento participativo, como explica Macedo (2011):

Ato, em Bakhtin, não se resume, portanto, nem a *akt* (ato puro simples), nem a *tat* (ação), do alemão filosófico. Bakhtin conjuga *akt* ao termo russo *deiatel'nost* para significar ato/atividade. Assim, a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, ao qual ele confere sentido a partir do mundo como materialidade concreta. O ato, portanto, postula, cria. (MACEDO, 2011, p. 46)

Nessa perspectiva, compreendemos os atos de currículo criados na interface cidade/universidade/ciberespaço, no CidadeEduca UERJ, como atos situados, onde privilegamos o processo em que se constituíram e a responsabilização de todos envolvidos na criação de uma práxis curricular, a partir da experiência (DEWEY, 2010).

Em nossa pesquisa, trazemos o currículo como obra aberta, a partir da noção cunhada por Macedo (2007) de atos de currículo, em consonância com uma abordagem multirreferencial do currículo, em contraposição a uma concepção monocultural, trazendo múltiplas referências na medida em que o currículo se constrói pelas ações dos praticantes culturais em formação, entendendo os atos de currículo como atos da vida, assim:

A potência *práxica* do conceito de atos de currículo vinculado à formação é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica para compreendermos a relação profundamente implicada entre currículo e formação, bem como um modo de empoderar o processo de democratização do currículo, como uma experiência que pode

ser singularizada e como *um bem comum socialmente referenciado*. (MACEDO, 2007, p. 35)

Essa noção de atos de currículo nos fala de um currículo como processo e não como produto, nos dá a dimensão de que as dinâmicas formativas se insti-tuem no fazer cotidiano a partir de nossas relações configurando como “*práxis epistemológico-formativa*” (MACEDO, 2010, p.98), que se realiza por meio da experiência e sua temporalidade.

Ao compreendermos que a formação é um fenômeno experiencial, a partir da criação de atos de currículo, a mediação dessa formação suscita outro tipo de envolvimento do pesquisador, como afirma Macedo (2011):

A mediação da formação implica muito mais em acompanhamento dialógico, em orientação e reorientação dialética, em escuta e em narrativas compartilhadas do que em simples procedimentos exoterodeterminantes, sem que imaginemos, com isso, que a formação configura-se apenas por um não-diretívismo inconsequente. Nestes termos, a formação não se explica, se compreende, porquanto emerge como experiência única de um Ser em aprendizagem. O que se explica são as condições para que a formação possa

emergir na experiência do Ser que aprende, são os modelos propositivos e explicativos a nossa disposição, são seus dispositivos. (MACEDO, 2011, p. 64 - 65)

Não pretendemos a partir dos atos de currículo explicar a formação dos praticantes culturais, mas compreendê-la dentro do contexto da disciplina Didática, na medida em que a disciplina se deu como *lócus* de iniciação e de mediação de uma formação docente, além dos muros da escola/universidade, numa relação híbrida com todos os *espaçostempos* que nos cercam: museus, parques, cafés, livrarias, bibliotecas, shoppings, centros culturais, clubes, redimensionados pela possibilidade de conjugação desses *espaçostempos* com o ciberespaço, criando espaços intersticiais (Santaella, 2009).

A interface cidade/espaço/universidade se deu em diferentes *espaçostempos* articulando a agenda cultural da cidade, as demandas dos estudantes e o currículo da disciplina Didática. Ao longo de nossa pesquisa-formação criamos atos de currículo ao visitar o Centro Cultural Banco do Brasil; o espaço Oi Futuro no Flamengo; a Galeria de Artes Portinari, na

Universidade do Estado do Rio de Janeiro; o Projeto Humanidades, no Forte de Copacabana, e todos os espaços físicos explorados na própria Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nessas imersões pela cidade sempre buscamos articular os espaços físicos aos espaços digitais, criando práticas pedagógicas nas bordas de ambos os espaços, nos espaços intersticiais.

Assim, trazemos uma de nossas experiências no âmbito da interface cidade/universidade/ciberespaço, a visita ao Centro Cultural Banco do Brasil, durante a exposição Percurso Afetivo, de Tarsila do Amaral.

2.1.2 A interface cidade/universidade/ ciberespaço: Um Percurso Afetivo

A criação de um dos atos de currículo dentro do contexto da pesquisa-formação realizada com o grupo de estudantes de Didática, do curso de Pedagogia na UERJ, foi a visita à exposição Percurso Afetivo, de

Tarsila do Amaral, no CCBB⁸ que contava com um áudio guia⁹, disponibilizado via repositório, podendo ser baixado no celular. A escolha por essa exposição foi intencional, de forma que pudéssemos ter uma aproximação dos usos dos dispositivos móveis na interface da universidade/cidade/ciberespaço.

Quando chegamos ao CCBB conversamos sobre a utilização do áudio-guia e tentamos baixá-lo em nossos celulares. Os aparelhos celulares disponíveis eram diferentes, alguns com conexão 3G e outros apenas com a possibilidade de conexão *wi-fi*. Tivemos muita dificuldade em baixar o áudio para os celulares sem conexão 3G. Conseguimos baixar somente em iphone e em tablet da Samsung. Revezamos a utilização dos aparelhos com o objetivo de que todas

pudessem experimentar a visitação com e sem o uso do áudio.

Compartilhamos na página do CidadeEduca¹⁰ as imagens feitas durante a exposição e o link para o áudio-guia¹¹, buscando interconexões entre as obras expostas, tendo a cultura visual como nosso universo de referência. Tentamos por meio do CidadeEduca UERJ prolongar essa experiência estética, dotada de sentidos, mediada por outros artefatos culturais, mas sobretudo pelo potencial comunicacional do Facebook. O ambiente do CidadeEduca UERJ no Facebook foi criado com a intenção de ser mais um *espaçotempo* formativo para todos nós no qual criamos laços sociais que emergiram das interações e relações aí estabelecidas. Nesse sentido, o ambiente do CidadeEduca UERJ no Facebook se deu como uma potência que emerge dentro do contexto da mobilidade pois, com a possibilidade de usar o Facebook no celular, o tempo de conexão à rede social é permanente, sendo utilizado por nós como forma de ampliar o *espaçotempo* da sala de aula para além do tempo instituído.

⁸ Disponível em <http://www.bb.com.br/portallbb/page511,128,10154,1,0,1,1.bb?codigoEvento=4503>

⁹ Áudio-guia é um sistema de locução utilizado para visitas guiadas, principalmente de museus e monumentos históricos, permitindo ao visitante a livre caminhada pelos ambientes, detendo-se na obra de seu interesse e obter as informações disponíveis. No caso da exposição Percurso Afetivo, o áudio-guia foi disponibilizado em uma plataforma online de publicação de áudio, permitindo aos visitantes que, por meio do celular, conectado à internet, entrassem em contato com as informações sobre as obras expostas.

¹⁰ Disponível em <http://www.facebook.com/cidadeeduca.uerj>.

¹¹ Disponível em http://soundcloud.com/ccbb_rj#play

ARTIGOS

edméa santos
&
aline weber

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

Trazemos a narrativa da aluna Lívia, no ambiente do CidadeEduca UERJ, sobre a atividade realizada no CCBB:

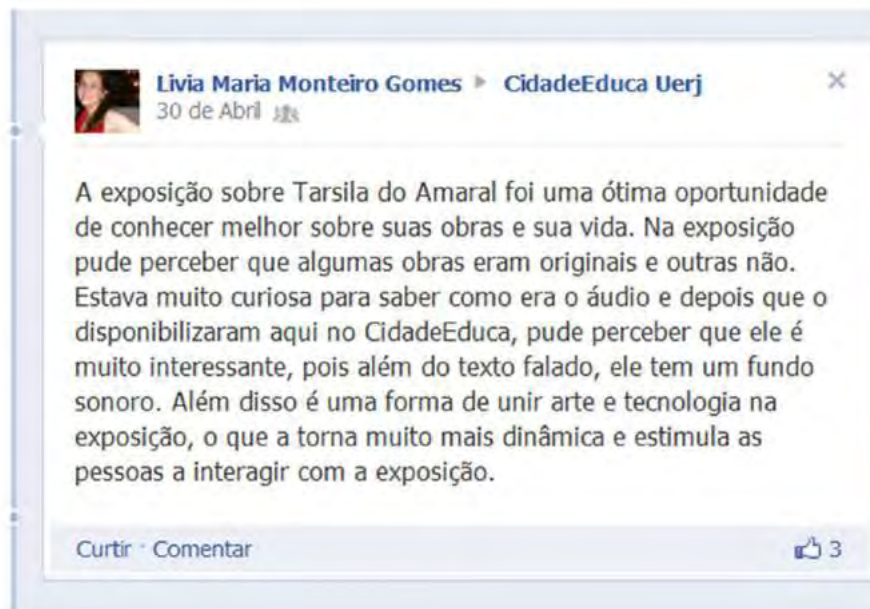


Figura 2 - Narrativa de Lívia no ambiente do CidadeEduca UERJ

A narrativa de Lívia é importante ao introduzir no âmbito da nossa pesquisa-formação a ideia de que a tecnologia utilizada a partir do áudio-guia tornou a visita à exposição mais dinâmica, estimulando uma maior interação do público. Na prática, o que observamos em relação à utilização do áudio-guia foi a possibilidade de nos aproximarmos das obras a partir das narrativas apresentadas, podendo ouvi-las repetidas vezes por meio de um aparelho celular.

Observamos a transformação do espaço do CCBB a partir da presença física do celular em nossas mãos, o movimento dos corpos por pontos de conexão, tentando fazer coincidir obra e áudio, no sentido de que “toda nova tecnologia cria gradualmente um ambiente humano inteiramente novo. Ambientes não são vestimentas passivas, mas processos ativos” (SANTAELLA, 2007, p. 204).

Temos a reconfiguração de *espaçotempos* a partir de mediações tecnológicas, como a experimentada pelo uso do celular, fazendo convergir ciberespaço/cidade/universidade, por essa razão compreendemos que o celular não é uma extensão de nossa capacidade física e/ou intelectual, uma vez que extensão e mediação não são a mesma coisa, pois como afirma Santaella (2007, p. 207-208):

Para sermos fiéis ao sentido de mediação, devem estar nele implicados a afecção, a percepção e a cognição mediada do mundo da linguagem, pelos signos. O conceito de mediação não deve ser simploriamente entendido como meio de comunicação e nem mesmo como ambiente cultural e social que os meios criam. Mediação é, sobretudo, um conceito epistemológico que envolve

a grandeza humana que é também a nossa tragédia, de só ter acesso ao mundo físico, afetivo, sensorio, perceptivo, cognitivo pela mediação dos signos. Cada tipo de signo apresenta, indica ou representa aquilo que chamamos de realidade de acordo com seus potenciais e limites. [...] Enfim, os signos se multiplicam porque o real é inexaurível.

O celular é um instrumento mediador, introduz e faz circular signos. Por meio de sua mediação tecnológica vivenciamos uma experiência ubíqua que nos permitiu viver a coincidência entre deslocamento e comunicação. O uso do celular em nossa pesquisa-formação foi compreendido como um componente ativo nos processos sociais e de aprendizagem que buscou investigar que atos de currículo e práticas pedagógicas puderam ser criadas com os alunos da disciplina de Didática, da licenciatura de Pedagogia na UERJ, fazendo dialogar os *espaçotempos* da cidade por meio das tecnologias digitais em rede, via dispositivos móveis.

A abordagem multirreferencial, para a pesquisa-formação, no contexto da formação universitária, cria condições para a articulação de diferentes saberes, num

ARTIGOS
edméa santos
&
aline weber

teccogs
n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

processo que valoriza os princípios da colaboração, interatividade, criação de atos de currículo, fazendo com que os estudantes criem conhecimento ao mesmo tempo em que constroem sua identidade e atuam na sociedade de modo ativo. Nesse cenário sociotécnico, compreendemos que a disciplina Didática prescinde de uma análise crítica sobre os desafios postos à

docência pelos usos do celular, muito mais num movimento que narra novas possibilidades do que a definição de regras para esses usos.

É nessa perspectiva que trazemos a discussão abaixo, anunciando o celular como uma “tendência” na sala de aula:



Figura 3 - Ambiente do CidadeEduca UERJ

Mais que uma tendência em sala de aula, consideramos o celular como o artefato cultural que faz convergir, por meio da comunicação móvel, os pontos de encontro entre os espaços físicos e os espaços digitais, dando origem aos “espaços intersticiais”, “como uma metáfora capaz de caracterizar as múltiplas faces das mudanças mais recentes no mundo da comunicação e da cultura” (SANTAELLA, 2010, p. 122).

A discussão do uso do celular em sala de aula nos remete ao fomento de criação de novos atos de currículo, no entrecruzamento das dimensões técnica, política, econômica, social e cultural que permeiam nosso cotidiano, entendendo que as discussões no CidadeEduca UERJ também se constituíram como atos de currículo, como as narrativas abaixo:

Os espaços intersticiais referem-se às bordas entre espaços físicos e digitais, compondo espaços conectados, nos quais se rompe a distinção tradicional entre espaços físicos, de um lado, e digitais, de outro. (Santaella, 2009, p.22)

Achei interessante a questão dos espaços intersticiais criados pela mobilidade nos possibilitando estar conectados a todo

momento com a portabilidade. Assim, não há diferenciação entre espaço físico e digital. Este trecho resume os debates que estamos desenvolvendo ao longo do nosso curso.

[...] um espaço intersticial ou híbrido ocorre quando não mais se precisa ‘sair’ do espaço físico para entrar em contato com ambientes digitais. (SANTAELLA, 2008, p. 21).

De acordo com o trecho acima esses espaços são assim denominados por romperem as fronteiras entre o físico e o virtual criando assim um espaço próprio que não pertence propriamente nem a um nem a outro:

- Aline, acredito que essa experiência que temos de poder usar esse espaço virtual só contribui para nossa formação. Como você mesma comentou ali em cima: “o virtual atualiza o real, o virtual existe em potência”. Sendo assim, ao vivenciarmos essas práticas fora de sala de aula (ou dentro também), contribui para não nos tornarmos profissionais alienados em relação ao uso das TICs. Levando esse aprendizado para dentro de sala de aula, com nossos alunos, podemos nos aproximar cada vez mais da realidade deles e fazer com que as aulas possam fluir com maior interesse de todos.

Como vocês acham que a mobilidade influencia nisso?

Acredito que a mobilidade nos permite estar em lugares diversos, portanto o “sair” do espaço físico e o entrar nos ambientes digitais nos permite estar conectados em muitos outros lugares.

- Rafaela, com os usos dos dispositivos móveis e o digital em rede, não saímos dos espaços físicos para entrarmos nos espaços digitais, estamos na verdade numa hibridação desses espaços, o que Santaella vai chamar de espaços intersticiais.

Me expressei mal. Agora entendo que as paredes dos espaços físicos não nos impedem de estarmos conectados.

O uso do celular em nossa pesquisa-formação foi compreendido como um componente ativo nos processos sociais e de aprendizagem que buscou investigar que atos de currículo e práticas pedagógicas puderam ser criadas com os alunos da disciplina de Didática, da licenciatura de Pedagogia na UERJ, fazendo dialogar os *espaçostempos* da cidade por meio das tecnologias digitais em rede, via dispositivos móveis. Nesse sentido, toda a nossa *práxis* curricular esteve implicada com o uso do celular,

convergindo para o que Santaella (2011) denomina de aprendizagem ubíqua, aquela disponível a qualquer momento, não restrita apenas ao universo da educação guttenberguiana.

Entendemos que há uma co-evolução entre homem e agenciamentos informáticos que continua e continuará em expansão, dada em grande parte pela emergência dos dispositivos móveis e do digital em rede, pelos espaços intersticiais, fazendo com que a relação homem-celular contribua cada vez mais para a constituição de processos de *ensinoaprendizagem* baseados na colaboração e na criação do conhecimento em rede.

Conclusão

A experiência com o digital em rede e o uso do celular procurou instrumentalizar os estudantes, em formação inicial, para um contexto de formação que não pode ignorar nos usos do digital em rede na

escola como parte de um planejamento adequado à gestão pedagógica da sala de aula, considerando que o processo educativo nas escolas de educação básica não se limita ao ensino de conteúdos, habilidades e competências, abrange igualmente a relação que crianças e jovens estabelecem com os artefatos culturais de seu tempo.

A utilização do telefone celular para a criação de atos de currículo na interface cidade/universidade/ciberespaço aponta para o desenvolvimento com o grupo de estudantes de competências que emergem com os usos das tecnologias digitais em rede, propiciando novas formas de interação social e, sobretudo, de *aprendizagemensino*. No contexto contemporâneo observamos que a aquisição de informação, conhecimento, e a *aprendizagemensino* se dão de formas distintas das de outros tempos, dadas principalmente pela colaboração, interação e conexão.

No que diz respeito à formação dos estudantes de Didática, temos que o uso do celular na interface cidade/universidade/ciberespaço permitiu o

desenvolvimento de habilidades e competências mais flexíveis para a gestão do conhecimento, uma vez que o uso do dispositivo móvel permite que o estudante direcione sua aprendizagem, buscando aquilo que é pertinente ao contexto ou à situação, no momento mais oportuno.

A experiência com o celular nos remete também a práticas pedagógicas em que o saber fazer balizado pela exigência de certas habilidades cria uma maior autonomia nos estudantes, colocando-os como protagonistas desse processo. Ao longo das atividades realizadas, observamos a mudança de relação dos alunos com o telefone celular, ampliando uma noção inicial de instrumento de comunicação para um instrumento de criação de comunicação e cultura, que afeta de modo significativo os *espaçostempos* em que vivemos, principalmente pela possibilidade de habitarmos os espaços digitais sem nos deslocarmos dos espaços físicos.

Destacamos então que a proliferação de artefatos culturais e do digital em rede favorece a aprendizagem em comunidade, colaborativa, dada hoje pelo

ARTIGOS

edméa santos
&
aline weber

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

princípio da comunicação e colaboração redesenhando uma configuração social e cultural, redimensionando espaço e tempo por meio da vivência na cibercultura, de tal forma que:

O processo de *aprendizagem* móvel é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação, na medida em que os estudantes podem ter acesso imediato e permanente à informação, deslocando do professor a figura de principal provedor da informação. O potencial da aprendizagem móvel não está no ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las, contribuindo para uma inteligência coletiva. (WEBER, 2012, A. A. p. 210)

Assim, a criação de práticas pedagógicas baseadas em aprendizagem móvel, na perspectiva da mobilidade, conectividade e ubiquidade, dentro do contexto da disciplina Didática, no curso de pedagogia da UERJ, revela a potencialidade para a educação dos dispositivos móveis e do digital em rede. Tal potência é vista não como forma de substituição da aprendizagem formal, mas como compreensão da prática pedagógica articulada a uma prática social, datada e situada como uma produção histórica e cultural.

REFERÊNCIAS

ARTIGOS

edméa santos
&
aline weber

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiências de vida e formação.** Natal, RN: EDUFRN, 2010.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2005.

MACEDO, R. S. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação inter-crítica.** Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. **Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** Ilhéus: Editus, 2011.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

_____. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade.** São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **O perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2009.

_____. **Culturas e artes do pós-humano.** São Paulo: Paulus, 2010

ARTIGOS

edméa santos
&
aline weber

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

_____. *A aprendizagem ubíqua substitui a aprendizagem formal?* **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v.2, n.1, 2010. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852>

_____. **Educação tradicional e educação ubíqua**. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=gvhAmHXtESE&playnext=1&list=PLA066F5F0D1056BEB&feature=results_main

SANTOS, E. *Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância*. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.11, n. 17, p.113-122, jan.-jun., 2002.

_____. **Educação online: cibercultura e pesquisa formação na prática docente**. Tese de Doutorado. Salvador: FAGED – UFBA, 2005. Orientador Prof. Dr. Roberto S. Macedo.

_____. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, H. A. da; SILVA, M. **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro, ANPEd Nacional, 2011. Disponível em <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>

SANTOS, E. WEBER, A. A. **Articulação de saberes no currículo escolar**. In: SANTOS, E. **Currículo: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

WEBER, A. A. **Educação e Cibercultura: narrativas de mobilidade ubíqua**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. Orientadora Prof^a Dr^a Edméa O. Santos.

Texto e autoria no universo da web:

reflexões e apontamentos

patricia margarida farias coelho

PUC-SP

Pós-doutoranda TIDD/PUC-SP.
Bolsista FAPESP.
patriciafariascoelho@gmail.com

marcos rogerio martins

Mestrando FFLCH/USP – Bolsista CNPq.
marcosrmcosta15@gmail.com.

USP

ARTIGOS

patricia
m. f. coelho
&
marcos r. m.
costa

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

RESUMO

Considerando a polêmica que cerca a categoria de autor e o contexto contemporâneo cheio de transformações midiáticas, nosso estudo visa refletir sobre essa categoria dentro do contexto atual, em específico a sociedade digital e o universo da web. Para tanto, trazemos as reflexões e apontamentos de Foucault (1969) e de Barthes (2004) sobre a morte do autor na sociedade moderna. Utilizamos, ainda, o excerto da autora portuguesa Teolinda Gersão como mediador literário do questionamento do autor em nossa sociedade contemporânea capitalista. Essa discussão é de importância dentro do campo de estudo da inteligência coletiva e dos ambientes interativos, bem como da semiótica cognitiva, visto que essas áreas são diretamente afetadas pelas transformações e desdobramentos do universo da web e das relações entre homem-máquina e homem-linguagem.

ARTIGOS

patricia
m. f. coelho
&
marcos r. m.
costa

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

Introdução

“O nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor”

Roland Barthes (2004, p. 64)

Sou lindíssimo, disse o autor fascinado.
Lindíssimo, lindíssimo, lindíssimo.

De tal modo que não posso despegar os olhos do espelho. E tudo o que existe, sou tentado a converter em ‘eu’. Porque só tenho olhos para mim.

Sentou-se na cadeira, cruzou as pernas e começou a devorar o mundo. Engolia, engolia, engordava sem medida e a inflação do eu era tão grande que a certa altura rebentava e caía numa chuva de estilhaços.

E então pacientemente, de gatas, ia procurando os pedaços, aqui e ali, e começava a colá-los outra vez com Araldite. Teolinda Gersão (1984, p.25)

Este pequeno excerto retirado da obra *Os guarda-chuvas cintilantes* (1984), da autora portuguesa Teolinda Gersão, conta, de maneira sucinta e inventivamente peculiar, as várias polémicas que sucederam e continuam a nos perseguir sobre a categoria do autor. Essa polémica torna-se cada vez mais cotidiana e frequente devido à *facilidade do copiar e colar da web*. Quem é o autor? É aquele que escreve, aquele que reproduz ou aquele que interpreta? Existe verdadeiramente plágio?

Todas essas questões ganham novas e outras tonalidades quando colocamos em discussão a produção/recepção de textos na rede mundial de computadores. Entendemos texto como um todo de sentido, como prevê Greimas e Courtés (2008). Desse modo, seja o dito verbal, visual ou sincrético, todos são alvo de divulgação, cópia e transformação; de modo que a categoria de autor fica frágil, tênue e, em última instância, ambígua. De novo: quem é o autor? Indivíduo, coletivo, instituição ou ideologia? Como classificá-lo? Há classificação?

Dúvidas permeiam, acompanham e se impõem diante da evolução digital. Vivenciamos um momento único, no qual, como pontua Santaella (2007), as linguagens tornam-se cada vez mais promíscuas, elas se misturam, hibridizam e se interpelam. O ambiente digital foi o grande propulsor dessa potencialização da linguagem.

Desse modo, seja em um caixa de banco, seja na palma de sua mão, a tecnologia nos persegue. Celulares, computadores, *tablets*, dentre outras tecnologias são ferramentas que funcionam como

extensões de nosso corpo e de nossas possibilidades sensoriais e sinestésicas, tanto quanto linguísticas (cf. SATELLA, 2010). Daí a problemática de definirmos o que seja um autor.

Considerando essa polêmica que cerca a categoria de autor e o contexto contemporâneo cheio de transformações midiáticas, nosso estudo visa refletir sobre essa categoria dentro do contexto atual, em específico a sociedade digital e o universo da *web*.

Para tanto, faremos uma sucinta exposição das ideias de Foucault (1969) e Barthes (2004) sobre a morte do autor na sociedade *moderna*.¹ Utilizando, ainda, o excerto de Teolinda Gersão acima citado como mediador do questionamento do autor em nossa sociedade contemporânea capitalista.

¹ *Moderno* no sentido de possuir uma tradição que possui seus prenúncios a partir do período renascentista. De acordo com Barthes (2004, p. 58), “o autor é uma personagem moderna, produzida sem dúvida por nossa sociedade na medida em que, ao sair da Idade Média, com o empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da Reforma, ela descobriu o prestígio do indivíduo ou, como se diz mais nobremente, da ‘pessoa humana’ ”.

Essa discussão é de importância dentro do campo de estudo da inteligência coletiva e dos ambientes interativos, bem como da semiótica cognitiva, visto que essas áreas são diretamente afetadas pelas mudanças, transformações e desdobramentos do universo da *web* e das relações entre homem-máquina e homem-linguagem.

Todavia, o que discutiremos é uma reflexão necessária, de modo geral, para todos os campos de investigação, posto que é na teia complexa da linguagem e do homem, que se fia a categoria de autor, alvo de nosso estudo.

Barthes e Foucault: uma reflexão sobre o conceito de autor

Como propriedade linguística e identitária, a categoria de autor causou – e, como estamos debatendo, ainda causa – várias polêmicas teóricas. Historiando sobre essa entidade moderna que sofre,

durante o século XIX-XX, perdurando até nossos dias, século XXI, as agruras de sua escatologia, lembremos que a polêmica sobre a morte da categoria do autor acentuou-se com o estudo de Foucault (1969). Esse estudioso proclamou que o homem não era nem a mais antiga, nem a mais constante preocupação do saber humano, mas uma invenção recente. Nesse momento e com essa afirmação, os estudos do desvanecimento do sujeito autor na sua própria escrita aumentaram quantitativa e qualitativamente. Assim sendo, para Foucault (2004), o desaparecimento do sujeito-indivíduo é uma regra imanente da escrita que, em sua natureza, é um jogo ordenado de signos.

Corroborando para essa reflexão sobre o desvanecimento da categoria do autor, Barthes (2004) apresenta-nos uma chave de interpretação entre a relação autor-obra-leitor. Para Barthes, a escritura é um neutro, um composto e um oblíquo para o qual se lança o sujeito autoral, que não é mais o sujeito ôntico, com biografia e presença no mundo natural, mas aquele que é criado pelo pinçar de sua pena. Desse modo, é sobre o branco e o preto que se encontra toda e qualquer identidade. Questiona-se, assim, a assimilação autoral

ARTIGOS

patricia
m. f. coelho
&
marcos r. m.
costa

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

direta com o ser ôntico. Propõe-se que, ao contar um fato, é inevitável que o desligamento aconteça: fica o ser ôntico, cria-se o sujeito ficcional. A voz pessoal-biográfica perde a sua origem. O autor-homem entra na sua própria morte. A escritura começa. Então, os sujeitos ficcionais adentram o palco da narrativa.

Todo esse esquema barthesiano funcionaria muito bem até hoje, se mantivéssemos as mesmas ferramentas de outrora: papel, caneta e tinta. Ou a mesma estrutura aristotélica de texto: começo, meio e fim. Essa configuração tradicional permitiria que as ideias propostas por Barthes e Foucault fossem inquestionáveis e, portanto, verdadeiras para um sem fim de tempo. Porém, hoje, temos outras mídias, como ressaltamos acima, e estas elaboram uma forma de lidar e compreender a escritura, a linguagem e a própria autoria de uma maneira totalmente distinta. Não basta mais distinguir o ser ôntico (em termos semióticos, sujeito empírico) do autor (semioticamente, ator da enunciação), temos que repensar conceitualmente a questão da autoria.

Teolinda, compreendendo o jogo ficcional entre obra e autor, consegue adentrar no âmago dessa discussão, e nos dá a resposta de sua reflexão dentro da própria trama narrativa. Em sua meta-narrativa, mostra, a princípio, um autor narcísico que possui em suas mãos o mundo, ou melhor, ele é o próprio universo, uma vez que ele o devora. Sendo assim, concebe-se um Autor-Deus, onisciente, onipresente e onipotente, capaz de engolir o universo ao seu redor.

Essa concepção de autor é a que vigorava até o início do século XIX, claro que com algumas e importantes exceções como Gógol, Dostoiévski e outros pilares literários – o

ARTIGOS

patricia
m. f. coelho
&
marcos r. m.
costa

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

que não convém alongarmos nessa nossa exposição. Segundo Barthes, esse tipo de autor é alicerçado pelo grau de ascendência com sua obra, isto é, há uma crença que o assevera como unidade e instituição. Isso porque

O livro e o autor colocam-se a si mesmos numa mesma linha, distribuída como um *antes* e um *depois*: considera-se que o Autor *nutre* o livro, quer dizer que existe antes dele, pensa, sofre, vive por ele; está para sua obra na mesma relação de antecedência que um pai para com o filho. (BARTHES, 2004, p. 61, grifo do autor)

Contudo, essa concepção, como evidencia Foucault (1969) e Teolinda narra ficcionalmente, é estilhaçada. O Autor-Deus eclode em mil frangalhos. Nasce um novo espécime de autor, o Autor-fragmento – na nomenclatura de Barthes (2004) o *scriptor moderno*. Nessa outra percepção da voz autoral, o Eu do autor não mais *engole* a matéria literária, afinal, ele perdeu seus *oni-poderes*. Segundo Barthes, o que caracteriza esse novo artífice das letras é a simultaneidade com seu tempo, esse autor não mais possui um horizonte confortável de observação, não está à frente nem atrás de seus personagens, mas ao lado deles. Suas

personagens, por sua vez, não são mais marionetes de sua pena; a concepção dialógica e os recursos irônicos e paradoxais de nossa contemporaneidade tonificaram o texto literário, quebrando suas correntes e, em alguns casos, dando-lhes até a alforria, prenunciada por Bakhtin no romance polifônico.

No meio digital, essa configuração potencializada relatada por Barthes dentro do campo literário ganha novos horizontes. Primeiro, em acordo com Murray (2003), temos uma narrativa multissequencial ou narrativa multiforme. Esse tipo de narrativa permite o *interator* ir de uma fase a outra através de distintas maneiras sem que se perca a narrativa da história². Portanto, ancorando-nos em Murray (2003), podemos depreender que uma história multiforme é uma narrativa, na qual múltiplas e distintas versões podem ser geradas a partir de uma mesma representação fundamental. Possibilidade precária ou impossível na manifestação textual das mídias impressas. Eis um dos principais diferenciais das possibilidades do universo da *web*.

² Para autora Murray (2003), tanto o emissor quanto o receptor constitui um interator, visto que ambos participam da narrativa.

ARTIGOS

patricia
m. f. coelho
&
marcos r. m.
costa

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

Segundo, essa configuração de narrativa multiforme permite um alargamento da concepção de posicionamento da categoria discursiva de pessoa. Aquele que posta um recado verbal, visual ou sincrético não tem mais posse sobre aquilo e, por isso, seu domínio de autoria torna-se frágil. O que não ocorre nas mídias impressas de modo tão frequente e comum. Esse fenômeno reverbera negativamente nos fóruns jurídicos, visto que a legislação de nosso país encontra-se, ainda, defasada no que tange a proteção legal da propriedade intelectual, em específico a autoria na esfera digital.

Da diferença entre a ágil transformação midiática e o moroso olhar jurídico, nasce a questão tão em voga do plágio. Na rede mundial de computadores, todos têm acesso a redes sociais que cultuam a ferramenta intitulada *compartilhar*, como, por exemplo, *Facebook*, *Twitter*, *Tuenti* etc. Compartilhar é muito mais do que expor um conteúdo de outrem, é partilhar da ideia do outro e, conseqüentemente, de seus valores, sejam eles éticos, morais ou ideológicos. Por isso, definir uma fronteira entre o *meu* e o *nosso*, a partir da ideia e da difusão do ato de compartilhamento, é tão difícil

quanto resolver o dilema de nossa origem: da evolução darwiniana ou da criação divina?

Desse modo, escrever já não pode instituir uma simples operação de registro, de verificação, antes deve ser um ato performativo da linguagem, que permite desbravar os labirintos desta, auxiliando o próprio processo ficcional a alicerçar as origens de sua invenção. O tema da invenção, em termos retóricos, não deve ser tratado como resultado das apreensões idênticas do homem natural biográfico, que executa a ação de escrever com o mundo, de forma simplista; nem das relações que constituem uma representação direta e perfeita do universo social, ao qual o autor-homem se insere, como já previa Barthes e Foucault, de maneira antropológica e social. De modo diferente, a invenção no universo da web é constituída pelos estilhaços da linguagem, que o autor contemporâneo de mídias interativas vai colhendo. Assim sendo, o *scriptor moderno* de Barthes que buscava para formatar sua face ficcional o encontro com o outro, o leitor. Agora, a interação é a força que agrega esses estilhaços e permite a coexistência desses textos.

No mundo digital, portanto, não é mais o *scriptor* moderno, temos o *interator*. Sujeito que desempenha simultaneamente dois papéis: ator do enunciado (o dito) e ator da enunciação (agente do dizer). Ele é criador e criatura das manifestações linguísticas e semióticas que o cercam, posto que pode utilizar do discurso do outro e fazer-se outro com o mesmo enunciado em tempo real e de maneira multissequencial.

Consequentemente, como sabemos pelos pressupostos saussurianos que a linguagem é heteróclita e multifacetada, um texto não é feito de uma linha unívoca de discursos, o que pretendia o comando do Autor-Deus, mas um espaço de multiplicidades, onde se entrecruzam e se fundem escritas diversas. Espaço potencializado pelas manifestações discursivas e textuais do universo da *web*.

Portanto, notamos que, no universo digital, a escritura e a autoria se modificaram. Houve uma fusão entre a realidade e a fantasia, uma vez que tudo pode e é colocado em xeque, pois, como já apontava Barthes (2004, p. 62): “o texto é um tecido de citações, saldas dos mil focos da cultura”. Indo

para além do texto literário concebido por Barthes, os focos são múltiplos e de possibilidades mil. Por isso, a autoria não pode ser definida com a fineza médica, nem com a invenção retórica simplesmente, mas deve ser posta em debate para assim refletirmos sobre as transformações advindas das revoluções midiáticas.

A autoria e o texto

Se o texto é um composto de vários discursos e o universo da *web* é um exemplo claro desse processo de escritura multifacetado – principalmente nas redes sociais –, podemos, depreender que as categorias de outrora de autor-homem e o Autor-Deus estão afastados da atual concepção de autor. Desse modo, assevera a pluralidade discursiva inerente à matriz do texto, principalmente no digital em detrimento da pretensão de *decifrar totalmente* um texto, como se ele fosse uma unidade fechada em si. Não podemos mais conceber um autor genérico e onipotente para todas as mídias – sequer para os gêneros oficiais. O texto

ARTIGOS

patricia
m. f. coelho
&
marcos r. m.
costa

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

convoca o evento, o fenômenos, por isso colocar uma etiqueta genérica seria impor ao texto, principalmente o inserido no universo da *web*, um mecanismo de segurança, dotando-o de um significado último, em suma, fecharíamos seus sentidos por meio da camisa de força autoral.

Essa é muitas vezes a empreitada do crítico literário, por exemplo, quando ele convoca o autor para explicar o texto ou a sociedade dele para interpretar sua obra. Por isso, Barthes (2004) ressalta que talvez o reinado do Autor também pode ter sido a do Crítico, ambos foram as entidades últimas no universo ficcional, com a principal diferença, que o primeiro tinha seu poderio dentro da obra, enquanto que o segundo, fora dela. Contrapondo-se a essa perspectiva monológica das estruturas do texto e de suas interpretações engessadas, Barthes (2004, p. 63, *grifo do autor*) propõe que, na escrita múltipla, como podemos inferir a partir do texto de Teolinda (1984), “tudo está para ser *deslindado*, mas nada está para ser *decifrado*”.

O mesmo pode ser dito do texto digital. A categoria de autor, embora postulemos que haja uma estrutura textual que possa ser apreendida – como prevê a semiótica de linha francesa e os estudos do discurso –, em suas bases e níveis discursivos, não deve ser uma camisa de força de toda ou qualquer produção linguística ou semiótica. O autor é, como disse Foucault (1969), uma invenção de nossa cultura e de nossos costumes.

Não podemos exigir, por conseguinte, que haja autoria concreta, empírica e determinada em todo texto, posto que a autoria é um construto sócio-histórico-cultural. Logo, as redes digitais explicitam – como em nenhum outro momento da história e da sociedade – essa realidade: a categoria de autor não é mais do que uma construção ideológica sobre um fato.

Portanto, podemos, como seres inventivos e inquietos, propor um método dedutivo ou indutivo, geral ou particular para apreender a autoria de um texto. No entanto, a matéria escritural não tem fundo

ARTIGOS

patricia
m. f. coelho
&
marcos r. m.
costa

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

e nem fim, isto é, *o espaço da escrita percorre-se, não se perfura*, como disse Barthes.

Assim, apesar de termos ferramentas de descrição e análise, a escrita não pára de fazer sentido, e este está sempre a se diluir em cada uma das interpretações possíveis. Daí a fluidez do hipertexto e de sua imaterialidade fazer com que o conceito de autoria se desvaneça nas inúmeras possibilidades de origem de um texto, bem como de um sem fim de opções de destino e de destinatário.

Dessa maneira, texto e autoria empírica não são unidades indissociáveis, pois autor e texto podem apresentar-se de maneira divorciada. Seja pela ambiguidade do texto, seja pelo anonimato do escrito, ou pela divulgação difusa e controversa, um texto é uma unidade e a autoria empírica é outra. Se outrora, necessitávamos emparelhá-los lado a lado, hoje isso já é uma prática ineficiente, posto que, na rede mundial de computadores, estando todos conectados, estamos em qualquer lugar a qualquer hora, compartilhando nossos textos, ideias e valores.

Considerações finais

Diante da polêmica da categoria de autor, recusando-nos a encontrar um sentido último e exato ao texto e ao autor, estamos a compreender o sentido como um múltiplo de significação, que não pode ser definido em sua completude. Desse modo, semelhante aos cacos do autor que uma vez eclodido não podem se restaurar com perfeição, o sentido pretendido uma vez colocado na trama do texto adquire sobre o olhar do interator uma plurissignificação. Com efeito, o sentido de um texto não pode mais enquadrar uma categoria única e isolada, como a de autoria baseada no sujeito empírico.

Analisando o universo da *web*, compreendemos que há um lugar onde toda essa multiplicidade de sentidos e vozes pode se reunir: *blogs*, Twitter, Facebook, Tuenti etc. Ressaltamos, ainda, que essas vozes se reúnem, mas não se anulam. Elas dialogam, compartilham pontos de vista e se expandem conforme as possibilidades e as ferramentas que as sustentam.

ARTIGOS

patricia
m. f. coelho
&
marcos r. m.
costa

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

Para Barthes (2004), o texto literário tem sua resposta no leitor, ou seja, se antes a explicação de autoria estava na ascendência, no demiurgo autor, ela passa, então, a estar na descendência do texto, ou seja, seu público leitor. Na acepção que propomos de autoria, como dissemos, não é um fato inerente ao texto baseado no sujeito empírico. Diferentemente, colocamos a autoria na teia de relações, que engendram, formam e permeiam o texto. Ancoramos essa acepção nas mídias do meio digital que não é uma unidade isolada, mas é um complexo rizoma, no qual se repudia a causalidade linear e a sequencialidade absoluta. Assumindo esse posicionamento, o universo da *web* transforma as condições de tempo e espaço, inclusive as relações travadas entre sujeito e objeto. Daí haver essa soltura das rédeas autorais e da própria concepção de autor e obra.

Anuncia-se, desse modo, no contexto barthesiano, o lugar onde o texto se escreve: a leitura. Parte-se, portanto, da obra para o texto. É o leitor que dá ao texto suas múltiplas significações, licenciadas pelas diversas escrituras da narrativa que dialogam, parodiam-se e contestam-se.

No entanto, indo além Barthes e depois de Foucault, o universo digital permite outra concepção de autoria. Partindo do princípio que o autor deve dialogar com a organização do texto, autoria e texto são conceitos interdependentes. Contudo, nenhum texto necessita em todos os casos de uma autoria empírica, determinada e absoluta para se constituir efetivamente como texto. Se fosse diferente disso, ficaríamos na polêmica *ad infinitum*: quem é o autor?

REFERÊNCIAS

ARTIGOS

patricia
m. f. coelho
&
marcos r. m.
costa

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

- BARTHES, R. A morte do autor. In: _____. **O Rumor da Língua**. Tradução de Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, M. **A palavra nua de Foucault**. Tradução de Clara Allain. *Folha de São Paulo*, 22 de Novembro de 2004.
- _____. Qu'est-ce qu'un auteur? **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, 63º ano, no 3, julho-setembro de 1969, p. 73-104.
- GERSÃO, T. **Os guarda-chuvas cintilantes**. **Diário Ficcional**. Lisboa: O Jornal, 1984.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.
- MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck. O futuro da narrativa no ciberespaço**. Tradução de Elissa Khoury Daher e Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural; Unesp, 2003.
- SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2010.
- _____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

Os signos como educadores:

Insights peircianos



Professor Titular do Programa de Estudos pós graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Livre docente em Semiótica pela Ruhr Universität de Bochum/Alemanha.

Interesses recentes de pesquisa: semiótica cognitiva, semiótica geral de C. S. Peice, semiótica lingüística, semiótica computacional e semiótica das mídias, especialmente das imagens e dos mapas.

noeth@uni-kassel.de

Winfried Nöth

PUC-SP

RESUMO

De acordo com C. S. Peirce, está na natureza do signo criar, como seu interpretante, “um signo talvez mais desenvolvido’ e dessa forma “passar mais informação “ quanto ao objeto que ele representa (CP 2.228, 2.231; 1897, 1910). Essas premissas semióticas têm implicações educacionais. Não apenas a comunicação é fundamentalmente educativa, mas os signos através dos quais nos comunicamos também são. Eles não são apenas os instrumentos dos que os usam em comunicação, mas agentes semióticos por si mesmos. Ao criarem interpretações, os signos são professores de seus intérpretes, que aprendem a partir deles através da observação. Ademais, os signos são professores de si próprios uma vez que eles têm um potencial de auto correção que Peirce interpreta como sua “força vital de auto controle” (CP 5.582, 1898). Dessa forma, os signos são aprendizes de auto ensino, por assim dizer.

PALAVRAS-CHAVE

Signos. Agentes semióticos. Semiótica cognitiva.

ABSTRACT

According to C. S. Peirce, it is in the nature of a sign to create, as its interpretant, a more developed sign able to convey some further information concerning the object the sign represents. These semiotic premises have educational implications. Not only is communication fundamentally educative but the signs by means of which we communicate are too. They are not only the instruments of those who use them in communication but semiotic agents on their own. By creating interpretants, signs are teachers of their interpreters, who learn from them through observation. Furthermore, signs are also teachers of themselves since they evince a potential of self-correction which Peirce interprets as their “vital power of self-control”. In this respect, signs are so to speak self-teaching learners.

The power of signs to educate depends on the sign type. The educational potential of signs is the inverse of their degree of semioticity. Genuine symbols, the signs of the highest degree of semioticity, are unable to teach new knowledge

about the objects they represent (unless these objects are themselves symbols) since they are related to their objects by habits, whereas the acquisition of new knowledge means changing a semiotic habit. Indices (signs of secondness) cannot teach knowledge since they are uninformative being only able to show. Icons (signs of firstness), especially diagrams and metaphors, are best suited for teaching world knowledge. Only they are able to teach new insights about the objects they represent.

It is true that educational discourse is largely verbal discourse and hence consists of symbols when their signs are considered individually, but in any verbal and even more so in educational discourse, verbal symbols can only be understood if they become icons and indices in dicents (propositions) and arguments, in the form of which they create mental images indexically related to the experiential world to which they refer.

KEYWORDS

Charles S. Peirce. Symbol. Icon. Index. Education. Teaching

ARTIGOS

winfiried
nöth

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

A semiose define nossa essência e, assim, aprendemos. Nossa aprendizagem é uma emanção da aprendizagem do próprio universo em que estamos. Suas eternas variedades [...] nunca deixam de ganhar forma [...]. E, enquanto lemos, estamos passando as páginas de um livro do qual todos nós partilhamos a autoria, embora esta não seja derradeira.

De Tienne (2003: 52)

Aprendendo com signos: Algumas premissas semióticas

Em um sentido fraco, deveria ser indiscutível que os signos são educadores. É neste sentido em que se diz que aprendemos com signos, seja por palavras ou números; desenhos ou figuras; gestos ou dados sensíveis veiculados por “nossa grande professora Experiência”, como C. S. Peirce (1839-1914) a denomina (CP 5.51, 1903).

Alguns irão aceitar a ideia de que os signos são educadores apenas num sentido metafórico, mas vão apresentar objeções quanto à ideia de que signos são educadores num sentido forte. Os construtivistas vão objetar que os aprendizes são os seus únicos professores porque apenas eles são os únicos construtores do

desenvolvimento do conhecimento deles (cf. Turrise, 2002; Nöth, 2011). Os educadores irão objetar que eles são os professores, enquanto os signos que eles usam em sala de aula são apenas os seus instrumentos no decorrer do ensino. E, dos semioticistas, podemos esperar três tipos de objeção.

A primeira dessas objeções é aquela elaborada por aqueles que defendem uma teoria instrumental dos signos, por razões similares às aquelas oferecidas pelos pedagogos (cf. Nöth, 2009a). A segunda delas é aquela dos fenomenólogos que, na tradição de Husserl, estão convencidos que nossa experiência não vem apenas de signos, mas também de dados sensíveis percebidos imediatamente, que, por esse motivo, não são signos. A terceira é aquela desenvolvida pelo estruturalista que irá objetar que apenas o sistema de signos pode ser nosso grande professor, uma vez que tudo que os signos são capazes de nos ensinar é derivado do sistema que determina o valor de seus signos.

O sentido não metafórico de que nós aprendemos com signos está implícito no antigo método socrático de ensinar através do diálogo, pois aprender pelo

princípio maiêutico é evidentemente aprender com signos. John Dewey deu um passo além quando defendeu que nós aprendemos com a comunicação em geral. Em seu “Crença Pedagógica” [*Pedagogic Creed*] de 1897 (cf. Turrisi 2002), ele escreve:

Toda comunicação [...] é educativa. Ser um recipiente de uma comunicação é ter a experiência ampliada e alterada. Uma pessoa compartilha daquilo que a outra pensa e sente e, assim, de forma estrita ou ampla, tem sua própria atitude modificada. Nem aquele que comunica permanece inalterado. [...] Exceto nos casos em que se lida com lugares-comuns e bordões, tem-se que assimilar, imaginativamente, algo da experiência do outro para contar a ele de forma inteligente algo de nossa experiência. (Dewey 1897: 6).

Afirmar que aprendemos ao nos comunicarmos é restringir a aprendizagem à aquisição de conhecimento obtido a partir de signos comunicados em diálogos. O argumento ainda mais forte é que aprendemos com todos os signos, inclusive aqueles que são apenas observados e não comunicados. Este é o forte argumento peirciano. Experiência que não é comunicada chega a nós tanto por signos externos como por signos internos, na forma de pensamentos ou

“experiência mental” (CP 4.561, rodapé 1, ca. 1906). As premissas semióticas desta pedagogia peirciana são as seguintes:

- Primeiro, a definição de signo: signos ocorrem em processos de semiose nos quais eles representam um objeto, um termo que inclui imagens mentais e ideias, e eles criam um interpretante, uma ideia, um sentimento ou uma ação que é resultado do signo,
- Segundo, as premissas cognitivas que “todo conhecimento chega até nos por observação” (CP 2.444, 1903) e que “todo nosso pensamento e conhecimento se dá em signos” (CP 8.332, 1904), e,
- Terceiro, provavelmente a maior premissa de todas, a premissa do agenciamento do signo, ao menos dos signos verbais, de acordo com a qual “todo símbolo é uma coisa viva, num sentido muito estrito que não é mera figura de linguagem” (CP 2.222, 1901).

Signos como agentes semióticos

ARTIGOS

winfiried
nöth

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

A premissa do agenciamento de um signo é controversa, pois ela é incompatível com outras teorias que atribuem agenciamento semiótico somente a seres vivos. É a premissa do signo como uma “coisa viva” que faz com que a tese do signo como um educador seja um forte argumento. Examinemos a validade desse argumento em três passos: primeiro, esclarecer por que o signo é um agente semiótico; segundo, por que e como ele é um educador; e terceiro, quais signos podem educar e de que forma podem fazê-lo.

Signos, vida e aprendizagem como fenômeno de Terceiridade

Vida, semiose e aprendizagem são fenômenos de Terceiridade. Eles pertencem ao “terceiro universo” do ser que, de acordo com o sistema de categorias de Peirce, contrasta com o segundo universo, que é “aquele da Atualidade Bruta de coisas e fatos” cujo ser consiste nas reações contra forças brutas (CP 6.455, 1908).

O terceiro Universo compreende tudo cujo ser consiste no poder ativo de estabelecer conexões entre diferentes objetos, especialmente entre objetos de diferentes Universos. Assim é qualquer coisa que seja essencialmente um signo – não o mero corpo do signo, que não é essencialmente assim, mas, digamos, a alma do signo, que tem seu

Ser no seu poder de servir como intermediário entre seu Objeto e a Mente. Assim também é a consciência viva, a vida e o poder de crescimento. (CP 6.455, 1908).

Quando Peirce afirma que signos têm vida, “num sentido muito estrito que não é mera figura de linguagem” (CP 2.222, 1901; ver acima), ele realmente substitui uma figura de linguagem por outra. Ele substitui a metáfora, que ele acha muito fraca, por uma hipérbole, que ele utiliza para enfatizar seu argumento que o número de características que signos têm em comum com a vida é maior do que muitos estudiosos assumem. Evidentemente, o argumento não pode ser o de que signos são feitos de carne e osso. Assim, a questão que precisa ser examinada é: quais características que fazem com que se possa dizer que signos têm vida?

Peirce não acreditava que todos os signos precisam ser comunicados, também não acreditava que as ideias que temos resultam somente de agenciamento humano individual, sendo “meras criações dessa ou daquela mente”. Em contraste com antropólogos que definem símbolos como invenções exclusivamente

humanas, Peirce argumentou que estes signos são dotados com a capacidade “de encontrar ou criar seus [próprios] veículos” de propagação (CP 2.217, 1901). “Num certo sentido”, símbolos são organismos vivos. Dentre as características que os qualificam como seres vivos estão: agenciamento intencional e autônomo (ainda que num sentido vicário), auto e metarreferência (Nöth 2007, 2009b), procriação e autorreplicação, sobrevivência e morte. Comentemos brevemente, então, quatro dessas características: propósito, autorreplicação, autopoiesis e autocontrole.

Propósito e intencionalidade

Sobre o propósito do símbolo, Peirce escreve: “o símbolo, justamente por sua definição, tem um interpretante em vista. Seu significado é intencionado. De fato, um propósito é precisamente o interpretante de um símbolo” (EP 2: 308, 1904), e, de forma geral, de um signo: “todo o propósito de um signo é expresso naquilo que deve ser interpretado em um outro signo”

(CP 8.191, c.1904). Com o termo propósito, Peirce não se refere à intenção do usuário do signo, mas a intenção do signo em representar seu objeto e criar seu interpretante, quer dizer, “ser interpretado em outro signo” (MS 1476, 1904). Propósito é então uma teleologia semiótica inerente ao signo. Não apenas os signos articulados ou escritos possuem propósitos, mas também os signos-pensamentos. O propósito deles é agir num diálogo mental no qual um signo-pensamento é “traduzido ou interpretado num [signo-pensamento] subsequente” (CP 5.284, 1968). Mais recentemente, e num contexto diferente, o argumento de que signos têm propósito tem sido defendido dentro da área das ciências cognitivas sob o nome de teleosemântica (cf. Nöth 2009a).

Autorreplicação e autopoiesis

Um símbolo é autorreplicativo porque ele se replica na forma das suas réplicas (sinsignos ou *tokens*). Como os símbolos são legisignos, eles são “um tipo ou uma lei geral” (CP 2.449, 1903) agindo como “regras gerais” (CP 4.447,1903), que não existem materialmente. A relevância da dicotomia tipo-token para a teoria do símbolo como um hábito se torna evidente na seguinte passagem em que Peirce argumenta:

Vejamos, por exemplo, a palavra “homem”. [...] Se a palavra “homem” ocorre uma centena de vezes num livro do qual são retiradas miríades de cópias, todos esses milhões de manchas de tinta formando essas cinco letras são corporificações de uma só palavra. Chamo cada uma dessas corporificações uma réplica do símbolo (ibid.).

O poder de autorreplacão do símbolo homem consiste, então, “no fato de que um hábito ou uma lei adquirida vá gerar réplicas deste símbolo para serem interpretadas como algo que signifique um homem ou homens” (CP 2.292, 1902). Em resumo, o símbolo é autorreplacativo, “uma vez que ele possui a capacidade de se autorreproduzir e uma vez que, essencialmente, ele apenas se constitui como símbolo pela interpretação” (EP 2:322, 1904, ver acima).

Símbolos são necessários para criar novos símbolos: “é apenas de outros símbolos que novos símbolos podem ser gerados. *Omne symbolum de symbolo*”, escreve Peirce (CP 2.302, 1898), que descreve esse potencial autopoietico dos símbolos com o seguinte exemplo:

Talvez a mais maravilhosa das faculdades humanas seja uma que a humanidade possui em comum com todos os animais e, num certo sentido, plantas, refiro-me à procriação [...] Se escrevo que “Kax denota um forno a gás”, esta sentença é um símbolo que cria dentro de si outro símbolo (CP 3.590, c. 1867).

É provável que este argumento provoque a objeção de que não é o símbolo em si mesmo que cria, mas o “fazedor” de símbolo. Entretanto, os “fazedores” de símbolos não podem criar símbolos independentemente do sistema semiótico, a sintaxe, a semântica e a pragmática dos sistemas simbólicos que ditam as regras de produção de símbolos. Assim, na medida em que a mente humana e suas expressões simbólicas são moldadas por leis dos sistemas semióticos subjacentes, então os “fazedores” de símbolos são restringidos e determinados pelos símbolos que acreditam estar fazendo. Neste sentido, os símbolos são os coautores das mensagens humanas e os homens que criam mensagens simbólicas são apenas agentes semiautônomos, ainda que acreditem que, através dos símbolos, estão se expressando “eles mesmos”.

Autocontrole e autocorreção

ARTIGOS

winfiried
nöth

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

Autocontrole é uma características essenciais da vida, como Dewey nos lembra já na primeira frase do seu Crença Pedagógica, onde o autor opõe a vida e a ausência de vida como se segue:

Uma pedra, quando atingida, resiste [...] Uma pedra nunca tenta reagir de uma forma que possa se defender contra a pancada [...] Enquanto estiver crescendo [...], um ser vivo é um ser que, para sua própria atividade, subjuga e controla de forma contínua as energias que, de outra maneira, se esgotariam. A vida é um processo de autorrenovação através da ação sobre o meio ambiente. A continuidade da vida significa a contínua readaptação do meio ambiente aos fins dos organismos vivos. (Dewey 1897: 1).

Signos evidenciam um potencial de autocorreção. É este potencial que Peirce interpreta como o “poder vital de autocontrole” dos signos (CP 5.582, 1898). Autocorreção é a forma de autocontrole que ocorre por causa de feedback, como é chamado na terminologia da cibernética (cf. Holmes 1966). Os símbolos

corrigem si mesmos através de sua resistência contra erros e outros desvios da norma do sistema que gera os símbolos (Nöth 1979). Além disso, eles possuem a tendência de resistir a interpretações falsas ou errôneas. Estas, ao longo do tempo, tendem a ser corrigidas. Argumentos, por exemplo, são signos cuja forma tende “a agir sob o Intérprete através de seu próprio autocontrole, representando um processo de mudança em pensamento ou signos como se induzisse essa mudança no Intérprete” (CP 4.538, 1906). A linguagem exerce um autocontrole através da metalinguagem, da gramática normativa, da linguagem sobre a linguagem e do criticismo lógico. Este autocontrole faz da linguagem um sistema exclusivamente humano, como Peirce sugere, pois:

Todo pensamento se dá em signos; e os animais usam signos. Mas talvez eles raramente pensem neles como signos. Fazê-lo seria manifestadamente um segundo passo na linguagem. Brutos usam linguagem e parecem exercer algum pequeno controle sobre ela. Mas eles certamente não levam esse controle tão longe como fazemos. Eles não criticam logicamente o pensamento. (CP 5.534, 1905).

O agenciamento do signo em pensamento

ARTIGOS

winfried
nöth

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

Como pensar é um processo e “todo nosso pensamento e conhecimento se dá em signos” (CP 8.332, 1904; ver acima), a premissa da autonomia semiótica dos signos não é apenas válida para signos externos, mas também para os internos, i.e., para o pensamento. Essa premissa é uma antecipação radical da ideia que viria a se tornar central para os estruturalistas da segunda metade do século XX: nós apenas podemos pensar o que signos, que não são nossos, nos permitem pensar (cf. Nöth 2000: 51). Para Peirce, isso significa que, em certo sentido, é errado dizer que nós usamos signos; signos não são ferramentas, mas são a condição de nosso pensamento (Nöth 2009a):

Quando Peirce fez a descoberta fundamental de que todos os pensamentos são signos, isso foi a compreensão de que a autoria das representações não é da mente, mas é a autoria da mente que é das representações. Signos são as condições de possibilidade do fenômeno mental. Para se entender a vida da mente, deve-se entender, primeiro, a vida dos signos. (De Tienne 2003: 40).

Adaptando a observação que Peirce faz a respeito da ilusão de que os pensamentos estariam em nós ao invés de nós estarmos nos pensamentos, a tese da autonomia dos signos pode ser formulada como se segue: Da mesma forma que nós dizemos que um corpo está em movimento, e não que um movimento está num corpo, então deveríamos dizer que nós estamos nos signos, e não os signos que estão em nós (CP 5.289, fnP1; “pensamento” substituído por “signos”).

O signo que aprende e o seu crescimento

Autocorreção a partir de erros ou para fins de adaptação ao ambiente semiótico é uma forma de aprendizagem autônoma. Ao adquirir novos significados e mudar significados velhos, os signos e os sistemas de signos se adaptam melhor à finalidade de criar interpretantes. Através da aprendizagem, signos e sistemas semióticos crescem: “uma vez no ser, [o símbolo] se espalha entre as pessoas. No uso

e na experiência, seu significado cresce” (CP 2.302, 1898): “Quão mais a palavra eletricidade significa agora do que nos dias de Franklin, quão mais o planeta significa agora do que no tempo [de Hiparco]. Estas palavras adquiriram informação; do mesmo modo que o pensamento de um homem faz com uma percepção subsequente” (CP 7.587, 1866), e contra a objeção de que os símbolos não nos ensinam, mas, no máximo, aprendem conosco, Peirce objeta que:

Palavras poderiam virar e dizer: Você não significa nada que não te ensinaram [...]. Na verdade, portanto, os homens e as palavras educam reciprocamente uns aos outros, cada aumento de informação de um homem é ao mesmo tempo o aumento de informação de uma palavra e vice-versa. (CP 7.587, 1866).

Se os símbolos que usamos são, portanto, alunos semiautônomos de novas informações, eles são o terceiro agente na comunicação humana. Eles não agem em carne e osso, mas, influenciam nossos pensamentos, e este modo de crescimento é como um vírus, uma vez que os símbolos não podem crescer por conta própria, mas precisam de mentes humanas para se espalhar e crescer. O agenciamento semiótico

é “distribuído” e as mentes dos produtores de signo se tornam “corporificadas” fora de seus corpos. Essa visão dos cientistas cognitivos que aderem ao paradigma atual de “cognição incorporada” (Clark 1997) tem seu fundamento em grande parte não reconhecido na semiótica de Peirce. Em resposta às perguntas se estamos “encerrados em uma caixa de carne e osso”, a respostas de Peirce de que a natureza de um ser humano é tornar-se corporificado fora de seus próprios corpos:

Quando comunico meu pensamento e meus sentimentos a um amigo [...] não vivo em seu cérebro, tanto quanto em meu próprio cérebro – literalmente? É verdade, minha vida animal não está lá, mas minha alma, meu sentimento, o pensamento e atenção estão. (CP 7.591, 1866)

A premissa do agenciamento semiótico autônomo de signos é negligenciada pelos modelos convencionais de comunicação, que reconhecem apenas dois agentes, o emissor e o receptor. Os termos mensagem e código nos quais o signo está subsumido, nesses modelos, deixar de reconhecer a ação de um terceiro participante na semiose. Estudiosos em

linguística histórica sabem muito bem disso quando reconhecem a ação do sistema de signos ao afirmarem que as línguas mudam em vez de dizer que as línguas estão sendo alterados por seus falantes.

Não só os signos verbais e os sistemas de signos aprendem por autocorreção em seu uso e evolução (ver Nöth 1977, 1979), a autocorreção também ocorre em sistemas complexos e até mesmo em computação matemática (CP 5.575, 1898). Interpretação (CP 7.536, ca. 1899) significa aprendizado, e a essência da cognição é um dos tipos de “crescimento mental” (CP 1.381, 1890).

A aprendizagem autocorretiva semiautônoma é também característica da investigação científica. Pesquisas “totalmente realizadas” evidenciam “a força vital da autocorreção e do crescimento”, já que “não importa o quão errôneas suas ideias quanto ao método podem estar no início, você será forçado ao longo do processo a corrigi-los” (CP 5.582 de 1898). O que é verdade na investigação científica é igualmente verdade para qualquer raciocínio em geral. O raciocínio do “senso comum corrige-se [e] melhora as

suas conclusões” (CP 6.573, 1905), e aprender é o seu “ingrediente proeminente e quintessência” (CP 1.390, 1899). De fato, “toda a aprendizagem é praticamente raciocínio” (CP 7.536, ca. 1899).

Experiência surpreendente: a ação de secundidade em terceiridade

É um truísmo dizer que aprendemos com a experiência, mas é menos trivial atribuir ação de experiência ao aprendizado e chamá-la de professor «mais do que [em] um sentido metafórico», mas isso é o que Peirce faz quando confia as palavras “abra a boca e feche os olhos / e eu vou te dar algo para tornar-te sábio” (CP 5.51, 1903) do tradicional jogo das crianças (Figura 1) à “nossa grande professora, a experiência”, em vez de a um cojogador. Será que esta forma de falar significa que Peirce atribui ação à experiência em um sentido mais do que retórico?

ARTIGOS

winfried
nöth

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013



Figura 1: Ilustração do verso infantil “Open your mouth and shut your eyes / And I’ll give you something to make you wise” de 1917. Fonte: (<http://ur1.ca/dv7yi>)

De fato, a experiência e os símbolos diferem em seus métodos de ensino. Enquanto símbolos ensinam por uma terceiridade genuína, isto é, pela mediação entre o objeto e o interpretante que criam, a experiência começa sua aula com fenômenos da secundidade, que pertencem à categoria de objeto do signo e aos “fatos” da realidade.

A experiência, de acordo com Peirce, não é “construída” por nós. Em vez de “fazer uma experiência”, como dizem os alemães (*eine Erfahrung machen*), Peirce prefere a expressão inglesa “ter uma experiência”, mas suas hipóteses sobre o papel da experiência em nossas vidas são ainda mais fortes. O conhecimento “vem a nós através da observação” (CP 2.444, 1893), e a experiência vem a nós “pelas cognições que a história de nossas vidas forçam em nós” (CP 2.784, 1902):

Pois o que é observação? O que é experiência? É o elemento imposto pela história de nossas vidas. É o que somos impelidos a tomar consciência por uma força oculta que reside em um objeto que contemplamos. No ato de observação entregamo-nos deliberadamente àquela força maior – renúncia antecipada ao discernimento, que, por conta da nossa capacidade de prever, devemo-nos, no fim, entregar inevitavelmente a esse poder (CP 5.581, 1898).

O efeito didático da experiência é, portanto, o da oposição e do choque: “A única maneira em que qualquer força pode ser aprendida é por meio de algo que tenta se opor a ela. Que agimos de acordo com isso é mostrado pelo choque que recebemos de qualquer experiência inesperada” (CP 1,334, 1901). A nova informação que colhemos da experiência tem uma espécie de efeito compulsivo, o que atesta o seu ser de fenômeno de secundidade:

Estamos continuamente esbarrando na realidade dura. Esperávamos uma coisa ou passivamente tomávamos como certo, e tínhamos uma imagem em nossas mentes, mas a experiência empurra esta ideia para segundo plano e nos obriga a pensar de forma bastante diferente. Você tem esse tipo de consciência em uma investida pura quando você colocar seu

ombro contra a porta e tentar forçá-lo a abrir. Tem uma sensação de resistência e ao mesmo tempo um sentido de esforço. [...] A ideia de outro, do não, torna-se um pivô mesmo do pensamento. Para este elemento eu dou o nome de secundidade. (CP 1.324, 1903).

Fenômenos de secundidade também são abordados quando Peirce descreve a experiência como uma “resistência” experimentada pelo sujeito, que reage, por sua vez, pela surpresa.

No entanto, secundidade na forma de resistência é apenas o primeiro passo para a aprendizagem através da experiência. A fim de ser aprendida, a experiência deve se transformar em um fenômeno de terceiridade, uma vez que precisa ser interpretada, para envolver um raciocínio. Peirce sustenta que não podemos aprender apenas com impressões sensoriais:

A fim de nos convencer de que toda a aprendizagem é virtualmente raciocínio, só temos apenas que pensar que a mera experiência de um sentimento de reação não é a aprendizagem. Ela é apenas algo a partir do que [outro] algo pode ser aprendido, interpretando-o. A interpretação é a aprendizagem. (CP 7.536, sem data)

Voltando à questão do agenciamento no processo de aquisição de conhecimento através da observação, podemos concluir que, em comparação com a cognição simbólica, ela exerce experiência tanto um efeito mais forte quanto um mais fraco nos processos de aprendizagem. O efeito educacional da experiência é mais forte, uma vez que a experiência resiste contra questionamentos com o mesmo poder pelo qual a realidade resiste contra o fato de ser ignorada. O efeito educacional é mais fraco do que o dos símbolos, na medida em que a secundidade é predominante na aprendizagem pela experiência, por atos secundidade por causalidade eficiente, bruta, enquanto a causalidade de terceiridade é a causalidade mais inteligente, das causas finais (ver Santaella 1999).

Estritamente falando, somente os processos em que está envolvida uma causalidade final podem ser afirmados para evidenciar agenciamento, porque causalidade eficiente é causalidade cega sem propósito. Porém, uma vez que a aprendizagem pela experiência não é restrita à secundidade quando a experiência é interpretada, a Dama Experiência pode ser considerada, no entanto, uma professora em um sentido mais do que meramente metafórico. A conclusão radicalmente anticonstrutivista de Peirce é que o poder da experiência externa em nossa mente coloca em questão a suposição de sua autonomia. Para evocar a mente através da qual agimos na semiose nossa mente é um anacoluto autoilusório:

Todo o conhecimento chega até nós pela observação. Uma parte nos é imposta de fora e parece resultar da mente da Natureza; uma parte vem das profundezas da mente que, como se fosse vista por dentro, chamamos, por um anacoluto egoísta, de nossa mente. (CP 2.444, 1893)

Como os signos ensinam novas informações

ARTIGOS

winfried
nöth

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

Aprendizagem é a aquisição de novos conhecimentos; só podemos dizer que aprendemos o que não sabíamos antes. Este é mais um elo entre a aprendizagem e a experiência: “Essa consciência da ação de um novo sentimento destruir um velho sentimento é o que eu chamo de experiência” (CP 8.330, 1904). O mesmo vale para o processo de semiose em geral. O objetivo do signo é representar seu objeto e “transmitir algumas informações a respeito dele” (CP 2.231, 1910):

Nada pode aparecer como definitivamente novo sem ser contrastado com um fundo do velho. Com isso, o [...] simples impulso científico deve se esforçar para conciliar o novo com o velho. [...] Todo o conhecimento começa com a descoberta de que havíamos tido uma expectativa errônea que dificilmente teríamos antes de estar conscientes. Cada ramo da ciência começa com um fenômeno novo, que viola um tipo de expectativa subconsciente negativa. (CP 7.188, ca. 1901).

O contraste entre o velho e o novo é também inerente ao raciocínio em geral, e o progresso do velho para o novo raciocínio explica por que aprendemos enquanto raciocinamos: “Todo o raciocínio conecta algo que acabou de ser aprendido com o conhecimento já adquirido, de modo que, desse modo, aprendemos o que era antes desconhecido. [...] O raciocínio é uma nova experiência que envolve algo velho e algo desconhecido até então “(CP 7.536, ca. 1899).

A percepção de que só podemos aprender o que não sabemos ainda torna o aprendizado mais promissor se temos o metaconhecimento de saber que não sabemos. É por isso que

“a primeira condição de aprendizagem é saber que somos ignorantes” e o “inquerito real começa quando a dúvida genuína começa e termina quando essa dúvida termina” (CP 7.322, 1873).

Aprendendo com os ícones, índices e símbolos

A compreensão do potencial de ensino dos signos também pode ser derivada das tipologias de Peirce para o signo, em relação ao seu interpretante (rema, dicente, argumento) e ao seu objeto (ícone, índice, símbolo). Quando Peirce fala do signo que transmite “mais informações” sobre seu objeto, ele não pode significar signos remáticos, tais como palavras como “montanha” ou “rocha”. Tal signo, que Peirce define como rhemes, não pode ensinar novas informações, uma vez que não se pode afirmar, negar ou questionar nada. Eles representam apenas os objetos possíveis e nunca realmente existentes. Nós só podemos aprender com os signos que são, pelo menos, proposições

(dicents) uma vez que apenas eles podem transmitir informações a todos (ver Stjernfeldt 2011: 47).

Pela mesma razão, os ícones, índices e símbolos que ocorrem na forma de meros signos remáticos não podem ensinar nada. Só quando são parte de um dicente podem transmitir informações, mas mesmo quando eles estão assim combinados, seu potencial didático difere.

Símbolos, definidos como signos que se referem aos seus objetos “em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais”, ensinam mal, são incapazes de ensinar novos conhecimentos sobre os objetos que representam, uma vez que estão apenas relacionados com os seus objetos por causa de hábitos (ver Nöth 2010a). Para um aluno que não internalizou o hábito pelo qual se associa o símbolo desconhecido ao seu objeto, o signo novo é à primeira vista incompreensível, deve ser aprendido por uma mudança de hábito. Meras palavras e outros signos abstratos convencionais não têm potencial didático. Quase antecipando Dewey, Peirce tem a percepção

de que “pensar em termos gerais não é suficiente, é necessário que algo deva ser feito” (CP 4.233, 1903).

É verdade que o discurso educacional, na medida em que consiste de discurso verbal, usa símbolos como instrumentos de ensino, mas em todo signo verbal e, mais ainda, no discurso educacional, os símbolos só podem ser entendidos se tornarem ícones e índices em dicentes (proposições) e argumentos de forma que eles criem imagens mentais indicialmente relacionadas ao mundo da experiência a que se referem. Pode-se objetar que no vocabulário de aprendizagem os alunos adquirem conhecimento de palavras isoladas, mas isso não é verdade, porque podemos aprender palavras desconhecidas apenas em associação com as palavras já conhecidas, o que torna as informações adquiridas no vocabulário de aprendizagem um dicente ou proposição do tipo A significa B onde A funciona como um assunto e significa B como o predicado da lição ensinada (ver Nöth, 2010b).

Os índices sozinhos também não podem ensinar nada, pois eles não são informativos, uma vez

que só podem mostrar sem informar. Peirce descreve o poder didático de um índice puro da seguinte forma: “O índice nada afirma, só diz ‘ali!’, toma conta de nossos olhos, por assim dizer, e forçosamente os direciona a um objeto específico, e para ali” (CP 3.361). Em combinação com símbolos e ícones, no entanto, esta característica faz os índices serem instrumentos didáticos muito poderosos. Índices servem para relacionar signos à esfera da experiência do aprendiz (ver Bergman 2011: 15), mas para tornar esta experiência viva, símbolos e principalmente ícones são necessários. Como De Tienne (2003: 49) coloca:

Um índice sem um ícone é cego, um símbolo sem um índice é vazio. Índices puros e símbolos puros não ocorrem, exceto dentro da classificação abstrata da teoria semiótica, onde o isolamento é, naturalmente, mais conveniente.

Ícones por si sós são incapazes de ensinar, porque eles são inerentemente vagos. Um ícone remático puro tem apenas qualidades estéticas e sequer representa alguma coisa de modo específico (Nöth 2002). Em sua incapacidade de transmitir

significado, Peirce escreve: “A ideia encarnada por um ícone [...] não pode, por si só transmitir qualquer informação, sendo aplicável a tudo ou nada” (CP 3.433, 1896). Diagramas e metáforas, ao contrário, são grandes professores, especialmente o diagrama, o que é um “ícone de relações [...] ajudou a ser assim por convenções” (CP 4.418, 1903), i. e., por símbolos. De fato, os diagramas são os únicos signos dos quais novas informações podem ser aprendidas.

Mapas, por exemplo, são diagramas cujos detalhes apreendidos pela observação podem nos permitir descobrir relações “que antes pareciam não ter nenhuma conexão necessária” (CP 1.383, 1890; ver Nöth 2012). Este potencial heurístico é também evidente nos diagramas mentais do raciocínio dedutivo, uma vez que qualquer silogismo representa o seu argumento por “construir um ícone [...] relações de cujas partes [...] apresentam uma completa analogia com as partes do objeto do raciocínio”, e tal diagrama mental permite ao aluno “descobrir relações despercebidas e escondidas entre as partes” (CP 3.363, 1885).

Em resumo, a metodologia de ensino de Peirce é baseada na sugestão de que esses signos ensinam melhor, tanto que ele chama de “o mais perfeito dos signos” e sobre o qual diz que “são aqueles em que os papéis icônicos, indicativos e simbólicos são misturados tão irremediavelmente quanto possível” (CP 4.448, 1903). Essa percepção está bem de acordo com os princípios da educação holística aos quais a pedagogia atual está dando muita atenção sem se restringir a uma teoria da aprendizagem “com todos os sentidos”. A didática proposta aqui postula o ensinamento com signos que não se referem exclusivamente ao cenário atual das atividades em sala de aula, mas à experiência com o passado e com o futuro, em uma tríade holística inscrita na tipologia dos signos da seguinte forma:

Um ícone tem seu ser pertencente a uma experiência do passado. Ele existe apenas como uma imagem na mente. Um índice tem seu ser na experiência presente. O ser de um símbolo consiste no fato real de que algo certamente será experimentado se determinadas condições forem satisfeitas. (CP 4.447, ca. 1903).

REFERÊNCIAS

ARTIGOS

winfried
nöth

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

- BERGMAN, Mats. Fields of rhetoric: Inquiry, communication, and learning. **Educational Philosophy and Theory**. Early view, online publication: 14 APR 2011, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2010.00738.x.
- CLARK, Andy. **Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again**. Cambridge, MA: MIT Press, 1997.
- DEWEY, John. My pedagogic creed. In J. Dewey. 1916. **Democracy and Education**. New York: MacMillan, 1897. pp. 4-6; see also: http://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education/Chapter_I#Education_and_Communication.
- DE TIENNE, André. Learning qua semiosis. **S.E.E.D. Journal – Semiotics, Evolution, Energy, and Development** 3: 37-53. 2003. Online: http://www.library.utoronto.ca/see/SEED/Vol3-3/De_Tienne.htm
- HOLMES, Larry. Peirce on self-control. **Transactions of the Charles S. Peirce Society** 2.2, 113-130. 1966.
- NÖTH, Winfried. **Dynamik semiotischer Systeme**. Stuttgart: Metzler, 1977.
- NÖTH, Winfried. Errors as a discovery procedure in linguistics. **International Review of Applied Linguistics** 17: 61-76. 1979.
- NÖTH, Winfried. **Handbuch der Semiotik**. 2nd rev. ed. Stuttgart: Metzler. 2000.
- NÖTH, Winfried. Semiotic form and the semantic paradox of the abstract sign. **Visio** 6.4: 153-163. 2002.
- NÖTH, Winfried. Self-reference in the media. In: **Self-Reference in the Media**, W. Nöth & N. Bishara (eds.), 3-30. Berlin: Mouton de Gruyter. 2007.

NÖTH, Winfried. On the instrumentality and semiotic agency of signs, tools, and intelligent machines. **Cybernetics & Human Knowing** 16.3-4: 11-36. 2009a.

NÖTH, Winfried. Metareference from a semiotic perspective. In **Metareference Across Media: Theory and Case Studies** (=Studies in Intermediality 4), W. Wolf in collab. with K. Bantleon & J. Thoss (eds.), 89-134. Amsterdam: Rodopi. 2009b.

NÖTH, Winfried. The criterion of habit in Peirce's definitions of the symbol. **Transactions of the Charles S. Peirce Society** 46.1: 82-93. 2010a.

NÖTH, Winfried. The semiotics of teaching and the teaching of semiotics. In **Semiotics Education Experience**, I. Semetsky (ed.), 1-20. Rotterdam: Sense. 2010b.

NÖTH, Winfried. Some neglected semiotic premises of some radically constructivist conclusions. **Constructivist Foundations** 7.1: 12-14. 2011. Permalink: <http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/7/1/012.noeth>

NÖTH, Winfried. Medieval maps: Hybrid ideographic and geographic sign systems. In **Herrschaft verorten: Politische Kartographie des Mittelalters und der Frühen Neuzeit**, I. Baumgärtner & M. Stercken (eds.). Zürich: Chronos. 2012.

PEIRCE, Charles S. **Collected Papers**. Vols. 1-6, Charles Hartshorne and Paul Weiss (eds.), vols. 7-8, Arthur W. Burks (ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1958. (citado como CP).

PEIRCE, Charles S. **The Charles S. Peirce Papers**, 30 reels, 3rd microfilm edition. Cambridge, MA: The Houghton Library, Harvard University, Microreproduction Service, (1963-1966) 1979. (citado como MS).

SANTAELLA, Lucia. A new causality for the understanding of the living. **Semiotica** 127: 497-519. 1999.

SMITH, Howard A. Peircean theory, psychosemiotics, and education. In **Semiotics – Education – Experience**, I. Semetsky (ed.), 37-52. Rotterdam: Sense. 2010.

ARTIGOS

winfiried
nöth

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

STJERNFELDT, Frederik. Signs conveying information: On the range of Peirce's notion of propositions: Dicisigns. **International Journal of Signs and Semiotic Systems** 1.2: 40-52. 2011.

TURRISI, Patricia. O papel do pragmatismo de Peirce na educação. **Cognitio: Revista de Filosofia** 3: 122-136. 2002.

dossier

É proibido acessar as redes sociais?

Uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa através das Redes Sociais no Ensino Fundamental

Flávia Cristina Martins Knebel

flaviacmk@gmail.com

Hermes Renato Hildebrand

hrenatoh@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência pedagógica de utilização das redes sociais nos processos de interação, leitura e produção textual como forma de refletir os objetos de estudo na disciplina de Língua Portuguesa. Procurou-se uma abordagem teórica que permitisse compreender os processos sócio-históricos e culturais responsáveis por verdadeiras transformações nos modos de percepção, interação, e relação estabelecida com os novos conhecimentos próprios da contemporaneidade tecnológica. Nesta nova esfera de mudanças em constante movimento, o estudo da língua em seus contextos de uso é considerado como fundamental. Assume-se o conceito de dialogismo, através do qual o sujeito se constitui a partir de um movimento de alteridade; e o de hipertexto, como sendo um espaço onde as múltiplas linguagens se encontram para ressignificar, organizar e reorganizar conhecimentos. As relações estabelecidas pelos sujeitos, seus mais variados enunciados e discursos, orientaram este trabalho.

PALAVRAS-CHAVE

Educação. Linguística. Pedagogia. Internet. Redes sociais.

Introdução

DOSSIÊ

flávia c. m.
knebel
&
hermes r.
hildebrand

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

Os cartazes com a frase “É PROIBIDO ACESSAR REDES SOCIAIS” estão presentes em vários laboratórios de informática nas Escolas das Redes Municipais e Estaduais do Ensino Fundamental e Médio, em todo o país. Nesse contexto, observamos que as concepções de interação na Internet e, em particular nas redes sociais como o *Facebook*¹, *Orkut*² e *YouTube*³, ainda são consideradas como forma de entretenimento. A socialização, por estar sendo realizada em um espaço virtual e de lazer, segundo a maioria dos educadores, não contribui de forma positiva para o ensino e a aprendizagem de conteúdos específicos e relevantes para a educação, mas sim, para o divertimento e a alienação dos alunos, desviando assim, o foco destes estudantes de seus objetivos e estudos nas salas de aula.

Aí cabe uma primeira questão: quais são os assuntos “próprios” das escolas e das salas de aula? Para responder esta pergunta observamos que muitos professores do ensino fundamental consideram esta discussão desnecessária para a educação e não tratam desta temática em

¹ *Facebook* é um site de serviço de rede social com cerca de 1 bilhão de usuários. O website é gratuito para seus participantes, os quais criam perfis que contêm fotos e listas de interesses pessoais, trocando mensagens privadas e públicas entre si e participantes de grupos de amigos.

² O *Orkut* é uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de Janeiro de 2004 com o objetivo de ajudar seus membros a conhecer pessoas e manter relacionamentos. No Brasil, o Orkut tem sido usado para fins ilegais como pirataria, venda de drogas, manifestações racistas, pedofilia, entre outros. Desde outubro de 2011 o Orkut vem caindo enquanto outras redes sociais como o Facebook e o *Twitter* vêm crescendo cada vez mais.

³ O *Youtube* é uma rede social que possibilita que os internautas carreguem e compartilhem vídeos em formato digital. O site foi criado em fevereiro de 2005 e possibilita a hospedagem de uma grande variedade de filmes, vídeos e materiais caseiros. O material encontrado no *Youtube* pode ser disponibilizado em blogs e sites pessoais através de mecanismos (APIs) desenvolvidos pelos criadores desta ferramenta.

seus planos de aula. Evidente que nossa opinião é diferente deste ponto de vista, pois acreditamos que tratar desta temática na educação é um aspecto muito importante e deve contribuir com o avanço do ensino e da aprendizagem e onde a ideia de interação parece ser um princípio transformador. De fato, a resposta para este questionamento suscita uma série de dúvidas e questionamentos sobre como devemos observar a educação hoje, diante das tecnologias emergentes e de suas ferramentas e interfaces que geram o diálogo e a interação.

Onde parece estar o problema?

Hoje, a apatia dos alunos em sala de aula é evidente, quando observamos o formato de ensino tradicional em que o professor ministra aulas expositivas. Os alunos fazem suas atividades com pressa e sem interesse, ávidos pelo lazer do recreio ou pelo final da aula. Esta falta de interesse conduz o foco destes alunos para outras atividades e eles

começam a interferir no andamento das aulas e, muitas vezes, tornam-se executores de tarefas mecânicas e repetitivas, transformando a ação de ler e escrever apenas na estruturação dos textos propriamente dito. Esta preocupação com a organização do texto ainda é bastante marcante e o resultado final de uma composição textual mostra-se vazia de argumentação e de criatividade. A maioria dos professores busca a elaboração de um texto “correto”, sem erros gramaticais, moldado a partir de formatos pré-determinados, sem preocupação com a qualidade e a criatividade de seu conteúdo ideacional.

Nesse sentido, fica difícil negar que o aluno, ao estar recebendo determinados conteúdos em sala de aula, não esteja sendo exposto ao conhecimento de uma determinada disciplina e, de fato, o professor está apresentando o conteúdo programático estabelecido para aquela série. No entanto, se este é o caso, por que o aluno não consegue ser criativo e expor suas ideias de forma clara? Por que a criação de um texto narrativo ou lírico, ou o desenvolvimento de um texto argumentativo, se coloca como uma grande dificuldade? Talvez, neste momento de grandes

DOSSIÊ

flávia c. m.
knebel
&
hermes r.
hildebrand

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

transformações tecnológicas, seja interessante realizar esta reflexão a fim de repensar os velhos paradigmas e analisar o que devemos, de fato, trabalhar em sala de aula? Acreditamos que, diante destas tecnologias, devemos pensar na mudança de foco e, assim, devemos estar abertos ao que realmente deve ser considerado na forma de ensino e aprendizagem, particularmente, no estudo das línguas.

Nos assuntos tratados por esta geração de alunos que já nascem convivendo e produzindo com as tecnologias digitais, é comum a referência às postagens de informações, ao uso de imagens e vídeos nas redes sociais, às notícias e curiosidades sobre os *websites* na Internet que são veiculados muito rapidamente. A leitura e consumo de músicas, filmes e seriados, nas redes sociais, faz parte do cotidiano destes alunos. Toda essa gama de informações circulante causa curiosidade e, ao mesmo tempo, muitos debates. E isto, no mínimo, é inquietante e provocador.

É possível perceber que a tecnologia faz parte do cotidiano destes alunos: os celulares não param. Vídeos circulam pela sala de aula, fotos, músicas são trocadas, enviadas por *bluetooth*, alguns navegam na internet utilizando a tecnologia *wifi* que permite acessar a rede *wireless* da escola, risadas e cochichos fazem parte do dia a dia desta geração de adolescentes, e isso é fruto da troca de informações entre eles. Enquanto isso, o professor tenta passar o conteúdo programático pelo método tradicional, utilizando o quadro negro insistindo em fazer análises metodológicas e teóricas nas salas de aula que, para os alunos, parecem não ter importância. Por outro lado, é possível observar que nesta atividade os alunos estão lendo, criando, produzindo textos, elaborando reflexões que têm outro foco de interesse e para os quais eles dedicam boa parte de seu tempo.

É o mundo em movimento, onde as Tecnologias Emergentes e Digitais tornaram-se parte integrante das relações sociais, permitindo construir novas formas de se perceber, interpretar, aprender e agir sobre o mundo. *Blogs*, redes sociais, *websites* não são meros mecanismos distributivos de informação ou de formas de entretenimento, eles agem sobre os diferentes contextos humanos, operando verdadeiras metamorfoses nos relacionamentos e nos processos cognitivos.

Nesse contexto, é possível afirmar que os processos de produção de conhecimento, geração de conteúdo e, particularmente, de leitura e produção textual, assim como o uso das redes sociais e da Internet devem ser vistos sobre outro ponto de vista. Os textos não podem mais ser vistos como objetos fechados em seus gêneros como se fossem formas rígidas, acabadas. A concepção do que pode ser considerado um gênero textual também mudou. A autoria perde autoridade, surgem hibridismos e textos com formatação curta, como o caso dos minicontos, muito difundidos nas redes. E, de fato, torna-se necessário repensar os conceitos de produção de conhecimento e de material informacional: textos, imagens e vídeos diante de

interfaces que permitem o diálogo e a interação. Para esta geração e para as que ainda virão, o ato de escrever, produzir imagens, sons e vídeos tem outro significado, e, assim, efetivamente estamos diante do processo de constituição de subjetividade e dos usuários geradores de conteúdo.

A partir de agora, particularizando nossa reflexão e dando ênfase à linguagem utilizada na Internet, percebemos que as expressões usadas nas redes começam a sair dela e entrar em nosso cotidiano. Expressões como *curtir*, *postar*, *cutucar*, *memes*, estar em *off*, deixar em *off*, entre tantas outras, tornam-se cada vez mais comuns. Os estrangeirismos coexistem com nosso idioma sem que se possa evitá-los ou criticá-los: *post*, *link*, *website*, *feed*, etc. e também o uso de ferramentas como o Windows *Live Messenger*⁴ e sites como o *Facebook*, *Orkut* e *Youtube*, trazem à tona a escrita marcada pela oralidade, seguida de imagens complementares de sentido, como os emoticons⁵.

⁴ O *Windows Live Messenger* é um programa de comunicação instantânea pela Internet. É a nova geração do MSN Messenger e faz parte dos novos serviços online da Microsoft chamados de Windows Live.

⁵ *Emoticon*; consiste em uma forma de comunicação não verbal, e seu nome derivada da junção dos seguintes termos em

As transformações diante das tecnologias emergentes

DOSSIÊ

flávia c. m.
knebel
&
hermes r.
hildebrand

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

O questionamento do homem diante das transformações decorrentes das tecnologias emergentes não é novo. O filósofo alemão Walter Benjamin, diante da realidade da reprodução em massa particularmente das obras de arte, mas principalmente, em face das transformações causadas pela fotografia e pelo cinema, escreve na década de 30 um ensaio intitulado “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”⁶, no qual aponta as mudanças que já tomavam forma nos processos cognitivos, na percepção e no imaginário humano. A reprodução em série, massiva, representa para Benjamin, não apenas o abalo das tradições concernentes às artes, mas também “uma renovação da humanidade”. Mesmo tendo em seu eixo reflexivo a imanência e autenticidade da obra de arte diante dos avanços tecnológicos, o autor propõe uma discussão pertinente que nos remete a compreender os aspectos históricos pelo processo de transformação decorrente do avanço tecnológico e a partir das relações humanas e da constituição de subjetividades, pois, segundo ele, “no interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma, ao mesmo tempo que seu modo de existência”. (BENJAMIM, 1994, p.169).

inglês: emotion (emoção) + icon (ícone) (em alguns casos chamado de *smiley*) é uma sequência de caracteres tipográficos, tais como:), ou ^-^ e :-); ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial.

⁶ Este ensaio começou a ser escrito por Walter Benjamin em 1936, mas teve sua primeira publicação somente em 1955. Informação retirada da obra utilizada para esta pesquisa.

A adaptação para o cinema em 1996, do mangá⁷ japonês *Ghost in the Shell* (O fantasma na concha) de *Masamune Shirow*, ilustra aquilo que afirma o pensador alemão. As preocupações, reflexões e questionamentos presentes na obra japonesa giram em torno da tríade relacional: o homem (ser biológico), tecnologias da computação e essência humana. Na obra, o cérebro humano pode se conectar a rede mundial, navegar, rastrear dados. Nessa relação de fusão do cérebro com a rede, um vírus de computador começa a infectar os cérebros humanos, causando delírios onde estes indivíduos perdem a consciência de suas vidas e passam a viver uma realidade artificial como verdade. Em meio a esse processo, é um *cyborg*⁸ do sexo feminino que passa a questionar a realidade humana e a existência da alma. Esta obra representa conflitos e modos de perceber a realidade que só poderiam surgir enquanto indagações humanas diante do contexto da computação e da comunicação em rede, tecnologias

⁷ Mangá: no Japão, o termo designa quaisquer histórias em quadrinhos. Provocam estranheza nos leitores ocidentais, pois, ao contrário das histórias em quadrinhos convencionais, sua leitura é feita de trás para frente.

⁸ Um robô com aparência humana e componentes orgânicos internos próprios do corpo humano.

introduzidas no cotidiano dos indivíduos, tornando-se parte integrante de seus processos produtivos (trabalho e técnica) e relacionais (socialização e processos afetivos) na sociedade.

As tecnologias de comunicação em rede, apesar de não terem o alcance tecnológico da proposta de *Shirow*, fazem parte dos processos humanos mais complexos, passando pela linguagem, construção subjetiva e afetiva, bem como dos processos de percepção e aprendizagem. Situados neste contexto, estão as pessoas da chamada “geração Z”. Este título surge para conceitualizar aqueles que nasceram a partir da década de 90 e, para os quais, a Internet e os suportes e interfaces tecnológicas não são vistos com estranheza, pois eles nascem submersos neste mundo, sujeito a constantes transformações e marcado pela comunicação instantânea, onde deixam de ser meros espectadores como no caso da televisão e do cinema e transformam-se em agentes transformadores, segundo Janet Murray, passam a serem “interatores” (2003) diante dos processos tecnológicos, tornam-se manipuladores das técnicas e dos conteúdos disponíveis.

DOSSIÊ

flávia c. m.
knebel
&
hermes r.
hildebrand

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

Pierre Levy, ao introduzir seus estudos sobre a inteligência humana na era marcada pelas tecnologias, principalmente no que diz respeito à comunicação em rede, coloca que:

Um dos principais agentes de transformação das sociedades atuais é a técnica. Ou melhor, as técnicas, sob suas diferentes formas, com seus usos diversos, e todas as implicações que elas têm sobre o nosso cotidiano e nossas atividades. Por trás daquilo que é óbvio, estas técnicas trazem consigo outras modificações menos perceptíveis, mas bastante persuasivas: alterações em nosso meio de conhecer o mundo, na forma de representar este conhecimento, e na transmissão destas representações através da linguagem. (LEVY, 1993).

É partindo desse contexto que procuramos pensar a forma de educar dos dias atuais, educação esta que se faz no contato direto do professor com o aluno, indivíduos com subjetividades próprias, os quais estão em constante processo de transformação e que são agentes construtores de seus próprios conhecimentos.

A experiência: da sala de aula às redes sociais

A linguística, principalmente a partir da reflexão de Mikhail Bakhtin, tem se preocupado com a leitura e com a escrita numa concepção textual que vai muito além da questão estruturalista, pois se percebe que as construções discursivas individuais, enunciativas e linguístico-textuais só podem ser concebidas por falantes e interlocutores socialmente constituídos. Segundo o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN 2006, p. 125).

Entende-se que toda leitura interpretativa deve considerar uma interação, diálogo do leitor com

os aspectos ideológicos do texto, das estruturas modalizadoras e avaliativas que encadeiam uma série de reflexões transformadoras no leitor e deste, em seu contexto, tal como a construção textual deve considerar um possível leitor. Assim como o ato enunciativo, o texto escrito é diálogo ativo, estabelecendo um jogo onde o dito ou escrito retoma um determinado contexto para atuar sobre outro no qual novas ideias devem surgir. De acordo com os conceitos de dialogismo proposto por Bakhtin, a palavra é compreendida como ação transformadora em constante movimento, carregando consigo nossa cultura, valores, afetividades e nossos pontos de vista.

Ainda para Bakhtin, segundo Robert Stam, a língua “é um instrumento coletivo: não um presídio, mas uma arena de combate” (1993, p.158). Assim, o ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro e que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe a sua visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe novas visões, levando os indivíduos a problematizar os discursos, concordando ou rejeitando suas construções ideológicas.

Diante desse paradigma linguístico, pode-se pensar na produção textual, ou melhor, hipertextual, diante das mutações dos processos que vivenciamos, ao longo da história, em todas as instâncias e, principalmente, diante das transformações tecnológicas. Estes processos modificam os sujeitos que, partindo dessas transformações, agem sobre o mundo, ressignificando-o e promovendo ainda mais e maiores transformações, num movimento contínuo e complexo. Estamos na era da mundialização. Segundo Edgar Morin:

[...] quanto mais somos envolvidos pelo mundo, mais difícil é para nós apreendê-lo. Na era das telecomunicações, da informação, da Internet, estamos submersos na complexidade do mundo, as incontáveis informações sobre o mundo sufocam nossas possibilidades de inteligibilidade. [...] O que agrava a dificuldade de conhecer nosso Mundo é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade. (MORIN, 2000, p. 64)

Diante dessas considerações, entende-se que o estudo da língua deve estar contextualizado e não pode ficar submetido aos ensinamentos tradicionais, mas deve estar pautado pela construção de espaços de observação e criação, de pesquisa e ressignificação. O aluno atual está inserido globalmente no mundo e estes são os aspectos que os constituem. Segundo Foucault, não vivemos mais na “Sociedade da Disciplina”, onde as regras deveriam ser cumpridas de forma impositiva e a economia do poder percebeu ser mais eficaz e rentável “vigiar” do que “punir” (2008). Para ele, “não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões.” (FOUCAULT, 1985, p. 73) e ainda hoje reproduzimos nas escolas as características da Sociedade da Disciplina. Não pretendemos neste texto tratar profundamente destes conceitos até porque “vigiar” não torna este processo libertador.

o papel do “novo educador” deve ser o de lutar contra as amarras do poder, tentando formar indivíduos críticos e pensantes, pois

a sociedade atual é complexa e atravessada por interesses diversos, exigente de sujeitos conscientes, assim como apregoado por Foucault (1985, p.151), o papel do intelectual não é dar conselhos, mas sim, mostrar aos interessados, o que está acontecendo, alertá-los da maquinaria em que estão envolvidos, formando, assim, pessoas abertas para a mudança. (CRUZ e FREITAS, 2011, p. 48).

Hoje nossa atenção é multidimensional, particularmente para os adolescentes, pois eles vivem num mundo da comunicação instantânea, dentro do qual deixam de ser pacientes e se tornam agentes. E como “interator” eles utilizam os *softwares* para manipular textos, imagens, áudios e vídeos. Criam vínculos nas redes sociais, comunicam, recebem informação, fazem as réplicas de seus leitores, amigos ou não, retomam as réplicas e emitem suas opiniões. Os alunos usam a língua constantemente e, assim, são protagonistas de suas próprias narrativas. Obviamente, eles também fazem nas relações que estabelecem no ambiente escolar. Segundo Irandê Antunes, “a escola não deve ter outra pretensão, senão chegar aos usos sociais da língua, na forma que ela acontece na vida das pessoas.” (2003, p. 109).

DOSSIÊ

flávia c. m.
knebel
&
hermes r.
hildebrand

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

De fato, neste mundo de tantos estímulos e intensa troca de informações, as pessoas leem fragmentos textuais esparsos e estão diante de muitas opções que lhes são oferecidas (livros, propagandas, filmes, citações e “dicas”) e que povoam seu olhar, principalmente quando estão diante dos computadores, utilizando as redes comunicacionais. No entanto, não pretendemos dizer, com esta reflexão, que o ensino de língua deve estar pautado no uso das mídias tecnológicas, mas sim propor um espaço onde o aluno possa criar, questionar, problematizar e emitir suas opiniões. É preciso que o aluno reflita sobre o mundo ao seu redor com um olhar crítico, pois ele, por vezes, se encontra flutuante e indeciso, sem compreender direito em que processo de transformação ele está inserido, ficando exposto a ideologias que podem ser tanto libertadoras como manipuladoras do pensamento.

A partir destas reflexões e, de modo bem particular, nossa proposta aqui foi elaborar aulas de Língua Portuguesa que aplicasse as ferramentas da *web* para a estimulação dos alunos no processo de leitura e de produção textual, partindo do conteúdo programático estabelecido que, no caso, tratava dos gêneros do discurso e, assim, nossa intenção era promover o conhecimento das diferenças entre os vários gêneros narrativos e refletir sobre sua estruturação, focando, principalmente, os gêneros literários.

É importante dizer que esta pesquisa é compreendida como um espaço de diálogo e num caminho que se apresenta intrincado de relações e que é impossível o total afastamento do pesquisador de seu objeto de pesquisa, pois, como afirma Valente e Morais, “consciente ou não, o pesquisador participa da realidade e do mundo do outro e, ambos, sujeito e mundo, estão verdadeiramente imbricados informacional, enérgica ou materialmente.” (2008, p. 32). A seguir faremos um resumo dos processos construídos ao longo de nossa experiência ao colocar em prática, na sala de aula, a nossa proposta.

Contextualização e objetivos

DOSSIÊ

flávia c. m.
knebel
&
hermes r.
hildebrand

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

A necessidade de se pensar a educação no contexto das tecnologias emergentes, no processo de globalização e de interação, constantemente fragmentada, torna-se indiscutível. Negar aos alunos o uso das redes sociais nos laboratórios de informática, sem que se faça uma reflexão sobre estes espaços de concepção de conhecimento, parece algo vazio, sem sentido e sem propósito. Assim, esta reflexão conduziu-nos a um longo processo de experimentação durante o ano letivo de 2012, com alunos adolescentes, entre 13 e 16 anos de idade, das oitavas séries do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, em Uruguaiiana, no Rio Grande do Sul. E, como proposta pedagógica, tentou-se alcançar os seguintes objetivos:

- Despertar o gosto pela leitura e pela escrita através de temas relacionados aos interesses dos alunos.
- Aprimorar a leitura e escrita;

- Organizar as informações como forma de gerenciar o conhecimento;
- Utilizar as ferramentas gratuitas da Internet como forma complementar do processo de ensino-aprendizagem, particularmente o *Facebook*;
- Dialogar sobre os padrões éticos nas redes no uso das comunidades virtuais;
- Valorizar a opinião dos alunos e seus trabalhos desenvolvidos.

Como proposta de pesquisa a ser observada, buscamos, através de uma análise pautada na utilização de recursos da Internet como ferramentas complementares dos processos de construção do conhecimento, repensar uma mudança de foco no estudo da língua, assumida como objeto social e culturalmente ativo, através do qual o sujeito se constitui e também, através desta mesma língua, reconstitui a realidade.

Processo metodológico

DOSSIÊ

flávia c. m.
knebel
&
hermes r.
hildebrand

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

Nos dois primeiros meses de trabalho, em maio e junho de 2012, trabalhamos o conhecimento das diferenças entre os gêneros narrativos e refletimos sobre sua construção, tendo como foco as narrativas literárias. Num primeiro momento, procuramos investigar sobre a leitura que os alunos já possuíam e o que eles estavam lendo naquele momento. As leituras eram bem variadas, mesmo assim, foi possível perceber o predomínio da leitura de *best-sellers* do gênero terror em forma de romance e novela. As histórias vampirescas eram as mais comuns e autora *Lisa Jane Smith*⁹ era a preferida entre os alunos. Através do diálogo, eles escolheram uma categoria literária popular para o desenvolvimento dos trabalhos de leitura e produção textual que foram realizados na disciplina. O gênero preferido foi o terror, mas, durante as aulas, sempre levantamos discussões sobre as leituras que estavam sendo realizadas e, com isso, os alunos receberam orientações e sugestões de novas leituras.

Todos foram orientados a fazer pesquisas na Internet sobre a vida e obra de alguns escritores universalmente conhecidos dentro da categoria escolhida. Os autores mais pesquisados foram Edgar Allan Poe, Guy de Maupassant e Agatha Christie. Eles leram trechos de obras na Internet e outros preferiram os contos. A linguagem desses autores no início foi difícil, mas com a ajuda em aula, com as encenações e leituras de trechos e contos, os alunos sentiram-se mais confortáveis para prosseguir em suas leituras.

⁹ Autora da série novelesca de terror “romântico” Os diários do Vampiro, muito consumida pelos adolescentes em geral.

A proposta de criação de um *blog*¹⁰ foi sugerida. Este espaço teria como função o registro de nossas pesquisas, trabalhos e produções textuais de narrativas. Para montar o *blog*, foi necessário organizar uma equipe que ajudasse na administração do mesmo, orientando os colegas com as ferramentas, com as postagens e uso da Internet. Através de uma votação escolhemos quatro alunos, um de cada turma, para serem os administradores. Ao final do mês de maio, os alunos administradores passaram a ser reunir com o professor para a criação do *blog*. Eles eram orientados a transmitir para os colegas o que estava sendo realizado, fazer a divulgação do *blog* e ajudar os colegas a se cadastrarem e iniciarem as postagens. Em aula, sugerimos que as primeiras postagens fossem uma apresentação pessoal de cada aluno. Não houve exigências quanto aos prazos, levando em consideração a participação de todos, o que demoraria certo tempo, dadas as dificuldades de compreensão quanto ao acesso e utilização.

Durante os meses de junho e julho procuramos estimular os alunos e, assim, vídeos foram levados para a sala de aula: um documentário sobre o medo retirado do *Youtube*¹¹ e um episódio da série *Twilight Zone*¹². Foram estudadas as categorias do texto narrativo dentro de outra linguagem: a audiovisual. Os alunos fizeram listas de filmes e trocaram informações. Foram orientados a postar no *blog* um texto com o tema “medo”, tendo por

¹⁰ O *blog* dos alunos agora é pouco utilizado por eles, embora a ideia fosse a utilização do Grupo no Facebook juntamente com o blog. Link: <http://nostalgia-final.blogspot.com.br/> .

¹¹ Discovery Channel, A ciência do medo. O documentário está dividido em 6 partes. Link para a primeira parte: <http://www.youtube.com/watch?v=ejjNDI4ohpQ> .

¹² Zona do Obscuro, na tradução literal. É uma série de tevê norte-americana, criada por Rod Serling e apresentando histórias de ficção científica, fantasia, suspense e terror. A série teve lançamento em 1959, sendo relançada em 1980 e, posteriormente, em 2002. A tradução brasileira para o título é “Além da imaginação”. Vários episódios da série, inclusive os originais de 1959, podem ser assistidos no Youtube.

base o documentário assistido e os questionamentos levantados em aula. O objetivo era promover discussões sobre o gênero terror, ou suspense e também estimular a escrita pessoal e criativa.

Durante o percurso, neste primeiro estágio do projeto, a escola ficou sem *Datashow*, o que dificultou o andamento do trabalho. Não pudemos mostrar como se dava o uso das ferramentas do *blog*, e também eles não puderam apresentar que as postagens no blog eram poucas e limitadas e quase não havia comentários. Os alunos queixavam-se da agilidade da ferramenta: a página no blog não carregava em suas casas, não estavam encontrando o espaço da postagem como havia sido mostrado, não tinham ou não sentiam a necessidade ou a vontade de comentar as postagens do *blog*. Postar era difícil, pois nem sempre as imagens carregavam, outras vezes, os alunos deixavam de salvar o texto formatado, entre outros problemas. Além de que nem todos conseguiram se cadastrar no blog via e-mail. Não entendiam o que era para fazer, mesmo com o detalhamento das explicações ou a ajuda de outros colegas que já estavam postando ou

dos administradores, alunos que muito ajudaram na tarefa de orientar os colegas.

No mês de agosto, após o recesso escolar, surgiram reclamações entre os alunos quanto ao tema, pois alguns começaram a querer ler e escrever sobre si mesmos, ou “histórias de aventuras”, as meninas, muitas, queriam escrever “histórias de amor”. Discutindo o assunto, decidiu-se mediante consenso diversificar as leituras, inclusive incluindo o gênero crônica, que muitos já conheciam dos jornais. Um fórum foi criado na tentativa de conseguir uma maior participação, mas o número de usuários foi ainda menor. Durante o mês seguinte, ainda foi possível trabalhar as figuras de linguagem, utilizando o blog para postagens de imagens como exemplos. Nesta etapa surgiram dúvidas quanto à continuação da proposta, pois parecia que não estava dando resultados. De certa maneira, observamos que o uso do Blog não era apropriado para o trabalho com os alunos envolvidos porque não estávamos preparados para o uso desta ferramenta. Os alunos diversificaram as leituras, embora alguns ainda continuassem no tema terror e suspense.

No final do mês de setembro, surgiu a ideia de se utilizar uma página do *Facebook*¹³, pois parecia ser algo mais próximo da realidade dos alunos. Foi preciso mudar a dinâmica de trabalho. Em discussão realizada na sala de aula, optamos pela criação de um grupo ao invés de uma página. Um episódio do desenho animado *South Park*¹⁴, intitulado “Você tem zero amigos”, foi trabalhado os vídeos selecionados pelos alunos. Durante as atividades, foi possível observar com os alunos, para que eles refletissem sobre seus perfis no *Facebook* e o uso das comunidades virtuais.

Nesse mesmo período, devido a grande variedade de gêneros textuais que estavam sendo lidos e acessados nas redes, os alunos que possuíam celulares com *wi-fi*, ajudaram muito com pesquisas e leituras de textos. O celular se tornou um instrumento de

¹³ Link de acesso ao grupo no Facebook: <https://www.facebook.com/groups/finalistasruibarbosa/>

¹⁴ Desenho animado americano no estilo “comédia de situação” (sitcom). Geralmente voltado para o público adulto, pelo uso de vocabulário pesado, situações complexas, sátira pesada e ironia cruel. Mesmo com todas essas características tidas como negativas arrebatou o público adolescente/juvenil, por usar linguagem e expor situações e questionamentos de interesse deste mesmo público.

pesquisa, até mesmo vocabular, o que facilitava muito, pois os alunos não precisavam sair da aula para pegar dicionários na biblioteca.

Os alunos gostaram muito da estratégia e, em dois dias, já havíamos cadastrado mais de 60% dos alunos. Hoje, 90% dos alunos fazem parte do grupo, embora apenas menos de 60% participem ativamente, postando ou comentando. Mesmo assim, recados e dicas são acessados e levados para a sala de aula. Os alunos estão sempre informados e as tarefas ficaram mais organizadas. A postura com o uso de textos para a comunicação foi mudando gradativamente. Aos poucos, os alunos compreenderam a importância de se elaborar texto com mais clareza. Mesmo enfrentando muitos problemas quanto à pontuação, uso de vocabulário, excesso de coordenação em detrimento de subordinação oracional, entre outros, os alunos estão escrevendo mais e já consideram a importância da releitura e a revisão do texto.

Questões como direitos autorais, principalmente de imagens, que são muito utilizadas pelos alunos, foram trazidas para serem discutidas em sala de aula. A

DOSSIÊ

flávia c. m.
knebel
&
hermes r.
hildebrand

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

questão de direitos quanto ao texto veio para a sala de aula de outra forma. No *Facebook* há muitas citações, como saber se elas são verdadeiras? Aqui, também, salvo raras exceções, a maioria já procurava respeitar a autoria de determinados textos, mostrando que no contexto dos alunos envolvidos era as imagens o maior questionamento: “Imagem tem dono?”; “Como a gente faz para saber quem é o dono de uma foto na Internet?”; “A gente acessa o *google images* e está tudo lá... E daí?” – Estas perguntas eram muito comuns.

Dificuldades de relacionamento começaram a surgir, alguns não querem expor o texto, porque o colega vai “criticar”. Para lidar com essa situação, uma dinâmica foi desenvolvida em aula. Consistia em criar cenas congeladas de atitudes de aula que eles não gostavam, ou coisas que queriam que os colegas se ajudassem mais. Puderam fazer uma autoanálise e perceber que nem sempre o colega critica “por mal”, mas muitos concordaram que tem de haver “jeito para falar”, já que “as pessoas não são iguais e alguns podem se magoar” – nas palavras deles.

As turmas ficaram mais barulhentas e os assuntos se ramificaram mais, ou seja, um assunto pode trazer muitos outros e todos querem opinar, sendo necessário organizar com eles quanto ao foco a ser mantido, o que se espera de uma atividade, aonde ir e aonde chegar. Atualmente, estão mais abertos para tirar dúvidas. Como no *Facebook* eles podem enfrentar a timidez e perguntar, isso também ocorreu em aula.

Surgiram grupos de opinião sobre os mais diversos assuntos, pois geralmente os textos trabalhados em aula trazem assuntos como: a adolescência, a cultura, música, a família, diversidade, enfim, textos que trazem debates que são do interesse dos alunos. Uma dificuldade enfrentada é a necessidade de manter linhas de afastamento necessárias entre professor/aluno, principalmente com os adolescentes. Muitos procuraram o perfil pessoal da professora no *Facebook*, e foi preciso conversar sobre a proposta, deixando claro que se trata de espaço de estudo. Os alunos compreenderam a intenção do trabalho e a relação professor/aluno permanece boa.

Conflitos de ponto de vista e novas ideias começam a surgir. Surge também a necessidade de expressão. Percebe-se que muitas vezes a subjetividade do aluno é deixada de lado e quando há um espaço, eles têm necessidade de se expressar. Assim, também me surpreenderam alguns textos pessoais, outros de autoria própria e por puro prazer de fazer, que acabaram sendo publicados por alguns alunos. Essa metodologia de trabalho continuou até o final do ano letivo, pois as mudanças foram positivas e surgiram novas formas de explorar os conhecimentos linguísticos e as interações sociais tão necessárias ao desenvolvimento das habilidades discursivas.

Na escola a relação mudou. Os colegas de trabalho – professores - não concordam com o uso do celular em aula, já que acham difícil de administrar. A importância do uso da internet e das novas tecnologias em geral parece ser bastante difícil na escola, já que os professores parecem não ver uma importância real nesse assunto. Tentou-se marcar uma reunião com os pais, mas a escola não abriu espaço. Isso por que os pais têm procurado a escola para entender melhor o trabalho em Língua Portuguesa, já que em casa, os

filhos dizem: “estou no *Face* para estudar, mãe.” – Toda a comunidade escolar se vê enfrentando mudanças e tendo de administrá-las.

Outro conflito encontrado está situado na “zona de conforto”, ou seja, como o trabalho usando a rede e suas ferramentas é assunto de conhecimento da minoria dos professores no dia a dia, e o uso destas ferramentas em sala de aula modifica a dinâmica das relações com os alunos e os processos de aprendizagem, outros colegas se encontram no conflito entre estudar novas formas de trabalhar, reformular o pensamento, ou simplesmente manter a estabilidade já abalada de alguma forma pelas tecnologias emergentes, gerando, com isso, novos posicionamentos e fazendo surgir novos dilemas a serem enfrentados nas escolas, os quais, segundo a terminologia de Edgar Morin, são complexos e multidimensionais, tanto para os docentes quanto para os discentes.

Considerações Finais

DOSSIÊ

flávia c. m.
knebel
&
hermes r.
hildebrand

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

Os processos metodológicos desenvolvidos foram concebidos como guias de reflexão. Tentamos manter uma postura aberta ao diálogo e ao questionamento constante. Entendemos que o objeto da pesquisa, principalmente por estar centrado na construção da aprendizagem dos indivíduos, não poderia desconsiderar as relações destes entre si, ou com o contexto no qual estão situados e, mesmo, com as relações que estes foram estabelecendo com a proposta. Vários aspectos foram considerados, como o conhecimento prévio dos alunos, a cultura que os constitui, o contexto social no qual estão inseridos e os processos de interação que mantêm entre si e com o professor; suas subjetividades, já que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2000, p.36).

Esse movimento de troca de experiências promoveu ao longo do tempo muitas transformações nos sujeitos envolvidos, as quais trouxeram novas formas de pensar, agir e estruturar as dinâmicas em aula. Os debates entre professor/alunos e destes entre si foram essenciais para que o projeto não fosse abandonado diante das dificuldades, pois é necessário “rever ou corrigir o nosso planejamento para que, ao perceber que algo saiu diferente do planejado, possamos voltar atrás, para rever ou corrigir algumas atividades empreendidas” (MORAIS; VALENTE, 2008, p.66). Assim, as falhas não foram vistas como motivo de desistência, mas sim como novos pontos de recomeço que pudessem levar a resultados “mais condizentes com a realidade observada” (*Idem*, op. cit., p.66). Compreende-se assim que o pesquisador também está em processo de aprendizagem e, por isso, deve

DOSSIÊ

flávia c. m.
knebel
&
hermes r.
hildebrand

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

estar preparado para enfrentar situações problema que exigem maleabilidade metodológica, ainda segundo estes autores:

Em pesquisa, por exemplo, podemos observar que a ação do pesquisador nem sempre corresponde à linearidade de sua intencionalidade primeira, pois acaba interferindo em algo ou recebendo alguma influência inesperada a partir de uma interação qualquer. Essa interação leva o pesquisador a desviar-se da rota, a fazer com que sua ação entre no jogo das interações com o ambiente, fazendo-a incorporar-se a novos sistemas de inter-relações não previstas e que emergem no processo. (MORAIS; VALENTE, 2008, p. 48).

Compreendemos que, de alguma maneira, quando o professor assume novas perspectivas menos impositivas e formais, as quais se mostram muitas vezes como inibidoras de processos, torna-se possível pensar no espaço educacional de maneira mais global. Este princípio da globalidade, mesmo difícil de ser totalmente alcançado, deve ser entendido como um objetivo a ser constantemente perseguido pelo educador, pois, segundo Morin, “o global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a

ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte.” (2000, p.37). Uma prática voltada para esses novos paradigmas exige ainda mais esforços por parte do educador, requerer uma reformulação interna, ou seja, uma transmutação no modo de pensar o fazer educacional.

Concluimos que este projeto de pesquisa representa uma peça mínima do grande quadro de transformações pelos quais os processos educacionais estão passando. Sua aplicação e seu desenvolvimento abrem um espaço para refletir a importância desse processo e, principalmente, demonstram o quanto estas transformações são possíveis. Podemos afirmar que as práticas pedagógicas devem estar abertas à imprevisibilidade, à reflexão e ao questionamento, pois as tecnologias emergentes modificam também os modos de se pensar em educação, em todos os seus múltiplos aspectos, colocando-os em processo de constante devir.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandê. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 107-153.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. HUCITEC, 12ª edição, 2006. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Gloria/2012/2s/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf>. Último acesso: 07/12/2012.
- BENJAMIM, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In:_____. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196.
- CRUZ, Priscila Aparecida Silva e FREITAS, Silvane Aparecida. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo a luz do pensamento de Michel Foucault. In: **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP**. São Paulo/Marília: UNESP, Ano 2011, Edição 7, Junho, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **Microfísica do Poder**. 5ª edição. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. In: **Cadernos Cedes 65**. Campinas: UNICAMP, no. 65, vol. 25, pp. 87-101, jan. / abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a07v2565.pdf>>. Acessado em: 14/04/2013.
- MORAIS, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** 1st ed. São Paulo: Paulus Ed., 2008. 83 p.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2nd ed. São Paulo:

DOSSIÊ

flávia c. m.
knebel
&
hermes r.
hildebrand

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

UNESCO/Cortez Ed., 2000. 115 p.

MURRAY, J. H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na pra da informática**. São Paulo: 34Ed. Editora, 2004. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=BqB9hW8AeUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Último acesso em: 07/11/20012.

STAM, Robert. Mikhail Bakhtin e a crítica cultural de Esquerda. In: KAPLAN, E. Ann. **O mal-estar no pósmodernismo: teorias e práticas**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. pp.149-182.

resenha

David de Oliveira Lemes

Prof. do Curso de Graduação em Tecnologia e Mídias Digitais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD) da PUC-SP.
dolemes@gmail.com

PUC-SP



Uma frase que as vezes aparece em diversas conversas quando o assunto são as redes sociais : “o Twitter já morreu“. Mas basta acontecer algum fato de grande repercussão mundial para que esta frase pare de ser usada por algum tempo. E é fácil entender a razão disso. O Twitter é uma das únicas ferramentas online capaz de reproduzir os fatos em tempo real, de forma pública e integrado a um poderoso sistema de busca.

No livro “Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter¹, Lucia Santaella e Renata Lemos constroem uma argumentação sobre o Twitter e apresentando a ferramenta como uma rede social particular e dotada de diversos recursos que fazem dele única e diferente, comparada com outras plataformas.

No total são 7 capítulos que mostram as especificidades desta rede social que acompanha, em tempo real, os fatos do mundo. O Twitter já provocou inúmeras mudanças na interação social humana, ao possibilitar o surgimento de novos tipos de colaboração em rede, caracterizando uma nova evolução nos processos de inteligência coletiva e nas habilidades cognitivas do ser

humano mediadas por um dispositivo digital, sendo ele um computador, um *tablet* ou um *smartphone*.

Santaella e Lemos apresentam o Twitter como uma mídia social única em uma relação direta com outras plataformas, como por exemplo, o Facebook, sendo um misto de rede social e *microblog* que une a mobilidade do acesso e a temporalidade (ou atemporalidade?) do “sempre online” possibilitando o entrelaçamento de fluxos informacionais e a produção, combinação e modelagem de ideias em tempo real.

As autoras explicam que o conceito de rede não se limita às redes sociais. Estas são um dos tipos possíveis de rede. Em todo os campos do saber humano, são um tema onipresente, desde a matemática, a física, a biologia, as variadas ciências humanas até as humanidades, tais como a literatura e as artes.

Em uma rede social tradicional, é natural que o usuário transfira sua rede do mundo real para a web, o que não acontece no Twitter, que

possibilita a qualquer pessoa ser um produtor significativo de mídia. Não basta ter amigos, é preciso produzir conteúdo relevante para seus seguidores.

O Twitter não é rede social simples. O texto trata das características e funcionalidades que permitem ao Twitter a multiplicação mais acelerada de nodos de conexão. Por sua natureza complexa, o processo de assimilação de funcionamento pelo usuário não é rápido e imediato. Um dado interessante, apresentado no livro, aponta que 60% dos novos usuários deixam de usar a ferramenta após o primeiro mês. Esses usuários migram para outras redes e explica as altas taxas de crescimento alcançadas pelo Facebook, uma rede social “tradicional”.

Em um tempo de mudança constante dos aparatos digitais e nas redes sociais, o livro de Santaella e Lemos colabora para o entendimento deste universo complexo e em constante expansão.

entrevistas

Entrevista com a Prof^a Dr^a Lucila Pesce

Ana Maria Di Grado Hessel

PUC-SP

Cara Lucila, nesta edição da Revista TECCOGS, escolhemos entrevistá-la, com enorme prazer, tendo em vista não só seu percurso e parceria junto ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD) – nos anos em que esteve na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – mas também seus recentes avanços epistemológicos, frutos de profícua pesquisa.

Lucila Pesce¹ é doutora e mestre em Educação, pela PUC-SP, com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação, pela

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); bacharel e licenciada em Letras, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação (linha de pesquisa - Políticas Educacionais e Formação de Educadores) e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Informática em Saúde (linha de pesquisa - Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Saúde, no Ensino e em Telessaúde), ambos da UNIFESP. Líder do Grupo de

Pesquisa Linguagem, Educação e Cibercultura (LEC). Membro de três redes internacionais de pesquisa: Red Internacional de Grupos de Investigación en Educación y Tecnología (REGIET), da UPM, Collaborative Open Learning, The Open University (COLEARN), Red Internacional Ecología de los Saberes (RIES), da Universidad de Barcelona. Coordenadora regional do GT de Avaliação do Programa um Computador por Aluno (PROUCA), pelo estado de São Paulo. Regiões de inquérito: Formação de Educadores e Mídias Digitais; Linguagem, Educação e Mídias Digitais.

¹ lucila.pesce@unifesp.br, <http://sites.google.com/site/lucilapesce/>

1 - Antes de começarmos a entrevista, gostaríamos de saber, sinteticamente, sobre a sua trajetória profissional.

Como professora de línguas, desde 1985, interessei-me pelas TIC, como novas formas de linguagem. Em um primeiro momento, no início de década de 1990, pesquisei e elaborei softwares educativos e a linguagem de programação Logo, criada por Seymour Papert, matemático e discípulo de Jean Piaget.

Com o advento da Internet e a consolidação das características coautorais da Cibercultura, sobretudo a partir da Web 2.0, voltei meus interesses de pesquisa para o papel das interações on-line na constituição das identidades dos

sujeitos sociais da nossa era. Em consequência desse interesse, da segunda metade da década de 1990 à primeira metade da década de 2000, participei de diversos projetos de formação de educadores, com forte apoio das mídias digitais. Nos quais destaco: o *Projeto Contos*, voltado a alunos e professores da Educação Básica (*corpus* de análise no mestrado), o *PEC Formação Universitária*, para professores de rede pública da Educação Básica (*corpus* de análise no doutorado) e os projetos *PEC Formação Universitária* e *Ensino Médio em Rede*, voltado à formação continuada de professores do Ensino Médio (ambos se situam como *corpus* de análise no pós-doutorado).

Esse interesse de pesquisa conduziu-me a atuar no ensino superior, desde 1998, discutindo o papel das TIC na Educação e na formação de educadores. Nessa trajetória, merecem destaque os seis anos em que integrei o corpo docente do curso de Tecnologia e Mídias Digitais da PUC-SP (de 2004 a 2010) e os três anos em que atuei no TIDD da PUC-SP (de 2007 a 2010). Em março de 2010, assumi o cargo de professora da UNIFESP, onde integro a equipe docente do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e lidero o Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Cibercultura (LEC).

“Cada vez mais o Estado brasileiro vem assumindo formas de relacionamento com a população, por intermédio das mídias digitais”.

2 - Como você percebe o papel da Cibercultura nas práticas sociais contemporâneas?

Em meu entendimento, as “linguagens líquidas”² da Cibercultura vêm ganhando espaço cada vez maior nas práticas sociais contemporâneas. Hoje em dia, não podemos imaginar o exercício

pleno da cidadania, apartado de certa fluência tecnológica. Mesmo os segmentos sociais que não têm condições materiais de aquisição de computadores e acesso à Internet, buscam nos

telecentros governamentais e nas *lanhouses*, modos de se inserir nas práticas sociais mediatizadas pelos aparatos tecnológicos.

Cada vez mais o Estado brasileiro vem assumindo formas de relacionamento com a população, por intermédio das mídias digitais. Tomemos dois exemplos. O crescimento de envio da declaração do imposto de renda, por meio da Internet tem sido exponencial. Outro exemplo é uma pessoa que queira participar do programa popular “Minha Casa Minha Vida”. Ainda que não seja digitalmente letrada, ela terá que se cadastrar no Programa, por meio do seu site.

Outra questão que vem ganhando força nas práticas sociais contemporâneas são as redes sociais, como o *Facebook* e o *LinkedIn*,

este último voltado a relações de trabalho. Por meio das redes sociais, os seres humanos divertem-se, conhecem-se (o que, no caso de indivíduos de distintas culturas, implica a ampliação da perspectiva de alteridade) e se organizam em nichos de resistência, como nos ensina Habermas. No texto intitulado *O caos da esfera pública*³, o filósofo, ao discutir o papel do intelectual nas sociedades contemporâneas, sinaliza a forma como este sujeito social tem se relacionado com as TIC. Ao fazê-lo, percebe as condições inerentes a tal instrumento. Por um lado, a ampliação da esfera pública midiática, a condensação das redes de comunicação e o aumento do igualitarismo. Por outro, a descentralização dos aces-

² SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

³ HABERMAS, Jürgen. *O caos da esfera pública*. Caderno Mais. Jornal Folha de São Paulo. 13 ago. 2006.

cos à informação e a fragmentação dos nexos de comunicação. É por isso que pudemos assistir a movimentos populares como a “Primavera Árabe” e, no Brasil, a “Ficha Limpa”. Nestes dois movimentos, os sujeitos sociais buscaram formas de realizar um enfrentamento esclarecido aos desafios que se lhes apresentavam. Por essa razão, estes exemplos são emblemáticos de como as atuais organizações societárias vêm encontrando modos de exercício pleno da cidadania por intermédio das mídias digitais.

Entretanto, apesar de as práticas sociais contemporâneas a cada dia virem se erigindo de modo mais intenso, em meio à utilização das mídias digitais, nem tudo o que é veiculado na Cibercultura é valor a ser agregado na constituição dos

sujeitos sociais e das organizações societárias. Há muita mensagem de pedofilia, de preconceito religioso, de credo, de relações étnico-raciais, só para citar alguns exemplos.

A Cibercultura vem modificando o *modus operandi* das sociedades contemporâneas. Graças a ela somos capazes de experimentar novas relações com o tempo e com o espaço. Essas novas relações redimensionam o que tradicionalmente conhecemos e ampliam as possibilidades de formação dos sujeitos sociais contemporâneos e do exercício da cidadania, como já mencionado. Mas, ao mesmo tempo, essas novas relações com o tempo e o espaço também podem vir a nos tyrannizar, em face do frenesi com que a sociedade atual tem se organizado. E este frenesi

em grande parte é suportado pelos dispositivos e interfaces digitais. Como todo e qualquer aparato apropriado pelo capital, a Cibercultura compõe as práticas sociais contemporâneas, ao mesmo tempo em que é composta por elas. Essa relação interatuante contempla, a um só tempo, promissoras possibilidades de efetivação do esclarecimento e da emancipação dos seres humanos, e as indesejáveis erguidas em meio à coisificação do homem. Tudo depende do enfoque auferido à utilização de tais recursos.

Nesse cenário sócio-técnico, a Educação deve ocupar um papel protagonista. Pois, como uma das práticas sociais constituintes da formação do *ethos* societário, ela também deve se valer de modo cada

vez mais profícuo das mídias digitais. E esse movimento certamente implica a utilização crítica e consciente de tais meios.

3 - Em sua opinião, quais são as principais contribuições da Cibercultura para a formação de educadores?

É sempre prudente olhar para um dado fenômeno social, dando a devida atenção às contradições que lhe são inerentes.

A formação de educadores consubstancia-se como uma das ações fulcrais dos rumos educacionais de toda e qualquer nação. A sua relevância, auferida pelas políticas públicas, é reveladora do projeto de desenvolvimento de uma nação.

A partir de apontamentos em pesquisa anterior⁴, sintetizamos nossa reflexão sobre a contribuição da Cibercultura para a formação de educadores, sinalizando os seguintes temas:

- A Cibercultura vislumbra outra lógica para a Educação, que não a instrumental, pragmática e prescritiva.
- A Cibercultura possibilita a ampliação da perspectiva de alteridade, ao promover vínculos entre sujeitos sociais de distintas culturas, que vivem

⁴ PESCE, Lucila. La contribución de la Cibercultura a la educación en línea. Revista GPT - Gestión de las personal y tecnología, 12a. ed. nov. 2011, pp. 70-76. Disponível em: <<http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/archivos/Articulo/La%20contribuci%C3%B3n%20de%20la%20cibercultura%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20l%C3%ADnea-2011.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

circunstâncias sócio-históricas semelhantes. Tal condição é profícuo ao enfrentamento esclarecido dos desafios que se lhes apresentam no cotidiano.

- As redes sociais da Cibercultura consubstanciam-se como elemento relevante para se subverter o *status quo*.
- A Cibercultura oferece a possibilidade de se trabalhar com diferentes dimensões da linguagem. Nesse sentido, destacamos o impacto desse trabalho hipermidiático no “perfil cognitivo do leitor imersivo”⁵ e a contribuição da simulação aos processos cognitivos⁶.

⁵ SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

⁶ LÉVY, Pierre. Cyberculture. Paris: Odile Jacob, 1997.

- O registro das interações nos dispositivos e interfaces da Cibercultura traz uma importante contribuição para a metarreflexão do licenciando ou do professor em formação continuada.
- As características coautorais da Cibercultura oportunizam a vivência plena de uma formação de caráter dialogal, que extrapole os tempos e os espaços da sala de aula presencial.

Apesar de todas essas possibilidades da Cibercultura, além da condição técnica, é preciso vontade política para se imprimir uma racionalidade dialógica, com vistas a auferir um avanço significativo à formação de educadores na contemporaneidade.

No Brasil, a formação de professores tem sofrido fundamentadas críticas, no tocante à racionalidade instrumental que ancora muitos programas desenvolvidos com forte apoio das mídias digitais. Não pelos dispositivos digitais, em si, mas pela tendência acentuada em aligeirar os processos de formação, em função do acento dado à economia de custos.

Como podemos observar a contribuição da Cibercultura para a formação de educadores pode contemplar a democratização do acesso ao conhecimento socialmente legitimado. Porém, também pode contribuir com a consolidação da pseudoformação, como há muito aponta a Teoria Crítica⁷.

⁷ ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

Os dispositivos e interfaces da Cibercultura, quando utilizados de modo consciente, podem potencializar os processos de formação docente, por exemplo, por meio do uso contextualizado da simulação, da realidade ampliada, dos Recursos Educacionais Abertos, além dos tradicionais espaços de interação, como fóruns, chats e listas de discussão, dentro ou fora dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Todavia, o uso inconsciente e/ou aético dos dispositivos e interfaces da Cibercultura também pode contribuir com a consolidação de programas de formação docente aligeirados, pasteurizados, massificados, autoinstrucionais ou, ainda, com uma pseudointeração entre formadores e licenciandos ou professores em formação continuada. Mais uma vez, o que importa é o

projeto de formação de uma dada política educacional.

4 - Que perspectivas você vislumbra, no tocante à temática abordada?

Dentre as muitas perspectivas que se acenam para os processos de constituição das identidades dos sujeitos sociais contemporâneos e para a formação de educadores – como a simulação e a realidade ampliada, dentre outras – gostaria de chamar à atenção para o potencial da Educação Aberta, de modo geral, e dos Recursos Educacionais Abertos (REA), em particular, para a democratização do conhecimento e consequente consolidação de uma Scolés em fronteiras temporais, geográficas ou culturais.

A expressão Recursos Educacionais Abertos (REA) – Open Edu-

cational Resources (OER) – surge em 2002, na United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), em menção a materiais educacionais e de pesquisa disponíveis, tecnologias e recursos oferecidos aberta e livremente, em vários formatos e mídias, com licença para remixagem, aprimoramento e redistribuição.

Os REA surgem de um contexto sócio-histórico mais amplo: o movimento em prol da Educação Aberta, voltada à democratização do acesso à Educação.

Uma das grandes referências do movimento em prol da Educação Aberta é a The Open University: universidade do Reino Unido, que, desde 1969, oferece cursos er- guidos em meio à flexibilidade na admissão do aluno e à condução do curso por módulos. No Brasil,

a Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde 2005, busca promover o acesso gratuito à Educação formal, por meio da rede pública federal de educação.

No que diz respeito às políticas públicas para REA, Rossini e Gonzalez⁸ destacam uma série de normativas legais que vão ao encontro do movimento mundial em prol dos REA. Ao fazê-lo, as pesquisadoras pontuam os seguintes marcos: a) o Plano Nacional de Educação (Projeto de lei 8035/2010), que salienta os REA como meta 7

⁸ ROSSINI, Carolina; GONZALEZ, Cristiana. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson. (Org.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 35-69. Disponível em: <<http://issuu.com/lucaspretti/docs/livrorea>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

do Plano Nacional de Educação, e o Projeto de lei federal 1513/2011; b) os artigos 3º, 4º e 5º, referentes aos REA oriundos de compras com recursos públicos, cujos direitos intelectuais tenham sido cedidos à administração pública; c) a preferência a padrões técnicos livres (softwares livres); d) o incentivo à criação de repositórios federais para depósito e publicação de REA.

Como podemos observar, o movimento em prol da Educação Aberta e o conseqüente crescimento dos REA têm se situado como perspectivas promissoras à Educação, em geral, e à formação de educadores, em especial. Entretanto, para que de fato o seja, os REA devem estar para além da gratuidade de conteúdos produzidos nos grandes

centros, como lembra Pretto⁹. É com ele que deslindamos um importante desafio atinente aos REA: a produção por pares e remixagem, com vistas ao compartilhamento de busca de soluções aos problemas que se lhes interpõem. Em outros termos, os REA se consubstanciam como perspectiva promissora ao recrudescimento da formação de educadores, desde que atentemos para os desafios ora elencados e estejamos atentos a outros que estejam por vir. ■

⁹ PRETTO, Nelson. Professores autores em rede. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson. (Org.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 91-108. Disponível em: <<http://issuu.com/lucaspretti/docs/livrorea>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

Entrevista com o Prof Dr José da Silva Ribeiro

Ana Maria Di Grado Hessel

PUC-SP

Professor José, a ideia de entrevistá-lo surgiu desde 2012 em Barcelona. No segundo Encontro Internacional da Rede Internacional de Grupos de Investigação: Educação e Tecnologia (REGIET). Certamente, os colegas brasileiros e demais leitores precisam conhecer seu trabalho e pesquisa, tendo em vista a oportunidade e a perspectiva de futuras parcerias, além das existentes.

José da Silva Ribeiro¹ nasceu em Celorico de Basto, Portugal, em 1949. Doutor em Ciências Sociais – Antropologia e Mestre em Comunicação Educacional Multimédia pela Universidade Aberta. Licenciado em Filosofia pela Universidade do Porto. Fez Estudos Superiores em Cinema e Vídeo na Escola Superior Artística do Porto. Professor de Antropologia, Antropologia Vis-

ual, Antropologia Virtual, Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia, Media e mediações culturais e de Cinema. Investigador do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) da Universidade Aberta onde é Responsável pelo Laboratório de Antropologia Visual, do Centro de Comunicação Digital e Pesquisa Partilhada (CEDIPP) da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e de outros Centros de Investigação em Portugal e no Brasil. Realiza trabalho de campo em Cabo Verde e nas periferias urbanas de Lisboa e Porto, no Brasil, em Cuba e na Argentina. Coorganizador da Conferência Internacional de Cinema de Viana do Castelo, da Conferência Internacional Variantes Curriculares no Ensino a Distância, do Seminário Internacional Imagens da Cultura / Cultura das Imagens. Coordena-

dor da rede Imagens da Cultura / Cultura das Imagens, participante e membro fundador da Rede Internacional de Grupos de Investigação em Educação e Tecnologia. Professor visitante das Universidades de São Paulo, Presbiteriana Mackenzie, Múrcia e Savoie. Membro do Conselho Editorial das Revistas *Illuminuras: UFRGS²*, *DOC On-Line – Revista Digital de Cinema Documentário - UBI*, *International Journal of Cinema – UA*, *Signos do Consumo – USP*. Coeditor da Revista ICCI – Imagens da Cultura / Cultura das Imagens. Autor e realizador de documentários e produtos multimédia. Publicou vários artigos no âmbito das áreas dos interesses científicos referidas e os livros *Colá S. Jon, Oh Que Sabe, as imagens, as palavras ditas e a escrita de uma experiência social e ritual* (2001) Mé-

todos e técnicas de investigação em Antropologia (2003) *Antropologia Visual da Minúcia do Olhar ao Olhar distanciado* (2004), Co-editor de *Antropologia Visuale Hipermedia* (2007), *Imágenes de la cultura / Cultura de las Imágenes* (2007), *Imagens da Cultura* (2010), *Investigação e variantes curriculares do ensino online: desafios da interculturalidade na Era Tecnológica* (2012), *Antropologia Arte e Sociedade* (2012), *Espaço, Mediação e Comunicação* (2012).

“O percurso individual de qualquer ator social, por mais racional que seja, nunca é um todo coerente mas resultado de uma sequência de acasos”.

1 - Conte a sua história. Penso que as raízes ontológicas são essenciais para a compreensão de seu percurso epistemológico.

Agradeço à *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas* o convite para esta conversa com a professora doutora Ana Maria Di Grado Hessel, a qual partilhamos com os leitores.

O percurso individual de qualquer ator social, por mais racional que seja, nunca é um todo coerente mas resultado de uma sequência de acasos. Nas atividades criativas, como a investigação e o ensino, esta situação é particularmente relevante. Mais ainda em tempo de sociedades e culturas instáveis, *Tempos Líquidos, Vidas frag-*

mentadas, como estas em que vivemos. Os investigadores e docentes para se entenderem a si próprios vão-se tornando antropólogos, sociólogos, psicólogos e historiadores das suas próprias raízes, das suas pesquisas e dos seus percursos a que posteriormente sempre pretendem dar uma coerência epistemológica. É isto mesmo que tentarei fazer nesta conversa e neste processo reflexivo proporcionado pelo convite: identificar situações e realizações concretas do passado e inseri-las numa narrativa construída no presente.

Nasci em 1949, numa região onde os rituais inseridos nas práticas sociais e agrícolas eram particularmente relevantes ou, como diz Jorge Dias - um dos fundadores da antropologia em Portugal -, “tradições de invulgar interesse para a etnografia portuguesa e

para a etnografia em geral” e que ilustram “as teses discutidas por alguns etnógrafos modernos”. O autor fazia esta referência ao estudar as malhas de centeio em Tecla em 1951. Assisti ao desmoronamento destes processos sociais e rituais na década de 1960, com a chegada das máquinas às atividades agrícolas, com a emigração massiva dos jovens para a cidade e para a Europa Central e com a guerra colonial. Nos anos 1970, Ernesto Veiga de Oliveira e Benjamin Enes Pereira, em colaboração com Instituto do Filme Científico de Göttingem, viriam a realizar o filme *Malha em Tecla* (1970), uma reconstituição com os atores destes rituais que faziam parte da minha infância e juventude. Este ritual viria a constituir o tema do meu primeiro trabalho de sociologia, quando frequentava o curso de filosofia na Universidade

Católica Portuguesa com o professor José Maria Cabral Ferreira. Sem qualquer planejamento prévio ou causas que a isso conduzam, estes rituais e os processos migratórios iriam acompanhar-me no percurso acadêmico. Mais tarde o cinema, a antropologia, antropologia visual, o filme científico, o filme etnográfico.

Em abril de 1974, cumpria o serviço militar quando se deu a “revolução dos cravos”. Este período trazia-nos a intensidade da agitação e a esperança desmedida decorrente da mudança política e do fim da ditadura, mas também o início da vida profissional como docente do ensino secundário, gestor escolar, coordenador regional de educação de adultos; mas sobretudo uma ligação mais próxima ao cinema de matriz

etnográfica que se fazia sobre este período liminar da sociedade portuguesa. António Reis e Margarida Cordeiro realizaram em 1976 *Trás-os-Montes*; no mesmo ano, Noémia Delgado realizou *Máscaras* (1976) e Pilhipe Cosntantini, que trabalhou no som deste filme, realizou no ano seguinte *Terra de Abril - Vilar de Perdizes* (1977), filmes que emergem do *Portugal profundo*. As temáticas das mudanças políticas eram também objeto de muitos cineastas que, nesses anos, saíram para as ruas de câmaras nas mãos, filmando e mostrando um país quase encoberto e desconhecido em filmes como *Os Índios da Meia Praia* (1976) de António da Cunha Telles, *Torre Bela* (1977) de Thomas Harlan, recentemente retomado por José Filipe Costa em *Linha*

Vermelha (2011), e muitos outros que animavam os debates juvenis, trazendo a memória dos migrantes ou fixando em imagens os novos países independentes. Foi também o tempo do primeiro encontro com o antropólogo e cineasta francês Jean Rouch, trazido para o Porto por Jacques d'Arthuys, diplomata francês e ex-conselheiro de comunicação do presidente Salvador Allende, então transferido para o Porto. O encontro com Rouch, antes da sua partida para Moçambique, foi retomado nos anos de 1990, quando iniciei o doutoramento e a investigação em Antropologia Visual³. Rouch refere numa entrevista que me concedeu, disponível no portal Lugar do Real⁴,

³ dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4002344.pdf ou www.doc.ubi.pt/03/doc03.pdf

⁴ www.lugardoreal.com/video/jean-rouch-

que é este encontro com Jacques d'Arthuys e a estada no Porto e em Moçambique, onde propôs que os moçambicanos filmassem os acontecimentos do quotidiano para dar testemunho da sua própria realidade que eles conhecem melhor do que ninguém, estão na origem da criação dos *Ateliers Varan* em 1981. Rouch e d'Arthuys criaram então este atelier de formação em cinema documental, cuja pedagogia ainda hoje é seguida e cujo princípio fundamental é o do ensino do cinema a partir da prática.

Nos anos 1980, na Lunda Norte em Angola, confrontei-me com os rituais das populações de migrantes do Sul que vinham trabalhar para as Minas de

[do-filme-etnografico-a-antropologia-visual/](#)

Diamantes; nos anos de 1990 com rituais cabo-verdianos nas periferias de Lisboa – objeto da tese de doutoramento. Na década seguinte, os rituais de congado em Minas Gerais, Rituais de Pallo Monte em Cuba, Candomblé no Brasil, em Montevideu (Ihamadas) e em Buenos Aires constituíram o objeto de pesquisa e de realização de filmes. As imagens e o cinema acompanharam este percurso em Angola, nos bairros periféricos, e nos percursos pela América Latina. Depois do curso de filosofia e da frequência do curso de gestão de empresas, fiz o curso superior de cinema e vídeo, na Escola Superior Artística do Porto, o mestrado em Comunicação Educacional Multimédia e o doutoramento em Ciências Sociais – antropologia, com a tese *Colá S. Jon – Imagens, palavras ditas e escritas de um processo ritual e social*. Atualmente,

os projetos *Imagens e sonoridades das migrações* e *Interculturalidade Afro-Atlântica*⁵ são sínteses do percurso realizado e da inserção em trabalhos de campo em África (Angola e Cabo Verde), na América Latina (Brasil) e na Europa.

2 - Como teve início sua carreira acadêmica, bem como sua inserção na EAD, na Universidade Aberta de Portugal?

A partir de 1991, meu percurso acadêmico faz-se na Universidade Aberta de Portugal, que tinha sido criada em 1988 (comemoramos este ano os 25 anos da Universidade). Primeiro como estudante de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia com a dissertação *Antropologia visual, da minúcia do olhar ao olhar distanciado*

(publicado), primeira dissertação de mestrado da Universidade, terminada em 1993 e, posteriormente, como doutorando em Ciências Sociais – Antropologia Visual *Colá S. Jon – Imagens, palavras ditas e escritas de um processo ritual e social* (publicado), terminado em 1998. Em simultâneo, comecei minha atividade docente como professor do mestrado em Relações Interculturais, do curso de graduação em Ciências Sociais e do doutoramento em Antropologia Visual e de investigador do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais-responsável do Laboratório de Antropologia Visual, criado em 1998.

Os desafios na Universidade Aberta no modelo EAD (2ª geração) foram os comuns das práticas Universitárias – investigação, ensino e extensão

universitária, e os específicos da produção de materiais de e para ensino a distância, em suportes diversos: manuais, videogramas e audiogramas. Neste âmbito, publiquei o manual de *Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia*, obra usada em alguns cursos no Brasil (Rio de Janeiro e São Paulo), participando na produção de materiais em suporte áudio e vídeo. A produção audiovisual para ensino tem sobretudo duas tendências – produção audiovisual de exploração ou de investigação / observação e apresentação dos resultados e de exposição ou explanação que, na forma mais simples, constitui o que poderemos denominar de vídeo aula ou conferência ilustrada. Estes desafios específicos atualizavam as práticas desenvolvidas no curso de cinema e vídeo que frequentei e conclui nos finais de 1980 na Escola Superior

Artística do Porto, na dissertação de mestrado e na tese de doutoramento. Este tema foi objeto de publicação recente *O audiovisual no ensino em ambientes virtuais: dos videogramas à cultura participativa* na REVEDUC - Revista Eletrônica de Educação - da Universidade Federal de São Carlos.

3 - Que rumos tomou sua carreira acadêmica no cenário do Ensino Superior na Europa, na Universidade Aberta de Portugal?

Em finais de 1990 e início dos anos 2000 as universidades europeias atravessaram um período de profundas mudanças decorrentes do *Processo de Bolonha*. O Processo de Bolonha inicia-se em 1998, com a *Declaração de Sorbonne*, subscrita pelos Ministros da Educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido, em que se

visualiza já a constituição de um Espaço Europeu de Ensino Superior. No ano seguinte, em 1999, os Ministros da Educação de 29 Estados Europeus subscreveram a Declaração de Bolonha que tinha como objetivo criar, até 2010, o Espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros. Em 2001, em Praga, é reconhecida, pelos 33 países participantes, a importância e a necessidade de mais três linhas de ação para o evoluir do processo: promoção da aprendizagem ao longo da vida; maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior; promoção da atratividade do Espaço Europeu do Ensino Superior. A primeira avaliação do processo de construção do Espaço Europeu do Ensino Superior surge em 2003, em Berlim, e estabelecem-

se como objetivos intermediários: a certificação de qualidade, o sistema de três ciclos de ensino, o reconhecimento de graus e períodos de estudo. Considerou-se, posteriormente, que o *Processo de Bolonha* representava um desafio tão importante como os que estão definidos na Estratégia de Lisboa e que visam para a Europa perfis próprios de um *espaço econômico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social*. Foi, pois, neste contexto profundamente marcado por uma sociedade em crise (desemprego e fragmentação social), pela situação econômica extraordinariamente competitiva e em acelerada mudança e pelo reconhecimento da ciência e da tecnologia (da informação, do

conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida), como motores de crescimento econômico e fatores potenciadores e facilitadores de empregabilidade, que a Universidade Aberta e o ensino Superior em Portugal tiveram de definir novas estratégias, promovendo um ensino tão marcante e atrativo para a Europa e para o mundo, como a matriz cultural em que o mesmo está ancorado.

Esta reforma do ensino superior foi institucionalmente considerada em Portugal “como oportunidade única” para a realização de quatro grandes metas: “incentivar o ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade de estudantes e diplomados, internacionalização das formações” (DL nº74/2006).

As reformas que se previam ao abrigo do Processo de Bolonha, deveriam incluir os estudantes e provenientes não apenas das formas tradicionais de acesso ao ensino superior, mas também a estudantes que trouxessem experiências profissionais de valor reconhecido. Esta medida, não sendo radicalmente nova, tinha particular interesse para as áreas de formação em que atuei – antropologia visual, antropologia digital (dinâmicas sociais e culturais na era digital), empreendedorismo, cultura de desenvolvimento local. Propunham também o aprofundamento da investigação e uma formação de qualidade, que permitisse aos estudantes realizar seus projetos pessoais e profissionais e inserir-se de forma criativa e ativa nas dinâmicas das sociedades contemporâneas, marcadas por

acelerados processos de mudança social, cultural e tecnológica. Tratou-se, pois, da possibilidade de uma segunda abertura do ensino superior à sociedade: a de considerar a Universidade e suas tradicionais funções de investigação e formação como força dinâmica de transformação social e cultural e de inovação baseada no conhecimento e na criatividade. Associam-se a esta ideia os conceitos de empregabilidade e de desenvolvimento de competências.

Neste sentido, a legislação que institui em Portugal o processo de Bolonha, decreto-lei 74/2006, refere que se tornou necessário a “transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências”. É reconhecida como questão central no Processo

de Bolonha “a mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistêmicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante”. Considera ainda que o modelo de ensino baseado na transmissão – aquisição de conhecimentos é “questão crítica central em toda a Europa, com particular expressão em Portugal”. Se corretamente identificado o problema, talvez seja nesta transição ou transformação que poderemos identificar a natureza da mudança e perspetivar o desenvolvimento de “boas práticas”.

4 - De que maneira ocorreu a sua inserção no ensino a distância e on-line?

Uma outra mudança se tornou inadiável na Universidade Aberta – a passagem do sistema de EAD para o ensino on-line. Como acima referi, a Universidade Aberta de Portugal foi criada em 1988, sintonizada com a experiência de outras universidades europeias, OU - Open University, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia e na sequência das experiências desenvolvidas em Por-

tugal, no âmbito do IPED - Instituto Português de Ensino a Distância. Entre 1989 a 2006, a Universidade Aberta, tal como outras Universidades de Educação a Distância, funcionou segundo um modelo pedagógico de autoaprendizagem.

“O estudante, anteriormente isolado na situação autoaprendizagem, passou a poder participar num processo de aprendizagem em grupo e em comunidade e a poder fazer parte de uma ‘turma virtual’.”

Com o aparecimento das comunicações digitais, da Internet e da web 2, tornaram-se possíveis novas formas de comunicação e, conseqüentemente, novos modelos de ensino/aprendizagem. Tornam-se assim realizáveis formas diversificadas de interação: a interação professor-estudante,

a interação estudante conteúdos e a interação estudante-estudante. O estudante, anteriormente isolado na situação autoaprendizagem, passou a poder participar num processo de aprendizagem em grupo e em comunidade e a poder fazer parte de uma “turma virtual”. Embora não se abandonasse o recurso à autoaprendizagem individual, abriu-se a possibilidade da aprendizagem colaborativa. Este paradigma emergente reconfigura quer o processo de aprendizagem e de comunicação, quer os papéis do professor e do aluno e o estatuto do saber. Estudantes e Professores interagem num ambiente *on-line* de aprendizagem suportado por *software* especificamente desenhado para objetivos educativos, tipicamente conhecidos como “Plataformas de E-Learning”, mas também com utilização intensiva de outros recursos da rede como, por exem-

plo, *Blogs, Videoblogs, Webdoc, Wikis, e-Portfólios, Bases de dados, Revistas digitais, etc.* As atividades são variadas: exercícios e pequenos testes ou projetos, ensaios, resolução de problemas, estudos de caso, participação em discussões, relatórios, testes. Em 2006, a Universidade Aberta criou o *Modelo Pedagógico Virtual para a Universidade Aberta* e concretiza um programa de formação dos docentes da Universidade, com vista à apropriação das novas metodologias de trabalho pedagógico.

5 - Conte-nos sobre a produção de filmes etnográficos no ensino da antropologia em ambientes virtuais

No ensino da antropologia e na antropologia visual online identificamos dificuldades específicas, reconhecidas por

muitos autores e Universidades: a necessidade de os estudantes terem experiência do mundo real, maturidade necessária para a reflexão teórica e experiência de alteridade, isto é, cosmopolitismo, conhecimento e reconhecimento do outro, de modo a estabelecer a comparabilidade e colocar em causa o etnocentrismo e hegemonia cultural. Estas dificuldades apresentam-se bem mais difíceis de resolver que as dimensões técnica e teórica da formação nestas Unidades Curriculares. Identificamos três vias simultâneas na resolução destas dificuldades. Primeiro, procuramos criar formas de proximidade em relação ao terreno, isto é, tentamos proporcionar aos estudantes um ensino experiencial, resultante de uma aproximação entre investigação e ensino, manifesto sobretudo na ideia de observação diferida, de interpretação e resolução de

problemas. A observação diferida, conseguida pela mediação dos filmes etnográficos produzidos no âmbito do Laboratório de antropologia visual, dos grupos de investigação parceiros (CEDIPP e LISA – Laboratório de Imagem e Som em Antropologia da USP, AVAL – Laboratório de Antropologia Visual de Alagoas – UFAL, Ao NORTE – Associação de Produção e Animação Audiovisual) ou disponíveis nas plataformas digitais mais populares – *Youtube*, *Vimeo*. A segunda via, através do desenvolvimento de formas de aprendizagem colaborativa – as comunidades de prática poderão ter, neste contexto, um particular interesse no desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, utilizando das tecnologias digitais com suas extraordinárias potencialidades de comunicação, de reconfiguração do espaço-

tempo e de novas linguagens (ou de estabelecer novas ligações entre elementos constitutivos das linguagens), de tratar maior quantidade de informação e de recolha, armazenamento e tratamento de informação, de “convergência cultural”. Estes constituem instrumentação indispensável para esta mudança. Finalmente, um dos objetivos foi de confrontar a diversidade de estudantes com a diversidade cultural mediada por filmes e textos, colocando-os perante o que Michael Fischer chama de “pontos críticos locais exasperantes, apaixonados e conflituosos do enfrentamento cultural” como o testemunho do enfrentamento cultural no final dos anos 1968 e 69 entre os imigrantes portugueses provenientes de zonas rurais e agora habitantes da periferia de Paris (*bidonvilles*), com os

movimentos operários e estudantis do Maio de 1968, no filme *Le drôle Mai, Chronique des années de boue* (2008), de José Vieira e com os textos de Geertz, Lévi-Strauss, que exploram a relação de conflito ou confronto entre culturas.

Pretendeu-se trabalhar com os estudantes uma antropologia das sociedades contemporâneas, antropologia visual, antropologia digital (dinâmicas sociais e culturais na era digital,) com o objetivo de reflexão crítica e compreensão das reconfigurações da sociedade e a cultura na era digital, sem no entanto rejeitar a história e a tradição antropológicas, bem como a adaptação dos métodos a estas novas reconfigurações – antropologia partilhada, métodos sensoriais, utilização sistemática das tecnologias digitais escritas

visuais e sonoras e de recursos abertos de formação. Será fastidioso enumerar a panóplia de meios e estratégias utilizados na concepção e design das Unidades Curriculares e no pormenor da sua concretização pedagógica.

Paralelamente à estruturação das Unidades Curriculares, segundo o modelo da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), criou-se um espaço mais informal de ancoragem de informação relevante e de interação, de modo a apoiar os interesses dos estudantes, dos investigadores e dos tutores envolvidos no ensino da Antropologia (Unidades Curriculares referidas anteriormente) – CEMRI – Antropologia Visual⁶, no Facebook.

Trata-se de uma rede social não planeada e estruturada para o ensino, mas de um espaço aberto à participação livre não apenas dos estudantes, investigadores e tutores, mas de todos os que desejam aceder e participar. O espaço, com 300 participantes, em fevereiro de 2013, tornou-se relevante para os estudantes, na medida em que encontraram informação aberta que permitiu fundamentar escolhas, encontrar informação para a realização dos trabalhos académicos, manifestar seus gostos pessoais pelas temáticas e ligações afetivas ou preferenciais. Esta experiência de utilização das redes sociais como “escola paralela” é uma prática desenvolvida no último ano de que atualmente estamos a avaliar seu impacto nos estudantes e nos utilizadores

mais frequentes. Certo porém que trouxe para a UC de Antropologia Visual um aumento substancial de interessados (a procura da UC quadruplicou do ano letivo de 2011/12 para 2012/13), cujas motivações estamos a investigar.

6 - Que investigações desenvolve no Laboratório de Antropologia Visual, tendo em vista que é integrado ao CEMRI?

O trabalho de investigação que realizo na Universidade Aberta integra-se desde 1998 no Laboratório de Antropologia Visual, criado nesse mesmo ano e integrado no CEMRI. A proposta de criação do laboratório de Antropologia Visual teve como fundamento a ideia de que o trabalho no âmbito desta disciplina não é essencialmente um processo de mediação de um discurso

científico previamente elaborado, mas um processo de investigação com a imagem (fotográfica e cinematográfica) e sobre a imagem (pictórica, gráfica, fotográfica, cinematográfica, etc.). No primeiro caso, a Antropologia Visual constitui-se como metodologia de pesquisa de campo (terreno) na Antropologia, nas Ciências Sociais em geral, com implicações epistemológicas, éticas e pragmáticas específicas que acompanham todo o projeto de investigação do terreno ao filme e ao texto. Ou seja, é também a construção de uma linguagem e um processo de comunicação específicos com o público, inseparável da escrita e de processos de recepção e de construção de saber a partir do filme e dispositivos escritos complementares. No segundo caso, a investigação sobre as imagens decorre do processo de recepção e análise e tem como

referente não só a cultura observada/representada, mas também a cultura observante (processo e modo de representação). Ou seja, o assunto estudado com o qual mantém uma relação indicial e o processo de construção das imagens remetendo para a dimensão icônica das imagens e para os processos de construção do olhar. Neste sentido, as imagens a estudar não são apenas as produzidas no processo de investigação, mas também a imensa quantidade de arquivos pessoais e institucionais (álbuns de família, fotografias de viagens, fotografias de guerra, fotografias de prisão, arquivos coloniais, espólios científicos, ex-votos, etc.).

Considerava-se então que a Universidade Aberta, pioneira na abordagem da antropologia visual, organizadora da – Symposium Visual Anthropology 6 e 7 setembro

de 1990 do Inter-congress The social roles of anthropology, reunia as condições favoráveis para o desenvolvimento de um trabalho sistemático nesta matéria. Desenvolve investigação no terreno através do CEMRI; tem um acervo de imagens históricas que poderiam constituir um primeiro passo no estudo das imagens de arquivo; uma poderosa estrutura de produção audiovisual e multimídia (ICM) e formação avançada no domínio da Comunicação Multimídia (MCEM); estruturas descentralizadas que permitem o desenvolvimento de projetos apoiados em, pelo menos, 3 regiões (delegações); relações com os países Africanos de Língua Portuguesa; professores e investigadores que iniciaram este processo de investigação com a imagem e sobre a imagem; e uma

rede de contactos e colaborações já estabelecida que poderá permitir a troca científica e de experiências desenvolvidas por esses parceiros.

O Laboratório poderia assim contribuir, através da produção teórica e audiovisual nele desenvolvida, para a formação avançada neste domínio e/ou para a futura criação de uma pós-graduação em Antropologia Visual na Universidade Aberta. Formar professores e investigadores em Ciências Sociais, jornalistas e animadores sociais e culturais, documentaristas; dar respostas a algumas das solicitações decorrentes da especificidade da produção audiovisual no domínio da Antropologia Visual, da Antropologia e de outras Ciências Sociais tendo em vista a recém-criada licenciatura em Ciências

Sociais e os Mestrados para ensino à Distância (ou mistos); realizar documentários no âmbito de projetos para que o CEMRI tem sido solicitado “Novos Europeus”, “Diálogo África-Europa”, Multicultural; contribuir para o estudo dos arquivos das imagens históricas (gráficas, fotográficas, cinemáticas); contribuir para o enriquecimento e organização dos arquivos de imagem da Universidade Aberta com as imagens resultantes dos projetos de investigação desenvolvidos no Laboratório; estabelecer parcerias com outras instituições nacionais e internacionais vocacionadas para os mesmos objetivos.

Atualmente o Laboratório de Antropologia Visual mantém-se como grupo de Investigação em Antropologia Visual. É uma área de Investigação / grupo de Investigação

do CEMRI que tem como objetivos: promover a utilização das tecnologias informáticas, do som e da imagem na pesquisa em Ciências Sociais (e em Arte e Comunicação) e a sua fundamentação teórica, metodológica, ética e política; formar e motivar para a realização de produtos audiovisuais, multimídia e hipermídia, concebidos e/ou realizados por investigadores em Ciências Sociais; criar um enquadramento de pesquisa para investigadores externos, nomeadamente dos países de expressão portuguesa e dos países onde residem portugueses; desenvolver redes de cooperação nacional e internacional; promover formação teórica e tecnológica dos investigadores envolvidos nos projetos de investigação e formação contínua e ao longo da vida; explorar e fundamentar novos terrenos e novas práticas de

investigação e ensino (presencial e à distância); desenvolver atividades de consultoria, aconselhamento, criação cultural, divulgação científica e serviço à comunidade.

A integração desta área no Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais é dupla: 1) pela metodologia utilizada – produção científica tecnologicamente mediada (visual, sonora, audiovisual, hipermídia, base de dados...) e sua fundamentação teórica, metodológica, epistemológica, ética e política; 2) pela abordagem de temáticas transversais às Migrações e às Relações Interculturais, no âmbito das quais se desenvolvem projetos de investigação, produção científica, criação cultural, formação e serviço à comunidade. Atualmente são três as temáticas transversais em desenvolvimento no Laboratório de Antropologia Visual:

imagens, vozes e sonoridades das migrações; interculturalidade e mediação tecnológica; imagens, cultura e desenvolvimento local, além da metodologia específica: metodologias sensoriais – metodologia, tecnologia e epistemologia das imagens e da cultura visual e sonora.

O laboratório de Antropologia Visual disponibiliza um programa de formação de professores – Cinema na Escola, visando à integração do cinema na componente curricular de todos os níveis de ensino. O programa é constituído por quatro módulos: escrita para os media, orientado para professores de português e línguas estrangeiras; arte e tecnologia, para professores desta área; cinema e ciência, para professores de ciências (incluindo as sociais e humanas e a filosofia); cinema e território (cinema e desenvolvimento local),

para professores de Geografia, economia e disciplinas afins.

A cooperação internacional desenvolveu-se sobretudo a partir do ano 2000, primeiro com o Brasil, decorrente de um encontro casual com investigadores do Núcleo de Pesquisas em Hipermídia (NuPH) no VI congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais, realizado no Porto. O encontro foi proporcionado pelo Doutor Manzambi vuvu Fernando, Antropólogo e atual Diretor Nacional de Museus de Angola. Posteriormente, a cooperação internacional desenvolveu-se no âmbito do programa ERASMUS – programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior entre estados membros da União Europeia e estados associados, com a Universidade de Múrcia e a Universidade de

Savoie. Estes dois núcleos de cooperação desenvolvem ainda atividades de cooperação científica e de mobilidade de estudantes e docentes. A cooperação com o Brasil foi mediada pelo professor doutor Sérgio Bairon. Primeiro com a Universidade Presbiteriana Mackenzie – Programa de Educação, Arte e História da Cultura e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Pós-graduação em comunicação e atualmente com a Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação Artes e Faculdade de Letras e Ciências Humanas.

O primeiro projeto desenvolvido conjuntamente pelo Laboratório de Antropologia Visual do CEMRI – Universidade Aberta em Portugal e o NuPH da PUC-SP no Brasil situou-se na confluência de três eixos do desenvolvimento das

Ciências Sociais e da Antropologia em particular: da utilização das tecnologias digitais (novos media) na pesquisa qualitativa; dos métodos da antropologia visual (visuais e sonoros) e multimídia/hipermídia na etnografia (método etnográfico) e na antropologia; e das consequências resultantes da introdução de novos paradigmas e novas tecnologias da representação – turbulências na tradição acadêmica, exigências resultantes de uma emergente sociedade do conhecimento, interesse do mercado pelos produtos culturais. Propôs-se explorar, na era da transformação digital, as potencialidades e oportunidades das tecnologias digitais na sua forma escrita, visual, sonora, audiovisual e hipermídia, na investigação e na comunicação científica entre investigadores, para públicos mais alargados e no ensino. No âmbito

deste projeto, desenvolveram-se intensas trocas de informação científica, formação avançada em Antropologia Visual e Hipermídia com investigadores participantes – Doutorandos em Antropologia Visual e Comunicação. Foi também publicado o livro *Antropologia visual e Hipermídia* (2007) e o Hipermídia com o mesmo título. Na continuidade do projeto realizaram-se vários Hipermédias e cerca de vinte filmes⁷ sobre rituais de cultura negra ou de origem africana, *Candomblé*, *Congado*, *Moçambiques* no Brasil, *Pallo monte* em Cuba, *Lhamadas* em Montevideo. Este projeto tem atualmente novos

⁷ Os filmes estão disponíveis no canal Youtube CEDIPP – ECA/USP - BR & LABAV - UN.ABERTA - PT e no Portal Lugar do Real. Enumeramos alguns em Referências.

desenvolvimentos na cooperação com o CEDIPP, USP/ECA.

Da cooperação internacional surgiu o Seminário Internacional Imagens da Cultura / Cultura das Imagens e uma rede de cooperação entre grupos de investigação de universidades europeias e brasileiras. O IX Seminário Internacional Imagens da Cultura / Cultura das Imagens realizar-se-á em 2013, na ECA-USP.

O Laboratório de Antropologia Visual organiza ainda com outras instituições acadêmicas ou associações da sociedade civil a *Conferência Internacional Variantes curriculares do ensino on-line; Conferência internacional de cinema de Viana do Castelo*, em colaboração com a Ao Norte - Associação de Produção e Animação Audiovisual, com

a participação e colaboração de universidades brasileiras e espanholas, o Workshop *Antropologia e Cinema* integrado na Conferência Internacional Cinema – Arte, Tecnologia, Comunicação *Avança* – Portugal.

7 - Quais são suas perspectivas futuras, no tocante a produções, projetos e publicações?

O primeiro pensamento quando a Ana Di Grado me pergunta – que perspectivas futuras, vai para Bernardo Soares “não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal”. Se o tomarem que seja este espaço criado em torno da língua da nossa

expressão e de nossos afetos. O segundo é o valor desta pátria alargada que é a lusofonia – espaço e culturas diferenciadas, unidos por uma história comum e muitos processos de resistência, expressos numa mesma língua com saberes, sabores, formas e sonoridades diversas. Steve Bloomfield dizia recentemente na Revista Monocle que “Alguns portugueses ainda não se aperceberam do poder potencial das ligações entre países da comunidade lusófona” e “A maior parte das pessoas não sabe que esta comunidade (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP) existe, mas isso não é necessariamente um problema. Não interessa que dentro de dez anos as pessoas continuem sem saber o que é a CPLP, desde que esses países estejam a trabalhar em conjunto

e que a comunidade lusófona seja considerada importante. Da cultura à política, dos negócios à arquitetura e à universidade, as possibilidades de partilha são imensas. O maior potencial está na população, nos 250 milhões de falantes de português dispersos por países que vão muito para lá dos oito estados-membros da CPLP". A experiência vivida em quinze anos de cooperação com o Brasil, dois com Angola e as passagens esporádicas por Cabo Verde, bem como a literatura, a poesia, o ensaio e a música criaram um intenso sentimento de pertença. Aí criei amigos, alguns amores, companheiros de trabalho e um intenso contacto com as culturas locais. Talvez seja essa a condição para, no dizer de Steve Bloomfield, trabalharmos em conjunto e

empreendemos o que denomina como "fascinante e incrivelmente ambicioso". Parece pois importante criar redes sustentáveis de formação profissional, politécnica e universitária, programas semelhantes aos desenvolvidos na União Europeia, como o ERASMUS ou o LEONARDO, a mobilidade de estudantes e de docentes, a promoção de modelos de Transferência de Conhecimento entre Laboratórios e Centros de Investigação que conduzam ao desenvolvimento de "clusters" nacionais e locais e à capacitação das instituições de ensino nos diversos países de língua portuguesa.

Parece pois possível e necessário criar cursos conjuntos em Ensino à distância que integrem universidades dos países

lusófonos, partilhar a investigação, disseminar a produção científica na língua portuguesa. Planeio com o professor Sérgio Bairon, da ECA-USP, atividades de investigação e ensino que promovam a partilha intensa deste longo percurso de quase década e meia e com muitos outros colegas com quem mantenho relação de amizade, de franca camaradagem e de cooperação universitária com as universidades acima referidas – a Universidade Presbiteriana Mackenzie, a PUC-SP, o Instituto Universitário SENAC, a Universidade Estadual do Ceará, a Universidade Federal de Alagoas, a Universidade Católica D. Bosco. Mas também alguns Laboratórios, Centros e Grupos de Investigação e, sobretudo, as redes em que me integrei e onde me integraram – ICCI – Imagens da Cultura / Cultura

ENTREVISTA

com
Lucila Pesce

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

das Imagens, REGIET e as revistas científicas com que colaboro – *Illuminuras* da UFRGS, *Signos do Consumo* da ECA-USP, *Revista Contemporaneidade, Educação, Tecnologia* do REGIET.

Espero, pois, trabalho profícuo para os próximos anos, para a próxima década, e resultados assinaláveis na construção de um espaço aberto de reflexão científica e construção do conhecimento em língua portuguesa. ■

Porto, 20 de fevereiro de 2013.

Referências

CONGADA Nossa Senhora do Rosário, Jequitibá, Minas Gerais. Realização de José da Silva Ribeiro e Sérgio Bairon. Porto: CEMRI – Laboratório de antropologia Visual, Universidade Aberta, 2005. DVD (61 min), MP3, son., color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=4-w6tEWhQyk>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

CONGO EM CUBA: regra de Palo Monte. Realização de José da Silva Ribeiro e Sérgio Bairon. Porto: CEMRI – Laboratório de antropologia Visual, Universidade Aberta, 2006. DVD (58 min), MP3, son., color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=lyTDPkK8Cac>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

FREI CHICO: “Quando acaba a Comunidade nenhuma cultura sobrevive”. Realização de José da Silva Ribeiro e Sérgio Bairon. Porto e São Paulo: 2007. DVD (33 min), MP3, son., color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=TDBkagSUx0M>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

MOÇAMBIQUE GUARDA A COROA! Coroação de Reis Congo. Realização de José da Silva Ribeiro e Sérgio Bairon. Porto e São Paulo: Pesquisa (Inter) Culturalidade Afro-Atlântica, FAPESP, FCT, 2007. DVD (25 min), MP3, son., color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=4j1OjdrHoiE>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

REI CONGO do Estado de Minas Gerais - José Geraldo Alves (in memoriam). Realização de José da Silva Ribeiro e Sérgio Bairon. Porto: CEMRI –

ENTREVISTA

com
Lucila Pesce

teccogs

n. 7, 156 p,
jan.-jun, 2013

Laboratório de antropologia Visual, Universidade Aberta, 2006. DVD (21 min), MP3, son., color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2aH4bLRd2pA>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

TÁ CAINDO FULÔ... Tambús de Candombe da Comunidade do Açude. Realização de José da Silva Ribeiro e Sérgio Bairon. Porto e São Paulo: 2007. DVD (55 min), MP3, son., color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=rF6jcsNZ8U>>. Acesso em: 5 jul. 2013.