

SOLANGE GOULART DE SOUZA

**TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO COMUNICACIONAL E DE
CONSTRUÇÃO DE ECOSSISTEMA EDUCOMUNICATIVO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Ademilde Silveira Sartori

**FLORIANÓPOLIS
2016**

S729t

Souza, Solange Goulart de

Tecnologias de informação e comunicação na educação básica: possibilidades de interação comunicacional e de construção de ecossistema educacional / Solange Goulart de Souza. - 2016.

298 p. il. color. ; 21 cm

Orientadora: Ademilde Silveira Sartori

Bibliografia: p. 267-286

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

1. Tecnologia - Estudo e ensino. 2. Serviços de comunicação. 3. Educação - Estudo e ensino. I. Sartori, Ademilde Silveira. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 607 - 20.ed.

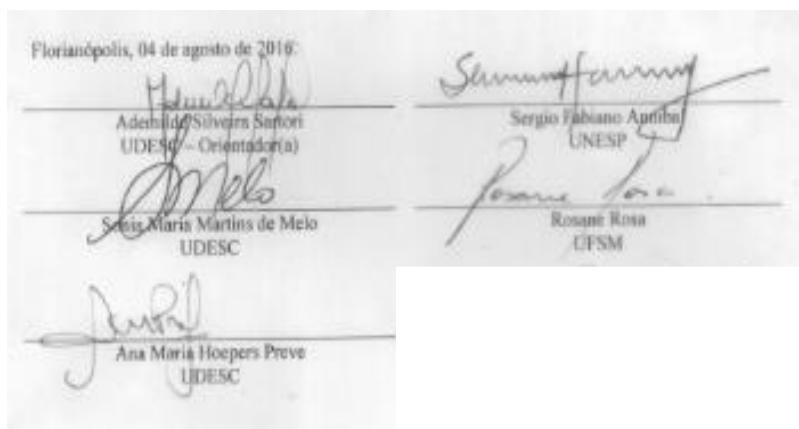
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

SOLANGE GOULART DE SOUZA

**TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO COMUNICACIONAL E DE
CONSTRUÇÃO DE ECOSSISTEMA EDUCOMUNICATIVO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Banca Examinadora



Florianópolis, SC, 04 /08/2016.

Esta pesquisa é dedicada a todos
que lutaram e lutam pela educação
de qualidade, democrática e
pública.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pessoas maravilhosas que estão sempre nos apoiando (eu, meu companheiro e filha). Ao companheiro Sandro Maurício Pinheiro, pela paciência, risadas, amor, companheirismo, orientações e apoio. À filha querida, pelo carinho e amor. À minha melhor amiga Cristina Gorete com os conselhos e “puxões de orelha”. Aos professores e professoras que trabalharam comigo e a todos os estudantes que contribuíram para eu me tornar professora. À Luciana Kornatzki, por me incentivar a participar como aluna especial, no mestrado, da disciplina ‘Tecnologia e Formação de Educadores: interface com a temática Educação Sexual’, ministrada pela professora Sonia Maria Martins de Melo, e contribuir com minha formação como mestra, meus primeiros artigos e na dissertação.

À Patrícia Justo Moreira, sempre atenciosa, incentivando-me a entrar no mestrado, por, também, acreditar no meu trabalho como professora e me convencer a concorrer uma vaga no mestrado, em 2014.

À Sonia Maria Martins de Melo, que sempre me apoiou e acreditou no meu trabalho como professora e pesquisadora. Também agradeço pelas ricas contribuições e reflexões sobre a minha *práxis* profissional e temática do presente trabalho.

À Orientadora Ademilde Silveira Sartori, que contribuiu para que esta dissertação se materializasse e pelas reflexões vindas das duas disciplinas ‘Educação e comunicação’ e ‘Seminário Avançado ECT I: Educação, Comunicação e Ciberultura’, ministradas por ela.

Aos colegas com que interagi nas disciplinas e ao grupo EducomFloripa, que contribuiu na aplicação dos questionários e na tabulação dos dados, aos funcionários da FAED (principalmente Gabriela Vieira) e da Biblioteca Central, da UDESC. Ao meu colega de mestrado, Eduardo Silva, que tem

um enorme coração, sensibilidade e que foi parceiro neste trabalho. Ao Professor Celso João Carminati e aos colegas da disciplina ‘Educação e Epistemologia’, pelas leituras e reflexões feitas. A todos os trabalhadores e àqueles que lutam para que pesquisadoras como eu possam ter o direito de se dedicar aos estudos, por meio da bolsa de estudos da Capes. À Professora Ana Maria Hoepers Preve, pelas contribuições no meu trabalho e atenção para com todos na disciplina ‘Seminários de Pesquisa – ECT’. À Professora Mariléia, pelas contribuições quando da apresentação do meu trabalho no Seminário Pesquisa ECT. Ao Professor Sérgio Fabiano Annibal, pelo seu parecer na qualificação, que contribuiu e incentivou as discussões que precisavam ser contempladas no presente trabalho. Também, agradeço aos doutores que fizeram parte da banca, pela atenção dada ao presente trabalho.

RESUMO

Na presente pesquisa partimos de uma abordagem sociocultural, baseada em Paulo Freire (1986a, 1986b, 1994, 2001, 2011). Sendo assim, entendemos a escola como espaço de interações sociais, culturais e políticas que contribuem para que todos os envolvidos possam construir conhecimento. Neste entendimento, as interações sociais se dão por meio dos diálogos em todos os espaços em que vivemos. Os participantes da pesquisa são estudantes de sexto ano de escolas básicas (municipais e estaduais), no município de Florianópolis. Para tanto, a delimitação temática desta investigação foi construída a partir de reflexões sobre um paradigma democrático na educação formal e no processo de ensino-aprendizagem à luz da educomunicação. Este construto teórico contém pressupostos que são provenientes de reflexões feitas a partir da pesquisa com os estudantes da Educação Básica, por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC). A necessidade desta pesquisa foi analisar e discutir se, a partir interações em espaços *online*, há possibilidades de construção de interação comunicacional e de ecossistemas educacionais. A partir do arcabouço teórico de Paulo Freire e de Jurgen Habermas discutimos sobre interação comunicacional; Jesús Martín-Barbero e Ismar de Oliveira Soares contribuíram para discussões em torno de ecossistemas educacionais. Quanto ao procedimento para a apresentação e análise dos dados foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS 2.0). Essa ferramenta permitiu visualizar estatisticamente os dados que foram obtidos por meio da aplicação do questionário, bem como clarificar as variáveis referentes ao uso das TIC por parte dos estudantes participantes da pesquisa, portanto, a partir da utilização das TIC estabelecidas pelos estudantes em espaços *online*. Desse modo, a partir destas interações dos estudantes

com as TIC pudemos identificar e analisar as possibilidades de construção da interação comunicacional e do ecossistema educ comunicativo na comunidade escolar.

Palavras-chave: educomunicação; Interação comunicacional; ecossistemas educ comunicativos.

ABSTRACT

In the present study we set a socio-cultural approach based on Paulo Freire (1986a, 1986b, 1994, 2001, 2011). Thus, we understand the school as a space of social interactions, and cultural policies that contribute to everyone involved can build knowledge. In this context, social interactions occur through the dialogues in all spaces in which we live. The participants are students of sixth year of primary schools (state and local) in the city of Florianópolis. Therefore, the thematic boundaries of this research was built from reflections of a democratic paradigm in formal education and in the teaching-learning in the light of educational communication. This theoretical construct contains assumptions from the reflections on the survey of students of basic education through information and communication technologies (ICT). The need for this research was to analyze and discuss whether from interactions in *online* spaces there are possibilities of building communication and interaction educomunicativos ecosystems. From the theoretical framework of the authors: Paulo Freire and Jurgen Habermas discussed communicative interaction; Jesus Martin-Barbero and Ismar de Oliveira Soares contributed to discussions around educomunicativos ecosystems. This tool offered in statistical procedures that allowed us to visualize the data obtained through the questionnaire, and to clarify the variables related to the use of ICT by students participating in the survey. Therefore, from the use of ICT established by students in *online* spaces. Thus, from these students' interactions with ICT can identify and analyze building possibilities of communication and interaction educomunicativo ecosystem in the school community.

Keywords: educational communication; communicational interaction; educomunicativos ecosystems.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT - Admitida em Caráter Temporário
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ECT - Educação Comunicação e Tecnologia
FAED - Centro de Ciências Humanas e da Educação
INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
GP - Grupo de Pesquisa
GT - Grupo de Trabalho
NP - Núcleo de Pesquisa
OCDE - Organização Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBLE - Programa Banda Larga nas Escolas
PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC - Pontifícia Universidade Católica
SCIELO - Scientific Eletronic Library *Online*
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
USP - Universidade do Estado de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma das contribuições da educomunicação na construção e fortalecimento da pedagogia dialética-horizantal.....	69
Figura 2 - Mapa conceitual sobre a interação comunicacional e os ecossistemas educomunicativos.....	155
Figura 3 - Fluxograma dos recursos das TIC utilizados pelos estudantes de educação básica de Florianópolis	233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo dos atributos do paradigma tradicional e o paradigma democrático (continua)	72
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos estudantes em relação ao sexo e faixas etárias cruzadas: As porcentagens (%) são referentes aos números (n) de cada variável em relação ao Total de cada variável	163
Tabela 2 - Frequência de horas diária de conexão à <i>Internet</i> por faixa etária dos estudantes	165
Tabela 3 - Associação do lugar de utilização do dispositivo Tablet com a frequência do uso dos Aplicativos móveis	190
Tabela 4 - Lugar de utilização do smartphone com a frequência do uso dos Aplicativos móveis	192
Tabela 5 – Recursos das TICS utilizados pelos estudantes...	234
Tabela 6 - Principais motivos de utilização dos recursos das TIC pelos estudantes	240
Tabela 7 – Recursos das TIC utilizados pelos estudantes e a comunicação estabelecida com professores e colegas e em recursos comunicacionais sobre temas de aulas escolares	242
Tabela 8 – Comunicação dos estudantes em espaços <i>online</i> com pessoas do seu cotidiano.....	244
Tabela 9 – Comparativo de concordância à discordância dos estudantes sobre algumas potencialidades da <i>Internet</i>	247

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 MEU PERCURSO COMO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA PRESENTE PESQUISA	25
1.2 NOSSO PERCURSO NA PESQUISA	31
 2 EDUCOMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO BÁSICA NA BUSCA POR UMA PEDAGOGIA DEMOCRÁTICA.....	43
2.1 BREVE PREÂMBULO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCOMUNICAÇÃO EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	43
2.2 AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DOS EDUCOMUNICADORES E DA EDUCOMUNICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	55
 3 INTERAÇÃO, COMUNICAÇÃO E A INTERAÇÃO COMUNICACIONAL	77
3.1 SIGNIFICADOS DE INTERAÇÃO EM DICIONÁRIOS	77
3.2 SIGNIFICADOS DE COMUNICAÇÃO NOS DICIONÁRIOS	79
3.3 ALGUNS DELINEAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO	83
3.4 AS PRIMEIRAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO.....	86
3.5 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO	93

3.6 INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO, UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA E HORIZONTAL.....	100
3.7 A INTERAÇÃO COMUNICACIONAL A PARTIR DA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE E JÜRGEN HABERMAS	110
3.8 A INTERAÇÃO COMUNICACIONAL NA COMUNIDADE ESCOLAR E NO ENSINO-APRENDIZAGEM	119
4 ECOSSISTEMA EDUCOMUNICATIVO	127
4.1 SIGNIFICADOS DE ECOSSISTEMA NOS DICIONÁRIOS ETIMOLÓGICOS E AS PROVENIENTES DISCUSSÕES SOBRE O ECOSSISTEMA COMUNICATIVO NA ÁREA DA COMUNICAÇÃO E DA EDUCOMUNICAÇÃO	127
4.2 MAPA CONCEITUAL SOBRE POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO COMUNICACIONAL E DO ECOSSISTEMA EDUCOMUNICATIVO DA COMUNIDADE ESCOLAR.....	137
5 METODOLOGIA E RESULTADOS	157
5.1 APLICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	158
5.2 AS QUESTÕES SELECIONADAS PARA COMPOR A ANÁLISE	159
5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA GERAL E CONFIABILIDADE POPULACIONAL	160
5.4 INSTRUMENTO UTILIZADO PARA APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	161
5.5 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES	163
5.5.1 Caracterização de uso da <i>internet</i> pelos estudantes.....	165

5.6 POTENCIALIDADES DO USO DAS TIC PELOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE FLORIANÓPOLIS	168
5.6.1 Os recursos das TIC utilizados pelos estudantes das escolas da educação básica de Florianópolis.....	168
5.6.2 Os principais motivos dos estudantes de educação básica de Florianópolis na utilização dos recursos das TIC.....	200
5.7.3 Estudantes e a comunicação com as pessoas do seu cotidiano por meio da <i>Internet</i>	213
5.6.4 Apontamentos dos estudantes sobre as potencialidades do uso da <i>Internet</i> e das TIC.....	221
 6 CONSIDERAÇÕES QUE PODEM SER CRITICÁVEIS E FALÍVEIS	251
 REFERÊNCIAS	267
 ANEXOS	287

1 INTRODUÇÃO

1.1 MEU PERCURSO COMO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA PRESENTE PESQUISA

Minha história com a educação iniciou muito cedo, aproximadamente com dez anos, quando, por meio da observação e do meu interesse, comecei a imitar minhas professoras nas brincadeiras de aulinha. Minhas bonecas rapidamente foram substituídas pelas crianças que brincavam todos os dias comigo. Aos quinze anos tive a certeza de qual seria minha profissão e, aos 18, me formei no nível médio com o curso técnico de magistério, ou seja, professora de anos iniciais do Ensino Fundamental. Antes de me formar, trabalhei num orfanato e em escolas particulares. Trabalhei, também, em várias funções e modalidades da Educação Básica, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como na formação de professores no projeto do governo federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2013 e 2014, e na secretaria de educação no município de Biguaçu/SC. No Ensino Fundamental, trabalhei como técnica de biblioteca, professora de educação física e auxiliar de ensino e, boa parte, professora de anos iniciais. Em 2002, iniciei no curso de Pedagogia, na Faculdade de educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nesta época, trabalhei com uma bolsa de extensão junto da professora Nadir Esperança Azibeiro. Nesse trabalho aprendi muito, pois, todos os dias me dirigia à comunidade Nova Esperança e convivia com os moradores, fazendo os registros sobre as suas e nossas interações. Quando me formei, em 2007, fiz meu primeiro concurso para professor efetivo no município de Biguaçu/SC, tornando-me efetiva, depois de 15 anos trabalhando como professora ‘admitida em caráter temporário’ (ACT). Gostava de trabalhar como ACT nas escolas públicas,

pois pude conhecer várias comunidades da Grande Florianópolis. Iniciei como professora efetiva, em 2009, e isso me possibilitou ver as crianças crescerem e se desenvolverem, de modo que pude refletir sobre minha prática e buscar novas estratégias para atingir os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

Em 2011, construí um *Blog*¹ e iniciei com postagens a respeito dos trabalhos feitos em sala de aula. Nesse ano, suscitou na turma a revitalização da horta da escola e, durante esse trabalho, fizemos vários registros audiovisuais². Dois anos depois, trabalhei com outra turma que não demonstrou interesse em estudar sobre a horta escolar, e, então, por meio de interações com eles e com a família, consegui verificar seus interesses e propus outros dois projetos³.

Também, tive dois desafios, em 2013, pois, fui convidada pela orientadora da escola EBM Professora Olga de Andrade Borgonovo - também em Biguaçu/SC - a trabalhar com uma turma de adolescentes. A Secretaria de Educação desse município chamou esse grupo de ‘Turma de Aceleração’. Pensei, acelerar o que? Partindo desse questionamento, eu chamava a turma de ‘Tecendo Aprendizagens’ (T.A)⁴. O

¹ O nome do *Blog* é Soleducador. Disponível em: <<http://soleducador.BlogBlogspot.com.br/>>.

² Vídeo da turma do 3º ano da EBM Ruth Faria dos Reis e professora Solange Goulart de Souza sobre o tema ‘Horta e composteira’ (<<https://www.youtube.com/watch?v=fx8DTgkbj4g>>), feito pela professora, apresentando os melhores momentos (<<https://www.youtube.com/watch?v=-CHMvOGXOCA>>).

³ Projetos para promover a escrita e a leitura intitulados ‘Projeto Diário da turma’ e ‘Vivência com Rabito’: <<http://soleducador.BlogBlogspot.com.br/2014/03/diario-da-turma-2014.html>>.

⁴ Este vídeo foi feito pela professora Solange Goulart de Souza em homenagem aos estudantes da EBM Professora Olga de Andrade Borgonovo e foi apresentado na formatura dos participantes do T.A

segundo desafio, no mesmo ano, foi ter sido convidada pela Secretaria de Educação para trabalhar como orientadora de estudos no projeto PNAIC, idealizado pelo Governo Federal, sob responsabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (Nepalp). Trabalhar com a formação de professores me ajudou a, junto com minhas colegas, compreender os problemas, limitações e angústias de cada educadora no município de Biguaçu.

No primeiro ano como orientadora de estudos, em 2013, propus às alfabetizadoras que trabalhássemos com um projeto em comum, o que resultou no ‘Frederico e Coralina visitam as escolas’⁵. A maioria ficou empolgada e, no final do ano, fizemos uma confraternização na escola Ruth Faria dos Reis⁶. Em 2014, continuamos com o mesmo projeto, mas, dando ênfase à linguagem matemática. Cada alfabetizadora fez um

(Tecendo Aprendizagens) e 9º ano: <
<https://www.youtube.com/watch?v=AcEFhtba54k>>.

⁵ Este projeto foi feito pela orientadora de estudos, Solange Goulart de Souza, em parceria com as alfabetizadoras dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino fundamental na rede municipal de Biguaçu, no curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O projeto continha uma caixa e dentro dela havia duas corujas de pelúcia, um caderno em que as crianças registrariam sua vivência com as corujas, um *pendrive* para arquivar fotos e outros documentos construídos pelas educadoras e crianças, dois livros de literatura infantil (*Coralina aprende ajudar* e *A Coruja curiosa*), um livro elaborado pela orientadora com curiosidades e características de várias corujas e uma carta saudando a turma. A caixa foi um objeto provocador de curiosidade das crianças e, assim, seu uso foi estimulado pelas alfabetizadoras que a recebiam. A caixa foi em cada escola e passou em todas salas das alfabetizadoras que se organizaram junto com as crianças, tendo construído presentes para as escolas posteriores que a receberiam.: <<http://pt.slideshare.net/solangegoulartdesouza/pnaic-lingua-portuguesa-2013-frederico-e-coralina-visitam-as-escolas>>.

⁶ <<https://www.youtube.com/watch?v=ry3fEsEnUYw>>.

jogo e colocou-o na caixa do projeto (que já continha todo material produzido no ano anterior), contudo, a caixa se multiplicou em três, devido à quantidade de jogos construídos. Também, cada educadora comprou uma coruja de pelúcia e construiu um caderno personalizado para registrar a vivência com as corujas. Na carta que foi dentro de uma das caixas escrevemos que estas corujas eram órfãs e as turmas adotaram-nas.

Tentei construir este projeto junto com as professoras do curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Compartilhei-o no *Google Docs*, bem como outras atividades e, também, me disponibilizei a ajudar as educadoras que não tinham e-mail e/ou que não sabiam entrar na plataforma do PNAIC. Também, nesse caso, trabalhei com os mesmos recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação, porém, agora, eram estudantes do 4º ano de 2014, sendo que dois alunos, mesmo não tendo computador em casa e acesso a *Internet* mostravam muito interesse em aprender por meio destes recursos. Propus que trabalhássemos com a literatura infanto-juvenil *Alice no país das maravilhas* e os pais compraram o livro para a turma. Trabalhamos com a socialização desse trabalho no *blog* <<http://soleducador.Blogspot.com.br/2014/05/alice-no-pais-das-maravilhas.html>> , bem como trabalhei com as famílias através do *email* turmapoderosa.solange@gmail.com, do *google drive* e de *chat*.

Essa experiência contribuiu para a minha aprendizagem e para os estudantes, tanto na reflexão sobre os padrões culturais estéticos apresentados nas imagens dos livros quanto no domínio das tecnologias digitais. Por meio de atividades colaborativas, essas ferramentas também possibilitaram estimular nos estudantes a pesquisa e o estudo de forma dialógica, tendo em vista a reflexão de padrões culturais estéticos de beleza estabelecidos culturalmente e reproduzidos

pelas pessoas nos meios midiáticos. As TIC foram potencializadas para mim e estudantes no processo do projeto. Utilizamos diferentes dispositivos tecnológicos, como celulares com *Internet*, *notebooks*, *tablets*, máquinas fotográficas, sendo que a maioria das TIC eram levadas das casas. Poucas vezes utilizamos a sala de informática da escola. Sendo assim, aproveitamos apenas a *Internet* da escola, visando acessar - por meio de nossos dispositivos - alguns recursos das TIC: a) o *site* de vídeos (*YouTube*) para assistir vídeos e postar produções referentes à nossa pesquisa; b) o *blog*, que nos possibilitou compartilhar fotos, textos, *links* provenientes dos estudos feitos em sala e fora dela; c) a rede social *Facebook*, já que a grande maioria tinha uma conta ou utilizava o perfil no Facebook dos pais, possibilitando o compartilhamento de trabalhos, trocas sobre pesquisas, dúvidas e sugestões referentes aos estudos em sala. O *e-mail* foi outro recurso importante para o compartilhamento de assuntos que diziam respeito apenas à nossa turma e aos pais, serviu também como espaço para compartilhar informações, a socialização de estudos, textos, fotos e a divulgação da ementa dos estudos que seriam feitos na semana. Diante dessa utilização promovida em sala, aprendemos juntos a utilizar os dispositivos tecnológicos e descobrimos que as TIC possibilitam a informação e a comunicação num paradigma democrático. Pude perceber empiricamente que alunos acessavam diariamente a *Internet*, ao vê-los nas redes sociais. Aceitar os estudantes e suas famílias contribuiu para eu tivesse uma visão do que as famílias e os estudantes estavam produzindo e consumindo nas mídias.

Ao utilizar as TIC na minha *práxis* educativa (com as professoras e formadoras do PNAIC, com as trocas que tive na disciplina ‘Tecnologias e Formação de Educadores: interface com a temática Educação Sexual’ - ministrada pela professora Dr^a Sônia Maria Martins de Melo do Programa de Pós

Graduação de Educação da UDESC) compreendi que meu trabalho em sala de aula está condizente com a realidade contemporânea dos estudantes e com as discussões na linha de pesquisa sobre educação e comunicação. Essa percepção me fez procurar o mestrado na UDESC, na linha Educação, Comunicação e Tecnologia, para contribuir nas discussões sobre este eixo. Meu projeto de pesquisa inicial foi sobre a utilização dos recursos das TIC, quando me inspirei na minha *práxis* educativa e nos resultados alcançados e, portanto, o texto é a ilustração dessa experiência. No entanto, fiquei empolgada com o projeto que estava sendo desenvolvido pelo grupo EducomFloripa, coordenado pela Dra. Ademilde Silveira Sartori, e, na Colômbia, pelo Dr. Elias Said Hung, diretor do Observatório de Educação do Caribe Colombiano, vinculado à *Universidad Del Norte de Barranquilla*. A pesquisa, intitulada ‘Fatores associados ao nível de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas de ensino- aprendizagem, caso Barranquilla e Florianópolis’, foi realizada entre 2013 e 2014. Este projeto teve como método de coleta de dados a aplicação de questionários aos professores e estudantes da educação básica (municipal e estadual) de Florianópolis. O questionário aplicado aos dos estudantes me chamou a atenção, pois, na minha visão eu poderia me aproximar das discussões relacionadas ao que os estudantes utilizavam no que dizia respeito às TIC, para que utilizavam e com quem se comunicavam em seu cotidiano. Portanto, *a priori*, iniciei algumas hipóteses sobre as respostas dos estudantes. No decorrer do mestrado, pude entender a relevância da minha pesquisa, a partir das leituras indicadas nas disciplinas ministradas pelos professores da linha Educação Comunicação e Tecnologia do PPGE, das atividades programadas das quais participei, dos trabalhos apresentados em seminários, do VII Encontro Brasileiro de Educomunicação e de minha participação como monitora na Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da região Sul (ANPED-Sul), na UDESC. Desse modo, todo esse convívio com colegas pesquisadores da linha de pesquisa ECT e da História e Histografia da Educação (HHE) contribuiu para elaboração da presente pesquisa, na medida em que meu tema é encharcado de conversas com todos que eu convivi.

1.2 NOSSO PERCURSO NA PESQUISA

Na presente pesquisa, partimos de uma abordagem histórico-social, baseada em Paulo Freire (1980, 1982, 1985, 1986a, 1986b, 2001, 2002, 2005, 2011). Neste sentido, compreendemos que nós produzimos cultura e saberes, na medida em que nos integramos com a nossa realidade e tomamos consciência das condições sociais, históricas e culturais. Assim, acredito serem importantes reflexões sobre os desafios que a sociedade brasileira enfrenta e a busca de possibilidades de enfrentamento das condições impostas pelo sistema vigente. “Para ficarmos no campo da educação, implica naturalizar e eternizar as mesmas causas sociais que a impedem de assumir seu papel na *práxis* emancipatória” (MORAES, 2009, p. 602). Entendemos que um dos maiores desafios ainda seja a construção de uma sociedade igualitária, democrática, ética, crítica-reflexiva e consciente.

Diante da relevância das ponderações e temáticas supracitadas, e que são ainda emergentes nas discussões na sociedade brasileira (por terem fragilidades no entendimento) refletimos que a educação básica precisa acenar à interação comunicacional dialética e horizontal. Este nosso posicionamento é ancorado numa perspectiva do paradigma democrático, indo de encontro à razão cognitivo-instrumental.

Nas interações dos estudantes com outros grupos de seu cotidiano, com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e as mídias de massa, podem ocorrer um processo

individual de aprendizagem e não intencional, diferente do processo de ensino-aprendizagem da educação formal. Neste trabalho não se conseguirá mensurar o quanto é eficaz ou não, mas sabemos que ele é diferente do aprender na escola. Dessa maneira, o sujeito se apropria de informações e tem aprendizagens, mas, nos espaços educativos formais, como, por exemplo, a educação básica, ocorre um processo de ensino-aprendizagem intencional. Esta intencionalidade pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, quando ancorada na perspectiva de Paulo Freire (2001,2005) e de Jürgen Habermas (2012a, 2012b), torna-se dialógica e busca soluções por meio de entendimento mútuo nas interações. Portanto, na relação dialética entre sujeitos e objetos podem ocorrer aprendizagens diferenciadas no que se refere à educação informal e na obtenção das informações em diferentes recursos tecnológicos.

As propostas expressas nas TIC, quando utilizadas pela comunidade escolar numa perspectiva de interação comunicacional dialética-horizantal, têm mais possibilidades de construir a sociedade democrática, humanizadora, cidadã e ética. Isso envolve, também, a nossa perspectiva teórico-metodológica como pesquisadores. Assim, buscamos - em nossa investigação, intervenção e produção - trazer contribuições ao aprimoramento da ciência aliada à *práxis* educativa. A esse respeito, afirma Freire (2011, p. 24) que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá, blá, blá e a prática, ativismo”.

Neste trabalho, para consubstanciar a temática interação comunicacional, recorreremos ao aporte teórico dos autores da teoria crítica como Freire (2001) e Habermas (2012). Nosso propósito de trazer esses dois autores é pela convergência nas discussões sobre o desenvolvimento de ações humanas e dialógicas, capazes de promover a emancipação e a

transformação na *práxis* social (HABERMAS, 2012a) e na *práxis* educativa (FREIRE, 2001).

Ambos autores buscam discutir possibilidades de interações, por meio da linguagem atrelada à democracia participativa, sendo mais importante na interação dos sujeitos o processo e não apenas os fins ou resultados. Nessa abordagem, a interação ocorre mediante a linguagem e ações fecundas na comunicação horizontal - e sem coerções -, as quais podem levar ao entendimento mútuo entre os participantes de uma determinada comunidade. Também podemos verificar que ambos vão de encontro a uma ação monológica-verticalista, de aculturação e de apregoação do uso técnico-cognitivo-instrumental nas ações humanas.

A partir das obras de Freire e Habermas, podemos refletir que a comunicação entre os sujeitos da comunidade escolar e o processo de ensino-aprendizagem tecido pelas pessoas e debruçado na prática transmissional distancia-se de uma educação ancorada na busca da construção da equidade, cidadania e democracia participativa. Portanto, esse processo de ensino-aprendizagem é pautado apenas em apresentar informações ou comunicados, os quais impossibilitam a discussão e argumentação.

O diálogo constante na comunidade educativa cria uma relação de reciprocidade entre os envolvidos, possibilitando não apenas a observação dos sujeitos, mas, a participação de todos que constroem a identidade do eu-nós na comunidade escolar (HABERMAS, 2003). Partindo disso, é fundamental que todos os sujeitos da comunidade escolar sejam ouvidos, contribuindo nas decisões e soluções de problemas.

Freire (2001, 2005) e Habermas (2012a, 2012b) contribuem para entendermos que a interação comunicacional é um processo dialético-horizontal e não, transmissional, calcado num modelo monológico-vertical. Portanto, a interação comunicacional dialética-horizontal ocorre mediante o

processo democrático na *práxis* educativa numa gestão democrática na qual o gestor é escolhido por meio de um processo de eleição na escola - ou seja, não é indicado por alguém - e apresenta um plano de ação convergente aos anseios da comunidade escolar e o discute com esses membros. Neste modelo de processo de ensino-aprendizagem, os planos de ação têm a interação comunicacional dialética-horizontal ancorada numa pedagogia democrática e, portanto, os conhecimentos específicos de todas as áreas de conhecimento estão entrelaçados com os saberes da comunidade escolar e das informações das TIC.

Freire (1986a, 1986b, 1994, 2001, 2011) possibilita entender a comunidade escolar como um espaço democrático participativo em que a dialogicidade é a pedra angular das relações que têm como perspectiva a relação horizontal entre os interlocutores.

Para contribuir com o entendimento dessa abordagem de interação comunicacional dialética-horizontal e de ecossistemas educomunicativos, ancorados no paradigma democrático, buscamos as discussões de autores da comunicação e da educomunicação.

Martín-Barbero (2004, 2014) e Soares (2011a, 2014) corroboram com Freire (2001, 2005) a respeito de que não há educação sem comunicação. Desse modo, possibilitam refletir sobre as possibilidades de construção de ecossistemas educomunicativos na educação básica. Para Sartori e Soares (2005, p. 1):

Paulo Freire desponta como o educador que definiu as bases sólidas para gestar ecossistemas comunicativos, pois sua teoria dialógica, baseada em colaboração, união, organização e síntese cultural, aproximam-se do conceito de Educomunicação.

Quando apontamos a interação comunicacional dialética-horizontal, ancorada no aporte teórico de Freire (2005, 2001) e Habermas (2012), buscamos refletir uma *práxis* educativa pautada na democracia participativa intergrupal e intersubjetiva dos participantes da comunidade escolar. Para tanto, o conceito de ecossistema comunicativo contribui neste construto teórico, pois, melhora o coeficiente comunicativo entre os participantes da comunidade escolar (SARTORI, SOARES, 2005, SARTORI 2010, SOARES, 2002, MARTÍN-BARBERO, 2000, 2008).

Deste modo, o uso dos recursos, técnicas e TIC pela comunidade educativa e, principalmente, a dialogicidade (FREIRE, 2001) também podem possibilitar a construção de um ecossistema educomunicativo. Portanto, para construção e fortalecimento de um ecossistema educomunicativo é necessário um conjunto de ações, conforme aponta Soares (2011a, p.37):

Inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo); b) democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas); c) midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação); d) criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local).

O advento das TIC, sua produção e seu uso pelos seres humanos perpassa em vários âmbitos da vida cotidiana, podendo possibilitar a construção de novas identidades, transformar o cotidiano das pessoas e modificar as formas de ver o mundo. Cada vez mais os participantes da comunidade escolar interagem em espaços *online* e possuem dispositivos com acesso à *Internet*, possibilitando novas formas de comunicação e de informação. No entanto, não são as TIC que transformam o mundo, mas, as relações, expressões e decisões

a partir do uso das mesmas. Segundo Castells (2011), todos nós da “aldeia global” construímos uma teia de conexões. No entanto, esta afirmação é redundante, pois, sabemos que muitos da chamada “aldeia global” ainda não têm acesso aos recursos comunicacionais. No entanto, isso não impede que os mesmos tenham uma interação comunicacional, pois, a comunicação é o um elemento fundante das relações humanas (FREIRE, 2001).

O que podemos fazer de diferencial numa aldeia global e comunidade escolar é contribuir e incluir aqueles que não têm dispositivos com acesso à *Internet*, de modo que possam obter as informações que os circundam e interagir com outros por meio da *Internet*. A equidade precisa ser predominante na comunidade escolar e ela se materializa no olhar sobre os que são excluídos e não apenas em focar uma maioria que aparenta ter acesso às TIC e à *Internet*. Por conseguinte, criar possibilidades e categorias redundantes de grupos que ‘não têm acesso’ e os que ‘têm acesso’ sem uma problematização é uma forma de exclusão.

Hoje, o tempo e o espaço são reconfigurados a partir das conexões da *Internet*, modificando as relações culturais, sociais, históricas e políticas educacionais, trazendo debates importantes sobre a *Internet* e a livre distribuição de conteúdos, fusões e convergências das mídias, por exemplo.

Segundo Belmiro (2003), as TIC podem propiciar o acesso às mais novas descobertas da ciência, diminuir distâncias e interconectar as pessoas de qualquer parte do globo terrestre. Por outro lado, podem causar o esmaecimento das culturas por imposição de outras mais hegemônicas, seduzindo os povos a se inserirem em vários hábitos de consumo, alimentação, vestuário, lazer e manifestações culturais.

Entendemos que apenas utilizar as TIC não constitui a solução para a educação, não sendo garantia para que haja uma comunicação democrática e para a construção de conhecimento científico pela comunidade escolar, mas, o uso democrático das

TIC podem contribuir na interação comunicacional dialética-horizantal quando ancorada numa pedagogia democrática.

As TIC abarcam um grande conjunto de recursos que podem possibilitar a comunicação entre pessoas de forma síncrona e assíncrona, a partir do acesso à *Internet*. Dentre eles, encontramos os *sites* de Redes Sociais, as salas de bate-papo (*Chat*), *Blogs*, *YouTube*, *Wikis*, Buscadores, entre outros.

A delimitação temática dessa investigação compõe um estudo⁷ maior, cujo instrumento de pesquisa foi a aplicação de um questionário para 398 estudantes do sexto ano do ensino fundamental de escolas básicas públicas (sendo três estaduais e quatro municipais) em Florianópolis. A leitura das perguntas do questionário foi feita pelo grupo Educom/Floripa – PPGE/UDESC, sendo um trabalho árduo do grupo e que contribuiu para termos insumos relevante sobre as TIC utilizadas pelos estudantes. Por serem muitas perguntas, abriu-se um leque de possibilidades de temáticas de pesquisa. Sendo assim, nosso problema, nesta investigação, foi construído em torno da possibilidade da construção interação comunicacional dialético-horizantal e ecossistemas educacionais.

A partir do nível de concordância ou discordância das respostas dos estudantes às questões, pudemos ter um entendimento sobre como eles utilizam as TIC para se comunicar e interagir com as informações. Além disso,

⁷ Trata-se da Pesquisa “Fatores associados em nível de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas de ensino e aprendizagem, caso Barranquilla e Florianópolis”, realizada na Cooperação Internacional entre Brasil e Colômbia, nos anos de 2013 e 2014. No Brasil, foi coordenada pela Dra. Ademilde Silveira Sartori, líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia, vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e, na Colômbia, pelo Dr. Elias Said Hung, diretor do Observatório de Educação do Caribe Colombiano, vinculado à *Universidad del Norte de Barranquilla*. Contou com financiamento CAPES e COLCIÊNCIAS.

conseguimos perceber, diante de pistas despontadas pelos estudantes e por meio das TIC, quais relações são estabelecidas com os recursos, com as informações e com a comunicação com as pessoas do seu cotidiano. Deste modo, percebermos, também, em que medida esta utilização das TIC pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem convergem para possibilidades de construção de uma interação comunicacional dialética-horizontal e de ecossistema educ comunicativo.

Os recursos das TIC podem abrir várias possibilidades de comunicação, tais como a troca de informações, o compartilhamento, o debate de opiniões e a construção de conhecimento. Essas possibilidades nos inquietaram a saber sobre como esses recursos das TIC utilizados pelos estudantes poderiam estar contribuindo, também, nas interações entre os sujeitos.

Nosso tema se constituiu diante do perfil que despontou para as possíveis interações advindas do uso das TIC, evidenciadas por estudantes do sexto ano da educação básica (municipal e estadual), pois, pudemos verificar **o que, com quem e por quais** motivos os estudantes interagem para se comunicar e/ou obter informações. Deste modo, entendemos que os estudantes também vão construindo o ecossistema comunicativo na comunidade escolar. A partir desses apontamentos, nossa inquietação perpassou a busca por possibilidades de contribuir nos processos de ensino-aprendizagem, mediante a interação comunicacional dialética-horizontal e as possibilidades de construção de ecossistemas educ comunicativos.

Na educação básica, a maior preocupação é como estudantes constroem os conhecimentos. Portanto, numa perspectiva sociocultural, o conhecimento é ampliado nas interações dos sujeitos de uma comunidade escolar. Dessa forma, também, é relevante e necessário compreender as

interações comunicacionais da comunidade escolar perpassadas pelo uso das TIC.

Destarte, os questionamentos da comunidade escolar sobre as TIC possuem uma relação com as interações comunicacionais, a saber: quais recursos das TIC os estudantes interagem para fins comunicacionais? Para que interagem com as TIC? Como interagem com as informações das TIC? Com quem nossos estudantes interagem nas TIC?

Nosso objeto de discussão problematizador é: considerando os usos das TIC por estudantes da educação básica de Florianópolis, como as ferramentas que contribuem no processo de ensino-aprendizagem - na perspectiva interação comunicacional dialética-horizontal - possibilitam a construção de ecossistemas educomunicativos?

A necessidade desta investigação foi de analisar se os usos das TIC por estudantes da educação básica de Florianópolis podem ser potencializados como ferramentas que contribuem no processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva interação comunicacional dialética-horizontal e como possibilidades da construção de ecossistemas educomunicativos.

Deste modo, três metas convergiram para materialização desta pesquisa. A primeira foi identificar a utilização dos recursos das TIC por estudantes da educação básica de Florianópolis, como ferramentas que podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem. A segunda meta foi analisar os usos das TIC por estudantes como possíveis ferramentas de ensino-aprendizagem, isto é, como possibilidades de fomentar a interação comunicacional dialética-horizontal na comunidade escolar. A terceira meta foi refletir sobre o uso das TIC por estudantes da educação básica de Florianópolis como possibilidades da criação de ecossistemas educomunicativos, mediante a proposta de interação comunicacional dialética/horizontal.

Para respondermos nossas questões e fazer as discussões atinentes à presente pesquisa optamos, como procedimento para a apresentação e análise dos dados, pelo *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS 2.0), que oferece procedimentos estatísticos que permitem visualizar os dados e clarificar as variáveis. Neste sentido, este *software* foi útil para apresentarmos a realidade atual sobre uso dos recursos das TIC em relação à interação comunicacional entre os sujeitos da comunidade escolar. O questionário foi composto por 34 perguntas. Destas, focamos as questões nº 17, 20, 23, 25, 27 e 33 (Anexo A), explicadas na metodologia.

Buscamos, neste estudo, trazer reflexões sobre a interação comunicacional para contribuir com o conceito de ecossistemas educacionais. Entendemos que, na comunidade escolar, no espaço escolar, ocorre a construção de conhecimentos, por meio das relações socioculturais, sendo perpassada pela interação comunicacional, favorecida ou não pelas TIC.

As discussões desta pesquisa discorrem em sete capítulos, incluindo a introdução e as considerações, criticáveis e falíveis. Os três primeiros capítulos, depois da introdução, são o construto teórico, os quais contribuem para análise dos dois últimos capítulos. Os dois últimos capítulos que antecedem a considerações referem-se às discussões provenientes da educação e comunicação na educação básica.

O segundo capítulo trata de Educação e das interações possíveis na educação básica, numa perspectiva de pedagogia dialética-horizontal. Partimos de um breve preâmbulo histórico a respeito da educação e educação, em busca de uma educação democrática. Nesta direção, discutimos sobre os paradigmas na educação que ainda estão presentes na prática educativa como, por exemplo, o paradigma tradicional. Assim, no final, trazemos um quadro comparativo dos atributos do paradigma tradicional e do paradigma

democrático, com base em alguns autores da educação e da comunicação que discutem esses paradigmas. Nesta direção, apresentaremos alguns autores da educação e da educomunicação que contribuem para refletirmos sobre a pedagogia democrática que possibilita que a interação comunicacional dialético-horizontal possa ocorrer.

O terceiro capítulo, 'Interação, comunicação e a interação comunicacional', dá continuidade às discussões provenientes do capítulo anterior, discutindo a interação comunicacional dialético-horizontal. Para isso, partimos do seu significado nos dicionários de etimologia, informática e de sociologia da interação e comunicação. Por conseguinte, apontamos alguns delineamentos históricos da interação, comunicação e das TIC. No decorrer do capítulo trouxemos reflexões sobre dialética e a relação horizontal, e que são indissociáveis à interação comunicacional. Deste modo, a partir destas reflexões e das possibilidades da interação comunicacional dialético-horizontal, como uma perspectiva que pode promover nos espaços educativos um entendimento mútuo (por meio de uma pedagogia democrática que permite a conscientização, criticidade e reflexão sobre seu entorno e o mundo em que os sujeitos vivem).

No quarto capítulo, 'Ecossistema educ comunicativo, constam os significados sobre ecossistemas comunicativo nas áreas da comunicação e educomunicação contidos nos dicionários etimológicos e nos de outras áreas de conhecimento, bem como as discussões provenientes deste assunto. Por fim, evidenciamos - a partir de um construto teórico, por meio de um mapa conceitual - as possibilidades de Interação Comunicacional no Ecossistema Educ comunicativo na Comunidade Escolar.

No quinto capítulo delineamos sobre a metodologia atinente à temática da pesquisa, discorrendo sobre: a aplicação e caracterização do questionário, as questões selecionadas para

compor a análise, os participantes da pesquisa e a confiabilidade populacional, os instrumentos utilizados, a apresentação e análise dos dados. Também, nesse capítulo, ilustramos: a Caracterização dos estudantes; as Potencialidades do uso das TIC pelos estudantes da educação básica de Florianópolis e Possibilidades de construção de ecossistemas educacionais, a partir da perspectiva de interação comunicacional dialética-horizontal.

No sexto capítulo, temos as Considerações, críticas e falíveis. Trazemos discussões e reflexões a respeito dos paradigmas que se perpetuam na educação básica, como também sobre se essas possibilidades de construção de interação comunicacional e ecossistema educacionais podem contribuir na educação básica. Deste modo, provocamos discussões em torno da *práxis* educativa e sobre o uso das TIC como possibilidades de interação comunicacional e não apenas como uso instrumental de busca e difusão de conteúdos. Será que introduzir as TIC nas escolas pode contribuir para uma interação comunicacional e fortalecer os ecossistemas educacionais e, concomitantemente, contribuir no processo de ensino-aprendizagem?

Esperamos que este trabalho possa contribuir para novas reflexões e, nessa direção, possamos melhorar a educação pública, por meio de nossas interações comunicacionais na comunidade escolar.

2 EDUCOMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO BÁSICA NA BUSCA POR UMA PEDAGOGIA DEMOCRÁTICA

2.1 BREVE PREÂMBULO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCOMUNICAÇÃO EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Abordaremos as mudanças mais significativas no campo da educação básica, a partir do século XXI, em função da conjuntura social, política e econômica, bem como a formação do campo da Educomunicação. Iniciaremos a discussão a partir dos desdobramentos históricos dos movimentos em prol de uma educação democrática, gratuita e laica até a pedagogia pensada com o e no povo (FREIRE, 2005).

A partir do olhar de Soares (2014), apresentaremos os principais movimentos no campo da educomunicação, desde sua formação crítica, a partir de 1960, até com seu neologismo, criado em 1999, consolidando-se como um campo relevante que pode atender as necessidades dialógicas, inclusivas e democráticas nos dias atuais.

Os campos da educação básica e educomunicação foram engendrados a partir de movimentos sociais, projetos, paradigmas, alianças e articulações em busca de uma sociedade democrática. Nesse sentido, apresentaremos algumas aproximações entre ambos os campos, buscando visibilizar as contribuições de ambos.

O campo educacional brasileiro constrói-se a partir de lutas, desafios e conflitos que emergem do âmbito social, político e econômico do contexto brasileiro.

O construto histórico da educação é fomentado a partir de paradigmas que consubstanciam a educação básica, a partir dos quais surgiram várias pedagogias, quais sejam: a pedagogia tradicional, a da escola nova, a tecnicista e a democrática.

Segundo Duarte (2006, 1996), as pedagogias tradicional, nova e tecnicista estão ancoradas num paradigma tradicional. Os paradigmas são construídos a partir de uma concepção de ciência e influenciam a educação e a sociedade. Assim, caracterizam o conhecimento e, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem, o professor e sua relação com os estudantes (BEHRENS, OLIARI, 2007).

Quando focamos o olhar sobre a educação, no século XX, percebemos a tentativa de transformação de uma pedagogia de cunho tradicional para uma pedagogia de cunho democrático.

Primeiro, vamos nos atentar à pedagogia tradicional, já que é considerada a primeira pedagogia no sistema educacional brasileiro, firmando-se fortemente na história da educação básica e influenciando as demais. Duarte (2006) aponta que o ensino tradicional perpassou com grande força, nos séculos XIX e XX, e ainda é presente com uma nova roupagem, no século XXI, na medida em que ainda prioriza a razão instrumental, o ‘aprender a aprender’ e ‘aprender a fazer’ ancorado num discurso ideológico neoliberal ao serviço do mercado de trabalho e na contramão daqueles que compartilham a pedagogia democrática.

Segundo Duarte (2006), a elevação do nível intelectual da classe operária precisa - sob a ótica das classes dominantes - ser limitada, pois, o domínio do conhecimento pode tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. Diante dessa afirmação, podemos refletir sobre os últimos 20 anos em que houve a propagação de um discurso ideológico neoliberal ancorado nas exigências internacionais que primazia a instrumentalização, ou seja, o saber ser e o saber fazer (DUARTE, 2006). Podemos verificar essa perspectiva na propaganda ‘aprender a aprender’, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Portanto, esta contribuição de melhorar o nível intelectual

limita-se apenas à técnica, cujas ações paliativas e circunstanciais de inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) acenam a uma imediatista e superficial solução de problemas.

Desse modo, a prática educativa nunca é neutra, como já afirmou Freire (2005). A pedagogia tradicional segue um paradigma “newtoniano-cartesiano, o qual levou à fragmentação do conhecimento e supervalorização da visão racional.” (BEHRENS, OLIARI 2007, p. 59). Para tanto, partindo do entendimento da pedagogia tradicional conseguimos construir e refletir as possibilidades de uma pedagogia democrática, ou seja, de uma pedagogia com o povo à luz da educomunicação.

A pedagogia tradicional - ou bancária - tão questionada e criticada por Freire (2001, 2005) está ancorada na razão instrumental, isto é, na razão que prioriza o cientificismo e o positivismo, cujo agir coercitivo e de convencimento de ideias - os quais são criticados por Habermas (2012a) - resultam na heteronomia. Estas formas de agir ainda são presentes no processo de ensino-aprendizagem, por meio da experimentação com modelos mecânicos e hegemônicos, os quais têm apenas a prática dissociada da reflexão e não se opõe à heteronomia imposta pelo social.

No tocante à presença do ensino tradicional na educação podemos, a partir das discussões de Freire (2005, 2011) e Saviani (2012), verificar algumas posturas ancoradas na pedagogia tradicional. São três posturas: **de negação** da existência desta pedagogia, quando se aponta que ela não está mais incutida na escola, mas, ao mesmo tempo, continuam a utilizá-la; **de concordância** da sua existência e/ou de alguns de seus preceitos, quando se acredita que ela seja importante, assim, naturalizando-a, acreditando que ela faz parte do modelo verticalista de escola imposto pela sociedade capitalista. A maioria destes que concordam, também dizem utilizar outras

perspectivas de forma eclética; **de mudança**, quando se tenta de forma ativista (FREIRE, 2005) modificar sua prática e utilizar estratégias metodológicas de ensino “inovadoras”, porém descontextualizadas da realidade local dos estudantes. Esses modelos podem vir de programas de formação continuada e de modelos encontrados em meios midiáticos. Este professor procura fórmulas prontas, receitas e modelos exitosos - apregoados por um determinado grupo -, porém sem averiguar o seu próprio contexto educativo, ou seja, possui uma prática sem ação, reflexão e criação autêntica no ensino-aprendizagem. Assim, repete o mesmo modelo verticalista da pedagogia tradicional.

Todas as três posturas têm estrategicamente seu agir caracterizado pela coerção e pelo convencimento. Habermas (2012a) afirma que a razão cognitiva instrumental traz conotações de autoafirmação exitosa, nas quais há adaptação às condições de um meio contingente e pela disposição informada dessas mesmas condições. Sua aplicação é monológica-verticalista e tem independência em relação às limitações que o mundo circundante e contingente impõe e, autoafirmação dos que agem apenas para um fim (HABERMAS, 2012). Também, podemos verificar nas três posturas a crença de que as tecnologias de informação e comunicação são possibilidades de incrementar, transmitir e obter informações no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, os que são engajados pela educação democrática e participativa fazem críticas sobre a pedagogia tradicional, são grupos constituídos por professores da educação pública, como também pesquisadores de várias áreas e da educomunicação que tentam buscar novas formas de entendimento e enfrentamento da pedagogia tradicional, por meio de ensino, pesquisas e extensão.

Castilho (2014) aponta que existem bibliotecas inteiras para discutir e criticar a educação baseada unicamente em

quem ensina com a consequente passividade dos estudantes, pois, um processo pedagógico de ensino e de comunicação unidirecional e transmissional. Essa pedagogia tradicional é ancorada numa perspectiva positivista, a qual prioriza a “razão instrumental e não numa razão comunicativa” (HABERMAS 2012b, 2014). A pedagogia tradicional tem como concepção a unidirecionalidade e transmissão de conteúdos pelo professor. Tanto o professor, como o adulto é concebido como um ser “pronto e acabado e o estudante é um adulto em miniatura que precisa ser atualizado” (MIZUKAMI 1986, p. 8). Quanto à relação professor e estudante que não há dialogicidade, Castilho (2014) aponta que chega de mestrecentrismos na educação. A interpretação da palavra mestrecentrismo se estende na concepção de grupos de adultos que formam a comunidade escolar, os quais concebem crianças, adolescentes e jovens como inferiores e que não têm o que contribuir. Partindo dessa concepção, entendemos que basta de adultocentrismos nas relações estabelecidas na comunidade escolar. Ambas as palavras, mestrecentrismo e adultocentrismo, convergem com o monopólio da comunicação que privilegia apenas a emissão dos grupos de adultos da comunidade escolar, a saber: professores, direção, coordenadores pedagógicos e professores.

O primeiro termo, mestrecentrismo, apontado pelo referido autor como presente na relação entre professor e estudantes, tem por característica o repasse de uma única visão, a do professor.

Partindo dos estudos de Mizukami (1986), essa relação professor e estudante tem como pano de fundo um processo de ensino-aprendizagem centrado no professor como autoridade intelectual e moral perante os estudantes. Assim, utiliza-se do verbalismo, por meio da transmissão de informações, conteúdos prontos e comunicados em que o estudante é passivo e apenas memoriza, ouve, responde às perguntas e realiza as

atividades propostas pelo professor. Na maioria das vezes, apenas a sua visão e aquilo que acredita ser verdadeiro é referenciado e seguido em sala. Portanto, os estudantes não podem apontar falhas e criticar a metodologia e as assertivas do professor. Este professor não reflete sobre os conteúdos e informações encontradas nos meios midiáticos, sejam eles impressos ou digitais. Por conseguinte, também, não possibilita que os estudantes exponham suas posições e seus saberes, de modo a fazerem uma reflexão sobre os conteúdos encontrados nesses meios midiáticos e da realidade.

O segundo, o adultocentrismo, concebe que todo adulto da comunidade escolar tem prioridade na fala e, assim, apenas este estabelece os comunicados, ou seja, é uma ação unidirecional. Nessa ação, os adultos, na constituição familiar, também centralizam apenas seu conhecimento e suas tradições, ou seja, não respeitam as posições das crianças, adolescentes e jovens, mas, apenas a sua visão, a qual torna-se a única. Da mesma forma que a concepção de mestrecentrismo tem como postura não respeitar a opinião de crianças, adolescentes e jovens sobre aquilo que eles sabem ou acreditam, a concepção adultocêntrica segue a mesma postura, havendo um choque de gerações.

Estas concepções, adultocêntrica e mestrecêntrica, quando estão presentes nas relações dos adultos e professores para com as crianças, adolescentes e jovens não permitem interações comunicacionais de trocas e de entendimento mútuo. Essas relações, em sua maioria, têm cálculos egocêntricos. Habermas (2012b) construiu este conceito de ‘cálculos egocêntricos’, a partir da teoria de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, fazendo uma analogia ao conceito de descentralização egocêntrica de mundo. Assim, a concepção descentrada - formulada pelo sujeito - é aquela em que o sujeito não mais se considera o centro do mundo, mas, reconhece que sua concepção provém das interpretações

possíveis de mundo, sendo que jamais sua concepção será idêntica a ele. Em suma, na visão centrada, os seus objetivos pessoais são mais importantes, não levando em conta os objetivos coletivos de um determinado grupo, desse modo, não estabelece uma relação dialética horizontal. Portanto, nessa concepção, nesse processo de ensino-aprendizagem predomina a relação monológica e vertical, seja ela com tecnologias digital e/ou impressa.

Contudo, Aparici (2014, p. 35) aponta “que muitas experiências educativas e comunicativas que recorrem às tecnologias digitais não deixam de ser gutenberguianas por usarem a *web*”. Para o autor, essas experiências são réplicas dos modelos analógicos do século passado, quando os jornais impressos costumam repetir seus conteúdos na rede com a mesma lógica do papel.

Também, Alves (2010) afirma que no sistema midiacêntrico do passado, os descobrimentos eram feitos pela mídia, que criava produtos e os aprovava para ver se funcionavam ou não. A educação, em alguns casos, segue esse processo midiacêntrico, ou seja, a preocupação é com o produto que tem nas mídias e não com a perspectiva de quem utiliza. Assim, no processo de ensino-aprendizagem, que se ancora num paradigma tradicional, se preocupa em sloganizar, apresentar uma propaganda e um comunicado persuasivo e manipulador, como aponta Freire (2001, 2005).

No paradigma tradicional, verificamos nas discussões de Mizukami (1986) - que aponta o ensino tradicional - que o ser humano, em seu início de vida, é concebido como uma tábula rasa que será preenchida pelo fornecimento informações. Também, professores e grupos de adultos não possibilitam a opinião e argumentação de crianças, adolescentes e jovens, pois, decidem tudo por eles. Assim, o estudante apenas recebe as informações mais importantes e úteis, assim julgadas por aqueles que emitem os comunicados, num ensino verbalista de

educação bancária (FREIRE, 2001, 2005). Dessa forma, os estudantes aprendem a obedecer, obtendo informações e a repetir estas informações sem reflexão sobre sua ação.

Castilho (2014) aponta que esse processo transmissional ocorreu principalmente com a utilização das tecnologias, sendo depois revivida, em 1990, com a chegada dos computadores, como, por exemplo, a troca da escrita no quadro e da leitura do livro pela apresentação de textos por meio de *Power Point*. Assim, entendemos que a aula continua expositiva e não dialogada quando: o professor utiliza jogos, atividades de estímulo-resposta, seja por meio de tecnologias impressas ou digitais numa ação vertical e monológica, ou seja, uma aula repetitiva e de memorização. O professor abandona o quadro, mas, continua apenas comunicando os conteúdos nos *blogs*, *e-mails*, redes sociais e *chats*; ele ainda continua sendo um professor que apenas reproduz o conteúdo de modo verticalista, não contribuindo para reconstrução do conhecimento com seus estudantes; o professor tenta didatizar o uso dos recursos da TIC, mas, não priorizando os conhecimentos vindos dos estudantes e das suas realidades locais. Portanto, esse processo de ensino-aprendizagem não tem nada de inovador, sendo apenas repetidor de um ensino tradicional. Soares (2011a, p. 22) corrobora com as discussões de Freire (2001, p. 8) de “que, embora todo o desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento”. Freire (2014) aponta que o progresso científico e tecnológico precisa responder aos interesses humanos, às necessidades da nossa existência, caso contrário perdem significação.

Segundo Mizukami (1986) o ensino tradicional compreende o conhecimento, ou seja, qualquer atividade mental, como uma faculdade capaz de acumular informações, as quais devem ser incorporadas da mais simples a mais complexa. A preocupação é tratar o passado como exemplo a ser imitado e como lição para o futuro. Dessa maneira,

professores e outros adultos da comunidade escolar perdem a grande chance de construir novos conhecimentos, de divergir do sistema verticalista e da reprodução ideológica do mercado de trabalho.

A pedagogia tradicional é, muitas vezes, renovada e ratificada com os mesmos sentidos, porém, com roupagens novas, ocorrendo num processo monológico e de um agir estratégico para com a sociedade. Para Baccega (2011), as tradicionais agências de socialização, escola e família vêm se confrontando com os meios de comunicação que se constituem agência de socialização.

No movimento de mudança ou de transformação social, apostamos num paradigma revolucionário, ou seja, democrático. Saviani (2012), por meio do dialogo horizontal de Freire (2001, 2005) e da ação comunicativa de Habermas (2012b), consubstancia a pedagogia dialética-horizontal. Além das discussões desses autores traremos as discussões de pesquisadores da educomunicação para contribuir junto ao paradigma dialético/horizontal.

Habermas (2012b), também, traz discussões relevantes que contribuem na construção de uma educação que não acena à razão instrumental. Para tanto, contempla a proposta da razão comunicativa em que o agir comunicativo traz possibilidades de pensarmos uma educação pautada na ética discursiva, na qual os participantes, ancorados na concepção de democracia participativa e de ação comunicativa, buscam o entendimento mútuo. O principal atributo do agir comunicativo é a interlocução dos participantes, que colocam suas opiniões sem ameaças coercitivas, embora suas opiniões e planos de ação possam ser criticáveis e falíveis por todos da comunidade. Para essa interlocução, é necessário que os mesmos busquem fundamentação plausível, incorporando-a em suas assertivas e planos de ação. Assim, com a argumentação, os participantes

conseguem o entendimento e as soluções condizentes com a realidade de seu coletivo.

Nos últimos dois séculos da história da educação brasileira, surgiram vários intelectuais e movimentos sociais que fizeram uma contraproposta em relação à educação vigente que estava ao serviço somente da e para as elites, ou seja, da educação que não era democrática e seguia preceitos religiosos desde a chegada dos Jesuítas no Brasil.

A contraproposta defendia uma educação ancorada para e com o povo, corporificando-se, a partir dos anos de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros, cuja tônica de mobilização foi a educação de qualidade, constituindo a universalização da escola pública democrática, gratuita e laica (SAVIANI, 2012).

Saviani (2012) aponta que surgem diversas pedagogias categorizadas por ele como: pedagogia da essência (tradicional), pedagogia da existência (Escola Nova ou Escolanovismo) e pedagogia tecnicista. A pedagogia da existência (Escola Nova ou Escolanovismo) trazia uma crítica à educação tradicional, mas, tinha uma preocupação com os instrumentos utilizados, de modo que o ambiente teria que ser estimulante e a aprendizagem, espontânea e experimental. O professor seria apenas um orientador da aprendizagem. Enquanto a pedagogia da existência pautava o ‘aprender a aprender’, a pedagogia tecnicista priorizava o ‘aprender a fazer’, de forma que, tendo como pressuposto:

[a] neutralidade científica e [sendo] inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional (SAVIANI, 2012, p.11).

O referido autor aponta que essa perspectiva seguia o mesmo agir do trabalho fabril, em que cada um tem uma função específica para produzir determinados objetos. Deste

modo, a preocupação é que o produto seja decorrência da forma como é organizado o processo. Saviani (2012) aponta que a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando descontinuidade, fragmentação e inviabilizando o trabalho pedagógico. Segundo Martellat (1976 citado por SAVIANI, 2012, p. 15), esta situação afetou particularmente a América Latina:

que desviou das atividades-fim para as atividades-meio parcela considerável dos recursos sabidamente escassos destinados à educação. Sabe-se, ainda, que boa parte dos programas internacionais de implantação tecnológica de ensino nesses países tinham por detrás outros interesses como, por exemplo, a venda de artefatos tecnológicos obsoletos aos países subdesenvolvidos.

Ainda, conforme Saviani (2012, p. 11), no entremeio dessas três pedagogias citadas surge a “Escola Nova Popular, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire”.

A pedagogia democrática é destacada nas discussões de Saviani (2012) e podemos encontrar similaridades à *práxis*⁸ de

⁸ Freire (2005) defende que o ser humano tem uma vocação ontológica de ser sujeito, ou seja, que age sobre o mundo e o transforma. A *práxis*, conforme o autor, é a prática da liberdade da ação e reflexão crítica sobre a realidade circundante dos sujeitos que se concretiza por meio da dialética e na mediação entre os sujeitos e o mundo a *práxis*. Ninguém é mediador supremo, pois, na concepção de Freire (2005), isto seria uma ação verticalista. A *práxis* se dá na interação dialética e horizontal dos sujeitos que se compreendem mediante a ação-reflexão da teoria-prática sobre a realidade. Neste processo a *práxis* resulta na conscientização e na emancipação por meio da experiência compartilhada entre si em busca da transformação da sua realidade.

Freire (1982). Os autores propõem uma educação voltada aos interesses populares, tendo em vista um processo democrático.

Saviani (2012) propõe que o processo de ensino-aprendizagem⁹ precisa iniciar pela reflexão e problematização da prática social, por meio da apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na própria prática social. Esse processo se contrapõe ao tecnicismo, ou seja, trata-se da incorporação dos instrumentos culturais como elementos ativos da prática social dos estudantes. Nessa perspectiva, os estudantes não são considerados o resultado da união de diferentes, mas, constroem seu conhecimento, a partir da síntese realizada pela mediação entre os sujeitos e o mundo sobre a sua realidade (SAVIANI, 2012).

O referido autor aponta para um movimento dialético entre teoria e a prática, tendo como fio condutor a mediação entre os sujeitos que possibilita a reflexão e a conscientização sobre o mundo em que vivem. Assim, fica evidente que, para ocorrer a mediação entre os sujeitos, é necessário que haja interação entre professor e estudantes de forma democrática. Saviani (2012, p. 72) afirma que essa “elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para compreender-se a especificidade da relação pedagógica”.

Saviani (2012) se aproxima do pensamento de Freire (1982, 2001, 2005) ao apontar, também, que no processo de

⁹ Entendemos que o binômio dos termos ensino e aprendizagem não estão separados, principalmente no âmbito da educação básica, por entendermos que este espaço de aprendizagem é intencional e, portanto toda a aprendizagem está relacionada ao ensino realizado neste processo. Também porque todos os profissionais da educação aprendem a partir da realidade dos estudantes, ou seja, o professor por meio da *práxis* educativa FREIRE (2005) reflete sobre o ensino a partir de um movimento dialético das aprendizagens dos estudantes. Portanto, nesta interação dialética- horizontal ocorre o ensino-aprendizagem entre estudantes e professores.

ensino-aprendizagem é necessário que ocorra a interação dos sujeitos e para isso é imprescindível uma comunicação horizontal. Nessa interação professor-estudantes, ambos trabalham juntos em torno de uma determinada temática, passando pela problematização, ou seja, pelo levantamento de questões inerentes à realidade social, refletindo de forma autônoma e sem buscar soluções transplantadas de outros contextos. As soluções são levantadas pelos professores e estudantes e, não apenas pelos professores ou por uma direção e secretaria de educação que não discute com toda comunidade escolar.

Paulo Freire (2001, 2005) traz em suas obras discussões que contribuem para refletirmos sobre a inter-relação dos campos da educação e comunicação. Assim, essa *práxis* educativa é um legado teórico e metodológico condizente com aqueles que objetivam uma educação dialética-horizantal. Freire se contrapôs à educação monológica-vertical, assim, sua filosofia de trabalho constituiu a pedagogia com o e no povo.

2.2 AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DOS EDUCOMUNICADORES E DA EDUCOMUNICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Em uma comunidade escolar existe um grupo de profissionais que sabe ou deveria saber sua respectiva função e qual é a sua meta. Esta meta, em uma perspectiva crítica-reflexiva, é contribuir para que os estudantes, além de aprender os conhecimentos das disciplinas que compõe o currículo escolar, desenvolvam habilidades e potencialidades, reflitam sobre sua realidade e, a partir dessa consciência da realidade, busquem transformá-la. Nesse processo, todos da comunidade escolar caminham na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Deste modo, os estudantes são estimulados a

construírem seu conhecimento por meio da ação-reflexão-ação, a partir do seu contexto social.

Quando a comunidade escolar tem uma gestão democrática participativa, em que os estudantes também são reconhecidos como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem e o diálogo é a principal fonte de toda convivência, há indícios de práticas educomunicativas ou de um campo fértil para desenvolvê-las. Assim, a comunidade escolar pode ter práticas educomunicativas e buscar outras interações com grupos, entidades, pessoas e profissionais de outras áreas que possibilitem contribuir no processo de ensino-aprendizagem de maneira mais aberta e flexível. Para entendermos mais as práticas educomunicativas é necessário verificar a gênese da educomunicação e as discussões sobre possibilidades de trabalharmos estas práticas na comunidade escolar.

A história da educomunicação se inicia nos anos de 1960 e 1970, cujo período tem marcas do auge da Guerra Fria em que o Brasil e a América Latina, de uma forma geral, sofriam e resistiam à iniciação dos primeiros ciclos dos golpes militares.

Neste período, no Brasil, jovens universitários, intelectuais, grupos religiosos, jornalistas, entre outros grupos que combatiam o regime ditatorial, eram considerados subversivos e que comungavam ideias comunistas internacionais. Os meios de comunicação foram censurados pela ditadura militar e os que não a apoiavam eram fechados (FICO, 2001). Neste contexto histórico, político, social e econômico do país vários grupos e movimentos sociais se mobilizavam contra a imposição do regime.

O Brasil, antes do golpe de 1964, caminhava a passos lentos à democracia. Todos os setores e movimentos sociais que contribuía para a consolidação da participação democrática dos brasileiros foram interrompidos e asfixiados

por uma ação verticalista do Estado. Poderíamos citar uma infinita lista de pessoas, órgãos e movimentos populares que contribuíram com a educação com o e no povo, mas, vamos nos ater aqui sobre o trabalho de Paulo Freire como o intelectual que inspirou e inspira principalmente pesquisadores da educação e educomunicação do Brasil, América Latina e Europa. Na educação, podemos citar Mizukami (1986), Libâneo (1990, 2009), Luckesi (1998), Gadotti (1996, 2001) e Saviani (2012). Na educomunicação, podemos citar Kaplún (2002), Citelli (2011) Sartori e Soares (2005), Soares (2011a, 2014a, 2014b), Orozco-Gómez (1999) Aparici (2014) e Martín-Barbero (2004, 2014).

No ano de 1961, Paulo Freire se tornou diretor do Departamento de Extensões Culturais, da Universidade do Recife, e, no mesmo ano, realizou, juntamente com sua equipe, um projeto de alfabetização popular, no qual obteve como resultado a alfabetização de 300 trabalhadores em 45 dias. Esses dados impressionaram a opinião pública e a aplicação do sistema de alfabetização pode se estender, apoiado pelo governo federal da época. No entanto, este trabalho foi interrompido devido ao golpe militar ocorrido no Brasil e:

se tivesse sido cumprido o programa elaborado no Governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, funcionando mais de vinte mil Círculos de Cultura em todo o País (FREIRE, 1986, p. 120).

Freire trabalhou incansavelmente naquilo que acreditava ser uma educação no e com o povo. No seu exílio, no Chile e em outros países, Freire pode aprofundar seus estudos sempre mediatizado no e com mundo, e isso resultou em reflexões importantes para o campo teórico-metodológico da educação.

Sartori e Soares (2005) afirmam que para entendermos a história da inter-relação do campo da comunicação e da educação latino americana, após os anos de 1970:

é preciso voltar os olhos para Paulo Freire que desenvolveu fundamentos sólidos para um novo modelo educacional, essencialmente horizontal, democrático e dialógico. A matriz freireana perpassa o pensamento de vários teóricos da comunicação da América Latina, principalmente Mário Kaplún, Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco-Gómez, Francisco Gutiérrez. (SARTORI, SOARES, 2005, p.9).

As respectivas autoras apresentam Paulo Freire como o principal pensador que inspira os pesquisadores que compartilham a inter-relação da comunicação e educação. Hoje as inter-relações entre comunicação e educação constituem um campo de estudos e pesquisas denominado educomunicação.

Para Aparici (2014):

este movimento educacional, baseado nos princípios da pedagogia de Paulo Freire, é oriundo da América Latina e logo se estendeu à Espanha (APARICI, 2014, p. 29).

O referido autor aponta que esse processo educacional é baseado no diálogo e na participação, os quais não exigem somente tecnologias, mas, também mudanças na atitude e concepção. Esta atitude e concepção, segundo Aparici (2014), estão na filosofia dialógica de Freire, que “entendia o diálogo como elemento crucial para problematizar o conhecimento” (APARICI, 2014, p. 32).

Os supracitados teóricos da educação resgatam as discussões principalmente da perspectiva de Freire e pesquisadores que compartilham de suas ideias. Estes pesquisadores fomentam discussões propulsoras e contribuem para refletirmos a educação formal, informal e não formal.

Desse modo, trazem pontos que também convergem para a *práxis* educativa daqueles que estão na educação formal, bem como se predispõem a refletir nas possibilidades de mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Os desafios desta construção são grandes, pois, existem entraves na maioria das escolas, como a rigidez da rotina temporal-espacial e do próprio sistema educacional que expressam o ensino tradicional. No entanto, o que nos propulsiona ao enfrentamento do sistema educacional fechado e rígido e nos anima a transformá-lo é saber que um grupo engajado de pesquisadores e outros movimentos sociais que consubstanciam a educomunicação caminham por educação-comunicação e por uma democracia participativa na história do Brasil, como veremos a seguir.

Soares (2014a) delinea um histórico sobre a educomunicação, onde podemos verificar que o conceito começou a se consubstanciar no início da década de 1960, seguindo até hoje com a perspectiva da formação da consciência crítica pela intervenção social. Essa perspectiva crítica se materializou pela análise da produção cinematográfica em ambientes que eram frequentados, principalmente, pela elite intelectual, mas, também, pelo movimento estudantil. Também, na mesma época, houve a popularização do trabalho educativo com o cinema. Neste trabalho educativo com cinema havia ações voltadas para preparar os professores a trabalharem com o cinema e produções audiovisuais junto aos estudantes, tendo em vista a expressão de sua visão de mundo.

Campos (2007) aponta que, no Brasil, nos anos de 1970, a educação dialética surgiu com uma tendência nas discussões de vários autores da educação, representada principalmente pelas obras de Paulo Freire. Estes intelectuais foram fortemente influenciados pela ideologia filosófica marxista. Soares (2014a), também, confirma esta tendência da

filosofia marxista nas discussões na América Latina, cujo elemento problematizador era a leitura crítica dos meios, especialmente da televisão. Boa parte das discussões girava em torno dos estudos das estruturas econômicas e políticas, já outras discussões estavam vinculadas à teoria sociológica da dependência cultural. Neste período, os movimentos latino-americanos giravam em torno do planejamento participativo, cuja visão era inerente às práticas de comunicação popular (SOARES, 2014a).

Conforme Soares (2014a), na década de 1990, a ação articuladora da UNESCO no continente latino-americano tentou aproximar educação e comunicação na esfera das políticas públicas. Desse modo, ocorreu uma ruptura entre os grupos ativistas latino-americanos vinculados ao movimento social e o grupo de pesquisa universitária. Nessa mesma época, houve a influência dos estudos culturais, os quais se importavam com os processos comunicativos como produção da cultura.

Soares (2014a, p. 14) aponta que, na virada de milênio, eventos internacionais uniram o Hemisfério Norte e América Latina em torno da educomunicação.

Na Europa, Roberto Aparaci, em colaboração com educadores do Programa “Pé de Imaxe” da Galáxia, Espanha, convocou, para uma sequência de eventos, a partir de 1995, em la Corunã, pesquisadores e coordenadores de projetos de fala latina (espanhol, francês e português) e especialistas de anglo-saxônica (inglês).

A aproximação entre os dois universos de pensamento, europeu e americano (com suas peculiaridades), teve a mesma meta: fortalecer a *media education* em todo mundo. Desse encontro, os grupos puderam apresentar seus propósitos na área. O êxito do encontro fez com que a América Latina

trouxesse este debate para seu território. Desse modo, o I congresso Internacional sobre Comunicação e Educação (maio de 1998) foi fecundado no encontro do Hemisfério Norte e América Latina e sustentado pela iniciativa do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) (coordenado por Ismar de Oliveira Soares).

Soares (2014a) aponta que, a partir de 1999, o conceito de educomunicação passou a designar um campo de intervenção social na interface entre a comunicação e a educação, tendo como meta:

Transformar a comunidade educativa num ecossistema comunicativo aberto, dialógico e participativo. Quanto à produção comunicativa, no caso da educomunicação, o que mais importa é aquela que a própria criança e adolescente produzem, colaborativamente. De suas autoavaliações surgem os indicadores para o julgamento da mídia de terceiros, de seu poder manipulador, de suas contradições ou seu potencial educativo. (SOARES, 2014a, p.22).

Para o autor, a educomunicação ainda é um campo em construção e não tem condições de ser descrito em definições sumárias, fechadas e predefinidas. Ele pontua que, em 2000:

acreditávamos poder sustentar a hipótese de que um novo de campo conhecimento - a educomunicação- já se havia formado, havia conquistado sua autonomia e se encontrava em franco processo de consolidação (SOARES, 2014a, p.145).

Ainda, conforme o autor, este novo campo se estrutura a partir de ações solidárias em áreas específicas. Portanto, segue:

que por causa de sua singularidade, a educomunicação é percebida uma unidade conceitual mobilizadora, apesar de apresentar-se como um conceito polissêmico que, por sua vez, compreende diferentes formas de fazer (SOARES, 2014a, p. 146).

Dessa maneira, é necessário verificar as interações entre a educomunicação, os educadores e a comunidade escolar, e, quais as possíveis contribuições da educomunicação para a comunidade escolar.

Na América Latina, a educomunicação se caracteriza por sua habilidade de coordenar projetos culturais e facilitar a ação comunicativa de outras pessoas. Desse modo, sua principal preocupação é pela democratização da informação concomitante à *práxis* educativa, democrática e solidária, visando à transformação do ambiente em que os participantes vivem. A *práxis* educadora contribui para que a comunidade escolar possa refletir sobre uma transformação em seus sistemas educativos e comunicacionais, em busca de torná-los abertos e flexíveis. Os primeiros educadores, como Freire e Kaplún, contribuem para entendermos que a comunidade escolar pode ter uma gestão democrática participativa, na qual todos os grupos podem participar.

Freire (1986a, 1986b, 1994, 2001, 2005, 2011) nos possibilita entender que a comunidade escolar pode ser um espaço democrático, em que a dialogicidade seja propulsora na relação horizontal entre os interlocutores. Freire (2005) aponta que qualquer relação tem que ser com o povo e não para o povo. Partindo desta reflexão, podemos apontar que a melhor gestão para que se possa materializar esta perspectiva supracitada é a democrática participativa, em que o Projeto Político Pedagógico é construído por todos da comunidade.

Desse modo, não basta ter apenas gestão democrática, sem a participação do Grêmio Estudantil, da Associação de Pais e Professores e de todos os participantes. Estes grupos devem ser fortalecidos pela gestão democrática participativa, possibilitando a construção do currículo e do planejamento escolar pela comunidade escolar. Nessa perspectiva, os sujeitos da comunidade escolar contribuem na construção de planos de ação, em que todo o processo seja rico em trocas e entendimento mútuo. Para isto, é necessário que todos coloquem suas opiniões, busquem fundamentação para problematização para as possíveis soluções. Neste processo, os planos de ação e as ações comunicativas podem ser falíveis e criticáveis, possibilitando que os participantes da comunidade busquem novos planos de ação e, ainda, nas ações comunicativas, por meio da fundamentação e da problematização (HABERMAS, 2012a).

Para Kaplún (2011), o educar-se envolve em um processo de múltiplos fluxos comunicativos que possibilitam a construção e o fortalecimento de um sistema educativo.

O sistema será tanto mais educativo quanto mais rico for à trama de interações comunicacionais que saiba abrir e pôr à disposição dos educandos (KAPLÚN, 1999, p. 74).

Kaplún (1999, 2011, 2014), fundamentado nas ideias de Freire (2001, 2005) e de Freinet (1975), referencia que a escrita é feita para ser lida e ouvida por todos ao seu redor. Desse modo, a linguagem verbal, como outras linguagens, contribui ou pode contribuir na promoção da interação comunicacional, na medida em que possibilita a interlocução entre os sujeitos. Kaplún (2011), fundamentado nas ideias de Vygotsky (1989), aponta que as categorias de estruturação do pensamento procedem do discurso e do intercâmbio, portanto, os sujeitos se apropriam de símbolos culturalmente construídos - as palavras

- que lhes permitem a comunicação e representação do mundo que querem dizer e pensar. A linguagem é matéria prima para construção do pensamento e instrumento essencial para o desenvolvimento intelectual. Assim, quanto maior o intercâmbio e interdiscursividade entre as pessoas, maior o exercício da estrutura do pensamento.

Seguindo essas perspectivas, é possível traçar alguns elementos fundamentais para a comunidade escolar. Também, é importante verificar as práticas educomunicativas já realizadas, sobre as quais Soares (2014) ilustra no Brasil e no mundo.

No Brasil, podemos iniciar com o programa cultural destinado à reduzir a violência nas escolas públicas, do município de São Paulo, o qual foi contratado em parceria entre a prefeitura de São Paulo e o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade São Paulo entre 2001 e 2004. A partir desta parceria, professores e estudantes de 455 escolas conviveram por um semestre com práticas educomunicativas por meio de educadores preparados. O programa se chamou ‘Educomunicação pelas Ondas do Rádio’ (Educom. radio).

Além do projeto Educom.rádio, durante 80 semanas, entre 2006 e 2007, os leitores do diário Jornal da Tarde, na cidade de São Paulo, tiveram ao seu dispor, nos domingos, uma página (Pais e Professores) sem propagandas, totalmente dedicada a apresentar propostas didáticas inovadoras sobre temas de interesse para o ensino, sob a orientação do NCE-USP. Outro veículo transmissional de massas foi o ‘Canal Futura’, do Rio Janeiro, que compreende que a educomunicação não é um programa isolado do canal, porém, uma perspectiva de trabalho (SOARES, 2014).

Existem cerca de 70 países do mundo (não somente nas Américas, mas também nos cinco continentes) em que escolas da congregação Salesianas - ou seja, pelo Instituto das

filhas de Maria Auxiliadora – compartilham, que desde 1990, conteúdos, ideias e orientações no âmbito da relação da comunicação-educação (SOARES, 2014). Desse modo, verificamos que a educomunicação tem se ampliado significativamente no Brasil, América Latina e em outros países de diferentes continentes, por meio de práticas educacionais.

Segundo Soares (2014), as práticas educacionais, em sua maioria, têm um perfil alternativo em espaços educativos formais, informais e não formais. Estas práticas educacionais têm crescido qualitativamente, mobilizando grandes estruturas com o propósito de se transformarem em programas de políticas públicas. Desse modo, o referido autor aponta que os desafios perpassam a formação do educador (que precisa ser coerente de sentidos) diante das contradições que devem ser enfrentadas na prática.

Nas práticas educacionais, sejam elas fomentadas em espaços formais, informais e não formais, verificamos que a tônica de todas é a busca da liberdade da palavra, seja por meio de relações interpessoais ou de ferramentas tecnológicas que possibilitem que mais interlocutores interajam. Segundo Soares (2014), os educadores pretendem ter o reconhecimento do seu trabalho em espaços educativos. Desse modo, aponta que o desejo da prática educacional, vivida em uma quantidade de projetos na América Latina, tem se confirmado com a interação entusiasmada de crianças, jovens e adultos.

Sartori e Souza (2012) avançam nos estudos a respeito das práticas educacionais realizadas em escolas, afirmando que:

as práticas pedagógicas educomunicativas favorecem uma relação mais ativa e criativa dos sujeitos em relação às referências midiáticas a que tem acesso, isto é, potencializam os ecossistemas comunicativos entre todos os envolvidos no processo educativo (SARTORI; SOUZA, 2012, p. 35).¹⁰

Soares (2011a) afirma que a educomunicação tem como eixo construtor a interdiscursividade e polifonia discursiva como elemento estruturante. Para Freire (2001), a comunicação é um componente fundamental do processo educativo. Assim, as TIC podem ter características inovadoras e de desenvolvimento quando são inseridas nos espaços educativos, dando continuidade ao processo educativo que tem a função cognoscitiva e comunicativa. Soares (2011a, 2014) corrobora com esse processo cognocente e comunicativo e aponta que a educomunicação não perpassa os espaços educativos com recorte do messianismo tecnológico¹¹. O referido autor retoma as discussões de Kaplún (2010), o qual afirma que, na comunicação educativa, é necessário buscar métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do estudante.

BACCEGA (2011), também, aponta que o campo da educomunicação propõe diálogo entre dois principais grupos de socialização, escola e família,

¹⁰ Faremos uma discussão sobre ecossistema comunicativo no capítulo quatro.

¹¹ GOMESZ, M. V. Paulo Freire: Releitura para uma teoria da Informática na educação. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/144.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

num processo dialógico de interação com a sociedade, lugar da *práxis* que desenha e redesenha os sentidos, no caminho da tradição ou da ruptura, do tradicional ou do novo, da permanência ou da mudança (BACCEGA, 2011, p. 31).

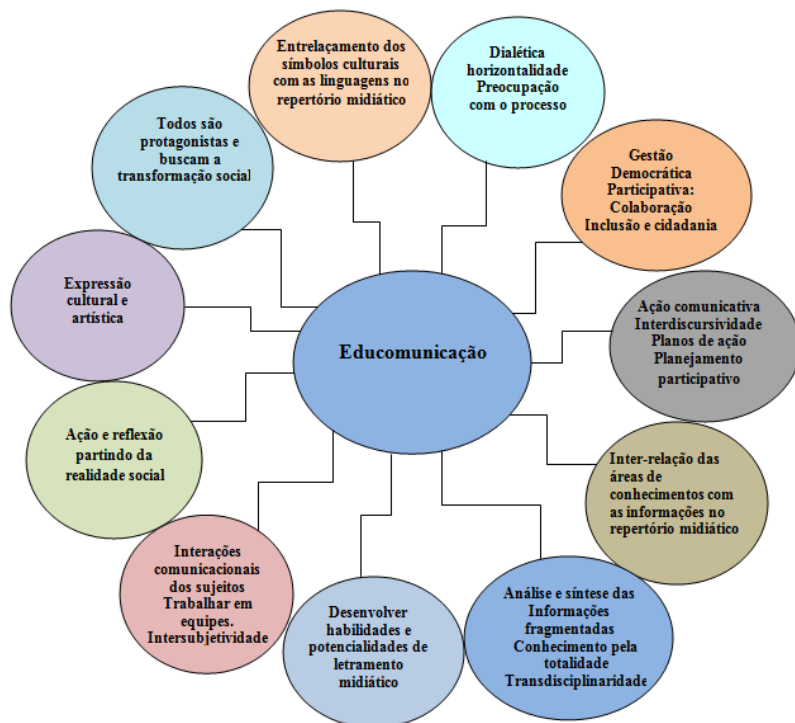
A autora, portanto, aponta que a educomunicação tem grandes desafios no espaço educativo formal. A formação de sujeitos conscientes e críticos-reflexivos de sua realidade, a inter-relação dos conhecimentos das áreas de conhecimento e de outros espaços de socialização. Nesta socialização, a tessitura da cultura e realidade social são construídas pela intergeração, a qual habita o mesmo imaginário e usufrui dos mesmos bens simbólicos (o que configura o respeito entre esses grupos). Assim, reconhece-se que os meios de comunicação são espaços de construção de saberes, como, também, a escola e outros espaços em que os estudantes circulam. Para a autora, as tecnologias também contribuem para a edição do mundo e esta contribui nos contextos sociais, mesmo nos contextos daqueles que não utilizam aparelhos midiáticos. Também, a educomunicação tem como desafio básico fomentar a reflexão sobre o mundo editado que nos chega e que atende a diferentes tipos de interesses, sobretudo econômicos. Por outro lado, num movimento dialético, a educomunicação é editada e ressignificada conforme a visão de mundo, intencionalidade, busca de objetivo e cultura daquele que edita. Outro desafio da educomunicação é contribuir no entendimento de que há diferença entre informação - que é fragmentada - e de conhecimento.

As informações, fragmentadas, não são suficientes para que se consiga analisar criticamente o que aparece como dado; significa uma simplificação indevida, porém não ingênua, do processo comunicacional [...] o conhecimento caracteriza-se pela totalidade,

possível pela transdisciplinaridade. Pela imersão do diálogo das ciências humanas e sociais, estabelecido entre elas próprias, e entre elas e a sociedade. (BACCEGA, 2011, p. 39)

A autora aponta que os desafios são grandes à educomunicação. É possível ter práticas educacionais na sala de aula. Contudo, um professor de uma determinada disciplina, quando trabalha com práticas educacionais, precisa buscar parcerias com colegas de profissão, pais e direção. Por outro lado, o sistema de ensino verticalista é fechado e rígido, ancorado num paradigma tradicional, não possibilitando que o professor possa fazer um trabalho com estudantes de forma dialética e horizontal. Soma-se à essa dificuldade que, nesse começo de século XXI, nos deparamos com uma geração sedenta de diálogo e protagonismo. Portanto, a escola ancorada nos moldes da era industrial é questionada, principalmente pelos jovens e pela comunidade escolar, que querem mudança em sua estrutura. Desse modo, construímos as possíveis contribuições da educomunicação (delineadas até aqui) e, como veremos na Figura a seguir, principalmente, as contribuições de uma pedagogia dialética-horizontal.

Figura 1 – Fluxograma das contribuições da educomunicação na construção e fortalecimento da pedagogia dialética-horizantal



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A educomunicação é um campo que está se consolidando, em grande parte, por profissionais da educação e de outras áreas que comungam o direito à palavra, discussão e às trocas. Como vimos, nas práticas educomunicativas, todos precisam ser incluídos e, assim, todos são protagonistas e almejam a transformação social. Na educação básica, esta transformação ocorre pela *práxis* (ação e reflexão) sobre a teoria-prática (FREIRE, 2005), a partir da realidade da

comunidade escolar em que os sujeitos estão inseridos. Desse modo, ter práticas educ comunicativas significa não apenas utilizar tecnologias e discutir sobre os conteúdos das TIC e das mídias de massa, ou fazer as mesmas coisas que a maioria das mídias de massa faz, que é apenas comunicar um conteúdo, uma mensagem ou informação.

As práticas educ comunicativas possibilitam que a comunidade escolar possa - a partir de sua realidade - entrelaçar sua realidade com os símbolos culturais dos profissionais das diferentes áreas de conhecimento (por meio das disciplinas escolares) e com as informações dos meios midiáticos, de forma crítica e reflexiva. Esse processo contribui para que todos os envolvidos possam construir seu conhecimento e buscar mudanças na sua realidade.

Desse modo, a dialética e horizontalidade, ancoradas numa pedagogia democrática, são primordiais na educação básica. Por conseguinte, a gestão não pode se rotular como democrática, estando ancorada no paradigma tradicional e que apregoa uma razão cognitivo-instrumental de modo verticalista e monológico. Distintamente, esta gestão poderá buscar, com os membros da comunidade escolar, a inclusão, participação, construção da cidadania e a busca por uma sociedade mais justa e solidária. E essa possibilidade de contribuição se dará por meio da ação comunicativa, da interdiscursividade, de planos de ação e pelo planejamento participativo, possibilitando o entendimento mútuo. Os grupos APP e Grêmios estudantis podem contribuir não apenas na escola, mas, possibilitar reflexões à comunidade em que a escola está inserida. No processo de ensino-aprendizagem, professores e estudantes podem desenvolver habilidades e potencialidades de letramento midiático, verificando a função social dos conteúdos da mídia e das TIC em sua vida (SOARES, 2002, 2012).

A partir do construto delineado no presente capítulo, sobre educação básica e as contribuições da educomunicação, pudemos compreender dois tipos de paradigmas, para o que fizemos o Quadro 1 - comparativo e sintético -, apresentando os atributos de cada um deles:

Quadro 1 - Comparativo dos atributos do paradigma tradicional e o paradigma democrático (continua)

Atributos	Paradigma tradicional	Paradigma democrático
Pedagogia	Tradicional Dissociável à realidade da sociedade Gestão ditatorial	Dialético/Horizontal Indissociável à realidade da sociedade Gestão democrática participativa
Ensino-aprendizagem	Preocupa-se com o conteúdo e os fins do processo Construção Individual Reiteração e repetição de tarefas padronizadas.	Todo o processo é importante na aprendizagem Construção coletiva Ação e reflexão partindo da realidade dos sujeitos da comunidade escolar e criando novas possibilidades de solução.
Professor	Mestrecentrismo Autoridade intelectual e moral	É um profissional cognocente desde sua formação. Pesquisador e luta pela educação pública, democrática e laica.
Adulto	Adultocentrismo Autoridade moral e econômica O passado sempre um modelo a seguir e exemplo ao futuro Verbalismo	Intergeração que se educam em comunhão
Relação dos estudantes e professores	Relação monológica/vertical e unilateral	Relação dialética/horizontal e multidirecional Interação Comunicacional
Estudante Crianças, adolescentes e jovens	Considerados como Tabua rasa Reprimidos Passivos	Também são protagonistas nas decisões e na construção/reconstrução de conhecimento

Instrumentos Conhecimentos	Razão instrumental Midiacentrismo Transmissão de conhecimentos. Acumulação de conhecimento Apresentação de comunicados Descontextualização da realidade da comunidade escolar	Razão comunicativa Construção/reconstrução de conhecimento a partir de uma visão crítica das informações de vários meios midiáticos. Análise crítica e síntese das Informações fragmentadas. Conhecimento pela totalidade Transdisciplinar contextualizada com realidade da comunidade escolar.
Metodologia e ações	Agir estratégico Assertivas e planos de ação não podem ser criticáveis e falíveis. Memorização Repetição Cálculos egocêntricos Conformação e normatização	Agir comunicativo metodologia com base na reflexão crítica. Ética discursiva Pesquisa nos meios midiáticos, biblioteca e outros espaços sociais. Preocupação com interesses coletivos Planos de ação construídos coletivamente. Compartilhamento de opiniões. Busca de conhecimento para fundamentação, argumentação, problematização. Busca para o entendimento mútuo e nos objetivos dos participantes da uma comunidade. Desenvolver habilidades a partir das potencialidades das TIC. Possibilitar o letramento pelos e nos meios midiáticos e as TIC Trabalho em equipes. Intersubjetividade

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Diante deste quadro ratificamos a existência de diferentes concepções quanto aos paradigmas supracitados. O paradigma tradicional, construído a partir das relações entre as pessoas, é incutido na educação continuamente, e, possibilita e contribui com a fomentação do sistema capitalista em sua versão neoliberal, a qual opera à razão instrumental pelas estratégias e exigências internacionais. A ideologização do sistema capitalista é fecundada na educação diariamente. Por outro lado, diante das mudanças sociais, culturais e políticas provocadas pela nova lógica da economia mundial, é necessário que a educação formal busque construir um paradigma de sustentação que se contraponha a esse paradigma tradicional (e a outros que apenas mudaram a roupagem, mas, que seguem a mesma lógica operante). Assim, a proposta de paradigma democrático é produzir novas formas de conduzir, organizar e planejar a educação formal e de construí-la condizentemente com os interesses sociais e não apenas à lógica do mercado hoje dominante. Isso é um grande desafio e requer a racionalidade comunicativa, na medida em que isso está latente e pode emergir dos processos socioculturais da comunidade escolar, a partir do tensionamento de classes que constituem a realidade e as possibilidades de recriar e reconstruir a vida social. Acreditamos que esta pedagogia dialético-horizontal contribui com as discussões provenientes de uma educação voltada para formação do cidadão crítico-reflexivo, porque se consubstancia a partir da prática social e das relações que os sujeitos no e com o mundo. Assim, sustenta-se que a construção do conhecimento e a conscientização de sua realidade fomenta a perspectiva de transformação da realidade posta.

Portanto, esta pedagogia dialético-horizontal é uma pedagogia numa perspectiva democrática, ou seja, uma pedagogia com o povo, portanto, já referência para possibilidades de promover uma mudança nas discussões sobre

a realidade da educação deste país, na busca de construção de uma *práxis*. Nesta mesma direção, é relevante a contribuição da educomunicação. As discussões diluídas nas ponderações dos autores citados trazem um movimento dialético no que tange à educação, pois, pesquisadores, em sua maioria, da educomunicação resgatam discussões de pesquisadores da educação que tinham uma perspectiva voltada à construção coletiva, partindo da realidade dos sujeitos de uma comunidade educativa e não imposta a esses sujeitos. Assim, também é importante trazermos as possibilidades de interações comunicacionais dialético-horizontais como um elemento fundamental da pedagogia democrática, o que será discutido no capítulo seguinte.

3 INTERAÇÃO, COMUNICAÇÃO E A INTERAÇÃO COMUNICACIONAL

Para iniciarmos este estudo sobre interação comunicacional, apresentaremos os significados dos vocábulos interação e comunicação em dicionários de etimologia, informática e sociologia. Além disso, apontaremos alguns delineamentos históricos sobre comunicação, interação e as tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação e, posteriormente, apresentaremos nosso conceito de interação comunicacional.

3.1 SIGNIFICADOS DE INTERAÇÃO EM DICIONÁRIOS

Nos diferentes dicionários encontramos vários significados que confirmam e contribuíram para o entendimento da temática. Quando uma palavra é colocada num determinado dicionário, ela tem sentidos de uso definidos socialmente por determinada comunidade linguística. Dentre as definições mais decorrentes, podemos encontrar as seguintes significações:

1. Prefixo *inter*, cuja origem vem do latim que significa ‘entre, no meio de’¹².
2. A interação num sistema ocorre numa influência recíproca entre dois ou mais elementos ou fatores. Estes fatores fazem parte de um sistema, pessoas ou fenômenos. Na filosofia, a ação está dentro do avanço do pensamento sistêmico, na qual inclui um pensamento interdisciplinar e em contradição ao tradicional pensamento cartesiano. A interação de

¹² CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S/A, 1996.

dois sujeitos mostra o comportamento dinâmico e interativo, no qual necessita de um nível de compreensão e de instrução capaz de interpretar e dominar a complexidade da realidade. A interação é inseparável da realidade quotidiana¹³.

3. O vocábulo interação está atrelado ao comportamento e ação, ou seja, quando estamos falando de interação entre os seres humanos ela sempre é intencional, baseada em como outras pessoas interpretarão e agirão a esta ação intencional¹⁴.

Diante do exposto, os sujeitos de uma determinada comunidade têm um comportamento dinâmico e interativo. Para que isso seja necessário é preciso que os sujeitos tenham um nível de compreensão e entendimento sobre a sua própria realidade. Quanto maior for o nível de interação, maior será o domínio de entendimento da complexidade desta comunidade. Neste processo interacional com o mundo, o sujeito é entendido como sócio-histórico-cultural e suas interações são indissociáveis à sua formação ontogênica.

O termo, portanto, contribui na pesquisa quando entendemos que numa determinada comunidade escolar os sujeitos são socioculturais e interagem continuamente. A interação num sistema comunicacional, seja face a face ou por intermédio de tecnologias de informação e comunicação, tem influência recíproca entre os sujeitos. Quando os sujeitos de uma comunidade escolar compreendem que o espaço é um meio de interação política, pedagógica e sistêmica comunicacional, a possibilidade de todos os sujeitos

¹³ Dicionário: Novos Termos de Ciências e Tecnologias (1996).

¹⁴ Dicionário de Sociologia: Guia prático da linguagem sociológica (1997).

interagirem reciprocamente para o entendimento mútuo é aumentada.

3.2 SIGNIFICADOS DE COMUNICAÇÃO NOS DICIONÁRIOS

Nos dicionários *online*¹⁵, a palavra comunicacional é encontrada relativa ou pertencente à comunicação. No dicionário de etimologia Nova Fronteira da Língua Portuguesa (CUNHA, 1996) verificamos que a palavra comunicação deriva de outras palavras. Para entendermos a origem da palavra comunicação podemos verificar suas derivações, a partir de um olhar histórico por meio da busca em dicionários. No século XIV, surge a palavra ‘comum’, que deriva da palavra ‘comungar’, do século XIII, que tem origem do latim *communis*, isto é, que pertencente a todos ou muitos. No século XV, surge a palavra comunicação do latim *communicatio*.

A origem destas palavras ocorreu no período do cristianismo. Nesse período, a vida eclesiástica era atribuída à contemplação e ao isolamento, pois, assim, possibilitava-se maior condição de conhecer a Deus. Segundo Martino (2001), a palavra *communicatio* apareceu como uma prática de ‘tomar a refeição da noite em comum’, mas, não apenas como comer, porém, como a prática de comer juntamente com outros com a finalidade de romper o isolamento.

Nos dicionários de Portugal, dos anos de 1813¹⁶, 1844¹⁷ e 1871-1877¹⁸, encontramos o vocábulo oficial de séculos

¹⁵ Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-aao/comunicacional>; <http://www.priberam.pt/dlpo/comunicacional>; <http://www.dicio.com.br/comunicacional/>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

¹⁶ Moraes, Silva Antonio. Dicionário da língua portuguesa. 2 ed., Lisboa, 1813, 2 v.

¹⁷ Idem, 5 ed., Lisboa, 1858.

anteriores e as novas palavras provenientes do contexto social. No primeiro dicionário, do ano de 1813, surgem as palavras: ‘comunicação’, do latim *communicatio*, ‘comunicador’, do latim *communicado*, ‘comunicável’, do latim *comunicador*, e, ‘comunidade’, do latim *comunydade*. Em 1844, surge o termo ‘comunicante’. Em 1873, a palavra ‘comunista’ é adicionada, vindo do francês *communiste*, a qual deriva da palavra ‘comuna’.

No Dicionário de Sociologia Globo¹⁹ - mesmo que não tenha elencado a comunicação eletrônica como instrumento comunicacional - a comunicação aparece já relacionada à interação, isto é, como o processo pelo qual as ideias e sentimentos se transmitem de indivíduo para indivíduo tornando possível a interação social. A comunicação não se limita apenas aos órgãos somáticos destinados à transmissão, mas, também, a todos os instrumentos de transmissão verbal, escrita, gestual e mecânica, por meio das linguagens. A comunicação representa a base da unidade sócio-cultural de qualquer grupo humano. Desse modo, a comunicação pode ser estabelecida por meio de regularidades quanto ao modo de agir como: trocar conhecimentos, opiniões, crenças e sentimentos numa dada sociedade (GLOBO, 1996).

Perpassando a etimologia e a semântica das palavras ‘interação e ‘comunicação, percebemos que estão aliadas a ações dos sujeitos. A raiz etimológica da ‘comunicação vem da palavra ‘comum’, cujo significado é ‘pertencer a todos ou a muitos’. No entanto, as ações políticas, econômicas, culturais e sociais de entidades públicas e privadas monopolizaram e continuam monopolizando e restringindo algumas informações nos meios comunicacionais. Neste processo as ações são

¹⁸ VIEIRA, Frei Domingos. **Grande dicionário português**. 5 v., Porto, 1871-1874.

¹⁹ Dicionário de Sociologia Globo (1967).

engendradas por meio de dois sistemas, do poder (político e burocrático) e do dinheiro (econômico) (HABERMAS, 2012b), gerando disputas, reivindicações, conflitos, lutas, desafios e conquistas em vários campos e setores e, em decorrência disso, as interações dos sujeitos resultam na criação de comunidades ou grupos que participam movidos pelos interesses coletivos e constroem uma identidade eu-nós, e outros apenas observam construindo apenas uma identidade pessoal (HABERMAS, 2003).

Diante deste estudo etimológico e conceitual dos termos ‘interação’ e ‘comunicação’ verificamos que a palavra ‘comunicação’ tem três componentes lexemáticos, ‘com’, ‘única’ e ‘ação’, os quais completam o entendimento da interação. Na interação social, o processo entre as pessoas ocorre quando elas se relacionam umas ‘com’ as outras num determinado contexto social. A interação social apoia-se no princípio da reciprocidade da ‘ação’ e é reconhecida como condição necessária para a organização espaço-tempo. No entanto, na interação comum ou pertencente a todos não ocorre uma ‘ação única’.

Na ação de sentido único, o sujeito apenas comunica ou age sem esperar nenhuma reação, pois, não se preocupa em dialogar e ver o que o outro tem a dizer ou demonstrar. A ação de sentido único, quando premeditada, tem um processo de ação semelhante ao do extensionista²⁰ discutido por Freire (2001): nela não há interação comunicacional. Dessa maneira, é restringido o ato da fala por alguém que apenas apresenta comunicados, ou seja, é o único sujeito ativo na ação, o qual escolhe o conteúdo, comunica, transmite informações e/ou conhecimentos a outros.

Na perspectiva extensionista ou bancária - criticada por Freire (2001, 2005) -, o sujeito tem ações unidirecionais, utiliza estratégias de convencimento e se coloca como detentor do

²⁰ Este processo de ação do extensionista foi discutido por Freire (2001).

conhecimento para tornar-se superior em relação a quem o recebe e, conseqüentemente, tornando estes como inferiores. A ação do extensionista, detentor do conhecimento, se dá pela transmissão de informações e é carregada de sua visão de mundo, sobrepondo-se à daqueles que passivamente recebem. Como verificamos no capítulo anterior, seguem uma postura adultocêntrica e mestrecêntrica nas relações com os outros. Neste processo, os sujeitos são levados a ter uma relação individual, de isolamento da informação com o mundo e com outros sujeitos da mesma comunidade, seja ela *online* (ação pela *Internet*) e/ou *off-line* (ação na sala de aula, escola, casa, rua, vizinhança). Dessa forma, Freire (2005) alerta que a palavra e relação entre os sujeitos se torna inautêntica e sem reflexão.

Habermas (2012a, 2012b), autor que se aproxima dessa compreensão Freireana supracitada, aponta que o sujeito age com outros seguindo ‘cálculos egocêntricos’, ou seja, seguindo apenas seus objetivos pessoais e que para ele são os mais importantes, não levando em conta os objetivos coletivos de um determinado grupo em que está inserido. Desse modo, este sujeito tem um agir estratégico e segue por meio de coerção e de estratégias de convencimento. Este agir estratégico segue uma razão cognitivo instrumental, calcado numa perspectiva teórico-metodológica positivista e traz conotações de autoafirmação exitosa, nas quais há adaptação às condições de um meio social contingente. Sua ação é monológica e vertical, e tem independência em relação às limitações que o mundo circundante e contingente impõe, buscando na autoafirmação dos que agem apenas chegar aos um fim (HABERMAS 2012a, p 35-42).

Desse modo, a interação comunicacional vai de encontro à postura unidirecional e verticalista. No começo deste capítulo, explicitamos três componentes lexemáticos da palavra comunicação: o componente lexemático ‘único’, cuja

definição de ‘ação de sentido único’ se encaixa na atitude extensionista - análoga à educação bancária criticada por Freire (2001) - e no agir estratégico, ancorado numa razão instrumental, cuja análise performática foi feita e criticada por Habermas (2012a). Os componentes lexicáticos ‘com` e ‘ação` contribuem na interação comunicacional para entendermos que o processo ocorre quando os sujeitos interagem ‘com outros, utilizando ou não dispositivos e/ou recursos comunicacionais. Desse modo, trocam informações ‘com` outros locutores. A palavra comunicação - que tem suas raízes no latim *communis*, cujo significado é ‘pertencente a muitos ou comum a todos` - consubstancia a interação comunicacional, pois, ela é ‘comum` a todos ou pertence a muitos. A dialogicidade e a relação horizontal são primordiais à interação comunicacional.

Ao longo de nossa história e das interações sociais, o agir estratégico foi e ainda é presente nas posturas e no cotidiano das pessoas. No entanto, também houve e existem até hoje tentativas de ação democrática nas interações sociais e com apoio hoje das tecnologias de informação e comunicação.

3.3 ALGUNS DELINEAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

Para abordarmos os meios comunicacionais entendemos que a primeira interação dos sujeitos com o mundo inicia pelo próprio corpo. Conforme a classificação de corpo postulada por Harry Proust (1972) citado por Costa e Silva (2005, p.3), o corpo humano pode ser uma mídia primária, na medida em que “toda forma de comunicação começa e termina no corpo”. Os autores explicam, a partir de Proust (1972), que, a partir daquilo que o ser humano utiliza como um meio que amplie essa capacidade, isso torna-se uma mídia secundária ou transportador extracorpóreo da mensagem e, quando

precisamos de um decodificador para mensagem, temos a mídia terciária. Costa e Silva (2005) refletem também, a partir de Baitello (2004), sobre o corpo como uma mídia, pela qual manifesta sua consciência interagindo com o mundo.

Seguindo este entendimento, Ankerkrone (2015, p. 2), que vai de encontro à ideia de corpo como mídia de si mesmo, aponta que o corpo humano:

vai muito além de um constituído biológico, sendo também uma importante ferramenta comunicacional que recebe e transmite informação, uma forma de interação com nosso meio e com as pessoas que fazem parte dos nossos grupos de afinidade.

Desse modo, entendemos que o ser humano vai além do que um construto biológico, sendo um sujeito sócio-histórico-cultural e que a partir das interações também se torna um suporte de signos sociais e culturais em decorrência ao desenvolvimento ontogenético e à história filogenética do ser humano. Assim, seu corpo também é um meio comunicacional que contextualiza com seu tempo e espaço. Ele é um enunciado constituído de linguagens e representações simbólicas que determinam e são determinados pelo tempo e espaço.

O próprio corpo, desde a pré-história até os dias de hoje, pode servir como suporte para emitir alguma mensagem por meio de pinturas, tatuagens²¹, adornos e roupas, os quais

²¹ Segundo Marcuschi (2008), o corpo humano vem cada vez mais servindo para expressar textos, em geral, muito curtos e incorporados acidentalmente, o que pode variar conforme a culturas. Braga (2009), baseando-se nas discussões de Bakhtin e Orlandi, compreende que a tatuagem é gênero, pois é inserida e constituída na interação social. As tatuagens podem ser construídas por meio de desenhos, grafismos, aforismos, numerais e símbolos, que circulam socialmente, constituindo-se como formas de linguagem ligadas às esferas da comunicação humana. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n1/a07v9n1>>. Acesso em: 15 mar. 2016

assinalam os momentos de guerra, festividades, rituais, ideologias, preferências, crenças, sexualidade, mitos e contestações.

Para Rüdiger (1998), a comunicação desempenha um papel fundamental para a sociedade e para o ser humano, que não vive sem comunicação. Desde os tempos primitivos, a comunicação é o elemento básico de sobrevivência e de satisfação de necessidades, pois capacidade de se relacionar com seus semelhantes.

Portanto, desde a pré-história, o ser humano interagiu com outros e deixou informações em cavernas e objetos por meio de símbolos pictóricos. Na pré-história, esses indícios encontrados nos artefatos e nas suas supostas moradias eram, segundo Laignier (2009, p. 9), um período:

em que fatos e acontecimentos dos agrupamentos proto-humanos não eram registrados com a finalidade de deixá-los pra posterioridade. Isto ocorria, principalmente, devido à própria ausência de linguagem desenvolvida.

Dessa forma, diante destes registros, os estudiosos trabalham com hipóteses, probabilidades e interpretações de como viviam, no que acreditavam e como era suas interações com outros do seu grupo. O mesmo autor aponta que estes grupos iniciaram seu sistema comunicativo por meio de símbolos e sinais básicos, como, também, de gestos e, posteriormente, da comunicação oral (fala codificada).

Com a descoberta da utilidade do fogo, o ser humano, além de poder cozinhar a sua caça e/ou coleta, pode utilizá-lo como meio para iluminar e aquecer aqueles que estavam em sua volta. Assim, desenvolviam sua linguagem oral por meio de gestos, conversas, inventando e interpretando histórias contadas pelos seus ancestrais, reconstruídas para seus filhos e para outros que estavam no entorno da fogueira.

Por muito tempo as interações ocorreram por meio da oralidade sem escrita. Segundo Favre (1987), na América Latina, os povos Incas estabeleceram um sistema de redes de comunicação. Nesse sistema utilizavam-se os Tiasques, os quais eram responsáveis pela mensagem e ficavam posicionados, esperando o mensageiro trazer a mensagem, ao recebê-la, levavam-na para outro mensageiro posicionado em outro ponto distante.

3.4 AS PRIMEIRAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO

Gianotti (2004) aponta que os povos Incas e Astecas desenvolveram a fundição de metais, técnicas de cerâmica e tecelagem de algodão. Na Era Pré-colombiana – nomenclatura estabelecida pelos colonizadores -, o Império Inca construiu 40 mil quilômetros de estradas, túneis, pontes, redes de cidades, fortalezas militares, celeiros para grãos. Entre essas inovações, o referido autor apresenta o recurso comunicacional utilizado, descrito numa reportagem da Folha de São Paulo, em 24 de junho de 2003.

Um estudioso da antiguidade sul-americana acreditava que os incas possuíam uma forma de comunicação, não verbal, codificada numa linguagem binária, semelhante à dos computadores de hoje. Gary Hurton, professor de antropologia da universidade de Havard, reanalisou o complicado sistema de nós usados como ferramentas contábeis pelos incas, o quipu²², e descobriu que eles contêm um código binário de sete bits, capaz de processar mais de

²² Para saber mais sobre a pesquisa, ver: <<http://khipukamayuc.fas.harvard.edu/es/WhatIsAKhipu.html>>.

1500 unidades separadas de informação.
(GIANOTTI, 2004, p.72)

Portanto, desde o período 1400-1532, os Incas se estendiam por grande extensão de terra (boa parte do território do Equador, uma parte do território do Peru, metade do território de Bolívia, todo o território do Chile e uma pequena parte do território da Argentina atual).

Isso nos possibilita refletir que na comunicação estabelecida havia uma interação entre os sujeitos e o Quipu era uma mídia que possibilitava colocar um número maior de informações. A escrita destes povos era pictórica.

Segundo Sampaio (2009), os seres humanos começaram se comunicar através de desenhos de caráter mágico como, por exemplo, com os desenhos rupestres, depois, recorreram a ideogramas que representavam ideias e não sons. Na escrita pictográfica, cada símbolo representa um símbolo e palavra. Depois, a escrita pictórica foi aperfeiçoada pela escrita ideográfica ou analítica (cada conceito é representado pelo símbolo). O autor aponta que a organização da escrita ocorreu em torno de 3300 a.C., na Mesopotâmia (Sul do Iraque e Sudoeste do Irã atuais). Os funcionários inventaram um modo de arquivar o pagamento de impostos, anotando em argilas. Assim, nasceram os primeiros sinais gráficos, números para quantidades, desenhos (de mulheres, carneiros, etc). Nos cinco séculos seguintes foi desenvolvida a escrita cuneiforme. O primeiro papiro²³ teve vinte metros de comprimento e foi coberto por hieróglifos dispostos verticalmente – é o chamado *O livro dos mortos* do Antigo Egito. Papirus eram colocados junto à múmia ou sobre sua cabeça. O papel é uma invenção chinesa de três séculos antes de Cristo. A escrita passou do

²³ Os inventores do papiro, os egípcios escreviam com a ajuda de caniços cortados em pontas (calamos; daí a expressão latina *lapsus calami*: “lapso da pena”, erro escapado à pena de quem escreve).

ideográfico silábico ao alfabético-fonético. A história da escrita foi um processo lento, do traçado à escrita.

Gutenberg aperfeiçoou a imprensa, no século XVI, e, no século XVII, a imprensa foi utilizada para imprimir jornais. Segundo Fortes (2009), esta tecnologia trouxe uma série de consequências importantes entre elas:

a) possibilidade de imprimir numerosas cópias - idênticas de um mesmo livro; aumento de quantidade de títulos disponíveis; c) tornou-se comum a tradução de obras para vernáculo, diferente das edições anteriores apenas disponíveis em latim grego; d) redução de preço de livros. (FORTES, 2009, p. 30)

O autor aponta a importância da imprensa para alguns movimentos que puderam produzir novos impressos, disseminar e contestar ideias. A reforma protestante conseguiu utilizar novos prelos, cartazes e panfletos para disseminar suas ideias, como também caricaturas ácidas contra seus opositores. Destacam-se, também, a produção de bíblias, manuais, sermões e outros materiais, tanto a favor ou contra os dogmas de Roma (FORTES, 2009).

Quando portugueses chegaram ao Brasil encontraram indígenas que utilizavam o corpo e a oralidade como recurso comunicacional. Segundo Gil (2012), restaram no Brasil aproximadamente 238 povos e cerca de 180 línguas indígenas diferentes²⁴. A referida autora aponta que estes grupos indígenas utilizavam (e alguns grupos ainda utilizam) os ornamentos e pinturas corporais como uma forma de comunicação e de interação, por meio de diferentes linguagens.

²⁴ Deste campo linguístico a aproximadamente 40% se agrupam em dois troncos linguísticos (Tupi e Macro-Jê) e as 60% restantes se organizam em 19 famílias linguísticas diferentes que não estão integradas em nenhum tronco (GIL, 2012, p. 1).

Através destas linguagens são comunicadas diferentes informações, segundo os casos: o pertencimento a determinados segmentos sociais, a idade, situação ritual, riqueza ou o estado de ânimo, já que faz a pessoa se empenhar, em maior ou menor grau, no seu embelezamento perante os outros.

Os colonizadores trouxeram a escrita. No entanto, a língua foi um dos entraves nos primeiros contatos e na comunicação entre indígenas e portugueses. Além de trazer sua língua portuguesa, também rezavam a missa em latim e, posteriormente, com a fundação da escola pelos jesuítas a língua portuguesa era imposta aos nativos, que foram escravizados e domesticados por aqueles que os achavam selvagens. Dessa forma, em um primeiro momento, os indígenas não conseguiam compreender e entender as reais intenções daqueles que ali chegaram. A religiosidade tornava-se como um campo de ação comunicativa (CRUZ, 2014).

Setton (2005) aponta que, nos dois primeiros séculos após a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, os jesuítas tinham a missão de exercer três tipos de educação: uma educação com técnica de ofícios de natureza assistemática aos índios, a catequização para gentis e nativos; uma educação para crianças envolvendo a catequese, as primeiras letras e o ensino de línguas e; educação para as elites, relativa aos estudos clássicos. Os jesuítas utilizavam o canto, a música, o teatro e a retórica para ensinar as crianças.

Pinski (2000, p. 12) aponta que expedições lusitanas “iam atrás das riquezas da costa noroeste da África e o rapto dos nativos, arrancados de suas casas”. Os africanos vieram à força para o Brasil, em meados do século XVI, e foram libertados no final do século XIX. Assim, neste período, foram tornados ferramentas para labuta na lavoura e serviços na fazenda. Além de não conhecer a língua do dominador, eles eram colocados nos porões dos navios junto a outras etnias, de

línguas diferentes, que por vezes eram também inimigas. Essa estratégia dos traficantes, podemos presumir, era feita propositalmente para que não houvesse nenhuma possibilidade de interação comunicacional entre os mesmos.

Foram três séculos e meio de escravidão legalizada e aceita pela grande maioria da população e legitimada pelo império. Barbosa (2013) aponta várias narrativas daqueles que testemunharam as cenas, gravaram-nas na retina da memória e transportaram à escrita. Nestes escritos, foram encontrados registros sobre os modos de viver e de se comunicar dos africanos e afrodescendentes que estavam, nesse período, na condição de escravos. Eles serviam como meio transporte para carregar a mensagem, carta, bilhete e a lista de compras. A oralidade e os gestos corporais eram meios de mostrar a insatisfação, desesperança e o ódio diante das atrocidades feitas na época. No cair da noite, organizavam-se em volta da fogueira palestrando e gesticulando como também na labuta e no cair da noite cantavam e dançavam. A música seria um meio de sobrevivência, uma forma de memorização da sua história, crenças e ritos.

No século XVIII, aqueles que faziam parte da elite brasileira enviavam seus filhos estudar em Coimbra, Portugal, para que os mesmos não tivessem uma interação com os escravos, considerados bárbaros. No entanto, a maioria dos filhos que voltaram da Europa trouxeram as ideias iluministas que, em suma, abominavam a escravidão. Mesmo assim, os afrodescendentes e africanos eram os últimos na hierarquia social e não tinham o direito à escola. Portanto, a tradição oral era uma prática para aqueles que não tinham acesso à escrita e leitura.

A escrita e a leitura foram possibilitadas, nessa época, a uma minoria. Dessa forma, o não acesso à escrita e a leitura era mais uma forma de exclusão, pois, quem não tinha essas habilidades não conseguia ter acesso às informações impostas

que detinham aqueles que estavam no poder. O silêncio se fazia onipresente na ordem dos exploradores e restava aos explorados se calar diante ao senhor da casa grande, capataz e das demais autoridades.

Esta nova ordem estabelecida também era disseminada nos meios e processos comunicacionais utilizados da época. Pereira (2009) afirma que o rei D. João VI criou, por decreto, a Imprensa Régia, que serviu para impressão de todos os atos normativos e administrativos oficiais do governo onde só eram permitidas notícias favoráveis sobre o governo.

As ilustrações foram colocadas nos jornais porque os anunciantes e impressores perceberam que o jornal vendia mais, mesmo que as gravuras fossem insignificantes. Este perfil, na década de 1830, foi também crescendo, quando empresários de espetáculos trouxeram a xilogravura²⁵ para seus anúncios. Também, segundo Cardoso (2009) destaca, na década de 1840, surge a popularização de uma nova linguagem visual, a caricatura nos pequenos jornais, os quais, às vezes, tinham vida curta.

Andrade (2009) aponta que, por mais de três séculos, imprimir foi algo estritamente proibido no Brasil. No entanto as impressões foram se modificando com os desafios da integração do texto e imagem, nas décadas de 1860 e de 1870. Neste período, com advento da fotografia, surgem impressões

²⁵ A xilogravura é um processo de gravura em relevo que muito se assemelha ao carimbo no tocante à maneira como opera a transferência da imagem, da matriz para o papel. A tinta permanece sobre a superfície de impressão, sendo o mesmo princípio da tipografia. A imagem é deixada em relevo, sendo poupada pelos instrumentos ao se talhar a matriz de madeira. A xilogravura foi, até os anos de 1880, o único processo de gravura compatível com a impressão tipográfica, possibilitando a impressão a um só tempo de tipos e estampas na mesma página. (ANDRADE citado por PEREIRA, 2009, p.35).

com imagens fotográficas, sendo que a fotografia teve mais destaque sobre o texto nas décadas 1880 até a de 1920.

O período de 1870 a 1900 é caracterizado por Sevckenko (2008, p. 35) como:

momento em que a Revolução Científico-Tecnológica se cristaliza, difundindo as novas condições da economia globalizada e seus princípios de racionalidade técnica.

Foi neste momento em que o Império emanou ideias da Europa e dos Estados Unidos. No entanto, não houve preocupação com a população que vivia em condições precárias em vários setores, como por exemplo, a educação.

Segundo Setton (2005), no ano de 1867, o Brasil tinha cerca de 107.500 matrículas nas escolas primárias em todas as províncias para uma população de 8.830.000 habitantes. Portanto, pode-se verificar que uma grande parcela da população era analfabeta no Brasil e que o ensino secundário, até os anos de 1950, era privilégio das elites.

Barbosa (2014, p. 21) descreve a percepção de Humberto Campos²⁶ sobre este período, exatamente na década de 1874, a qual coloca que “o mundo torna mais compactado, mais próximo e publicizado a partir de uma nova máquina que transforma também as publicações diárias, o telegrafo”. Flichy (1993) e Carey (1997) apontam que a invenção do telégrafo marca a passagem do paradigma transporte para o paradigma da comunicação, permitindo que os símbolos se movam independentemente da posição geográfica ou da existência do transporte. Barbosa (2013) entende que o telégrafo participa do esforço de integração territorial e de vencer as distâncias, pois possibilitou a formação da primeira grande rede de comunicações que trouxe a ruptura no que diz respeito aos

²⁶ CAMPOS, Humberto. **Memórias**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1954.

processos comunicacionais. Mil linhas de telefones foram instaladas no Rio de Janeiro em 1883.

Já Curram (2003) aponta que as pistas de existência da literatura de cordel surgem num relato de um soldado da Guerra de Canudos. Este recurso comunicacional, como vários outros populares, foi utilizado para contestações sobre a guerra e campanhas de saúde pública. Na vacina obrigatória, os cordelistas motivaram a rebelião popular que Rodrigues Alves, presidente do Brasil na época, conteve com ajuda de militares. A impressão legitimada pelas elites não eram os cordéis e nem outros manuscritos populares comunicacionais, pois como vimos anteriormente a esmagadora maioria da população vivim à margem da sociedade da época. A linguagem de escrita e visual disseminava-se em vários meios tecnológicos, como por exemplo, impressos nos jornais, revistas - consolidados em 1920 – e nas embalagens de produtos, criando identidades com apelo cosmopolita, de luxo, de prestígio, de conquistas cívicas com alguma vantagem eleitoreira, dentre outros.

3.5 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO

No século XX, surgem as tecnologias de informação, como rádio, em 1920, a televisão, em 1950, os quais ainda são as tecnologias mais importantes nos lares brasileiros, como meios de comunicação síncrona e assíncrona (SANTOS, LUZ, 2013).

Segundo Santos e Luz (2013), a televisão ainda é considerada, por muitos brasileiros, como principal fonte de informação e entretenimento. Até 1990, ela era analógica e, a partir dessa data, vem passando pelo processo de digitalização.

A televisão, desde que surgiu, foi apenas uma extensão natural, em formato e conteúdo, do rádio. Na verdade, até achar sua linguagem própria, a televisão brasileira tratou

basicamente de reproduzir – agora com imagem – o que já se fazia em rádio (SANTOS, LUZ, 2013, p. 34)

Segundo Aparici (2012) e Tapscott (2010), os meios de comunicação de massa, como rádio, televisão ou a imprensa escrita, dirigem-se a muitos receptores isolados entre si. No entanto, isto não impede que os interlocutores possam se organizar para que haja uma interação comunicacional, mas estes meios comunicacionais não proporcionam uma interação comunicacional simultânea.

O final do século XX foi nomeado como a Era da Informação, também conhecida como era digital ou era tecnológica. A popularização da *Internet*, em 1990, trouxe inovações no que tange à comunicação e informação. Segundo Castells (2011), a *Internet* passou a ser a base tecnológica organizacional da ‘Era da Informação’, sendo tecido de nossas vidas:

a *Internet* é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido em escala global (CASTELLS, 2011, p.8).

No entanto, como vimos no capítulo anterior, não basta apenas ter tecnologias e com ou sem acesso à *Internet*, buscar técnicas de sua utilização na educação básica. Somente ter estes instrumentos e findar uma perspectiva apenas de uso crítico de tecnologias e técnicas é se ancorar num paradigma tradicional, ou seja, apenas numa razão instrumental - significa o aprender ser e aprender a fazer (DUARTE, 2006). É necessário que haja também profissionais que compreendam a importância da comunicação e das interações numa perspectiva crítica que também podem provir das TIC. Desse modo, não adianta repetir os mesmos erros feitos na educação brasileira do final do século XX. Conforme Silva (2003), no final da

década de 1960, as escolas não tinham bibliotecas e nem bibliotecários para a catalogação dos livros na escola. Mesmo assim, centenas de livros (didáticos ou não) chegavam às escolas, mas, com a falta de espaço e dos respectivos profissionais, muitos dos livros eram roubados, perdidos, sumiam e eram destruídos pela falta de manutenção e um espaço propício para guardar o acervo.

Existem escolas que ainda vivenciam estes problemas em pleno século XXI, portanto, mais de 500 anos após a invenção da imprensa por Gutenberg e, após o início da história do Brasil, 65%²⁷ das escolas públicas de ensino fundamental não possuem bibliotecas, mas há forte tendência na educação a inserção das TIC nas escolas.

Na década de 1970, a escola continuou recebendo aparatos tecnológicos em doses homeopáticas, mas o discurso instrumentalizador veio com muita força, e foi enraizada no sistema educacional brasileiro a pedagogia tecnicista ‘o aprender a fazer’ (DUARTE, 2006). Em vários países chegaram vários computadores²⁸ em rede e seus periféricos, ou

²⁷ Segundo o CENSO escolar de 2013, 65% das escolas não possuem bibliotecas (VIEIRA, 2014).

²⁸ Nos anos de 1958 a 1975, a informática brasileira foi caracterizada pela importação de tecnologia avançada de países de capitalismo avançado, principalmente Estados Unidos. Em 1972 o primeiro computador chamado de Patinho Feio, seguido em 1974 pelo projeto G-10, na Universidade de São Paulo - USP no Laboratório de Sistemas Digitais sob a liderança de Hélio Guerra Vieira e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC-RJ, incentivado pela Marinha da Guerra que necessitava de equipamentos para seu programa de nacionalização de eletrônica de bordo. Com interesse dos militares e os meios científicos ter melhor independência à informática brasileira, levou a criação em 1972 de a Comissão de Coordenação de Atividades de Processamento Eletrônico - Capre. Em 1974 foi criada a primeira empresa de fabricação de computadores, Computadores Brasileiros S.A- COBRA (TÂNIA FÁTIMA CALVI TAIT, 1996).

seja, impressoras, *drives* externos, *scanners* e as primeiras máquinas fotográficas digitais. Este conjunto de artefatos foi chamado de tecnologias da informação ou TI. Com a popularização da *Internet*, em 1990:

foi desenvolvido pelo cientista britânico Tim Berners-Lee, em 1989, como uma ferramenta que permitiria aos cientistas compartilhar informações (PASSARELI, 2007, p. 11).

E com a expansão da *World Wide Web* (fundada em 1994), do *e-mail* (em 1995, o primeiro correio na *Web*) e das ferramentas de busca (Archie, em 1990, foi o primeiro buscador de informações na *Internet*) uma nova expressão foi cunhada, TICs, as iniciais de tecnologias de informação e comunicação.

Para Tom Chatifield (2014), em seu livro *50 Coisas que Você Precisa Saber Sobre o Mundo Digital*, objetos analógicos diferenciam-se dos digitais e, a partir do final do século XX, a humanidade modificou a forma de produzir cultura com maior capacidade transformadora.

Por primera vez en la historia de la humanidad, es posible copiar y distribuir de manera casi infinita palabras, sonidos, imágenes, ideas... y es posible acceder, adaptar y crear todo esto en lo mismo dispositivo (CHATIFIELD, 2014, p. 7).

No entanto, Leite e Ribeiro (2012) apontam os problemas que surgiram à utilização da TIC na escola, tais como, a formação acadêmica, a estrutura escolar, a formação continuada para professores, currículos escolares, resistências de professores às novas tecnologias.

Neste contexto da gestão nacional do sistema educacional brasileiro, ainda há outros entraves que revitalizam o autoritarismo, a saber, verticalidade, o gerenciamento, o

apadrinhamento nas relações sociais e políticas Silva (2003, p. 284). Na maioria das vezes, os diretores recebem ordens estabelecidas pelos documentos oficiais, os professores obedecem, repassam estes preceitos aos estudantes sem dialogar com os mesmos e com a família. A comunidade escolar vive uma hierarquização de conhecimentos sem entender as demandas do seu próprio entorno, sendo que esta perspectiva não viabiliza a democracia em sua vivência e muitos profissionais e as famílias desconhecem as leis do Estado, seus direitos e deveres.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, expressivo número de políticas educacionais foram instituídas no contexto educacional brasileiro e consolidaram-se as preocupações do poder público com a formação de professores. A LDBEN, entre outras coisas, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF). Em 1999, foram aprovados os Referenciais para Formação de Professores (RFP) e, em 2005, foram aprovadas as Diretrizes Gerais para Rede de Formação Continuada em nível nacional.

Após a LDBEN, foi criado em 09 de abril de 1997, por meio da portaria nº. 522, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), sendo que o objetivo era disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e de telecomunicações nas escolas públicas no Ensino Fundamental e Ensino Médio pertencentes às redes estaduais e municipais (BRASIL, 1997). O funcionamento do PROINFO se dá de forma descentralizada, existindo em cada Unidade de Federação uma Coordenação Estadual e os Núcleos de Tecnologia Educacional²⁹ (NTE). A partir de 12 de dezembro

²⁹ Como a presente pesquisa tem como objetivo verificar a utilização das TIC pelos alunos das escolas de três escolas estaduais e quatro municipais, é

de 2007, mediante a criação do Decreto nº. 6300, o PROINFO passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover a utilização pedagógica das TIC nas redes públicas de educação básica. No PROINFO foram vinculados dois novos programas: o Programa Um Computador por Aluno (UCA), criado em 2007, e o Programa Integrado, criado em 2008, ambos comprometidos em promover a inclusão digital nas escolas públicas de educação básica. Foi distribuído às escolas públicas participantes do projeto um computador portátil para cada estudante e professor de escola pública brasileira (BRASIL, 2009).

Entretanto, ter acesso aos dispositivos tecnológicos não foi o suficiente para que a maioria dos estudantes pudesse 'incluir-se' digitalmente nas escolas. Com a democratização do acesso à *Internet*, foi aprovado o Decreto Presidencial nº. 6.424, de 04 de abril de 2008, que lançou o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE). A gestão do programa é feita conjuntamente com o Ministério da Educação (MEC) e pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), em parceria com Ministério das Comunicações (MCOM),

relevante trazer como foi o processo de inserção dos Núcleos de Tecnologia Educacional. No Estado de SC contam atualmente com 34 Núcleos em funcionamento, 32 estaduais e dois municipais, São José e Florianópolis. Segundo a pesquisadora Elisa Maria Quarteiro os Núcleos estaduais foram instalados em dois momentos: o primeiro compreendeu o período entre 1998 e 1999, em que foram instalados seis dos NTE estaduais e os dois municipais. O segundo ocorreu a partir de 2001, quando houve a ampliação do número dos NTE estaduais inicialmente pelo desdobramento dos seis Núcleos instalados, posteriormente dentro da proposta de ter um NTE instalado em cada Gerência Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da Secretaria de Educação do Estado. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/135.pdf>.

Acesso em: 17 abr. 2016.

Ministério do Planejamento (MPOG) e com as Secretarias de Educação Estadual e Municipal. (BRASIL, 2008)

Com o advento da globalização, neste início de terceiro milênio, com seu processo marcadamente econômico, isto se refletiu em vários âmbitos da vida humana, internacionalizando novas identidades, transformando o cotidiano e modificando as formas de ver o mundo. Segundo BELMIRO (2003, p. 20), as TIC podem propiciar o acesso às mais novas descobertas da ciência, diminuir distâncias e interconectar as pessoas de qualquer parte do globo terrestre e podem causar o esmaecimento das culturas por imposição de outras mais hegemônicas, seduzindo os povos a inserir-se em hábitos de consumo, alimentação, vestuário, lazer e manifestações culturais diferentes dos seus.

O tempo e espaço são reconfigurados, a partir desta nova ótica global, modificando as atividades/relações culturais, sociais e político-educacional, trazendo debates importantes como as redes globais de comunicação (*Internet*), livre distribuição de conteúdos, fusões, convergências das mídias e aquisições de competências, dentre outras.

Partindo destes delineamentos históricos sobre as interações entre os seres humanos, a interação com as tecnologias, a inserção das TIC na educação - por meio de políticas públicas - e a apreçoada a democratização na educação no país nos traz à tona relevantes reflexões e discussões, as quais possibilitam um olhar mais atento do papel das TIC no ensino-aprendizagem, em que professores e estudantes interagem com elas e buscam possibilitar uma melhor interação. Na história verificamos que as interações entre os sujeitos e as comunicações eram restritas apenas a alguns grupos privilegiados.

No decorrer destes delineamentos históricos percebemos que as TIC exerceram papel fundamental na vida das pessoas, mas, na maioria das vezes, ancorado numa razão

instrumental. Contudo, as TIC podem exercer papel primordial no ensino-aprendizagem dos estudantes nas várias interações comunicacionais na comunidade escolar se a perspectiva de sua utilização foi calcada numa abordagem crítico comunicativa. Quando a comunidade tem uma perspectiva democrática participativa em suas interações comunicacionais, ela consegue resolver mais problemas de seu cotidiano em comunhão com os outros e tem melhores resultados ao longo do tempo. Medidas paliativas regadas por um agir estratégico - como aponta Habermas (2012a, 2012b) -, de extensionista - como afirma Freire (2001) - podem aparentar que os problemas foram resolvidos, porém quando eles não são bem discutidos e não houve um entendimento mútuo, o problema retorna maior ainda. Assim, quanto mais uma comunidade abre espaços à comunicação e interação dos sujeitos, na perspectiva de Habermas e Freire, maior conseguirá resolver seus problemas.

3.6 INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO, UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA E HORIZONTAL

Entendemos que as interações sistêmicas comunicacionais, nessa perspectiva dialética e horizontal, contribuem para o movimento dialético do processo histórico de produção dos seres humanos.

Segundo Konder (2008), a dialética, na Grécia Antiga era a arte do diálogo pela conversação, depois, passou a ser a arte no diálogo, por meio do argumento. A dialética foi reprimida, principalmente no período histórico do Renascimento, quando foi levada a posições secundárias e, posteriormente, condenada a exercer uma influência limitada e suprimida, devido ao controle da igreja.

Com o Renascimento, a dialética pôde sair dos subterrâneos em que tinha sido obrigada a viver durante vários séculos (KONDER, 2008, p. 11).

Na dialética marxista, oposta à dialética hegeliana, o conhecimento é totalizante e a atividade humana é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada, ou seja, pode ser falível e criticável. Konder (2008) aponta que na dialética é necessário perceber, no final de cada síntese, as contradições e as mediações concretas da experiência humana. Para isto é necessário compreendermos os elementos que compõem a sua existência e os processos em sua totalidade. A partir das experiências concretas com a realidade temos uma dimensão imediata, verificando as contradições a partir da experiência e da reflexão e dessa forma ocorrem as interações. Konder (2008) aponta que, em um processo dialético, não há como um indivíduo isolado fazer história, pois suas forças são muito limitadas, sendo que para isso é relevante que ele trabalhe coletivamente e que esse grupo inclua todos sem reduzi-los a uma situação de impotência contemplativa ou a um ativismo cego, nos quais se sentem alienados na atividade coletiva. Para tanto, Konder (2008), imbuído nas discussões de Marx, aponta que uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico. Desse modo, ao trabalharmos com a interação comunicacional, refletimos que ela precisa ser dialética, pois desse modo ela:

intranquiliza os comodistas, assusta os preconceituosos, perturba desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários (KONDER, 2008, p. 84).

Nesta mesma perspectiva dialética, também, partimos de uma realidade educacional, refletimos, buscamos diálogos com autores que trazem uma proposta de transformação educativa e social. Segundo (RUDIGER, 1998, p. 77):

a categoria dialética da mediação não é apenas preferível, mas representa um recurso metodológico muito mais comprometido com sua teoria crítica da sociedade.

O referido autor aponta que os seres e as coisas constituem mediações do todo. Nesta mesma direção é importante apontarmos a concepção do ser humano, *práxis* educativa, ensino-aprendizagem, professores e estudantes como elementos e fatores da interação comunicacional dialético-horizontal, sempre numa perspectiva crítica.

O ser humano não pode ser tratado como uma coisificação no espaço em que vive. Freire (1986b, 2001, 2005) nos traz reflexões contundentes sobre esta relação de coisificação do sujeito no mundo. O autor propõe pensarmos num ‘mundo mais humano’ em contradição antagônica ao ‘mundo humano’ dos opressores em que possuem direito exclusivo, os quais coisificam os oprimidos, tornando-os coisificados.

Freire (1980, p. 30) aponta que:

para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizadora, é absolutamente necessário transcender as situações limite nas quais os homens são reduzidos ao estado das coisas.

Em sua obra *Conscientização*, o autor também afirma que:

a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a que se destina. (FREIRE, 1980, p.34).

Na obra *Comunicação ou extensão?* o autor problematiza sobre o termo coisificação, relacionando à atitude dos agrônomos ao tratar o camponês como “coisa”, ou seja, “objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser da transformação do mundo”. Esta reificação, ou seja, transformar uma ideia e/ou os sujeitos em objeto (coisa), tem

como estratégia substituir a educação pela propaganda. Essa propaganda vem de um mundo cultural alheio, não lhe permitindo ser mais do que isso e pretendendo fazer com que estes sujeitos se tornem em coisas, as quais são depositadas mecanicamente aquilo que “o homem superior (técnico) acha que o camponês deve aceitar para ser “moderno”, da mesma forma que o homem ‘superior’ é moderno” (FREIRE, 2001, p.12). Desse modo, na educação, esta ação se reduz apenas à prática ou a um discurso que não condiz com a realidade dos sujeitos.

Na interação comunicacional dialética-horizontal a *práxis* é fundamental. Marilena Chauí (1995) e Simon Blackburn (1997) apontam que o termo *práxis* foi usado e valorizado por Aristóteles, Kant e Marx. Em Aristóteles (384 A.C a 322 A.C) é a ação livre do agente moral e do sujeito político, diferente de *poiesis*, ação fabricadora (o trabalho e as técnicas). Em Aristóteles, a *práxis* inclui a ação voluntária que procura alcançar objetivos. Em Immanuel Kant (1724 a 1804), a *práxis* consiste na aplicação de uma teoria a casos encontrados na experiência, mas, consiste também no pensamento eticamente significativo ou na razão prática, isto é, na reflexão sobre o que deve ser e não sobre o que é. Em Karl Marx (1818 a 1883), o termo consubstancia-se como o novo ideal filosófico de transformar o mundo por meio da atividade revolucionária. A *práxis* relaciona-se também com atividade livre, autêntica e autoconsciente que se opõe ao trabalho alienado. Nesta dimensão histórica e conceitual dos referidos autores entende-se que a educação não é *poiesis*, ou seja, é apenas extensão do que almeja o mercado de trabalho, mas não a reflexão-ação-reflexão sobre as atividades educativas propostas. Partindo da perspectiva de Gramsci (citado por NOSELLA, 2004), entendemos que o capitalismo está diluído simbolicamente e ideologicamente em nossa sociedade. Portanto, é necessário que a educação, numa nova abordagem,

transcenda as imposições vigentes do sistema capitalista, a fim de contribuir com a formação ontogênica do ser humano em suas múltiplas dimensões e não apenas em seu cognitivo. Entendemos que o professor, nesses espaços educativos, é um sujeito que ensina e também aprende na relação com outros na comunidade escolar. Ele ensina e é ensinado, numa interação contínua, em todos instantes de sua vida (FREIRE, 2002, LUCKESI, 1996). Para Luckesi (1996), o professor também é educador, porém os educadores não se restringem à escola. Para ele, todos os sujeitos da comunidade escolar e fora dela são educadores. No entanto, o professor é o profissional que se dedica à sua *práxis* educativa intencional, por meio do ensino sistematizado e que cria condições de condutas desejáveis partindo do ponto de vista do indivíduo e/ou do grupo. Esse amplo processo educativo no cotidiano escolar e não escolar ocorre por meio da comunicação entre os sujeitos, pois, como aponta Freire (2001), os seres humanos se educam em comunhão, por meio da comunicação que estabelecem entre si. Nas interações sociais, a mediação ocorre entre os sujeitos com/no mundo.

Nesse sentido, no processo de ensino-aprendizagem, a dialética e a relação horizontal dos professores e estudantes aprendem e também ensinam (FREIRE, 2001). Segundo Duarte (1996), a dialética não pode ser reduzida a uma teoria da formação do sujeito, como sendo mera relação entre os processos de externalização e internalização (o que seria uma psicologização daquela dialética), mas ela é:

compreendida no interior do processo histórico de humanização do gênero humano através das relações sociais de dominação, isto é através da alienação (DUARTE, 1996, p. 23).

Diante dessas discussões, refletimos que o perfil professor e dos outros profissionais da comunidade escolar, o processo de ensino-aprendizagem e os estudantes precisam ser

concebidos de forma diferente na atual conjuntura educacional brasileira, a qual acena contra uma alienação sobre o ideário neoliberal e exigências internacionais,

como o Banco Mundial, a UNESCO, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado (MAUÉS, 2003, p. 91)

Desse modo, a educação ainda se consubstancia, na maioria das vezes, pela razão instrumental. Habermas (2012b) aponta que o sistema regido pela razão instrumental tem dois subsistemas: político (poder) e econômico (dinheiro). Para tanto, a razão instrumental está ancorada num paradigma da produção, um:

processo de transformação da cultura em mercadoria, no contexto do qual os meios de comunicação representam simplesmente o momento da circulação (RUDIGER, 1998, p. 76).

O autor corrobora com Habermas (2012b) que a razão instrumental está presa à esquemas da subjetividade e não da intersubjetividade. No agir estratégico, as ações estão voltadas para o sucesso e, para isto, é necessário que os participantes sigam apenas seus próprios objetivos e realizem seus propósitos, influenciando sobre ações de outros sujeitos, concomitante, para seu próprio êxito em que se buscam na ação, mecanismos de convencimento e de coerção.

Esta razão instrumental ainda é muito presente na educação ancorada no paradigma tradicional, mas, que muitas vezes, apenas com uma nova roupagem, porém, seguindo um pensamento único e num agir regido por modelos e requisitos

para atender as demandas das exigências internacionais. Portanto, nossos estudantes são avaliados e os professores participam de formações para atender a expectativas de bons resultados nas avaliações, por exemplo.

Diante deste panorama presente na educação é importante que o professor e outros profissionais da comunidade escolar, os quais fazem parte de uma categoria que necessita lutar pela identidade educacional pública brasileira – distanciando-se a um “pensamento único, cujo objetivo sempre é o mercado de trabalho” (MAUÉS, 2003, p. 98) – e, principalmente, por sua identidade de profissional, um intelectual em contínua formação, pois, como afirma Luckesi (1996) e Freire (2011), nunca estará pronto e formado, pois a apropriação do conhecimento é um processo dialético sócio-histórico, ou seja, novas necessidades conduzem a novas formas de ação. (DUARTE, 1996, p. 23)

Freire (2011) aponta várias menções e caminhos para construirmos uma pedagogia da autonomia, os quais trazem reflexões sobre a *práxis* docente. Destacamos, entre tantas menções, que o ensinar-aprender exige rigorosidade metódica, respeito aos saberes dos estudantes, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, refletividade e criticidade, pesquisa e identidade cultural.

Portanto, o professor e outros profissionais da comunidade escolar, como sujeitos sócio-históricos numa relação dialética com seu contexto (FREIRE, 2001), contribuem na formação dos estudantes numa perspectiva crítica. Assim, todos os profissionais da comunidade escolar podem ter consciência social sobre o compromisso concreto com uma educação pública de qualidade ao país. Para isso, é impreterível a reflexão sobre a importância de uma pedagogia democrática participativa e da interação comunicacional dialética-horizontal, bem como o entendimento mútuo entre todos os membros da comunidade escolar, como também, a

compreensão por partes destes profissionais sobre a sua importância para a sociedade brasileira.

Seguindo a mesma perspectiva, entendemos que o binômio dos termos ensino e aprendizagem não pode estar separado, principalmente, no âmbito da educação formal. A educação informal também é uma ação educativa intencional como, por exemplo, a educação postulada na família. Acreditamos que este processo de ensinar-aprender pode ser concebido também nas famílias, numa interação dialógica.

Desse modo, compreendemos que o ensinar e o aprender, nessa perspectiva, não podem ser ações estanques e dissociadas na educação formal. Destarte, é necessário que o professor reflita sobre sua ação junto aos estudantes para que haja a interação dos conhecimentos com a sociedade em que vivem. Por conseguinte, entendemos que esses processos, nessa abordagem, estão ancorados na perspectiva sócio-histórico-cultural.

Segundo Rezende (1999), o ensino crítico não é concebido por meios autoritários, centrado no professor, desconhecendo o estudante como sujeito histórico e determinado, considerando-o heterônomo e não autônomo. O estudante pode transformar sua realidade, por meio da desconstrução-reconstrução se for integrado a um processo participativo na perspectiva crítica. A referida autora aponta que isso não significa cair no pragmatismo e no senso comum dos estudantes, mas fazer com que eles tragam seus conhecimentos prévios e consigam ampliá-los junto aos professores. Concordamos com Freire (2011), de que o ensino exige rigorosidade metódica e que o professor democrático não pode negar a capacidade crítica do estudante, sua curiosidade e insubmissão. Também, ao recorrermos à outra obra de Freire (2005), verificamos que o professor já não é o que apenas ensina, mas tanto aquilo que aprende como ensina, em diálogo

com os estudantes, os quais, ao serem ensinados, também ensinam.

Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2005, p.79)

É importante conotar essa relação professor e estudante no processo de ensino-aprendizagem delineado até aqui, de que todos da comunidade escolar são concebidos nesta pesquisa como sujeitos sócio-históricos. Portanto, da mesma forma que trouxemos a importância de se reconstruir uma identidade de professor intelectual, concomitantemente, necessitamos reconstruir uma nova abordagem crítica quanto à uma identidade de ser estudante. Desse modo, os membros da comunidade escolar precisam estimular o estudante ao estudo. Por conseguinte, a comunidade escolar, nesta perspectiva, pode criar planos de ação coletivos e propiciar situações no processo de ensino-aprendizagem em que os aprendizes se tornem estudantes. Assim, também, poderá ter possibilidades de constituir-se como ser humano junto a outros em sua formação integral. A escola pública, independente do que a sociedade capitalista almeja (sujeitos para mercado de trabalho), tem seu papel primordial nesse paradigma que norteia nossa pesquisa, que é o de dar subsídios para que este estudante se emancipe, ou seja, não se torne apenas mais um indivíduo que sustenta a máquina do mercado, mas que compreenda, reflita sobre e transforme a realidade em que está inserido, ou seja, o mundo do trabalho.

A partir deste conceito, o poder de gestão é de todos da comunidade escolar e não é um poder resignado somente do gestor. Em suma, o que emerge de uma interação comunicacional dialética e horizontal, numa comunidade

escolar, tem características - a partir das discussões de Habermas (2012a, 2012b) e Freire (2001,2005) na direção desse novo projeto de educação -, a saber:

- a) Na inclusão de todos participantes que contribuem nas discussões e decisões da comunidade, seja nos espaços *online* (estar conectado na rede de *Internet*) e/ou espaços *off-line* (escola, casa, rua, vizinhança etc.).
- b) Nos espaços híbridos *online* e *off-line*, pois os sujeitos complementam sua interação social e buscam, por meio da interação comunicacional, a formação crítica e emancipadora. Este agir comunicativo compreende três estágios de desenvolvimento: a primeira, a ação regulada por normas que constitui seu núcleo de convivência (valores comuns), a segunda, a conversação que não tem característica de ação teleológica (instrumentais e estratégicas), e, a terceira, mas que pode abrir precedente para iniciar uma discussão de temas que se põem no processo da comunicação (HABERMAS, 2012b).
- c) Na interação por meio dos ecossistemas comunicativos, que podem ser em espaços *online* e/ou *off-line*, onde os participantes interagem, colaboram e aprendem em comunhão por meio da ética discursiva em que as opiniões, preposições, planos de ação são fundamentadas para fins de argumentação e busca de entendimento mútuo.
- d) Na busca de maior número de informações sobre o mesmo tema, possibilitando a construção-reconstrução do conhecimento, tornando-o criativo e autêntico na realidade da comunidade em que os participantes estão inseridos. Desse modo, torna-se o conhecimento verídico e quando chega ao processo de síntese, mas pode ser falível e criticável.
- e) Os participantes, por meio da crítica-reflexão da realidade, compreendem as demandas da comunidade, buscando soluções aos seus problemas.

f) A partir das linguagens e com a(s) cultura(s) dos participantes, busca o grupo a construção identitária dos sujeitos e dos grupos dessa comunidade.

A interação comunicacional pode ocorrer em vários espaços *online* e *off-line*. No nosso cotidiano, portanto, podemos ter uma interação comunicacional face-face e com tecnologias impressas e digitais (*off-line*) e, também, podemos, por meio de recursos comunicacionais, interagir com outras pessoas de modo *online*. Como por exemplo, Lapa, Coelho e Schwertil (2015, p. 10) apontam que “hoje atuamos em espaços híbridos onde *online* e *off-line* se complementam e as redes sociais são espaços sociais de ação política democrática”. Assim, como este exemplo, também podemos verificar que isso acontece em espaços *online* como: *Blogs*, *Chats*, *Fóruns Virtuais* e *Wikis* etc., que trazem interações comunicacionais de espaços *off-line*, tais como rua, órgãos e instituições.

A partir dessa hibridização nas interações comunicacionais podem ocorrer ações comunicativas e o sujeito pode ter possibilidades de construir fluxos comunicacionais multidirecionais em que as informações se tornam comum a todos de forma crítica-reflexiva e mediante ao entendimento mútuo. Para tanto, para consubstanciar esta proposta, nos ancoramos em perspectivas que evidenciam a dialética e horizontalidade.

3.7 A INTERAÇÃO COMUNICACIONAL A PARTIR DA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE E JÜRGEN HABERMAS

Para fundamentar a interação comunicacional dialética-horizontal trouxemos as discussões de Freire (2001) e Habermas (2012b). Ambos autores convergem para o ideal de construção de conhecimento baseado nas potencialidades da

comunicação e da intervenção praxiológica e, por meio da interação pela linguagem.

Libâneo (2009, p. 35) aponta:

J. Habermas construiu uma Teoria da ação comunicativa dando contribuições ao agir pedagógico entendida como interação entre os sujeitos por meio de diálogos para chegar a um entendimento e cooperação entre as pessoas nos seus vários contextos de existência. Constituiu-se, assim, numa teoria da educação assentada no diálogo e na participação, visando a emancipação dos sujeitos. Encontra pontos de ligação com o pensamento de P. Freire.

Freire (1986a, 1986b, 1994, 2001, 2011) possibilita entender, a partir de uma concepção de educação popular, a comunidade escolar como um espaço que é primordial no processo a relação dialética-horizontal entre os interlocutores.

Freire é um educador reconhecido no Brasil e no mundo, a partir da abordagem acerca de uma educação libertadora e popular. Suas contribuições sobre comunicação são apontadas por Martín-Barbero (2014, p. 17), ao afirmar que:

o primeiro aporte inovador da América Latina à teoria da comunicação produziu-se no e a partir do campo da educação: a pedagogia de Paulo Freire.

Deste modo, em sua *práxis*, Freire discute em suas obras que a ação política é inerente à educação, possibilitando reflexões sobre a transformação da sociedade no âmbito cultural, econômico e político. Para que isso ocorra, segundo Freire (2001, 2005), a ação dialógica problematizadora é materializada por meio da relação horizontal entre sujeitos. Essa proposição dialética horizontal permeia todas suas obras,

contribuindo à compreensão da inter-relação da comunicação e da educação.

As contribuições do pensador Paulo Freire, que influenciam diretamente o campo teórico-metodológico-epistemológico da educação, fomentam a ação política como transformadora na educação. O autor traz reflexões sobre a importância do ato de educar, em que a dialogicidade, a comunicação e as inter-relações humanas são estabelecidas de forma horizontal e temporal, e estão na contramão da alienação, domesticação e submissão. Desse modo, a dialética é categoria central das suas discussões, é elemento constitutivo do agir humano que busca a liberdade e emancipação. Freire (2005) aponta que não há ação sem reflexão, de modo que isso seria ativismo, ou seja, apenas prática, e, na dialética, os sujeitos se transformam continuamente numa relação horizontal, pois,

a palavra não é um privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinha, ou dizê-la para outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 2005, pp. 90-91).

A realidade social objetiva e a consciência subjetiva são produto da ação dos sujeitos, por meio da *práxis* social; ambas não são geradas por acaso e estão em constante movimento dialético. “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários” (FREIRE, 2005, p. 44).

Com isso, o autor traz provocações a todos os profissionais da educação sobre um novo pensar, agir e como podemos refletir a respeito de nossas ações e construir

mudanças significativas na educação das pessoas, bem como a superação das limitações desumanizantes.

Desse modo, a interação comunicacional, na perspectiva crítica, é apoiada nas discussões de Freire (2001, p. 69) em que afirma que:

a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Nessa perspectiva, a comunicação não se confunde com comunicados, pois estes últimos encerram o significado em si e impossibilitam o diálogo, que é à base da comunicação e da educação. Verificamos esta ratificação de Freire (2005) quando aponta que o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os “dialogantes admiram um mesmo mundo; afastam dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se” (FREIRE, 2005, p. 16).

Jürgen Habermas (2012) também é um pensador, cuja influência transcende os meios filosóficos e sociológicos e traz reflexões que perpassam em vários campos de conhecimento, contudo, não construiu suas reflexões sobre ação comunicativa por meio de observações nos campos da Comunicação e Educação, mas consubstanciou sua análise sobre o mundo social como um todo.

Soares (2014b) aponta que o modelo da Ação Comunicativa de Habermas:

desenvolve-se a partir da constatação do fato segundo o qual as pessoas usam a linguagem para se organizarem socialmente, sendo que esse processo se constrói a partir da interação dos interlocutores que buscam o consenso e a extinção de toda coerção interna de posturas. (SOARES, 2014b, p.26).

Habermas (2012b) aponta que a racionalidade comunicativa entre os sujeitos racionais ocorre por meio da interação mediada pela linguagem, de modo que se caracteriza por atos de fala e, concomitantemente, dos tipos de ações, a saber: imperativas, por meio de ações estratégicas; constativas, por meio de ações de conversação; regulativos, por meio de ações reguladas por normas; expressivos, por meio da ação dramatúrgica.

Habermas (2012a) traz reflexões em sua teoria do agir comunicativo, abordando a racionalidade comunicativa atrelada à democracia participativa. Habermas (2012a) aponta que a racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber. Essa racionalidade é atribuída pela disposição dos sujeitos de sofrerem críticas sobre suas exteriorizações e sua capacidade de se fundamentar. A racionalidade, numa prática comunicativa, indica diversas formas de argumentação por meio de recursos reflexivos e discursos de pretensões de validade, entendida que pode ser criticável e refutada. O fio condutor da racionalidade são as ações orientadas a um fim, isto é, as ações destinadas a solucionar problemas, mas, que podem ser novamente problematizadas num movimento dialético.

Para Habermas (2012a), a racionalidade é inerente à prática comunicativa cotidiana e referencia a prática argumentativa como instância de apelação que possibilita dar o prosseguimento do agir comunicativo. O autor denomina:

a argumentação como um tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos (*ibidem*, p. 48).

Para isso, é necessário que haja fundamentação e seu conceito está intimamente ligado ao aprendizado do sujeito e que pode ser um discurso teórico³⁰ e um discurso prático³¹.

A partir de Habermas (2012a) buscamos delinear elementos de sua teoria do agir comunicativo. Esta teoria compreende que a linguagem é mediadora na interação de forma intersubjetiva. Na linguagem possibilita a reciprocidade entre os sujeitos, seguindo pelo entendimento mútuo e pela argumentação da temática discutida por meio da racionalidade comunicativa. Desse modo, essa racionalidade comunicativa centra-se no distanciamento de posturas coercivas, ditatoriais, excludentes, monológicas e estratégicas para fins de ajudar apenas um sujeito numa comunidade comunicativa. Assim, As reflexões desse autor possibilitam pensarmos numa comunidade que potencializa uma racionalidade comunicativa e, dessa maneira, os sujeitos multiplicam esta interação comunicacional em outros meios sociais, sejam eles presenciais ou virtuais.

A razão comunicativa é, portanto, atribuída pela disposição dos sujeitos de sofrerem críticas sobre suas exteriorizações e sua capacidade de se fundamentar. Freire (2005) também aponta que os irracionais são aqueles que, por meio da sectarização, não conseguem estabelecer diálogo, e quando pensam em dialética a tornam uma dialética domesticada. A racionalidade numa ação comunicativa indica diversas formas de argumentação por meio de recursos

³⁰ Segundo o autor, “constitui o médium em que essas experiências negativas podem ser elaboradas de modo produtivo e, por conseguinte, a forma de argumentação na qual as pretensões de verdade controversas podem ser transformadas em tema”. (HABERMAS, 2012a, p.49)

³¹ “... a forma de argumentação que permite tematizar pretensões à correção normativa constitui o médium que permite examinar hipoteticamente se determinada ação, reconhecida faticamente ou não, pode ser justificada de modo imparcial.” (*Ibidem* p. 50).

reflexivos e discursos de pretensões de validade (entendida que pode ser criticável e refutável). O fio condutor da racionalidade são as ações orientadas a um fim, isto é, as ações destinadas a solucionar problemas, mas que podem ser novamente problematizadas num movimento dialético.

Na interação comunicacional, a racionalidade comunicativa ocorre na interação entre os sujeitos racionais por meio da linguagem. O referido autor denomina seres racionais como os sujeitos capazes de agir e falar, os quais, na medida do possível, não se enganam quanto aos fatos e relações entre meio e fim. Também são aqueles que interpretam:

a natureza elementar à luz de padrões valorativos culturalmente aprendidos refletindo sobre os próprios padrões valorativos que interpretam as carências elementares (HABERMAS, 2012a, p. 52).

Nesse sentido, pode haver outros tipos de exteriorizações sem a pretensão de validade e êxito. O referido autor também inclui como racionais aqueles que não fazem asserções sem fundamentação teórica perante um crítico, mas, que conseguem explicar uma determinada situação à luz de expectativas comportamentais legítimas. Também:

é chamado de racional até mesmo quem exterioriza de maneira sincera um desejo, um sentimento ou um estado de espírito, quem revela um segredo, admite ter cometido um ato qualquer etc. (HABERMAS, 2012a, p. 44).

É importante sublinhar que estas exteriorizações, apontadas pelo autor, também podem fracassar, assim, a racionalidade delas também é constitutiva, ou seja, existe a possibilidade de que haja o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade criticável.

O ponto vital dessa interação é o entendimento mútuo entre os participantes de uma comunidade. Este entendimento mútuo perpassa a reflexão de uma situação-problema, em que os sujeitos de uma comunidade buscam entender o mundo que os rodeia.

O mundo só conquista objetividade ao tornar-se válido enquanto mundo único para uma comunidade de sujeitos capazes de agir e utilizam a linguagem. O conceito abstrato de mundo é a condição necessária para que os sujeitos que agem comunicativamente possam chegar ao entendimento mútuo. (HABERMAS, 2012a, p. 40)

Portanto, o fio condutor dessa ação intersubjetiva dos sujeitos é a partilha de conhecimentos. Para que isso ocorra, é necessário que os participantes de uma comunidade compreendam que o meio mais coerente perpassa a democracia participativa. Os diálogos entre os participantes são construídos por meio da racionalidade em sua *práxis*, ou seja, quando conseguem expor suas ideias e argumentar. Também é imprescindível, para esta racionalidade comunicativa, que os participantes tenham a capacidade de compreender que suas exteriorizações, sejam elas assertivas e/ou proposicionais, podem ser falíveis. Assim, os interlocutores podem criticar e argumentar sobre a preposição e a assertiva exposta.

Habermas (2012a) aponta que as ações comunicativas, imbuídas na ética discursiva e na democracia, não se validam por meio de ‘cálculos egocêntricos’, ou seja, entre os sujeitos preocupados apenas com seu sucesso individual. Contudo, na ação comunicativa, o sujeito pode ter seus objetivos individuais, mas, desde que respeite as ações comuns do grupo em que está inserido. Habermas (2012b) construiu esse conceito de ‘cálculos egocêntricos’, a partir da teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget e fez uma analogia do

conceito de descentralização egocêntrica de mundo. Assim, a concepção descentrada formulada pelo sujeito, é aquela que não mais se considera o centro do mundo, mas quando o sujeito reconhece que sua concepção provém das interpretações possíveis de mundo e jamais que sua concepção é idêntica a ele. Desse modo, é necessária a participação de todos da comunidade escolar e não apenas a observação dos sujeitos que pertencem desta comunidade escolar.

Segundo Habermas (2003), participação é diferente de observação, pois, na participação é necessário que haja engajamento dos interlocutores em questões de validade e da contextualização de suas interpretações. Nesta direção, a comunidade escolar, a partir da interação comunicacional, busca - mediante os proferimentos descritivos e as pretensões de validade cognitiva – ser e atuar diferente do diálogo estabelecido no cotidiano destes sujeitos. Nesta perspectiva, portanto, a comunidade escolar trabalha não apenas com o concordar e o discordar sobre a correção de ações e normas e sobre as asserções exteriorizadas, mas, remete à interpretação e à objetividade da compreensão de pretensões de validade adicionais. Neste caso,

uma interpretação correta não é simplesmente verdadeira, como é o caso de proposição relatando uma interpretação correta, poder-se ia antes de dizer que uma interpretação correta convém a, é adequada a ou explicita o significado do *interpretandum* que os intérpretes devem alcançar (HABERMAS, 2003, p. 43)

Portanto, Freire (2001, 2005) e Habermas (2012a, 2012b) contribuem para entendermos que a educação pode se ancorar num paradigma democrático e condizente com uma sociedade que busca transformações solidárias, igualitárias e justas por meio da emancipação. Para isso, é relevante que o

sujeito compreenda o mundo entrelaçando sua realidade com a pluralidade de saberes que podem ser encontrados nas relações interações comunicacionais dialética/horizontal *off-line* e *online*.

Freire (2001, 2005) e Habermas (2012a) contribuem para entendermos que a interação comunicacional é um processo dialético/horizontal e não transmissional, ou seja, calcado num modelo monológico/vertical.

3.8 A INTERAÇÃO COMUNICACIONAL NA COMUNIDADE ESCOLAR E NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Nas discussões provenientes de Freire (2001, 2005) e Habermas (2012a, 2012b) percebemos que ambos são contrários a ações coercivas e de convencimento, em que não há dialogicidade entre os sujeitos. Tanto a ação extensionista como o agir estratégico são atributos de uma ação única do emissor, que transmite informações de forma unidirecional, ou seja, convergente à razão cognitivo-instrumental.

Nas comunidades escolares, muitas vezes, verificamos ações extensionistas, que agem de forma estratégica nas relações verticais dos grupos de professores-estudantes, estudantes-estudantes, professores-professores, estudantes-família, família-professor, família-escola, direção e/ou professor-sindicato-secretaria da educação e secretaria da educação-governo e governo-Ministério da Educação.

A partir destes autores podemos refletir que a ação entre os sujeitos da comunidade escolar e o processo de ensino-aprendizagem, quando debruçado na prática transmissional, distancia-se de uma educação ancorada na construção da equidade, cidadania e da democracia participativa. Portanto, este ensino-aprendizagem é pautado apenas em apresentação de informações ou comunicados que impossibilitam a

discussão e a argumentação. Como afirma Freire (2001, 2005) uma educação bancária.

Diante desse paradigma tradicional supracitado, o paradigma democrático fortificou-se, principalmente, no século XX, em que muitos pesquisadores e/ou professores tinham a perspectiva ancorada em ações que contribuíam na formação integral dos sujeitos, sendo que para isso foi necessário que houvesse uma pedagogia que possibilitasse a interação dos sujeitos.

Segundo Boufleuer (2001, p. 23) “a própria noção de pedagogia implica uma relação entre os sujeitos, isto é, uma interação”. Este entendimento é ancorado numa pedagogia democrática, ou seja, uma pedagogia com o e no povo.

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. (FREIRE, 1982, p.81)

Nosso entendimento de democracia participativa, de interação comunicacional e de ação conjunta na comunidade escolar tem como centro a ação política dos participantes, os quais são protagonistas do mesmo sistema interacional educativo. Freire (1982) contribui para entendermos que a comunidade escolar que tem este sistema interacional educativo segue procedimentos flexíveis e inquietos, e, devido a isso mesmo, deve corresponder - nesses sistemas interacionais educativos - a uma maior flexibilidade de consciência dos sujeitos sobre sua realidade.

A comunidade escolar, quando tem uma proposta de interação comunicacional dialética-horizontal e se pré-dispõe à construção de uma gestão democrática participativa no seu

Projeto Político Pedagógico (PPP)³², norteia grupos dentro da escola, tais como Associação de Pais e Professores (APP), Grêmio Estudantil e interação participativa de professores-estudantes, e nessa ação pedagógica se distancia de um paradigma tradicional. Para isso, é importante que a gestão possibilite uma interação comunicacional dialética e horizontal e que seja convergente com os anseios da comunidade escolar e das realidades destes sujeitos. Para Freire (2001, 2005), os sujeitos a partir da comunicação nessa abordagem, se compreendam como seres históricos que continuamente se educam em movimento dialético.

O diálogo constante na comunidade educativa pode criar uma relação de reciprocidade entre os envolvidos, possibilitando não apenas um pertencimento, mas uma construção identitária entre todos os participantes da comunidade escolar. Partindo disso, é fundamental que todos os sujeitos da comunidade escolar possam ser ouvidos, contribuindo nas decisões e nas soluções de problemas.

Portanto, a interação comunicacional dialética-horizontal pode ocorrer mediante um processo democrático na *práxis* educativa; a gestão democrática, na qual o gestor é escolhido por meio de um processo de eleição na escola - ou seja, não é indicado por alguém - e onde o mesmo apresenta um plano de ação convergente com os anseios da comunidade escolar; o PPP é construído por todos participantes da comunidade escolar e convergente com a realidade local da escola; a APP e o Grêmio Estudantil trabalham juntos propondo mudanças significativas à comunidade escolar; o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio da interação

³² A construção do Projeto Político Pedagógico – PPP, pelas Instituições Educacionais é uma necessidade sem precedência, disposto na Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96, especificamente nos artigos 12, 13, e 14.

com os conhecimentos, ou seja, partem daquilo que eles sabem a respeito de um determinado tema, ampliando esse conhecimento por meio da construção e reconstrução. Também, neste processo ensino-aprendizagem, os estudantes e família participam efetivamente da construção do planejamento e dos planos de ação.

Nestes planos de interação comunicacional participativa e dialógica é importante pautar os conhecimentos específicos de todas as áreas de conhecimento, entrelaçando-os com os saberes e a realidade da comunidade escolar, bem como com as TIC utilizadas em sala.

Interações bidirecionais e multidirecionais podem ocorrer no contexto de sala de aula, pátio da escola, rua, casa (espaços *off-line*) e/ou pela *Internet* (espaços *online*), indo além de apresentação de conteúdos no quadro ou num *Blog*, por exemplo. O que difere esta interação bidirecional é que a construção do currículo, planejamento mensal e semanal e o plano de ação são construídos por toda comunidade escolar.

Freire (1986a, p. 11) aponta que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Isto nos faz refletir quando nossos estudantes estão lendo, interpretando o mundo por meio de espaços *online* ou *off-line*, construindo seus saberes a partir dessas interações comunicacionais, ressignificando e compreendendo seu contexto. Nesse sentido, a educação, numa perspectiva democrática, dar-se-á por meio da ampliação da semântica das palavras, gerando conceitos, problematizações, reflexões e críticas que possibilitem mudanças no entorno em que vivem os estudantes.

Freire (1986b) traz subsídios para refletirmos a necessidade de buscarmos a solução de problemas, mas não como importação de técnicas e tecnologias, incompatíveis com a realidade, ou seja, como instrumentos antagônicos à nossa cultura. "Não há técnicas neutras que possam ser transplantadas

de um contexto a outro. A alienação do profissional não lhe permite perceber esta obviedade" (FREIRE, 1986b, p. 24).

Desse modo, as TIC não devem ser impostas aos estudantes de cima para baixo, mas utilizadas a partir dos usos que esses sujeitos fazem das mesmas. Nesse sentido, é importante que a comunidade escolar reflita sobre o que almeja para as futuras gerações. Assim, se não fizer a crítica, ela pode ir de encontro a uma perspectiva de sociedade alienada, imitando outrem, servil de outras culturas, ou seja, uma sociedade objeto. A imitação pode remeter à repetição de uma educação vertical antidialógica, bancária, em que o arquivamento de conhecimentos é dado pelo professor que se sente superior aos que ensina. Para o autor, na referida obra, o diálogo é uma relação horizontal, nasce de uma matriz crítica e gera criticidade, por isso, somente o diálogo – nessa abordagem - comunica, produz empatia entre envolvidos e é o caminho indispensável, não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência.

No ensino-aprendizagem, a comunicação crítica deve fazer parte da prática da comunidade escolar, como afirma o pensador Paulo Freire (2001, 2005) em inúmeras obras. O referido autor comunga a importância da dialogicidade como pedra angular de sua reflexão à educação e legitimidade da democracia. E, todo comunicador é um educador, e não se faz educação sem comunicação.

Contudo, na perspectiva monológica-vertical, as mídias impressas e digitais servem apenas para registrar, informar e obter informação. Nesse processo, o conhecimento é apenas transmitido com atividades e estratégias de fixação para facilitar a memorização. Nesta perspectiva, o professor é, muitas vezes, o mais ativo nesta ação, nada é criticável e falível, principalmente, quando a crítica e as falhas são apontadas pelos estudantes.

Na perspectiva dialética-horizontal, as TIC não servem apenas para registrar, informar e obter informações num processo transmissional, como condena Freire (2001), ou apenas seguindo uma razão instrumental, criticada por Habermas (2012a). A interação comunicacional dialética-horizontal inclui todos da comunidade escolar. Desse modo, há interlocução com todos; interação com os diferentes conhecimentos: empíricos, teológicos, científicos, filosóficos; interação com as diferentes linguagens; interação nos espaços *off-line* e *online*; interação com as mídias de massa e outras TIC.

Na interação comunicacional, os estudantes-professores fomentam o processo de ensino-aprendizagem mediante os planos de ação e de estudos sobre uma determinada temática que pode ser criticável e falível (HABERMAS, 2012). O estudo pode ocorrer individualmente, mas na maior parte do tempo, a cooperação de estudo ocorre em pequenos grupos e no grande grupo da sala de aula e/ou por meio das TIC. Desse modo, no processo de ensino-aprendizagem, a interação comunicacional, a partir da utilização das TIC, tem as seguintes características:

- ✓ Ocorre primeiramente com os responsáveis dos estudantes, os quais conhecem a metodologia do professor e são convidados na construção de um currículo e planejamento condizente com a realidade da comunidade escolar. Para tanto, tudo que é construído em sala é socializado em tecnologias impressas ou digitais, conforme as possibilidades dos participantes da comunidade escolar de interagir com as mesmas. Assim, toda a comunidade é incluída sobre os conhecimentos construídos no processo de ensino-aprendizagem.

✓ Interação comunicacional com as informações que os estudantes trazem do seu cotidiano, ampliando a discussão e adentrando a realidade local da comunidade escolar, ou seja, sempre dialogando com os conhecimentos, a cultura e as opiniões locais numa perspectiva de letramento (SOARES, M., 2002, 2012).

✓ Interação comunicacional com as informações obtidas por meio da busca nos meios midiáticos disponíveis no ambiente escolar e em outros ambientes. Análise e comparação da funcionalidade de uma mesma informação e quais as linguagens utilizadas no repertório midiático. Neste processo, os estudantes podem buscar informações de uma determinada temática, seguindo três premissas que estruturam o raciocínio: o que sabem sobre as informações, o que precisam saber e o que querem saber.

✓ Interação entre os sujeitos mediante a apresentação e levantamento de opiniões, argumentação e problematização por meio de debates em sala de aula e/ou com recursos comunicacionais como *Blogs*; Fóruns Virtuais, *Wikis* e *Chats*.

✓ Interação com outras áreas de conhecimento em que estudantes e professores possam construir um pensamento interdisciplinar, desenvolvendo suas potencialidades verificando quais contribuições e como cada área de conhecimento concebe a mesma temática ou informação.

✓ Interação por meio da avaliação processual e transparente, assim todos compreendam o andamento do processo de construção de conhecimento. Portanto, é importante a autoavaliação em todo processo dos planos de ação e do processo de ensino-aprendizagem. Para isto, é necessário verificar os desdobramentos, avanços,

desafios e comprometimento de todos na construção de conhecimento.

Os sujeitos constroem a interação comunicacional nos grupos ou comunidades do seu cotidiano, em espaços *off-line* e *online* que podem ser da mesma idade, gênero, preferências, afinidades, interesses e entendimento. A convivência em espaços *off-line* (escola, casa, rua e vizinhança etc.) e/ou *online* não é determinante para que ocorra a comunicação, mas o diálogo é importante para que haja uma melhor convivência e entendimento. Uma comunidade escolar pode conviver amparada pelas regras e fazer o possível para segui-las, mas ela optará por ter apenas de transmitir comunicados, como afirma Freire (2001), ou - por meio da interação - poderá refletir sobre suas próprias regras e discuti-las com a sua comunidade.

Diante desses apontamentos, quando trazemos a interação comunicacional a esta discussão sobre a utilização das TIC - como elemento chave desta problematização -, estamos nos referindo especificamente aos recursos, quais interesses de utilização, com quem os estudantes se comunicam na comunidade escolar e quais potencialidades podem possibilitar o uso das TIC.

É possível pensarmos numa comunidade escolar que tenha uma interação comunicacional dialética horizontal, seja *off-line* e *online*? A grande maioria dos estudantes utilizam TIC para se comunicar e, assim, constroem seus ecossistemas comunicativos. O grande desafio é tornar estas várias interações comunicacionais em ecossistemas educacionais. Desse modo, esta possibilidade será descrita no próximo capítulo.

4 ECOSSISTEMA EDUCOMUNICATIVO

Nos capítulos anteriores há uma proposta de oposição e enfrentamento a uma educação ancorada em um paradigma tradicional, ainda fortemente encontrado na educação formal. O paradigma democrático traz, desse modo, uma perspectiva de mudança no modelo da educação básica vigente.

Este paradigma democrático tem como perspectiva a realização de um trabalho condizente com a formação do cidadão que transforma sua sociedade por meio de ações democráticas participativas, inclusivas, dialógicas e condizentes com os sistemas comunicacionais do entorno da comunidade escolar. Para tanto, este capítulo foi construído como uma continuidade das discussões delineadas anteriormente. Desse modo, também é importante apontar os significados de ecossistemas no dicionário etimológico, como também as provenientes discussões sobre o ecossistema na área da comunicação e da educomunicação.

Partindo destes estudos, apresentaremos os significados nos dicionários etimológicos e outras áreas de conhecimento e as provenientes discussões sobre ecossistemas comunicativo nas áreas da comunicação e educomunicação e, por fim, apresentaremos a partir de um construto teórico um mapa conceitual sobre as possibilidades de Interação Comunicacional no Ecossistema Educomunicativo na Comunidade Escolar.

4.1 SIGNIFICADOS DE ECOSSISTEMA NOS DICIONÁRIOS ETIMOLÓGICOS E AS PROVENIENTES DISCUSSÕES SOBRE O ECOSSISTEMA COMUNICATIVO NA ÁREA DA COMUNICAÇÃO E DA EDUCOMUNICAÇÃO

No Dicionário Etimológico Nova Fronteira (CUNHA, 1996), na palavra ‘ecossistema’ há dois componentes lexicáticos, ‘eco’ e ‘sistema’: o ‘eco’ que significa no

grego *oikos* (οἶκος), ou seja, casa; e, ‘sistema’ que significa *systema* (σύστημα). O termo é muito utilizado em Biologia.

Ao pesquisarmos a palavra ‘sistema’, no dicionário Silveira Bueno (2009), encontramos o seguinte conceito: conjunto de partes coordenadas entre si; corpo de doutrina; conjunto de partes similares; forma de governo ou constituição política ou social de um Estado; combinação de partes de modo que concorram para certo resultado; conjunto de leis ou princípios que regulam certa ordem de fenômenos; planos; modo; hábito; uso; método de classificação fundado no emprego de um ou de número de caracteres.

Nas ciências biológicas, o sistema ecológico - ou ecossistema - está relacionado à unidade que inclui todos em uma área, interagindo com o ambiente físico. O sentido desse termo sempre mantém relação com os valores de equilíbrio, de harmonia, de continuidade. No entanto, na Biologia, o termo tem perspectiva funcionalista, ou seja, “de unidade funcional em que há entradas e saídas e fronteiras que podem ser tanto naturais quanto arbitrárias”. (ODUM, BARRETT, 2007, p.2).

Segundo Odum e Barrett (2007) a palavra ‘ecologia’ deriva de duas palavras gregas *oikos*, que significa casa, e *logos* que significa estudo, ou seja, estudo da casa,

estudo da casa ambiental inclui todos os organismos dentro dela e todos os processos funcionais que tornam a casa habitável (ODUM; BARRET, 2007, p.2).

Soares (2011a) aponta que:

no campo da comunicação o termo torna-se corrente a partir de Pierre Lévy, ao cunhar o termo ecologia cognitiva para identificar o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição (SOARES, 2011a, p. 43).

Lévy (1995) aponta que os micro-atores de uma ecologia cognitiva não são inteligentes sozinhos. O referido autor propõe acreditarmos numa rede de cognição, na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros computadores se interconectam.

No campo da educação, quando nos ancoramos no suporte teórico de Paulo Freire (1982, 2005, 2011), compreendemos que o ser humano tem a vocação ontológica de ser sujeito, ou seja, aquele que age sobre o mundo e o transforma. Nas suas obras, comunga a perspectiva de que ninguém aprende isolado, mas em comunhão com outros seres humanos. Assim, compreendemos que a interconexão - citada por Levy (1995) - é feita pelo ser humano que se desenvolve humanizando-se. Por conseguinte, possibilita a internalização e exteriorização das culturas, as quais são mediadas por sujeitos socio-históricos. Portanto, é o ser humano que constrói sua interação comunicacional e seus ecossistemas comunicativos mediante suas condições sociais, culturais e econômicas, as quais são determinantes para a interconexão com outros seres humanos e com as tecnologias.

Freire (1982, 2005, 2011) aponta que o ser humano, na interação com o mundo e com outros seres humanos, constrói seu conhecimento, a sua consciência e a sua subjetividade. Portanto, não basta estar conectado a tudo, mas é necessária a interação dos sujeitos que buscam a transformação da realidade que os oprime.

Para Soares (2011a), Martín-Barbero retoma a discussão sobre ecossistema quando faz uma relação direta com a vida social e a aprendizagem.

Na relação entre Educação e Comunicação, a última quase sempre é reduzida a sua dimensão puramente instrumental. É deixado de fora o que é justamente estratégico pensar: que é a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual, ou falando de outro modo, pensar no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 339-400)

O referido autor nos provoca à reflexão sobre o ecossistema comunicativo na comunidade escolar, pois aponta a dinâmica que configura o ecossistema onde estamos imersos:

o saber é disperso e fragmentado e pode circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito e longe das figuras sociais que antes o administravam (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.126).

Nesta mesma perspectiva, ele aponta que a escola deixou de ser o único lugar de legitimação de saber, pois:

existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos, descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional (*Ibidem*, p.126).

Martín-Barbero (2004) aponta que não se trata apenas da apropriação de um conjunto de dispositivos tecnológicos utilizados e escolhidos pelo grupo de professores ou adultos da comunidade escolar. Esta postura dos professores e dos adultos diante das tecnologias acena à concepção mestrecêntrica, adultocêntrica e midiocêntrica, ancorada na razão instrumental, como fora apontado no segundo capítulo. A partir do referido

autor compreendemos os ecossistemas comunicativos, na comunidade escolar e no ensino-aprendizagem, como:

modelo e trama de interações, conformada pelo conjunto de linguagens, escrituras, representações e narrativas que alteram a percepção das relações entre o tempo do ócio e o trabalho, entre o espaço privado e o público, penetrando de forma mais pontual (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 55).

Martín-Barbero (2014) afirma que é necessário que a escola, do Ensino Fundamental ao Superior, pense menos nos efeitos ideológicos e morais dos meios, e mais no seu ecossistema comunicativo. Para o autor, o ecossistema comunicativo configura a sociedade, ao mesmo tempo, como modelo e trama de interações.

Soares (2011a) acrescenta um novo sentido ao conceito de ecossistema comunicativo,

estabelecendo-o como algo a ser construído, no horizonte do devir: um sistema complexo, dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e da ação comunicativa integrada (SOARES, 2011a, p. 44).

Partindo disso, Soares (*op. cit.*) afirma que a proposta é pensar os ecossistemas comunicativos como ideário,

de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias. (SOARES, 2011, p. 44).

O referido autor declara que a educomunicação propõe discussões que viabilizem a construção aberta e criativa de

relacionamento, contribuindo, e assim legitimando o diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.

Soares (2011a) aponta que, para ocorrer ecossistemas comunicativos abertos e flexíveis, é necessário que a comunidade escolar tenha uma maior interação entre participantes, conteúdos e sistemas simbólicos culturais, os quais também são encontrados nas mídias de massa e nas Tecnologias de Informação e Comunicação.

A educomunicação está, também, relacionada ao conceito de ecossistemas comunicativos. Para Sartori e Soares (2005, p. 1):

Paulo Freire desponta como educador que definiu as bases sólidas para gestar ecossistemas comunicativos, pois sua teoria dialógica, baseada em colaboração, união, organização e síntese cultural, aproximam-se do conceito de Educomunicação.

Nesta perspectiva, o ecossistema comunicativo melhora o coeficiente comunicativo entre os participantes da comunidade escolar (SARTORI, SOARES, 2005, SARTORI 2010, SOARES, 2002, MARTÍN-BARBERO, 2000, 2008).

Portanto, para a construção e fortalecimento de um ecossistema comunicativo é necessário um conjunto de ações, conforme aponta Soares (2011a, p.37),

Inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo); b) democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas); c) midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação); d) criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local).

Desse modo, o uso dos recursos das TIC pode possibilitar inclusão, construção de espaços *online*

democráticos e criações autênticas, conforme a realidade dos sujeitos da comunidade escolar. Para Sartori (2014), organizadora do livro *Educomunicação e Criação de Ecossistemas Comunicativos*, é importante entender o termo para além da junção das palavras educação e comunicação, pois:

Educomunicação parte do que faço como educador: educo, mas não faço de modo isolado, faço com outros, é comum e só posso fazer como ação. Assim, educomunicação significa educo+ comum+ação. A comunicação é intrínseca ao ato de educar, que em si é um ato coletivo, que viabiliza a construção de ecossistemas comunicativos de modo que possamos exercer nossa cidadania. (SARTORI, 2014, p.8)

A autora corrobora com Freire (2001), de que educação e comunicação não podem existir alheias à sociedade ou isoladamente, e aponta que a educomunicação preocupa-se com:

[...] ecossistemas comunicativos em espaços educacionais é levar em conta que a escola é um espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia –, para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e troca de sentidos. Para tal, é necessário que a escola esteja preparada para enfrentar e dialogar com percepções de mundo diferentes das que enfrentava décadas atrás. (SARTORI, 2010, p.46)

Para a autora, a comunidade escolar, quando proporciona e potencializa ecossistemas comunicativos, possibilita a criação de condições para que os estudantes

possam ter a liberdade da palavra expressando sua visão de mundo de modo significativo, participativo e transformador, assim buscando exercer sua cidadania.

As discussões de Martín-Barbero (2014), Soares (2011) e Sartori (2010) sobre ecossistemas comunicativos, os quais construíram a partir das discussões de Paulo Freire, contribuíram para compreendermos que a interação comunicacional dialética-horizontal não é dada pela tecnologia adotada ou imposta pelos profissionais da educação, mas pela opção por um tipo de convívio humano.

Diante dos conceitos supracitados, podemos compreender a comunidade escolar numa perspectiva ecossistêmica, como um espaço que prioriza e é propulsor de estudos sobre seu próprio sistema educativo e a construção-reconstrução dos conhecimentos dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Essa construção-reconstrução do conhecimento parte da realidade local no campo teórico-prático por meio da *práxis* social, histórica e cultural. Essa perspectiva compreende um sistema complexo que entrelaça os elementos da comunidade escolar, tais como pedagógico, administrativo e os órgãos, os quais se constituem em três categorias grupais (estudantes, profissionais da educação e família).

O sistema pedagógico e administrativo é constituído por professores de várias áreas, coordenadores pedagógicos e gestores, os quais são os profissionais de educação que tiveram formação e possuem os conhecimentos científicos das respectivas áreas. Esses dois sistemas se entrelaçam e corroboram para que possa existir uma gestão e um processo de ensino-aprendizagem ancorado numa perspectiva democrática e participativa. Para que isso ocorra, é necessária uma pedagogia democrática, ou seja, uma pedagogia feita com a comunidade escolar. A principal medida fomentadora para essa pedagogia democrática é a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico (PPP) condizente com a realidade da

comunidade escolar. Esses dois sistemas, pedagógico e administrativo, estarão interagindo com os órgãos e grupos, a saber, secretaria da educação, sindicato, família e estudantes, de forma transparente e condizente com anseios da comunidade escolar.

A comunidade escolar tem como órgãos legais a Associação de Pais e Professores (APP) e o Grêmio Estudantil, os quais contribuem com a construção-reconstrução dos documentos que norteiam o pedagógico e o administrativo e buscam atender e suprir as demandas de toda comunidade escolar.

Contudo, a comunidade escolar é um sistema complexo educativo composto por sujeitos sócio-históricos: famílias, profissionais da educação e estudantes. Estes grupos têm diferentes conhecimentos e culturas. Nesse sistema complexo, quanto maior for a interação comunicacional, maior será as possibilidades de construção-reconstrução de conhecimentos.

Esses grupos da comunidade escolar são organizados por elementos e atributos próprios e interagem em espaços *off-line* e/ou *online*. Nesta interação comunicacional ocorre a hibridização do espaço *online-off-line*, no qual é imprescindível o entendimento mútuo entre os sujeitos envolvidos. Desse modo, todos os membros dessa comunidade escolar têm funções diferentes e responsabilidades que buscam o equilíbrio nas interações. Os profissionais da educação e a família podem buscar parcerias, não apenas na construção de conhecimento das novas gerações, mas, na busca por uma sociedade mais igualitária, solidária e justa. O equilíbrio e o desequilíbrio ocorrem, nesse sistema educativo, devido às contradições culturais e sociais e à concepção de mundo de cada participante da comunidade escolar. O que se almeja é que haja equilíbrio e, para isso, é necessário que se busquem soluções de problemas por meio do entendimento mútuo nestas interações comunicacionais. Portanto, a interação comunicacional

dialética horizontal pode ser o fio condutor, o encontro de possibilidades, de contradições que resultam em pretensões válidas ao coletivo e não apenas aos objetivos individuais ou aos ‘cálculos egocêntricos’ de uma pessoa ou grupo (HABERMAS, 2012a). Desse modo, os sujeitos podem interagir e buscar, por meio de ações individuais e grupais, estudar seu próprio sistema educativo como possibilidades de melhorar essa comunidade escolar na perspectiva democrática.

Logo, o sistema educativo da comunidade escolar tem atributos de um ecossistema. Contudo, esse ecossistema se torna comunicativo quando esses grupos têm uma interação dialética/horizontal que, por sua vez, aponta para ser ancorado numa pedagogia democrática e participativa. Esse ecossistema comunicativo se torna educomunicativo - na comunidade escolar -, quando os grupos que fazem parte de espaços educativos formais, não formais e informais buscam nas interações comunicacionais *online* e *off-line* a fomentação de conhecimento por meio de ações inclusivas e democráticas “sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local” (SOARES, 2011a).

A inter-relação da comunicação-educação, ou seja, a educomunicação (SOARES, 2011a, 2011b, SARTORI, 2010, BACCEGA, 2011) contribui no coeficiente comunicativo na comunidade escolar. Como afirma Freire (2001, 2005), todo ato educativo é também um ato comunicativo e ninguém aprende e transforma seu mundo isoladamente. O ecossistema educomunicativo ocorre por meio da apropriação das linguagens e da construção dos conhecimentos e da cultura. Estas apropriações e construções, que ocorrem nas redes de fluxos comunicacionais multidirecionais, podem ocorrer num processo dialético/horizontal que possibilita a construção de ecossistemas educomunicativos na comunidade escolar.

4.2 MAPA CONCEITUAL SOBRE POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO COMUNICACIONAL E DO ECOSSISTEMA EDUCOMUNICATIVO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Spudeit, Viapiana e Prates (2012, p. 44) apontam que um “mapa conceitual é representado por ligações gráficas semelhantes a diagramas, que indicam relações entre conceitos ligados por palavras”. Os mapas conceituais³³ podem ser construídos por estudantes e professores que buscam refletir sobre a aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa parte da realidade dos envolvidos e

das inter-relações em diferentes campos de conhecimento, facilitando extrapolar a informação apreendida numa situação, ou contexto diferente (BELLUZZO, 2006, P.83).

Desse modo, pretendemos apresentar um mapa conceitual, ao final deste item, cuja estrutura apresenta desde os conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos a respeito da interação comunicacional no ecossistema educomunicativo. Assim, nosso intuito é que o mesmo ilustre nosso construto teórico e que possa oferecer a partir deste estímulo à construção de outros mapas conceituais que serão fomentados e visibilizados pela comunidade escolar, seguindo sua realidade e seus atributos sistêmicos educativos e comunicativos.

A interação comunicacional dialética/horizontal - como já foi explicado, no segundo capítulo, a partir das discussões de Freire (2001, 2005) e Habermas (2012a, 2012b) - propõe que os participantes tenham na sua comunidade escolar uma *práxis* pedagógica democrática participativa. Por conseguinte, o

³³ Para saber mais : Moreira, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

diálogo é o fio condutor de todas as interações com a finalidade de entendimento mútuo que objetiva encontrar soluções para um determinado problema.

No ecossistema educacional escolar, todos os participantes são incluídos e buscam - numa rede de fluxos comunicacionais multidirecionais - ações comunicativas e que sejam legitimadas como “metodologia de ensino, aprendizagem e convivência” (SOARES, 2011a, p. 45). Desse modo, é necessário apresentar como compreendemos os participantes da comunidade escolar: como sujeitos histórico-social ou histórico-cultural.

Para Freire (1986b, 2001, 2005), o sujeito histórico-social produz cultura e conhecimento, na medida em que há interação social com a sua realidade e com outros sujeitos e, assim, tem consciência das condições sociais, históricas e culturais. Freire (1986b) afirma que o sujeito não pode eximir-se ou ter uma postura neutra de seu contexto histórico-social, cujas inter-relações sociais e históricas constroem seu eu, mediante a superação de unilateralismo na análise da relação sujeito-objeto.

Duarte (1996) aponta que a Escola de Vygotsky buscou compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica. Freire (1986b) aponta que o sujeito faz da sua realidade o objeto de seu conhecimento e assume uma postura cognocente de um objeto cognoscível. Seguindo essa perspectiva de sujeito sócio-histórico, a comunidade escolar poderá contribuir para que esses sujeitos compreendam criticamente a realidade social intrínseca à história. Desse modo, a comunidade escolar pode contribuir para que o sujeito construa seu conhecimento, tenha consciência da sua realidade e busque construir uma sociedade mais igualitária, democrática, ética, crítica-reflexiva e consciente de que o ser

humano não é uma coisificação ou objeto no espaço em que vive. Para tanto, Freire (1986b, p.61) afirma que:

Se a vocação ontológica do homem é de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaços-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais emergirá dela conscientemente carregado de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

Para Freire (1986b, 2001, 2005), o sujeito histórico-social constrói-reconstrói sua consciência com o mundo e no mundo. Assim, não é apenas ter conhecimento da realidade do entorno da comunidade escolar, mas é um processo baseado na ação e reflexão dos sujeitos a partir de seu recorte social (micro espaço) e sua história, concomitante, com as relações com sua sociedade (macro espaço) e a história da humanidade. Seguindo nessa perspectiva de sujeito, todos da comunidade escolar podem ser estimulados a se conscientizarem a respeito de sua realidade fazendo relação desta realidade com o mundo.

A comunidade escolar, quando possibilita a interação comunicacional, seja *online* e/ou *off-line*, pode construir sua consciência junto aos outros, mediante a dialética da objetividade no mundo e da reconstrução da subjetividade. Para Freire (2001), a intersubjetividade ou intercomunicação é característica deste mundo cultural e histórico, em que os sujeitos estabelecem uma comunicação com propósito que circunda um objeto.

Cada comunidade escolar está num recorte social, ou seja, tem uma realidade específica, qual seja, cultural, social, econômica e política. Para que esta comunidade escolar compreenda sua realidade é importante que haja uma rede de

fluxos comunicacionais multidirecionais abertos e flexíveis que sejam possibilitadas por meio da intersubjetividade dos participantes de um processo dialético-horizantal.

Freire (2005) corrobora este nosso entendimento quando afirma:

que a reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. A verdadeira reflexão crítica origina-se dialetiza-se na interioridade da *práxis* constitutiva do mundo humano é também *práxis*. (FREIRE, 2005, p.14)

A partir de Freire (2005) podemos entender que, no processo de ensino-aprendizagem, os estudantes-professores aprendem conjuntamente, pois, ninguém se conscientiza sozinho ou isolado. O professor, quando possibilita uma interação comunicacional dialético-horizantal, aprende sobre a realidade do estudante e este aprende com o professor a respeito dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Diante disso, a proposta de uma interação comunicacional é relevante no processo da construção e reconstrução da consciência, por meio da reflexividade que é a raiz da objetividade. Não existe ação humana sem uma realidade objetiva, quer seja uma situação objetiva de opressão (a qual constrói uma consciência opressora e/ou oprimida como vimos na educação bancária -paradigma tradicional-) quer seja uma situação objetiva de libertação (a qual constrói e reconstrói a consciência não somente estando apenas no mundo, mas com o mundo, agindo e refletindo com criticidade sobre sua realidade).

Neste sentido, recorremos a Freire (2005, p. 17) que esclarece que:

a consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematizando-o, compreende-o

como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora.

Desse modo, na comunidade escolar e principalmente no processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos, por meio da interação comunicacional seja *online* e/ou *off-line*, se expressam e se apropriam das linguagens, construindo e reconstruindo os conhecimentos historicamente sistematizados, entrelaçando-os com sua realidade social. Diante disto, a interação comunicacional pode ser o fio condutor do ecossistema educacional que se entrelaça com os múltiplos elementos da comunidade escolar e no ensino-aprendizagem.

Apresentaremos, a seguir, os principais elementos: a linguagem, o conhecimento e as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Para discutirmos sobre linguagem recorreremos a Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934). Ambos autores têm em seu aporte teórico discussões relevantes que possibilitam reflexões a respeito da linguagem como um meio de interação social na educação dos sujeitos.

As discussões proporcionadas por Vygotsky (1987) - psicologia embasada no materialismo dialético - e Bakhtin (2006) - pesquisador da linguagem também ancorado na perspectiva marxista - contribuem para refletir sobre as possibilidades de criar ecossistemas educacionais. Por conseguinte, a interação comunicacional é analisada como atividade cognitiva entre sujeitos que se constituem no desenvolvimento histórico-social.

Vygotsky (1984) fez análise crítica da psicologia associacionista³⁴ e da psicologia gestaltista³⁵ e concluiu que essas psicologias são ancoradas em abordagens de cunho naturalista, idealista ao extremo, as quais têm em comum a tendência anti-histórica, ou seja, estudam o pensamento e a linguagem sem qualquer referência histórica de seu desenvolvimento. O referido autor aponta que a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter dos sujeitos.

Vygotsky (1984) e Freire (2001, 2005) contribuem para entendermos que a interação comunicacional nos ecossistemas educacionais, seja *online*, seja *off-line*, tem a linguagem presente, sendo permeada - do início ao final do processo - por múltiplas ações verbais ou não verbais, possibilitando a reflexão dos participantes sobre o mundo exterior. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem não ocorrem de forma unidimensional. Ambos autores acreditam que é nas interações sociais que os sujeitos se constituem e produzem conhecimento. Os fluxos comunicacionais multidirecionais tornam-se, então, possibilidades dos estudantes interagirem em espaços *online* e *off-line*.

Conforme Vygotsky (1984), entendemos que os estudantes - ao interagirem com outros da sua comunidade escolar, por meio da linguagem - desenvolvem estruturas psicológicas superiores, ou seja, a sua consciência. Os processos de internalização e a construção-reconstrução da

³⁴ Para a psicologia associacionista (a Lei do Efeito) representada pelo mentor Edward Lee Thorndike, o pensamento e a palavra encontram-se unidos por laços externos, semelhantes aos laços existentes entre duas sílabas sem sentido. (VYGOTSKY, 1984)

³⁵ Para psicologia gestaltista (psicologia da Forma) representada pelo mentor Fritz Perls. Nesta psicologia a relação entre o pensamento e a palavra aparece como uma simples analogia, uma redução de ambos a um denominador estrutural comum.

consciência e da subjetividade ocorrem mediante a transformação do processo interpessoal em processo intrapessoal. Portanto, o conhecimento do estudante:

distancia 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, 1984, p.58)

Desse modo, os estudantes quando interagem com o maior número possível de integrantes da comunidade escolar - a saber, professores, colegas de sala ou de escola, família, coordenadores pedagógicos e direção - têm possibilidades de construir ecossistema comunicativo, por meio de diferentes linguagens.

Bakhtin (2006) desenvolveu sua concepção de linguagem, a partir de uma análise crítica das teorias linguísticas, as quais são enraizadas sob a orientação do racionalismo dos séculos XVII e XVIII, pois “tais raízes mergulham no solo fértil cartesiano” (BAKHTIN, 2006, p. 85). Essas teorias linguísticas são divididas em duas grandes correntes teóricas: o subjetivismo idealista, representado por Wilhelm Humboldt e, o objetivismo abstrato, representando principalmente pela obra de Ferdinand de Saussure.

Bakhtin (2006) faz uma crítica a essas teorias ao que se referir sobre a língua como produto acabado, sistema estável, imutável, formas linguísticas submetidas a uma norma tal qual à consciência individual. Prossegue sua crítica à perspectiva de sistema linguístico fechado, seguido por leis da língua que não têm inter-relação com o seu valor ideológico e histórico.

Desse modo, toda concepção de linguagem em Bakhtin é baseada na categoria interação verbal, cujo construto prioriza a dialogicidade entre os sujeitos e seus enunciados. Para o referido autor, toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo constante de comunicação. Assim, a partir de Bakhtin (2006) compreendemos que qualquer ato expressivo ou enunciado é produto da interação de dois ou mais sujeitos socialmente organizados. Um produto ou um signo pode ser ideológico, pois:

faz parte de uma realidade natural ou social como todo o corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo, mas ao contrário destes, ele também reflete e refrata outra realidade, que lhe é exterior (BAKHTIN, 2006, p. 31).

Bakhtin (2006) aponta que a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo, por meio das interações sociais. Portanto, a interação semiótica de um grupo segue a lógica da consciência e a lógica da comunicação ideológica.

Bakhtin (2006) corrobora nosso entendimento sobre a linguagem no ecossistema educacional na comunidade escolar e no ensino-aprendizagem, pois os sujeitos constroem sua atividade mental, como também sua objetivação exterior por meio do social. Na interação comunicacional entre os sujeitos “o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN, 2006, p. 118).

Assim, Bakhtin (2006, p.119) aponta que a atividade mental não é do ‘eu’, mas é uma atividade mental do ‘nós’, porque:

Não é uma atividade de caráter primitivo, gregário: é uma atividade diferenciada. Melhor ainda, a diferenciação ideológica, o crescimento

de grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade da orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será seu mundo interior.

Desse modo, entendemos que um ecossistema educ comunicativo fomenta uma orientação social em que estabelece uma forte conexão e organização entre os sujeitos. Assim, quanto maior for a firmeza e estabilidade das interações comunicacionais na comunidade escolar e no ensino-aprendizagem, maiores serão as possibilidades dos sujeitos construir e elevar seu grau de consciência e objetivação exterior.

Ao nos embasarmos nas discussões de Martín-Barbero (2014) sobre a possibilidade de construção de um ecossistema comunicativo numa comunidade escolar, compreendemos que o ecossistema educ comunicativo também é composto por um conjunto de linguagens, escritas e narrativas, ou seja, um conjunto de expressões ou enunciados que prioriza o diálogo.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 127)

Bakhtin (2006), em seu construto teórico, questionou sobre as novas correntes ideológicas cotidianas presentes na imprensa, literatura e a ciência. Ele aponta que:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.) (BAKHTIN, 2006, p. 128).

No século XXI, nosso cotidiano é tomado por diversas TIC, diversas linguagens, além do livro impresso e, portanto, existem novas possibilidades de interagir e perceber o mundo. Nas interações síncronas e assíncronas, que podem possibilitar as TIC, interagimos com uma diversidade de sujeitos, enunciados, signos, conhecimentos e formas de entretenimento que são ancorados em alguma perspectiva ideológica.

Para tanto, num ecossistema educacional os estudantes são estimulados a refletir sobre os enunciados e as linguagens de qualquer TIC compartilhada por eles e por outros. Assim, o processo de construção-reconstrução do conhecimento se entrelaça com novas formas de enunciar, por meio de outras linguagens. Nas TIC - impressas ou digitais - os enunciados de todos os participantes podem ser compartilhados para discussão sobre alguma temática, a ser trabalhada no processo de ensino-aprendizagem quando da interação comunicacional da comunidade escolar.

Habermas (2012a) corrobora com as discussões em torno da ação comunicativa numa comunidade escolar. Para o referido autor, na ação comunicativa, a linguagem é indispensável como mediadora de todo processo que fomenta a busca pelo entendimento. Na ação comunicativa, os

participantes buscam o entendimento a partir da argumentação e para isto ocorrer é necessário que os mesmos busquem conhecimentos para sua fundamentação.

No ecossistema educacional, as linguagens possibilitam diversas interlocuções com diversos conhecimentos. A reflexão-crítica dessas informações (obtidas seja em espaços *off-line* e *online*) entrelaçada com a realidade dos sujeitos possibilita a construção-reconstrução de conhecimento. O conhecimento está permeado em todo o processo da interação comunicacional do ecossistema educacional. Habermas (2014) aponta que a auto-reflexão é fundante para construção do conhecimento e que todo conhecimento constitui numa objetividade a partir de interesses. Estes interesses são partilhados por meio das estruturas intersubjetivas que possibilitam a fomentação dos conhecimentos. O referido autor faz uma crítica sobre as ciências que compreendiam o conhecimento como puramente instrumental. Habermas (2014) se refere ao positivismo, que têm em seu cerne teórico-metodológico a ausência da autorreflexão na construção do conhecimento, impedindo que as ciências desenvolvam seu caráter emancipador.

Saviani (2007, p. 15) descreve que a língua grega contém vários termos que designam diferentes tipos de conhecimento.

Assim, encontramos “doxa” que significa opinião, portanto, o conhecimento ao nível do senso comum; “sofia”, que traduzimos por sabedoria, corresponde ao conhecimento decorrente de grande experiência de vida; “gnosis”, cujo sentido remete ao conhecimento em seu significado geral; e o termo “episteme” que, especialmente a partir de Platão, se refere ao conhecimento metódico e sistemático, portanto, ao conhecimento científico.

No ecossistema educomunicativo, as interações comunicacionais dos sujeitos de uma comunidade escolar entrelaçam vários conhecimentos num processo de construção e reconstrução. Assim, é importante frisar que cada comunidade escolar tem uma realidade diferente e, portanto, que seu ecossistema educomunicativo se diferencia de outros pela autenticidade.

Para Freire (2001), a doxa - como esfera de uma mera opinião - não é superada mediante a ação extensionista (que tem conotação mecanicista e monológica). O conhecimento transferido, seguindo um agir estratégico, é tratado como algo estático, infalível e incriticável (HABERMAS, 2012a). No domínio da doxa, os sujeitos se dão conta ingenuamente das coisas, dos objetos, contudo, esta mera percepção da presença deles não significa adentrar neles, do que resultaria a percepção crítica dos mesmos (FREIRE, 2001). Freire (2001) coloca que a doxa emitida pelos sujeitos, mesmo que ainda chegue a ser coerente, não traduz a coerência objetiva das coisas. Os sujeitos que permanecem no domínio da doxa são meros repetidores de enunciados sem fundamentação e sem percepção da totalidade. Para Freire (2001), muitos sujeitos que rejeitam a comunicação, fogem da cognoscibilidade e o fazem porque não são capazes de, diante dos objetos cognoscíveis, terem uma postura cognocente. Habermas (2012, p. 61) aponta que uma opinião pode se transformar em saber quando os interlocutores utilizam argumentos como meios,

com os quais é possível obter o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade levantada pelo proponente de forma hipotética.

Os sujeitos de uma comunidade escolar, além de trazerem para o espaço educativo sua opinião, trazem a sofia, que é embasada na experiência de vida de seus pais e na sua própria experiência e interpretação dos conhecimentos gerais do mundo. Estes conhecimentos, doxa e sofia, são importantes,

mas, pouco valorizados, porque, a partir das interações comunicacionais dos sujeitos, podemos verificar e analisar a opinião e gênese dessa opinião mediante a exteriorização sobre sua vivência e a experimentação de vida cotidiana. Por conseguinte, os ciclos gnosiológicos - conhecimento geral voltado à reflexão em torno da origem -, os sujeitos por meio de suas interpretações e questionamentos entrelaçam sua doxa e sofia sobre os objetos e as coisas do mundo e buscam compreender os conhecimentos científicos à sua realidade.

Neste processo, Vygotsky (1984, 1998) contribui para entendermos como estes conhecimentos são construídos. Os sujeitos da comunidade escolar e, principalmente, os estudantes - por meio de interações comunicacionais no processo de ensino-aprendizagem - constroem e reconstroem seus conhecimentos, primeiro, no nível intersubjetivo, depois, em nível intrasubjetivo. A internalização dos conhecimentos se dá pelos processos interpessoal e intrapessoal, o que ocorre por meio da utilização de signos e dos instrumentos, os quais possibilitam transformações qualitativas no desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (consciência) dos estudantes.

A partir de Vygotsky (1984) compreendemos que a construção e reconstrução dos conhecimentos se constituem por meio das interações comunicacionais em que ocorre a zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, quando os estudantes interagem com todos da comunidade passam por um processo de orientação e colaboração e, reciprocamente, outros sujeitos também contribuem e colaboram, ou seja, passam do nível de desenvolvimento potencial ao nível de desenvolvimento real, sendo que este último nível se caracteriza pela solução independente de problemas.

Na perspectiva de Bakhtin (2006), de não separação das linguagens ao seu conteúdo ideológico, toda enunciação é um diálogo. Assim, compreendemos que esta interlocução com os

enunciados também é uma interlocução com os conhecimentos e a ideologia de quem a construiu. Desse modo, o ecossistema educacional é fortalecido pela troca, busca e compartilhamento de informações que são construídas e reconstruídas como conhecimentos científicos.

Freire (2001, 2005, 2011) aponta que a construção de conhecimento não ocorre por meio de ensino verbalista, mecanicista e transmissional de conteúdos e, ainda, regidos por um agir estratégico moldado pela coerção (HABERMAS, 2012a).

Freire (2011) aponta que a construção-reconstrução de conhecimentos deve partir da realidade, da experiência social de conteúdos encontrados nas TIC e das intrínsecas implicações ideológicas existentes no contexto social dos sujeitos e das TIC. Para isso, é necessário que haja a formação de sujeito crítico que incorpore conhecimentos por meio da ação e reflexão na interlocução com os conhecimentos.

Nas interações comunicacionais do ecossistema comunicativo, os sujeitos são estimulados a buscar informações em sua comunidade e outros espaços sociais, e por meio das TIC impressas e digitais. Também, a fomentar grupos de estudos sobre alguma temática, quer seja em espaços *off-line* (sala de aula, bibliotecas e outros espaços), quer seja *online* (*Blogs*, *Wikis*, *Fóruns Virtuais*, *Chats* e *Redes Sociais*). Nestas interações comunicacionais, a hibridização dos espaços *off-line* e *online*, os estudantes se fundamentam em suas trocas discursivas, expõem seus argumentos e também apresentam pelas TIC impressas e digitais as informações que foram entrelaçadas nos conhecimentos científicos.

A comunidade escolar precisa atentar a respeito da disseminação dos meios de comunicação de massa, como aponta Saviani (1997, p.76)

A escola não pode ignorar, porque eles têm um peso importante nas vidas das crianças e à

escola cumpre levar em conta esse dado e procurar responder a essas necessidades de diferentes maneiras, seja em termos de se adequar a essa nova situação, seja em termos de incorporar alguns desses instrumentos no seu próprio processo de trabalho.

A comunidade escolar não pode inserir tecnologias por modismos ou apenas trabalhar acriticamente sobre os conteúdos dos meios comunicacionais de massa, ou as TIC digitais, como maneira de incrementar o processo de ensino-aprendizagem, mas entender que:

é importante que a escola garanta o acesso à cultura letrada. É sobre essa base que a sociedade se consolida e, em consequência, permite o domínio de outras formas de expressão (SAVIANI, 1997, p. 76).

No decorrer deste capítulo, atrelamos as TIC à linguagem e ao conhecimento, pois, elas fazem parte do cotidiano dos estudantes e dos espaços educativos. Por meio delas, os estudantes fazem interlocuções com os conhecimentos, se apropriam e expressam estes conhecimentos através de suas linguagens.

A partir de Habermas (2012a, 2012b) e de Freire (2001, 2005) entendemos que a interação comunicacional no ecossistema educomunicativo da comunidade escolar possibilita o entendimento mútuo. O entendimento mútuo “remete a um acordo racionalmente motivado alcançado entre os participantes, que se mede por pretensões de validade suscetíveis de crítica”. (HABERMAS, 2012a, p.110). Quem se pauta pelo o entendimento mútuo está preocupado com o processo e não com o objetivo final, já que em cada processo existe o consenso que nunca será visto como objetivo final. Para isso, as escolhas e as pretensões de validade devem beneficiar o coletivo e não apenas um único sujeito ou grupo.

Assim, a comunidade escolar se distancia de uma estrutura autoritária, a qual é ancorada numa razão instrumental, regida pelo um sistema econômico-político neoliberal. Quando a comunidade escolar não se contrapõe ou não possibilita uma reflexão sobre a ideologia vigente e o que acarreta este sistema em sua vida, sustenta a máquina capitalista, ou seja, forma um bom empregado, produtivo para o mercado de trabalho e um consumidor de produtos. Assim, a preocupação desta comunidade escolar é com o agir estratégico: ações coercivas que se preocupam com os fins e êxitos (HABERMAS, 2012a) e com a ação extensionista, característica de uma educação bancária ou tradicional (FREIRE, 2001). Ambas posturas seguem uma perspectiva unilateral, monológica e vertical de relacionamento em que não há contextualização do contexto e dos processos que estão atrelados na construção dos sujeitos. A comunidade escolar, quando se contrapõe a esta postura e tem interação comunicacional, constrói ecossistemas educacionais e, para isto, a utilização de TIC pode ‘viabilizar a’ e ‘contribuir para a’ ação comunicativa e os planos de ação que possibilitem fortalecer a gestão democrática participativa.

Uma gestão democrática participativa segundo Ruiz (2009, p.1)

que estimule a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo não é nada simples, considerando que a escola está inserida em um sistema que privilegia o individualismo e a meritocracia, e levando em conta, ainda, que a gestão democrática vem sendo cooptada pelo pensamento neoliberal como forma de desresponsabilizar o Estado de suas obrigações para com a educação. Portanto, falar em democracia na escola é uma tarefa árdua, conflituosa e complexa.

No entanto, não é impossível ter uma gestão democrática participativa quando os membros da comunidade escolar se interessam e se propõem fortalecer suas interações comunicacionais por meio de uma relação horizontal, pois, os mesmos lutam por uma gestão democrática e querem participar das decisões da escola.

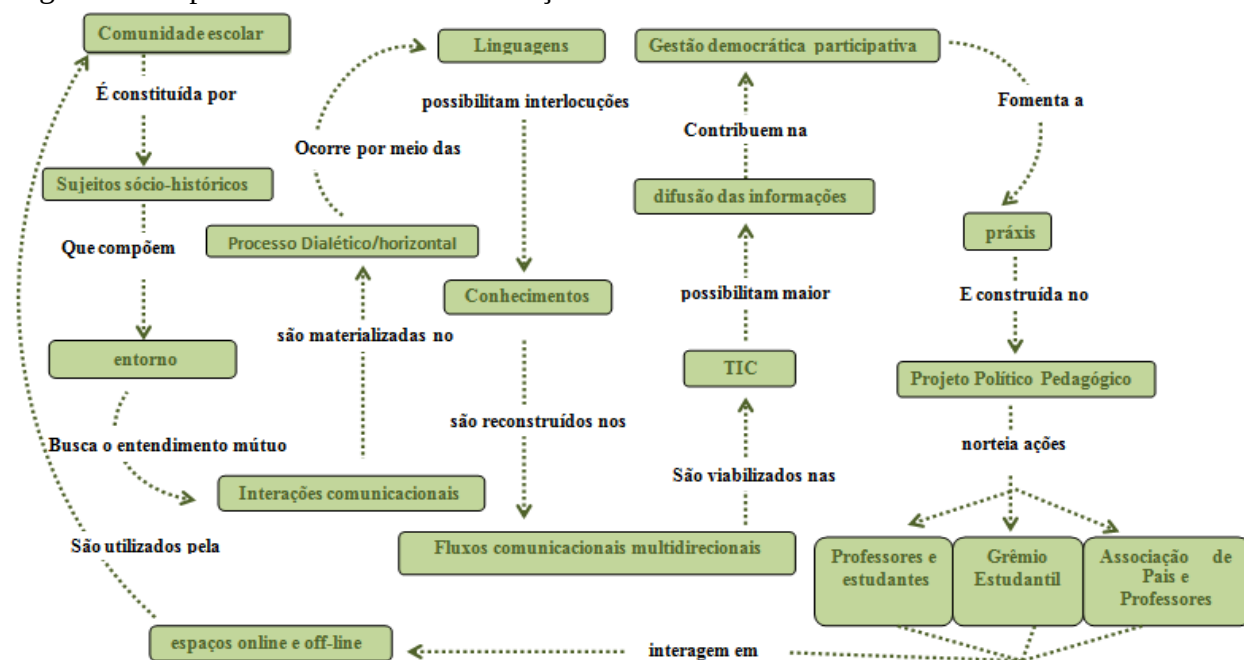
O construto teórico que trouxemos, a partir de Freire (2001, 2005, 2011) e de Habermas (2012a, 2012b), nos possibilita refletir sobre uma comunidade escolar que possibilite, nas interações comunicacionais, a busca pela formação humana ética e política. Freire (2001), a partir da sua crítica sobre uma formação ancorada na ação extensionista, possibilita compreender como uma gestão que segue preceitos de cunho autoritário impossibilita uma interação democrática com a comunidade.

A gestão escolar que não tem esta perspectiva acredita que apenas sua especialização técnica e instrumental possibilita-lhe melhorar a comunidade escolar. Esta perspectiva, muitas vezes, está ancorada numa razão instrumental. Contudo, a gestão escolar que se propõe a ter uma relação democrática potencializa os meios e os processos que possibilitem que todos participem das decisões da comunidade escolar. Por conseguinte, constrói seu PPP em espaços *off-line* e *online*, buscando se organizar em pequenos grupos de estudo, trabalhando as dimensões necessárias provenientes da realidade da comunidade escolar e a construção de documento que viabilize a perspectiva teórico-metodológica que norteia todo o currículo escolar. Uma gestão democrática participativa também potencializa o documento norteador PPP, grupos e os órgãos como APP e também o Grêmio Estudantil e professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, os ecossistemas educacionais são construídos por meio de interações comunicacionais dialético-

horizontal em espaços *online off-line* por toda comunidade escolar. Para ilustrar estas discussões construímos um mapa conceitual sobre Interação Comunicacional e Ecossistemas Educomunicativos na comunidade escolar como veremos a seguir.

Figura 2 - Mapa conceitual sobre a interação comunicacional e os ecossistemas educomunicativos



Fonte: Dados da Pesquisa, Elaboração da autora (2016).

5 METODOLOGIA E RESULTADOS

Nos três capítulos anteriores buscamos refletir sobre o paradigma tradicional e as possibilidades de materialização de um paradigma democrático na educação básica e no processo de ensino-aprendizagem à luz da educomunicação. Por conseguinte, entendemos que, para materialização deste paradigma democrático, a interação comunicacional dialética-horizontal é o fio condutor de toda esta *práxis* educativa. Portanto, nas interações comunicacionais estabelecidas pelos sujeitos, sejam *off-line* ou *online*, podemos identificar e analisar possibilidades de construção do ecossistema educomunicativo na comunidade escolar.

Este construto teórico contém pressupostos provenientes das reflexões sobre as questões pertencentes à pesquisa ‘Fatores associados ao nível de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas de ensino-aprendizagem, caso Barranquilla e Florianópolis’, realizada entre 2013 e 2014. No Brasil, foi coordenada pela Dra. Ademilde Silveira Sartori, e, na Colômbia, pelo Dr. Elias Said Hung, diretor do Observatório de Educação do Caribe Colombiano, vinculado à *Universidad Del Norte de Barranquilla*. Contou com financiamento CAPES e Colciencia, por meio de edital de cooperação internacional, e FAPESC por meio de edital de financiamento de grupos de pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

5.1 APLICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Essa pesquisa envolveu a análise de questões oriundas da aplicação de um questionário³⁶ semiestruturado que foi aplicado em sete escolas básicas públicas de Florianópolis/SC, sendo quatro municipais e três estaduais. O questionário (anexo 01) é composto por 35 perguntas, divididas em duas partes. A primeira parte contém questões que caracterizam o perfil sócio-demográfico dos participantes e, a segunda, é constituída por questões que configuram o seu nível de apropriação e de uso das TIC. As perguntas dessa segunda parte são compostas por subperguntas que deveriam ser respondidas conforme o grau de concordância ou não dos estudantes.

O teste para validação do questionário foi aplicado no Centro Educacional Marista São José, no município de São José (SC). Este momento consistiu:

em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso (MARCONI, LAKATOS, 2010, p. 18).

Esta unidade atende cerca de 1.000 (mil) alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola tem uma boa

³⁶ O questionário foi aplicado por pesquisadores do grupo EducomFloripa. A coordenadora, Dra. Ademilde Silveira Sartori, encaminhou o projeto de pesquisa para a Secretaria de Educação do Município de Florianópolis e Gered. Cientes da proposta e da intencionalidade do referido projeto, a Secretaria e a Gered encaminharam parecer favorável quanto à aplicação dos instrumentos e emitiram autorização para o contato direto com a direção das escolas. Todas as escolas do município de Florianópolis foram contatadas e convidadas para participar da pesquisa e sete concordaram e agendaram a aplicação dos questionários. A pesquisa foi submetida ao Comitê de ética da *Universidad Del Norte de Barranquilla*.

estrutura tecnológica: lousa digital, dois laboratórios de informática, seis projetores móveis, duas câmeras fotográficas digitais, *software* de edição de áudio e vídeo, entre outros recursos.

O instrumento foi aplicado por pesquisadores da equipe do projeto à 35 estudantes do sexto ano, com a presença do professor em sala de aula. A recepção dos alunos em relação à pesquisa foi positiva, pois, demonstraram bastante euforia e animação em participarem. A equipe decidiu que deveria ler cada questão em voz alta para os estudantes, que acompanhavam lendo os questionários. Isso facilitou a compreensão e a ambientação com a linguagem e o que se queria saber com este instrumento.

5.2 AS QUESTÕES SELECIONADAS PARA COMPOR A ANÁLISE

Escolhemos para análise, nesse trabalho, determinadas questões extraídas do questionário aplicado que envolveram os recursos das TIC utilizados por estudantes da educação básica de Florianópolis, como ferramentas que possibilitassem contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Assim, nos atentamos ao que eles utilizam para se comunicar e se informar, com quem se comunicam e trocam informações e, para que utilizam os recursos comunicacionais. Por conseguinte, a análise dos usos das TIC por estudantes como possíveis ferramentas de ensino-aprendizagem possibilitou-nos, a partir de uma perspectiva de interação comunicacional dialética/horizontal, refletir sobre a construção de ecossistemas educomunicativos.

Portanto, neste trabalho, escolhemos questões que entrecruzavam os fins de uso instrumental e as ações comunicativas pelos estudantes por meio das TIC. Assim, pudemos identificar a hibridização dos espaços *off-line* e *online*

no que tange ao aspecto comunicacional estabelecido na comunidade escolar. Desse modo, buscamos questões que pudessem atender o problema central desta pesquisa.

Do conjunto de questões presentes no questionário aplicado pelo grupo Educom Floripa, elencamos seis perguntas (Anexo 1): 17, 20, 23, 25 e 27. Na Questão 17, os estudantes apontaram quais os recursos das TIC eram mais utilizados por eles. Na Questão 20, os estudantes identificaram com que frequência usavam as TIC para trocar informações com seus colegas sobre temas da aula e para a comunicação com seus professores. Na Questão 23, a intenção era saber se algum professor se comunicava pela *Internet* com pais ou familiares. Na Questão 25, identificaram-se quais os motivos de usar os recursos comunicacionais. A Questão 27 perguntava se os estudantes concordavam que o uso da *Internet* e das TIC ajudavam na comunicação e colaboração com seus colegas de aula, com seus responsáveis e professores, coordenadores, diretores da escola. Por fim, a Questão 33 visou identificar com que frequência estudantes se comunicavam com as seguintes pessoas pela *Internet*: amigos; conhecidos; colegas de classe ou escola; familiares; desconhecidos e professores. Sendo assim, as questões escolhidas nos permitiram refletir, a partir da identificação do uso das TIC, a respeito das interações viabilizadas pelo uso das TIC por alunos do sexto ano de uma escola básica de Florianópolis, a respeito da criação de ecossistemas comunicacionais nas escolas.

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA GERAL E CONFIABILIDADE POPULACIONAL

Participaram da pesquisa 402 estudantes, com idades entre 9 (nove) e 16 (dezesseis) anos de idade. Para estabelecer esse número de participantes foi construída a amostra com 95% de confiabilidade, em um universo populacional de 1.732

alunos. matriculados no sexto ano. do Ensino Fundamental, em 2013.

5.4 INSTRUMENTO UTILIZADO PARA APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Quanto ao procedimento para a apresentação e análise dos dados foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS 2.0). Essa ferramenta nos ofereceu procedimentos estatísticos que permitiram organizar e visualizar os dados obtidos por meio da aplicação do questionário, mas as questões selecionadas neste trabalho, bem como clarificar a caracterização dos estudantes e as variáveis referentes ao uso das TIC por parte dos estudantes participantes da pesquisa.

5.5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos uma análise descritiva da amostra, pois o grupo é homogêneo, ou seja todos, são pertencentes ao mesmo ano escolar. Assim, analisamos características dos usos das TIC pelos estudantes, não localizando as instituições dos seus respectivos órgãos - municipal e estadual, pois nosso objetivo não era fazer um contraponto entre as escolas básicas municipais e estaduais. O objetivo dessa nossa pesquisa foi refletir, a partir dos usos das TIC como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, sobre as possibilidades de interação comunicacional e de construção de ecossistemas educacionais.

Descrevemos as variáveis categóricas sexo (nominal) e idade (escala) e atentamos em verificar se os estudantes utilizavam as TIC como ferramentas comunicacionais no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, em situações

categóricas com características comuns entre os participantes, pudemos conjecturar e inferir alguns perfis de uso das ferramentas - por parte dos estudantes - como possíveis interações comunicacionais e, concomitantemente, a construção de ecossistemas educacionais.

Para análise e interpretação descritivas dos dados extraídos das questões já citadas, apresentamos medidas de posição ou tendência central, expressando valores que se encontram situados entre os extremos de uma série ou distribuição (MARCONI, LAKATOS, 2010). Também, analisamos a dispersão do conjunto de dados, verificando variáveis de valor máximo e mínimo das questões respondidas. Nessa análise dos dados apresentamos agrupamentos de variáveis semelhantes, tais como as respondidas, por exemplo, nas questões 17, 20 e 33 (Anexo 1), com as variáveis de acordo com as respostas 'várias vezes' e 'muitas vezes na semana' e, na questão 27 (Anexo 01), com as variáveis 'de acordo' e 'totalmente de acordo'. Assim, identificamos e/ou inferimos um perfil de estudante no que se refere ao uso das TIC³⁷.

Os dados dessa pesquisa podem constituir insumos relevantes para discussões referentes à utilização das TIC pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Assim, podem possibilitar pensar a escola como um espaço onde, por meio da interação comunicacional, é possível construir ecossistemas educacionais.

³⁷ Para saber mais ver MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999; THURMAN, Paul W. – Estatística. 1.ed. Série Fundamentos. Conhecimento real para o mundo real. São Paulo: Editora Saraiva, 2012, e, DANCEY, C. P., REIDY, J. Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed, 2006.

5.5 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

Primeiro, apresentaremos características gerais dos estudantes como sexo e idade dos estudantes. Assim, fizemos tabelas de referência cruzada dos dados das variáveis sexo e idade dos estudantes, como também a idade e a frequência de horas, em média, diárias de conexão dos estudantes a *Internet*.

Tabela 1 - Caracterização dos estudantes em relação ao sexo e faixas etárias cruzadas: As porcentagens (%) são referentes aos números (n) de cada variável em relação ao Total de cada variável

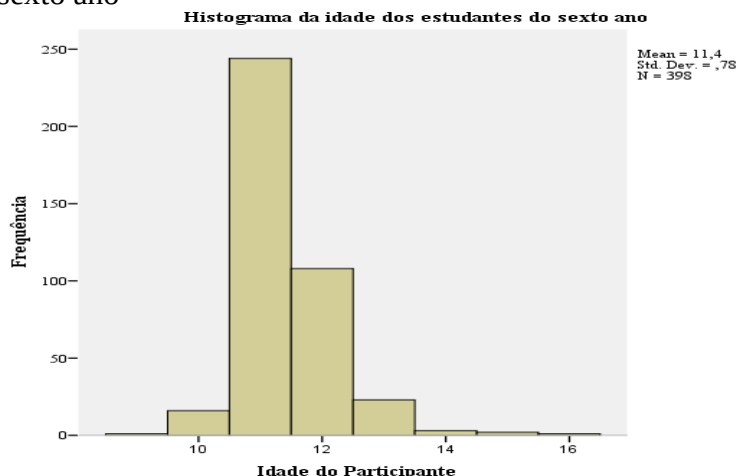
Sexo dos participantes		Idade dos participantes								
		9	10	11	12	13	14	15	16	Total
Meninas	n	0	10	135	53	4	1	2	1	206
	% Sexo do participante	0,0%	4,9%	65,4%	25,9%	2,0%	0,5%	1,0%	1,0%	100%
	% Idade do participante	0,0%	62,5%	54,9%	49,1%	17,4%	33,3%	100%	100%	51,8%
Meninos	n	1	6	109	55	19	2	0	0	192
	% Sexo do participante	0,5%	3,1%	56,8%	28,6%	9,9%	1,0%	0,0%	0,0%	100%
	% Idade do participante	100%	37,5%	44,8%	50,9%	82,6%	66,7%	0,0%	0,0%	48,2%
Total	n	1	16	244	108	23	3	2	1	398
	% Sexo do participante	0,3%	4,0%	61,3%	27,1%	5,8%	0,8%	0,5%	0,3%	100%
	% Idade do participante	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

A Tabela 1 apresenta que dos 402 participantes da pesquisa, 398 responderam as questões referentes a sexo e idade. 48,2% são meninos e 51,8% são meninas. Dentro desta variável podemos verificar que a tendência central de idade é 11 e 12 anos, totalizando 164 meninos e 188 meninas. No que tange à idade, 4,3% de estudantes - entre 9 e 10 anos - estavam com idade menor ao ano correspondente (sexto ano), 88,4% - ou seja, estudantes entre 11 e 12 anos - estavam na idade

correspondente e 7,4% estavam com idade maior ao ano correspondente. Os estudantes participantes são incluídos na nova legislação Federal nº 11.274³⁸, de 6 de fevereiro de 2006.

Gráfico 1 - Frequência de participantes por faixa etária no sexto ano



Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

Podemos verificar, na Tabela 1 e no Gráfico 1 (distribuição de frequências), no que se refere às idades dos estudantes do sexto ano, das escolas básicas, que: a média da faixa etária é de 11,40; o desvio de padrão, 0,78; a mediana é

³⁸ A lei foi estabelecida em 2006 e o Ministério de Educação e Cultura (MEC) determinou que todas escolas públicas e particulares deveriam aderir ao sistema de ensino de 9 anos. Estabeleceu igualmente o ano de 2010 como prazo limite de implantação de novas regras. O município de Florianópolis organizou-se no ano seguinte, estudantes foram matriculados no 1º ano com seis anos, ao invés de sete. As escolas estaduais representadas pelas Secretarias de Estado de Santa Catarina teve a organização de série anual, determina-se que a nomenclatura adotada seja de 1ª a 5ª série e de 6ª a 9ª série. (SANTA CATARINA, CEE, Resolução n. 4804/2006)

11 anos; o mínimo de faixa etária é de 9 anos e; o máximo é 16 anos.

5.5.1 Caracterização de uso da *internet* pelos estudantes

No Brasil, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2013, o acesso à *Internet* da população maior de 10 anos é de 87.572.000 habitantes, sendo que 22% dessa população tem idade de 10 a 17 anos. No sul do país, dos 13.495.000 habitantes, 21,2% tem idade de 10 a 17 anos e acessam a *Internet*. Em Santa Catarina, de 5.840.000 habitantes acima de 10 anos, 55,3% utilizam *Internet* e 44,7% não utilizam *Internet*.

No município de Florianópolis, os 402 estudantes - das respectivas sete escolas (quatro estaduais e três municipais) que participaram da pesquisa - nos possibilitaram verificar que 365 (90,8%) dos estudantes acessam a *Internet*.

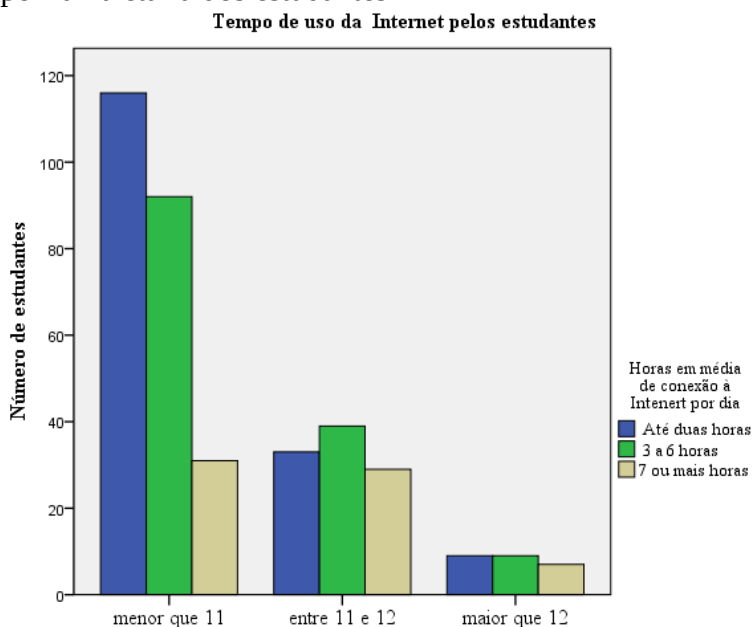
Tabela 2 - Frequência de horas diária de conexão à *Internet* por faixa etária dos estudantes

Idade dos participantes		Horas em média de conexão à <i>Internet</i> pelos estudantes			
		Até duas horas	De 3 a 6 horas	De 7 ou mais horas	Total
Menor de 11 anos	N	116	92	31	239
	%	31,8%	25,2%	8,5%	65,5%
Entre 11 e 12 anos	N	33	39	29	101
	%	9,0%	10,7%	7,9%	27,7%
Maiores de 12 anos	N	9	9	7	25
	%	2,5%	2,5%	1,9%	6,8%
Total	N	158	140	67	365
	%	43,3%	38,4%	18,4%	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

Na associação das variáveis idade e frequência de horas diárias de conexão à *Internet*, na tabela anterior, verificamos que 90,8% responderam às duas questões. O restante de ausência é de quatro (1,0%) estudantes que não responderam ambas questões referentes idade e tempo de conexão de *Internet* e, temos ausência de 33 (8,2%) estudantes que não responderam à questão referente às horas em média que se conecta à *Internet*. Desse modo, a partir desses dados na Tabela 01, podemos inferir que os 65,5% de estudantes de nove até onze anos utilizam a *Internet* e isso se ratificou no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Frequência de horas diária de conexão à Internet por faixa etária dos estudantes



Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

Rich (2013) aponta que o uso das TIC no que se refere à educação das crianças e jovens é um grande desafio aos

professores e educadores (família e sociedade). Para o referido autor devemos encará-las como um poderoso componente importante do ambiente no qual as crianças crescem e, portanto, reconhecer seu imenso potencial para o bem. Desde 2009, crianças e jovens norte-americanos, entre 8 e 18 anos, usam ativamente a *Internet*, em média durante 7 a 38 minutos por dia. Desse modo, para proteger a nós mesmos e aos outros contra danos é necessário discernimento ao uso das TIC, qual seja, como melhor ferramenta para atividades educativas, entretenimento e interação com outros sujeitos.

Figueiredo e Melo (2015) e Figueiredo (2015) trazem em suas obras discussões sobre *cyberbullying* e *sexting*, sobre o que, no Brasil, a mídia já noticiou vários tipos de *cyberbullying* exercidos a partir do *sexting*, com divulgação de imagens na *Internet* sem o consentimento de envolvidos e, inclusive levou jovens ao suicídio. Assim, é importante que comunidade escolar por meio das interações comunicacionais busque também discutir o uso ético em sua *práxis* educativa. Num ecossistema educomunicativo, por ter características abertas e flexíveis, podem ocorrer ações como *cyberbullying* e o *sexting*, mas com a interação comunicacional dialética-horizontal as possibilidades podem diminuir estes casos, pois os estudantes podem ser ouvidos, discutir sobre assuntos que lhe interessam e chegar num entendimento mútuo, sempre objetivando aos interesses e o bem do coletivo.

Portanto, a comunidade escolar, quando tenta superar um paradigma tradicional e busca construir, por meio de um paradigma democrático, novas possibilidades de convivência na comunidade escolar e, principalmente, no processo de ensino-aprendizagem pode conseguir diminuir conflitos e ações desumanas, pois seu construto teórico-metodológico é ancorado num paradigma democrático.

Assim, é importante, além de verificar as potencialidades de uso das TIC pelos estudantes, analisar se a

partir destes usos das TIC é possível a construção de interações comunicacionais e ecossistemas educacionais.

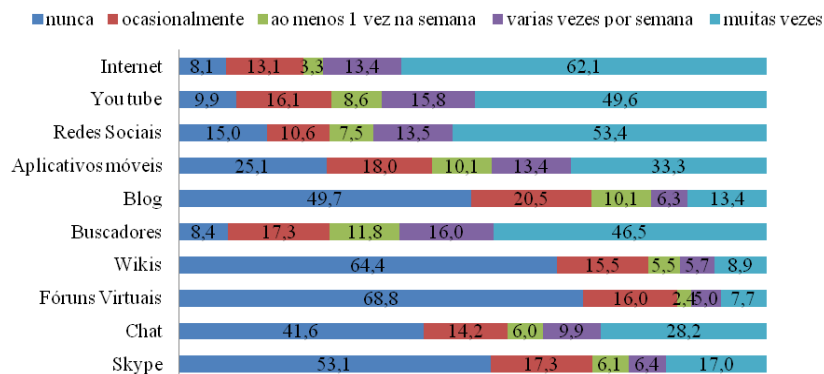
5.6 POTENCIALIDADES DO USO DAS TIC PELOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE FLORIANÓPOLIS

Diante dos dados da Tabela 2 e do Gráfico 2 verificamos que 90,8% dos estudantes acessam a *Internet*. Apenas saber que estudantes acessam a *Internet* não é o suficiente, mas também é importante saber o que eles utilizam, ou seja, quais recursos comunicacionais, para que utilizam, quais habilidades desenvolvidas a *Internet* pode possibilitar na perspectiva dos próprios estudantes e com quem se comunicam em seu cotidiano.

5.6.1 Os recursos das TIC utilizados pelos estudantes das escolas da educação básica de Florianópolis

Gráfico 3 - Percentual de uso dos recursos comunicacionais

17. Com que frequência você faz uso dos seguintes recursos TIC



Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

O percentual de uso dos recursos das TIC atendeu, de certo modo, nossas expectativas sobre quais os recursos comunicacionais os estudantes utilizam. Os recursos comunicacionais *Chat*, *Skype*, Fóruns Virtuais, *Wikis*, *Blog*, *YouTube*, Redes Sociais, *Internet*, Buscadores e Aplicativos podem possibilitar que os participantes da comunidade escolar tenham interlocuções com as informações de espaços *online* e pessoas de espaços geográficos diferentes.

Chatifield (2014) aponta que, antes de existir a *Internet*, usuários dos primeiros sistemas de informática, na década de 1960, utilizavam meios que possibilitavam a comunicação em tempo real, porém, utilizavam apenas a linguagem escrita, porém, com o aperfeiçoamento dessas tecnologias, no século XXI, pudemos nos comunicar por meio de outras linguagens. O ser humano buscou ampliar sua interlocução desenvolvida no espaço-tempo e circunstanciada pelo contexto. Assim, conseguiu conquistar maior comunicação com outros, rompendo as distâncias geográficas.

Do Gráfico 1, apresentamos, primeiramente, os recursos das TIC como: *Chat*, *Skype*, *Wikis* e Fóruns Virtuais. Esses recursos das TIC possibilitam uma maior interação por terem características mais dialógicas, tais como conversação, trocas, compartilhamento, debates, construção coletiva de conhecimentos, seja por meio da escrita, voz e/ou vídeo. O *Chat* e o *Skype* são recursos que possibilitam a comunicação síncrona, já os *Wikis* e Fóruns Virtuais possibilitam interações comunicacionais síncronas e assíncronas.

5.6.1.1 *Chats e Skype*

Ambos recursos comunicacionais possibilitam a comunicação síncrona e, portanto, é necessário que os membros da comunidade escolar estejam no mesmo horário

conectado, mas possibilitam que toda comunidade escolar não precise estar no mesmo espaço geográfico.

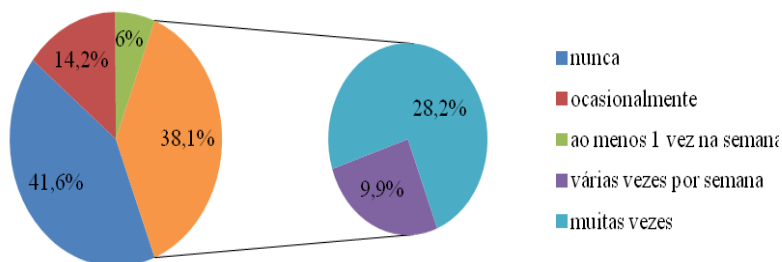
A tradução da palavra, de origem inglesa, *Chat* é conversa. No Brasil, no campo semântico informacional da *Internet* (CAMPOS, 2000), a palavra foi ressignificada como salas de bate papo. Os espaços virtuais comunicacionais possibilitam a sociabilidade, interações comunicativas e “o caminho mais comum de um primeiro contato com outras pessoas são as denominadas ‘salas de bate papo’ ou *Chats*” como afirma Baldanza (2006).

Dos 365 (90,8%) estudantes que responderam sobre a frequência com que utilizava o *Chat* durante a semana, 103 (28,2%) apontaram que o utilizavam muitas vezes na semana e 152 (41,6%) apontaram que nunca acessavam esse meio. Ainda, pudemos verificar que, de modo geral, os estudantes estão acessando esse recurso, ao somarmos a resposta ocasionalmente; com as respostas ao menos uma vez por semana e várias vezes por semana temos um total de 110 (30,1%) estudantes que já utilizaram esses meios comunicacionais. Portanto, somando as variáveis, exceto nunca, temos um total de 213 (58,3%) estudantes. Dessa maneira, podemos inferir - a partir destes dados - que os estudantes já acessaram este recurso comunicacional. No Gráfico 4 verificamos que 139 (38,1%) estudantes utilizam várias vezes a muitas vezes na semana

Desse modo, compreendemos que quando a comunidade escolar é ancorada num paradigma democrático, o processo de ensino-aprendizagem pode ter o diálogo como fio condutor de toda a ação, ou seja, interação comunicacional. Portanto, o *Chat*, nesta perspectiva, seria uma continuidade das interações comunicações *off-line*.

Gráfico 4 - Percentual de uso do *Chat* pelos estudantes (n=365;90,8%)

Percentual de uso do Chat por estudantes*



365 (90,8%) do total dos estudantes

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

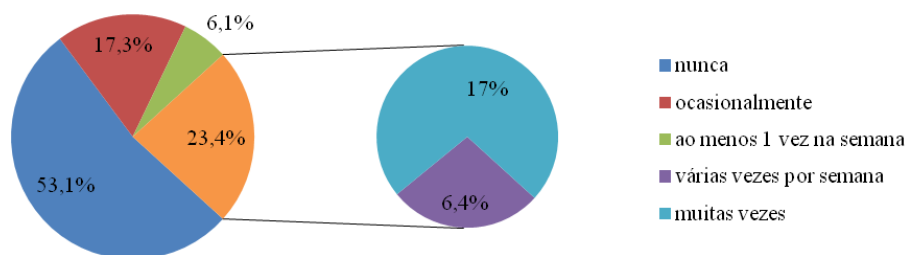
Outro recurso comunicacional das TIC que possibilita a comunicação síncrona é o *software Skype*. Diferente do usuário do *Chat*, o qual não precisa de cadastro quando se acessa *site*, o usuário do *Skype* tem que se cadastrar e registrar um celular para fazer a sua conta no programa. Portanto, é um *software* que requer o consentimento dos responsáveis para utilizar um número de celular e baixar o *software* nos dispositivos. Neste recurso teve uma ausência de 44 (10,9%) de respostas, tendo 358 (89,1%) estudantes que responderam sobre este recurso.

No próximo Gráfico, sobre o uso do *Skype*, podemos perceber uma discrepância nos percentuais das variáveis nunca e muitas vezes a respeito da utilização deste recurso comunicacional. Os 190 (53,1%) estudantes assinalaram nunca terem usado o *Skype* e 61 (17,0%) estudantes responderam que o utilizavam muitas vezes na semana. No entanto, mesmo com esse requisito de permissão supracitado, para que haja comunicação, verificamos que - ao somarmos as variáveis ocasionalmente, ao menos uma vez por semana, várias vezes por semana e muitas vezes na semana - temos o total de 168

(41,8 %) estudantes que apontaram ter utilizado o *Skype*. Também, podemos verificar que 84 (23,4%) estudantes utilizavam várias vezes a muitas vezes na semana.

Gráfico 5 - Percentual de uso do *Skype* pelos estudantes (n= 358;89,1%)

Percentual de uso do Skype pelos estudantes*



358 (89,1%) do total dos estudantes que participaram da pesquisa

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

Este percentual apresenta indicativos de que os estudantes têm o hábito de conversar sem a linguagem escrita possibilitando uma compreensão e resolução de problemas de forma mais fácil e rápida.

O *Chat* e *Skype* são recursos comunicacionais síncronos e podem possibilitar interlocuções em que os participantes podem se ouvir e/ou se ver, porém, no *Chat*, além destas possibilidades, os usuários podem interagir por meio da linguagem verbal e não verbal, como também pela linguagem digital (hipertexto). Assim, estes recursos podem contribuir com o processo ensino-aprendizagem e nas interações dos estudantes-conhecimentos, estudantes-estudantes, professores-estudantes e professores-pais. Dessa forma, o estudante não precisa sair de casa para fazer uma pesquisa numa biblioteca, sendo que as bibliotecas são espaços onde é solicitado certo silêncio e que dificulta a interlocução entre os presentes neste

espaço. Também, podem ser duas ferramentas que potencializam na comunicação dos professores e família e/ou responsável pelo estudante. O professor, no dia específico de atendimento, determinado pela comunidade escolar, pode atender à família responsável pela criança por meio destes recursos comunicacionais. Assim, não há necessidade de deslocamento da família do seu trabalho ou das suas casas até a escola. Numa interação comunicacional, o professor dentro do seu horário de atendimento pode esclarecer dúvidas da família sobre o processo de ensino-aprendizagem e os desafios e conquistas do estudante sobre os conhecimentos. Para o professor atender aos estudantes por meio de *Chats* e *Skype* teria que ser fora do horário da escola e isto não seria correto, pois o professor é remunerado para trabalhar com estudantes no seu horário de aula e não fazer atendimento extraclasse. No entanto, isto não impede que o professor possa estimular os estudantes interagirem nestes espaços *online* de comunicação síncrona. A turma poderia eleger um colega para ser o responsável para ser o intermediário do professor nestes espaços *online*, assim se garantiria que os estudantes tivessem uma conduta condizente nestes espaços, nos quais podem ser potencializados para discussões, temas e conteúdos estudados em espaços *off-line* com o professor de uma determinada área de conhecimento.

5.6.1.2 Fóruns Virtuais e Wikis

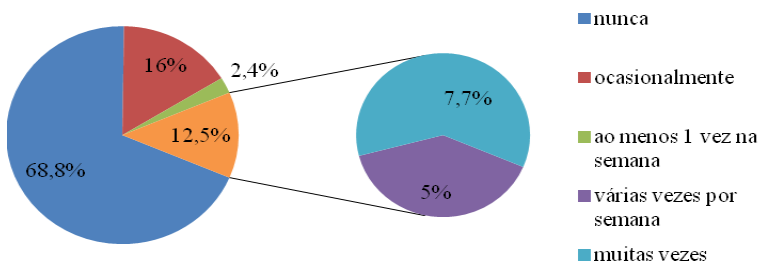
Os recursos comunicacionais Fóruns e Wikis podem possibilitar a interação comunicacional síncrona e assíncrona.

No Gráfico 1, dos 337 (83,8) estudantes que responderam sobre o uso do recurso Fórum Virtual, 232 (68,8%) estudantes apontaram que nunca utilizaram o recurso comunicacional Fórum Virtual. Todavia, somando as respostas ocasionalmente, ao menos uma vez na semana, várias vezes

por semana e muitas vezes, temos um total de 105 (31,1%) que conhecem o recurso comunicacional.

Gráfico 6 - Percentual de uso dos Fóruns Virtuais pelos estudantes (n= 337; 83,8%)

Frequência de uso do Fórum Virtual pelos estudantes*



337(83,8%) do total dos estudantes

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

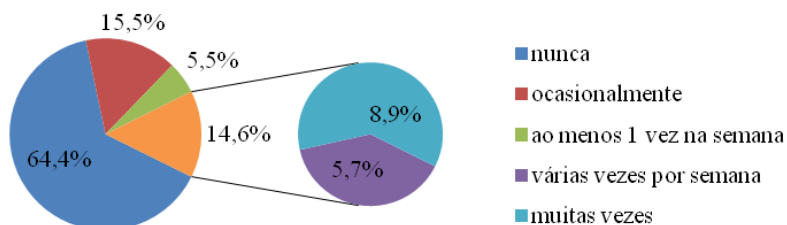
No Gráfico 6 percebemos que o recurso comunicacional Fórum Virtual não é utilizado com muita frequência durante a semana, isto se ratifica quando somamos as repostas várias vezes na semana e muitas vezes na semana, pois temos um total de 51 (12,5%) estudantes. Contudo, são recursos comunicacionais que podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos espaços *off-line* quando não há acesso à *Internet* e dispositivos. Quando encontramos 232 (68,8 %) estudantes que assinalaram nunca terem utilizado este recurso, podemos apontar que possivelmente esses estudantes não conhecem o recurso e não sabem das potencialidades do mesmo. Desse modo, podemos trazer para discussão as potencialidades deste recurso no processo de ensino-aprendizagem a comunidade escolar.

Os fóruns em espaços *off-line*, ou seja, na sala de aula num processo de ensino-aprendizagem ancorado numa pedagogia democrática participativa, podem promover interações que atribuem argumentação, fundamentação e a busca de soluções aos problemas por meio do entendimento mútuo (HABERMAS, 2012a). Assim, nestas interações pode ocorrer a hibridização dos espaços *off-line* e *online*, fóruns de espaços *off-line* podem ser trabalhados e Fóruns Virtuais de espaços *online*. Nos Fóruns Virtuais, os estudantes trabalham dando continuidade aos estudos iniciados no espaço *off-line* e, portanto, tornam espaços riquíssimos de trocas de construção e reconstrução de conhecimento. Estes fóruns em espaços *off-line* e *online* são potencializados quando os participantes da comunidade escolar compreendem que os mesmos podem possibilitar a interação do professor-estudante, professor-conhecimento-estudante, professores-professores e estudantes-estudantes.

As *Wikis* ('rápido', provém do dialeto havaiano) são expressões de um *software* colaborativo que possibilita a construção e reconstrução de conhecimento, tal como o recurso comunicacional Fórum Virtual, mas sua configuração é diferente, tendo o debate como *práxis* sobre um estudo ou sobre um tema. Podemos verificar que o recurso comunicacional *Wikis* também tem uma frequência e percentual de baixa utilização, como foi observado nos Fóruns Virtuais.

Gráfico 7 - Percentual de uso das Wikis pelos estudantes (n=348; 86,6%)

Percentual de uso das Wikis pelos estudantes*



*348 (86,6%) do total dos estudantes participantes da pesquisa

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

No Gráfico 7 verificamos que 224 (64,4%) estudantes apontaram nunca terem utilizado o recurso comunicacional Wiki. No entanto, devemos atentar que existe um percentual de estudantes que conhecem o recurso, quando somamos as variáveis ocasionalmente, ao menos uma vez na semana, várias vezes por semana e muitas vezes na semana, sendo um total de 124 (35,6%) estudantes que conhecem a ferramenta. É um percentual considerável de estudantes que utilizam o recurso comunicacional. Também, temos 51 (14,6%) que utilizam várias vezes a muitas vezes na semana. Podemos analisar e trazer para discussão que esses 14,6% estudantes que interagem frequentemente na semana com este recurso poderiam ensinar os que nunca interagiram com o recurso na escola, inclusive contribuir com o professor. No entanto, enquanto a comunidade escolar tiver uma ação monológica e verticalista no processo de ensino-aprendizagem estas habilidades não poderão ser desenvolvidas e socializadas e beneficiar todos envolvidos.

Desse modo, Vygotsky (1989) traz contribuições substanciais para entendermos estas interações, pois pesquisou sobre a apropriação de instrumentos culturais que se tornam técnicas interiores nas interações e na formação de conceitos experimentais, conceitos espontâneos e conceitos científicos dos sujeitos. O processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma cooperativa e na medida em que ocorrem novas experiências, trocas dos conhecimentos prévios e até a reconstrução do conhecimento científico. Assim, os estudantes transitam pela zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real, processo que ocorre durante todo o desenvolvimento humano.

A Zona de Desenvolvimento Proximal 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 com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Assim, a Wikis e os Fóruns Virtuais são recursos comunicacionais síncronos e assíncronos que podem possibilitar o nível desenvolvimento potencial dos estudantes. Quando os estudantes interagem nestes espaços, eles podem estar no nível de desenvolvimento real e, com a colaboração de outros estudantes e professores, podem chegar ao desenvolvimento potencial e ajudar outros estudantes a desenvolverem suas potencialidades. Estes recursos podem contribuir para fomentação de temas provenientes dos espaços *off-line* como: discussão, construção de enquetes sobre um assunto, problematização e, para isto, necessita-se que os participantes busquem fundamentação para argumentar. O professor, um integrante da família ou o estudante pode ser o administrador da discussão numa Wiki e/ou Fórum Virtual. É

importante ,antes de iniciar trabalhos nestes espaços *online*, fazer acordos entre o grupo participantes, bem como deixar claro a funcionalidade do espaço e a responsabilidade de cada membro. Estes espaços, como *Chats* e o *Skype*, podem possibilitar compartilhamento de *links* de outros espaços *online*.

5.6.1.3 *Blog*, Buscador, *YouTube*, Redes Sociais, Aplicativos Móveis e *Internet*

O *Blog* pode contribuir ao ensino-aprendizagem e é muito utilizado em vários setores da educação, substituindo o *site*. No campo da linguística ele é um gênero emergente que transmuta outros anteriores (MARCUSCHI, 2005). Marcuschi (2005) aponta que as funcionalidades sociais de um determinado gênero textuais modificam-se conforme o uso dos mesmos na sociedade.

Portanto, o *Blog* não pode ser considerado mais um gênero textual descritivo, ou seja, um diário, mas um suporte de vários gêneros textuais. Ele é um recurso comunicacional que possibilita uma interlocução maior entre os sujeitos e outros que não estão envolvidos.

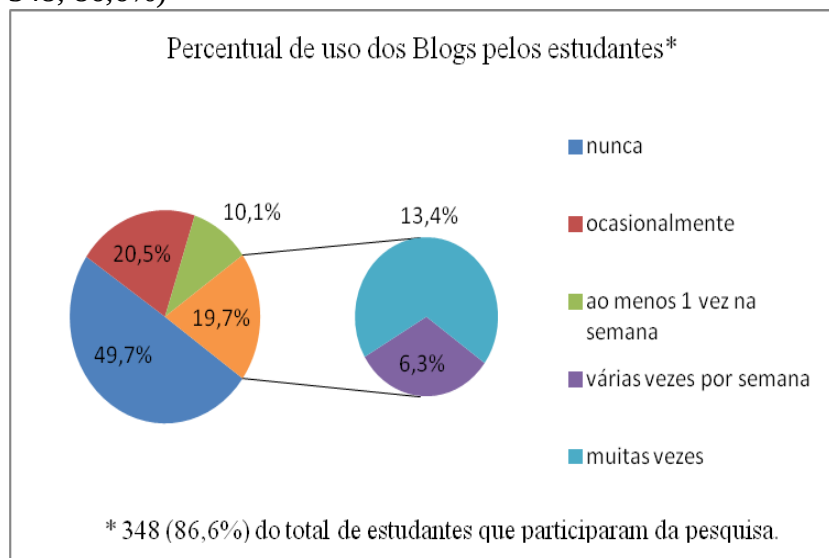
Para Bakhtin (2006), gêneros do discurso podem ter vários enunciados estáveis e esses enunciados têm impacto sobre a fala. Sendo assim, esses enunciados tem uma função social determinada entre os interlocutores. Assim, os *Blogs*, como o *Chat*, *Wikis* e os *Fóruns Virtuais* são recursos comunicacionais ou suportes de gêneros textuais que possibilitam que os interlocutores façam a transição da fala para a escrita, imagem e os *hiperlinks*. Cabe aos participantes fazer esta transição de forma inteligível e compreensível, tendo como entendimento a função desta escrita. Para tanto, as interações no ensino-aprendizagem são primordiais para a formação das linguagens, como aponta Smolka (1998):

Não se trata, então, apenas de ensinar (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como o conhecimento humano. (SMOLKA, 1998, p. 45)

O *Blog* utilizado no processo de ensino-aprendizagem - numa perspectiva ancorada no paradigma democrático - não pode ser um espaço apenas de transmissão de conhecimento ou descrição de algo, de alguém e de uma ação, mas uma ferramenta de comunicação. Como afirma Freire (2001), para ocorrer uma comunicação autêntica, é necessário que a *práxis* pedagógica não seja um meio de transmissão de conhecimentos e comunicados, numa postura dominadora que subjulga os sujeitos da relação.

Destarte, quando há interlocução nos espaços *off-line* como, por exemplo, a sala de aula, estas interações continuam nos recursos comunicacionais e, conseqüentemente, não fica apenas um registro entre professor e estudante, mas uma construção coletiva que a comunidade escolar pode contribuir com os participantes do *Blog*.

Gráfico 8 - Percentual de uso dos *Blogs* pelos estudantes (n= 348; 86,6%)



Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

Mesmo com todas estas potencialidades apontadas acima, verificamos, no Gráfico 8, que 167 (49,7 %) estudantes nunca utilizaram os *Blogs*. Somando as variáveis ocasionalmente, ao menos uma vez na semana, várias vezes na semana e muitas vezes na semana, temos um total de 169 (50,3 %) estudantes, podendo inferir que os estudantes conhecem o recurso comunicacional. Quando somamos o percentual das variáveis várias vezes por semana e muitas vezes na semana, temos 66 (19,7%) de estudantes que interagem com estes recursos. Explicitamos que os *Blogs*, por suas múltiplas funções sociais, se tornaram um suporte de gêneros textuais, muitas vezes utilizado como *site* de uma escola ou de sala de aula e outros grupos existentes da comunidade escolar. Eles possibilitam que todos possam interagir com o currículo escolar, planejamento e planos de ação dos professores e

estudantes quando disponibilizados pelos mesmos. A família ainda pode contribuir interagindo e ajudando na construção de conhecimento.

5.6.1.4 Buscador, *YouTube*, Redes Sociais, Aplicativos Móveis e *Internet*.

O Buscador é um recurso das TIC de grande importância, quando potencializado como meio que contribui na pesquisa dos assuntos de interesse da comunidade escolar. Assim, a utilização dele deve ser incentivada, do mesmo modo quando incentivamos os estudantes pesquisarem na biblioteca da escola.

Jarvis (2010) aponta que a *Google* (um dos Buscadores mais utilizados) é uma grande banca *online*. No entanto, é preciso cautela no que se refere às crianças e aos adolescentes numa banca virtual ou numa banca formada de átomos num espaço geográfico físico, necessitando-se de uma orientação, pois as crianças ainda não têm as habilidades necessárias para escolhas de leituras apropriadas. Desse modo, na *práxis* educativa, o professor antes de solicitar os temas a serem pesquisados, vai até a biblioteca da escola procura os respectivos livros, conversa com o bibliotecário para separar os livros correspondentes e pede sugestões para melhorar o entendimento dos estudantes sobre o conteúdo a ser pesquisado e, depois, solicita aos estudantes que busquem as informações solicitadas. O mesmo acontece em espaços *online*: o professor busca os *links* que correspondem os temas relacionados e disponibiliza-os nos recursos das TIC que foram supracitados (e nos outros que vamos analisar).

No Gráfico 2 e Tabela 2 verificamos que os estudantes estão interagindo com a *Internet*, em média, com idade de 11 anos. Isto é um indicativo que possibilita refletir sobre como estes estudantes fazem pesquisas, como limitam os temas e

buscam informação incluindo informações que contemplem os objetivos iniciais. Na *Internet*, há inúmeras fontes e, portanto, é importante entender que estas fontes, tal como a ciência, não são neutras. Como afirma Demo (2000, p. 25) “porque a ciência trabalha com objetos construídos, ou porque os objetos históricos já são ideológicos intrinsecamente”. Seguindo nesta lógica apontada pelo referido autor, podemos refletir que as fontes são modificadas e reconstruídas historicamente e seguem uma ação política ideológica.

Neste sentido, estudantes precisam ser estimulados na pesquisa a seguir um questionamento sistêmico crítico-reflexivo-criativo entre teoria e prática. Desse modo, ocorre um processo dialético com os conhecimentos encontrados por meio dos buscadores, ou seja, ocorre um processo de raciocínio coerente e argumentativo, no qual o estudante verifica as contraposições ou as contradições dos conhecimentos encontrados em vários *sites* em que buscou sobre uma determinada informação. Para tanto, é necessário que a comunidade educativa tenha uma *práxis* de letramento, seja digital ou impresso, a saber: a função social dos discursos orais e escrita, análise estética e estrutural dos discursos, verificação das informações que subjazem nos discursos, análise das informações das diferentes áreas de conhecimento sobre um mesmo objeto de conhecimento e a transformação da informação em conhecimento de forma crítica-reflexiva. Dessa forma, quando o estudante é estimulado a desenvolver estas habilidades de letramento, por meio das interações com os integrantes da comunidade educativa, ele consegue ter uma melhor interação com as informações transformando-as em conhecimento de qualidade referente à sua realidade.

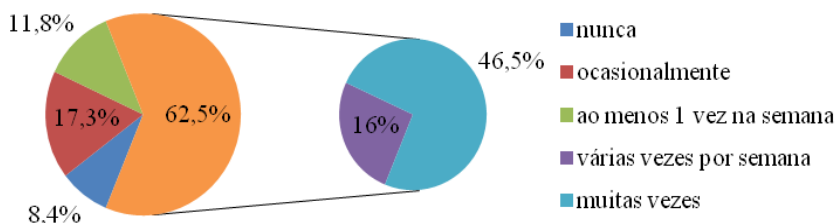
Para tanto, é primordial que a comunidade escolar contribua para que os estudantes possam ampliar sua análise crítica e reflexiva. Para construirmos uma interação comunicacional com outros interlocutores é necessário que os

participantes de uma comunidade comunicativa exponham seus pareceres sobre um determinado assunto e argumentem, e, que estes interlocutores busquem a validade nas exteriorizações. Por consequência, o hábito da pesquisa e o tratamento dado as informações permite que o estudante construa seu conhecimento e, assim, analise, selecione e sintetize as informações obtidas, o que possibilita ter argumentos condizentes diante de outros interlocutores sobre diferentes assuntos. Não basta apenas pesquisar quando o professor solicita, mas que seja fecundado o hábito da busca de informações. Assim, não fica no conhecimento doxa-opinião, como discutimos no terceiro capítulo, mas é necessário que a opinião também seja um início de hipótese e, que depois seja superada nas interações comunicacionais.

Diante destas ponderações sobre o uso dos buscadores e sua importância na construção de conhecimento, no Gráfico 9 atentamos que 177 (46,5%) estudantes utilizam estes recursos comunicacionais muitas vezes na semana. Podemos verificar que estes estudantes têm a tendência de buscar informações, o que pode ocorrer por diferentes temas e interesses. Quando somamos as variáveis - exceto a variável nunca - podemos verificar que 394 (87,7%) estudantes já utilizaram o recurso comunicacional, enquanto que 32 (8,4%) nunca utilizaram os buscadores.

Gráfico 9 - Percentual de uso de Buscadores por estudantes (n=381;94,8%)

Percentual de uso de Buscadores por estudantes *



*381 (94,8%) do total de estudantes participantes da pesquisa

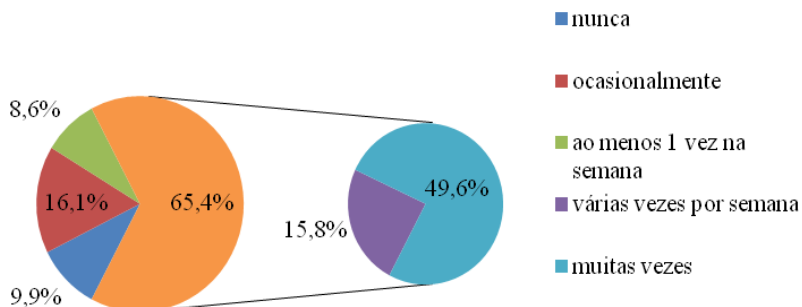
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Dessa forma, verificamos que 238 estudantes (62,5%) utilizam o recurso de várias vezes a muitas vezes por semana, percentual significativo que revela que os estudantes têm o hábito de buscar informações, hábito que pode contribuir nos espaços *off-line* e nos espaços *online* como *Chat*, *Skype*, Fórum Virtual, *Wiki* e *Blog*.

O *YouTube* possibilita que os internautas possam ver os vídeos e compartilhá-los em outros recursos das TIC. No entanto, para postar vídeos é necessário ter um *e-mail* da *Gmail*. Os outros recursos das TIC como *Blog*, Fórum Virtual, *Wiki* e Redes Sociais também necessitam de um *e-mail* para iniciar sua interação.

Gráfico 10 - Percentual de uso de *YouTube* por estudantes (n=385;95,8%)

Percentual de uso de You Tbe por estudantes*



*385 (95,8%) do total de participantes que participaram da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

No Gráfico 10 verificamos que o *YouTube* é o segundo espaço *online* com maior frequência de uso pelos estudantes e pudemos identificar isso quando identificamos que 191 (49,6%) estudantes apontaram utilizá-lo muitas vezes na semana. Somando as demais variáveis e subtraindo a variável nunca, temos que 347 (90,1%) estudantes já utilizaram o recurso comunicacional. Também, ao somarmos as variáveis muitas vezes e várias vezes na semana, temos 252 (65,4%) estudantes que interagem com o recurso frequentemente na semana.

Portanto, pudemos verificar que os estudantes interagem bastante com esse recurso, inferindo que os estudantes buscam por meio destes diferentes interesses, os quais se entrelaçam nas interações com as linguagens audiovisuais (vídeo) e verbais (precisam ler os enunciados que compõem o *site* e ler e/ou escrever comentários e opiniões).

Nesta linguagem audiovisual, pode ter uma ou mais pessoas que falam como se estivessem face a face com os interlocutores que utilizam o *site*. A resposta pode ser por meio de comentários. Este perfil é conhecido entre jovens e crianças como *Youtubers*. Esses 90,1% estudantes podem, por meio de vídeos, interagir com diferentes experiências, os conhecimentos do cotidiano e conhecimento científico apresentado por pessoas que compartilham vídeos sobre um determinado assunto.

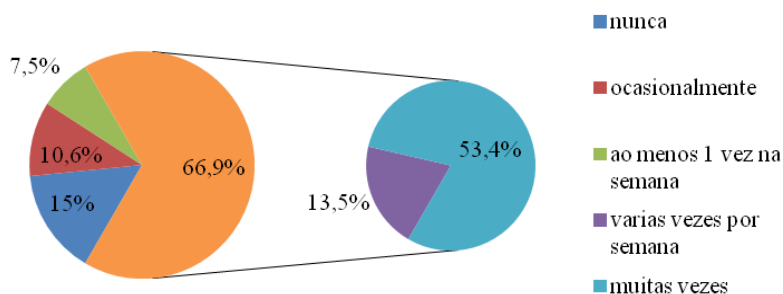
Também neste espaço *online* os estudantes podem buscar informações sobre os conhecimentos estudados em sala como também construir vídeos sobre temas variados. Assim, é um recurso que pode ser potencializado no processo de ensino-aprendizagem possibilitando que professores e estudantes além de fazer pesquisas por meio da linguagem audiovisual, também podem construir vídeos referentes aos conteúdos e temas escolares e compartilhar nestes espaços. Professores e estudantes podem construir um canal para turma e compartilhar vídeos feitos pela própria turma. Sua maior potencialidade está na possibilidade de estudantes e professores poderem postar seus próprios vídeos e outros poderem interagir comentando e dando opiniões. Também a turma pode nestes vídeos inserir cartões que podem ser acessados. Os cartões podem conter uma imagem, título e o vídeo. Ele pode aparecer por 10 segundos no vídeo que está sendo visto, serve como *hiperlink*. Cada vídeo pode ter cinco cartões. Por exemplo, estudantes constroem um vídeo sobre animais da fauna brasileira e podem colocar cartões sobre várias categorias destes animais. Dessa forma, possibilita que dentro de um determinado conteúdo elencar outros conhecimentos de uma mesma categoria.

As Redes Sociais ficaram em terceiro lugar na preferência dos estudantes e para se cadastrar numa Rede

Social é preciso ter pelo menos 13 anos³⁹ e uma conta num e-mail. Gabardo (2015) aponta que as Redes Sociais são fenômenos incontestáveis que atravessam todas as esferas da sociedade, possibilitando que as pessoas se relacionam com amigos, partilhem opiniões etc. Suas potencialidades são múltiplas e possibilitam também que uma comunidade escolar possa interagir por meio destes.

Gráfico 11 - Percentual de uso das Redes Sociais pelos estudantes 386 (96,0%)

Percentual de uso das Redes Sociais pelos estudantes *



*386 (96,0%) do total de estudantes que participaram da pesquisa

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

No Gráfico 11, verificamos que 206 (53,4%) estudantes utilizam muitas vezes na semana o recurso comunicacional. Somando as variáveis, exceto a variável nunca, temos um total de 328 (84,0%) de estudantes que usam as Redes Sociais. Quando somamos as variáveis muitas vezes e várias vezes na

³⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/help/210644045634222>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

semana temos 258 (66,9%) estudantes que interagem frequentemente na semana. Podemos inferir que esta preferência é devido a este recurso comunicacional possibilitar que os participantes interajam com outros, com as ferramentas do próprio recurso comunicacional, linguagens e ações. Este recurso possibilita que maiores de 13 anos possam interagir na Rede Social, no caso destes estudantes uma boa parte destes estudantes utiliza com idade menor de 13 anos. No processo de ensino-aprendizagem é necessário muito cuidado tanto dos professores, direção quanto da família com a exposição dos estudantes e contribuir com discussões sobre o uso ético de todos os recursos já supracitados. É necessário um acordo de toda comunidade escolar sobre a prescrição de uso de cada recurso comunicacional.

Para discutirmos os Aplicativos Móveis é relevante apontar que para o funcionamento da maioria dos aplicativos é necessário um dispositivo móvel que esteja conectado em alguma rede *Wifi* e/ou pacote de dados 3G/4G. Podemos verificar nos dados do (CGI. Br, 2013) que no Brasil 52,5 milhões de crianças/adolescentes de 9 a 17 anos utilizam celulares e *tablets* com acesso à *Internet*. Deste dado populacional podemos verificar que 61% das Classes AB, 49% da Classe C e 47% Classe D de crianças e adolescentes utilizam celulares. Também podemos verificar que 35% da Classe AB, 8% da Classe C e 4% da Classe D utilizam *tablets*. A mesma pesquisa apontou que crianças e adolescentes de idades de 10 a 15 anos 61% utilizaram 3G ou 4G e 62% utilizaram o *Wifi*. Podemos verificar que no âmbito nacional as crianças das Classes AB, C e D utilizam mais celulares que *tablets* e também podemos inferir que crianças mesclam a utilização das redes *Wifi* e os pacotes 3G e 4G.

No Gráfico 1, dos 366 (91,0%) estudantes que assinalaram a questão, 122 (33,3%) estudantes utilizam os Aplicativos Móveis muitas vezes na semana. Ao somarmos as

demais variáveis, exceto a variável nunca temos um percentual de 274 (74,8%) estudantes que já utilizaram o recurso comunicacional. Verificamos que 171 (47,7%) dos estudantes utilizam várias vezes a muitas vezes por semana. Portanto, podemos inferir que os estudantes utilizam estes recursos. Na pesquisa CGI. Br (2013) as crianças e adolescentes brasileiras utilizam mais celulares *smartphones* do que *tablets*. Portanto, para nós também é importante apresentar por meio de tabelas sobre qual a tendência de uso de dispositivos móveis para uso de Aplicativos Móveis.

Quando fizemos o cruzamento das variáveis das questões 17 e 18 (Anexo 01) cujas alternativas o estudante poderia apontar que lugar ele usa seu *smartphone* e *tablet* e a frequência de uso na semana dos Aplicativos Móveis, verificamos que os resultados forma diferentes do Gráfico 1. Isto é por causa que o sistema operacional SPSS não faz a contagem das questões não respondidas de alguma das questões. No entanto, mesmo com esta diferença podemos verificar insumos importantes à análise.

Tabela 3 - Associação do lugar de utilização do dispositivo Tablet com a frequência do uso dos Aplicativos móveis

Lugar de utilização do Tablet		Frequência de uso dos Aplicativos móveis					Total
		Nunca	Ocasionalmente	Ao menos uma vez na semana	Várias vezes por semana	Muitas vezes por semana	
Laboratório de informática	n %	1 0,3%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 0,3%
Cyber café/ lan house	n %	1 0,3%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 0,3%
Casa de familiares	n %	6 1,8%	8 2,4%	5 1,5%	10 3,0%	13 3,9%	42 12,7%
Casa de amigos	n %	8 2,4%	8 2,4%	0 0,0%	3 0,9%	5 1,5%	24 7,3%
Minha casa	n %	12 3,6%	22 6,7%	11 3,3%	20 6,1%	63 19,1%	125 37,9%
Não uso	n %	54 16,4%	20 6,1%	17 5,2%	14 4,2%	29 8,8%	134 40,6%
Total	n %	82 24,8%	58 17,6%	33 10,0%	47 14,2%	110 33,3%	330 100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

Na Tabela 3, dos 330 estudantes que responderam ambas questões, 17 e 18 (Anexo 1), verificamos que estudantes utilizam *tablet* e aplicativos em primeiro lugar em sua própria casa, segundo lugar a casa dos familiares e por último na casa dos amigos ao somarmos as variáveis ocasionalmente, ao menos uma vez na semana, várias vezes na semana e muitas vezes na semana. Assim, temos um total de 116 (35,2%) que utilizam em casa, 36 (10,8%) que utilizam na casa dos familiares e 16 (4,8%) estudantes que utilizam o *tablet* e aplicativos na casa de amigos. Também, agregando estes três espaços *off-line* do cotidiano dos estudantes casa de familiares, casa de amigos e a casa dos estudantes, verificamos um total de 109 (34,5%) estudantes que várias vezes na semana a muitas vezes utilizam os dispositivos e os Aplicativos Móveis. Também verificamos que 82 (24,8%) apontaram nunca usar o *tablet* e os Aplicativos Móveis. Podemos inferir que os estudantes na sala de informática não utilizam *tablet* e utilizam com mais frequência na semana o *tablet* e os Aplicativos Móveis na casa deles.

Tabela 4 - Lugar de utilização do smartphone com a frequência do uso dos Aplicativos móveis

Lugar de utilização do Celular <i>smartphone</i>		Frequência de uso dos Aplicativos móveis					
		Nunca	Ocasionalmente	Ao menos uma vez na semana	Várias vezes por semana	Muitas vezes por semana	Total
Laboratório de informática	n	2	0	0	0	1	3
	%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,9%
Sala de aula	n	0	1	0	0	1	2
	%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,3%	0,6%
<i>Cyber café/ lan house</i>	n	0	0	0	0	1	1
	%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,3%
Casa de familiares	n	9	1	3	2	7	22
	%	2,6%	0,3%	0,9%	0,6%	2,0%	6,4%
Casa de amigos	n	1	1	0	3	3	8
	%	0,3%	0,3%	0,0%	0,9%	0,9%	2,3%
Meu próprio celular	n	6	6	4	6	11	33
	%	1,7%	1,7%	1,2%	1,7%	3,2%	9,6%
Minha casa	n	36	38	16	33	85	208
	%	10,5%	11,1%	4,7%	9,6%	24,8%	60,6%
Não uso	n	29	14	11	3	9	66
	%	8,5%	4,1%	3,2%	0,9 %	2,6%	40,6%
Total	n	83	61	34	47	118	343
	%	24,2%	17,8%	9,9%	13,7%	34,4%	100,0%

Fontes: Dados da Pesquisa, Elaboração da autora (2016).

Na Tabela 4, verificamos que 13 estudantes a mais, ou seja, 343 estudantes responderam as questões 17 e 18 (Anexo 1) referente ao uso dos *smartphone* e aplicativos móveis da tabela anterior responderam. Identificamos que os estudantes utilizam os Aplicativos Móveis mais nos celulares *smartphone* do que em *tablet*. Verificamos que em primeiro lugar estudantes assinalaram a casa como principal acesso, em segundo lugar ficou o próprio celular dos estudantes, terceiro lugar na casa dos familiares e em terceiro lugar eles utilizam o celular *smartphone* na casa dos amigos. Assim, quando somamos as variáveis sobre frequência de uso na semana com o local de uso dos celulares *smartphone*, exceto as variáveis nunca e não uso celular *smartphone*, pode-se identificar 172 (50,2%) estudantes que utilizam em casa, 27 (7,8%) que usam em seu próprio celular, 13 (3,8%) utilizam na casa de familiares e por último temos 7 (2,1%) estudantes que utilizam o celular *smartphone* e aplicativos móveis na casa de amigos.

Na Tabela 3 encontramos 168 (50,8%) estudantes que utilizam *tablets* e Aplicativos Móveis. Na Tabela 4 encontramos 209 (63,9%) que utilizam celulares *smartphone* e Aplicativos Móveis. Desse modo, verificamos uma diferença de 41 estudantes e, se subtrairmos a diferença de 13 estudantes a mais do total que responderam sobre celulares *smartphone* e Aplicativos Móveis (Tabela 4) temos 28 estudantes a mais que utilizam os celulares *smartphone* do que *tablets*.

Nas Tabelas anteriores identificamos uma ausência de uso de *tablets* e celulares *smartphone* nos espaços da escola. Isto pode ocorrer por causa da lei nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008⁴⁰, a qual aponta que é proibido o uso de telefone celular

⁴⁰ Disponível em:

<[https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/legislacao/lei_14363_25-01-08\[1\].pdf](https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/legislacao/lei_14363_25-01-08[1].pdf)>. Acesso em: 15 de Out. de 2015.

nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Estado de Santa Catarina.

No entanto, é importante discutir e analisar que os celulares *smartphone* e os *tablets* como os aplicativos móveis podem ser potencializados no processo de ensino-aprendizagem. Existem aplicativos móveis educativos que podem ser baixados gratuitamente. Há várias categorias, inclusive sobre educação em diversas áreas de conhecimento e cada uma contribui com uma especificidade. Mesmo que tivesse a permissão de celulares na escola para acessar aos Aplicativos Móveis é necessário que na escola haja uma conexão de rede *Internet* segura e de boa qualidade para que todos possam interagir e baixar os aplicativos móveis.

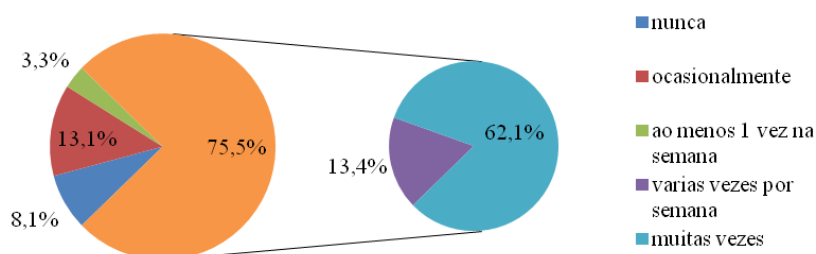
Os recursos apresentados até aqui podem ser potencializados no processo de ensino-aprendizagem. Quando a comunidade escolar tem uma perspectiva teórico-metodológica ancorado numa pedagogia democrático-participativa em sua *práxis* possibilita uma interação comunicacional dialética horizontal. Estes recursos supracitados como a *Internet* são recursos que possibilitam diferentes ações em diferentes espaços *online*. A *Internet* possibilita aqueles que estão conectados diferentes interações com outras pessoas, conhecimentos e linguagens. No processo de ensino-aprendizagem pode ser um potencial espaço de aprendizagem não só na escola, mas em todo momentos dos estudantes, pois elas estão no cotidiano das pessoas.

Vive-se uma transformação muito intensa que perpassa pela evolução acerca dos modos de comunicação e informação. Esta evolução foi desencadeada no final do século XX por duas forças motrizes: o desenvolvimento do computador pessoal, nos anos de 1980, e a popularização da *Internet* moderna, nos anos de 1990. Segundo Manuel Castells (2003), a *Internet* passou a ser a base tecnológica organizacional da ‘Era da Informação’, sendo tecido de nossas vidas:

a *Internet* é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido em escala global (CASTELLS, 2003, p.8).

Gráfico 12 - Percentual de uso da *Internet* pelos estudantes (n=359;89,3%)

Percentual de uso da Internet pelos estudantes *



* 359 (89,3%) do total de estudantes participantes da pesquisa

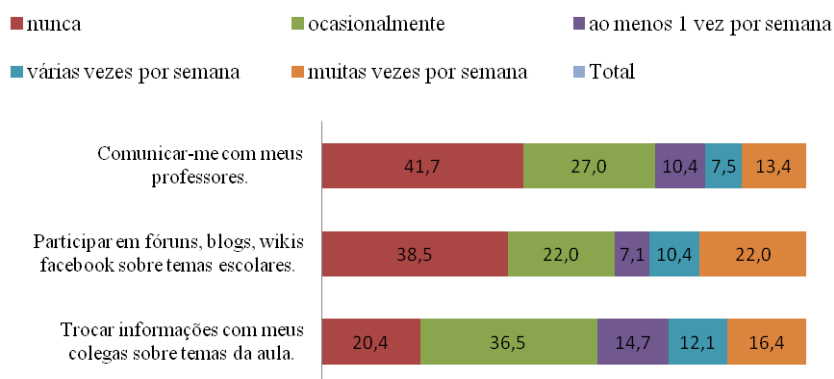
Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pelo autora (2016).

No Gráfico 12, verificamos que este recurso é bem utilizado pelos estudantes e, portanto, diante disso podemos inferir que em relação a outros recursos, a *Internet* fica em primeiro lugar na preferência dos estudantes. Apenas 29 (8,1%) estudantes não utilizam a *Internet*, somando as outras variáveis temos uma frequência de 330 (91,9%) que utilizam ocasionalmente a muitas vezes na semana. Também verificamos que 271 (75,5%) estudantes utilizam com frequência o recurso na semana. Diante destes dados supracitados sobre os recursos verificamos quais os recursos das TIC os estudantes estão interagindo. Além de saber o que eles utilizam em espaços *online* é necessário identificar se o estudante estabelece comunicação com pessoas que estão

envolvidas diretamente no processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, professores e colegas e, se estes estudantes trabalham em espaços *online* sobre temas escolares.

Gráfico 13 - Frequência das atividades relacionadas no processo de ensino-aprendizagem nos espaços *online*

20- Com que frequência você utiliza as TIC para seguintes atividades:



Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

No Gráfico 13, na assertiva ‘Comunicar-me com meus professores’, observamos que estudantes e professores não interagem muito em espaços *online*. Esta afirmação se ratifica quando verificamos que do total de 374 (93,0%) estudantes que assinalaram esta alternativa e existe uma ausência de 28 (7,0%) estudantes que não responderam e 156 (41,7%) estudantes que assinalaram na alternativa nunca. Também verificamos que 101 (27,0%) estudantes assinalaram que ocasionalmente estabelecem comunicação com os professores. Quando aglutinamos a variável muitas vezes por semana, ao menos uma vez na semana e várias vezes por semana, temos então um montante de 117 (31,3%) estudantes que interagem com seus professores por meio dos recursos comunicacionais. Somando as variáveis, exceto a variável nunca temos um total de 217

(58,3%) que já interagiram com o professor por meio de algum recurso comunicacional.

Diante desses dados podemos analisar que os estudantes e professores nos recursos comunicacionais tem uma interação *online* menos frequente na semana. No entanto, mesmo verificando a baixa frequência de interação, precisamos nos atentar que há uma comunicação em espaços *online* entre estudantes e professores. Não é possível verificar a qualidade destas comunicações estabelecidas. No entanto, é relevante nos posicionarmos sobre a rotina dos professores, ainda temos na estrutura educacional precarizada em que o professor vive uma tripla jornada de trabalho que as vezes é distribuída em duas a três escolas ou até mais. Numa escola um professor de uma área específica de conhecimento como, por exemplo, professor de português, pode ter em média dez turmas, sendo que cada turma tem de 35 a 40 estudantes. Como estabelecer uma comunicação de qualidade com todos? Estes professores evidenciados pelos estudantes devem ter uma tripla jornada de trabalho e ainda estabelecem uma comunicação fora do seu horário escolar. É preciso trazer para discussão que os professores, necessitam tempo para planejar e pesquisar e estes muitas vezes não têm tempo e espaço que possibilite a comunicação em espaços *online*. No entanto, é importante que o professor estimule seus estudantes interagirem com outros em espaços *online* para discussão de temas escolares.

Na segunda assertiva ‘Participar em Fóruns, Blogs, Wikis, Facebook sobre temas escolares’ identificamos que os estudantes não tem o hábito frequente de interagir nesses espaços *online* sobre temas escolares. Verificamos que 140 (38,5%) estudantes assinalaram a alternativa nunca, 80 (22,0%) assinalaram na alternativa ocasionalmente. Somando as alternativas uma vez por semana, várias vezes por semana e muitas vezes por semana temos 144 (39,5%) estudantes que interagem com seus colegas sobre temas escolares na semana.

Também é importante evidenciar que 118 (29,4%) estudantes estabelecem uma frequente comunicação com seus colegas durante a semana.

Verificamos no Gráfico 3, a frequência na semana de utilização dos recursos das TIC pelos estudantes. Por conseguinte, em cada recurso analisamos a maior frequência de utilização pelos estudantes, somando as alternativas muitas vezes e várias vezes na semana e obtemos os seguintes percentuais: Gráfico 5, Fóruns Virtuais 51 (12,5%) estudantes; Gráfico 6, Wikis 51 (14,6%) estudantes; Gráfico 7, Blog 76 (19,7%) estudantes; Gráfico 10, Redes Sociais 258 (66,9%) estudantes. Assim, percebemos que há menor percentual quando se refere a Fóruns Virtuais, Wikis e Blogs e que as Redes Sociais são também utilizadas para outros fins.

Portanto, dos 118 (29,4%) estudantes que dizem utilizar estes recursos várias vezes a muitas vezes na semana, podemos inferir que estes estudantes que utilizam as Wikis, Blogs e Fóruns Virtuais frequentemente durante a semana também utilizam estes para assuntos escolares. Dos 258 estudantes que apontam utilizar as Redes Sociais com frequência várias a muitas vezes na semana, 118 utilizam este recurso para comunicar e trabalhar sobre temas escolares. Os outros 140 estudantes utilizam para outros fins.

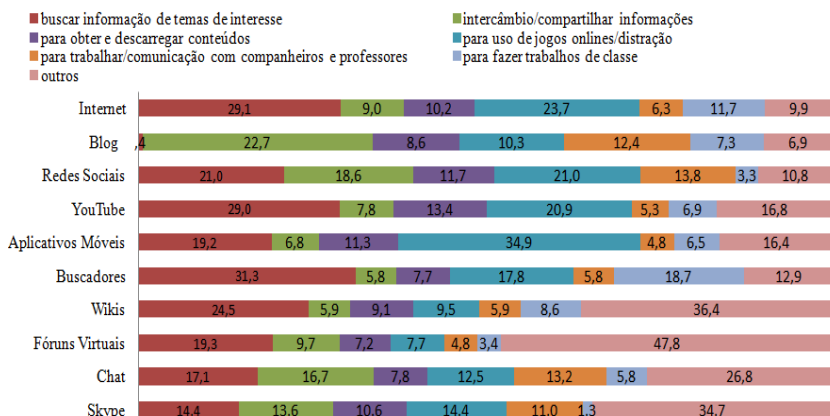
A terceira assertiva ‘Trocar informações com meus colegas sobre temas da aula’, do total de estudantes 373 (92,8%) tivemos uma ausência de 29 (7,2%) estudantes que não responderam, verificamos que 76 (20,4%) estudantes assinalaram a alternativa nunca. Os 136 (36,5%) estudantes apontaram que interagem ocasionalmente com outros colegas por meio de recursos comunicacionais das TIC. Somando as variáveis ao menos uma vez na semana, várias vezes na semana e muitas vezes na semana temos um total 161 (43,2%) de estudantes que têm ao menos uma vez na semana. Temos um total de 106 (28,5%) estudantes que utilizam várias vezes a

muitas vezes na semana os recursos das TIC com finalidade de trocar informações com colegas sobre temas da aula. Portanto, verificamos que estudantes interagem mais com colegas de sala do que com os professores. Conforme a discussão supracitada sobre a rotina dos professores, podemos concluir que os estudantes destas faixas etárias tem mais tempo e, portanto se comunicam com outros colegas. Verificamos que 106 (28,5%) estudantes apontam que interagem várias vezes a muitas vezes na semana com colegas e com professores, 78 (20,9%) estudantes disseram que interagem várias vezes a muitas vezes na semana, portanto, temos uma diferença de 28 estudantes que não interagem com os professores em espaços *online*. Podemos verificar que, mesmo com todos os problemas decorrentes da uma rotina do professor, alguns professores conseguem interagir com os estudantes em espaços *online*. Esses dados nos possibilitou visualizar quais as atividades que estudantes praticam em espaços *online*, mas também é importante verificar quais os principais motivos que estes estudantes utilizam esses espaços no que contribuem ao processo de ensino-aprendizagem.

5.6.2 Os principais motivos dos estudantes de educação básica de Florianópolis na utilização dos recursos das TIC

Gráfico 14 - Principais motivos de uso dos recursos das TIC pelos estudantes

25- Indique o principal motivo de uso dos seguintes recursos das TIC



Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

No Gráfico 3, verificamos quais os recursos utilizados pelos estudantes com menor e maior frequência na semana. Os recursos com menor frequência de utilização na semana pelos estudantes são os *Chat*, *Skype*, *Blogs*, *Wikis* e *Fóruns Virtuais* com maior frequência de utilização na semana são os recursos *Internet*, *Redes Sociais*, *YouTube*, *Buscadores* e *Aplicativos Móveis*. Desse modo, vamos apresentar primeiro os principais motivos dos recursos com menor frequência de utilização e depois apresentar os principais motivos dos recursos com maior frequência de utilização durante a semana pelos estudantes.

No Gráfico 14 há seis motivos e a alternativa outros, desses fizemos um agrupamento que serão discutidos em cada recurso das TIC: este agrupamento, entendemos que é uma interação com as informações em espaços *online*. Para tanto,

somamos os percentuais das alternativas buscar, intercambiar e compartilhar, obter e descarregar informações, conteúdos e temas de interesse. Entendemos que nestas ações o sujeito que interage com as TIC necessita de habilidades de pesquisa ou seja, técnicas para reunir informações, análise, pensamento crítico, resolução de problemas, disseminação e síntese. Portanto, estas habilidades de pesquisa não são inatas. Para que isto ocorra é necessário a contribuição dos sujeitos mais experientes nas interações com as informações. Contudo, não é apenas interagir com os recursos comunicacionais mas interagir com os elementos e participantes que compõe e construíram os conhecimentos que estão nos espaços *online*. Também em cada recurso das TIC apontaremos as interações lúdicas ou seja, jogos e distrações como também, a comunicação com professores e colegas e por último, as interações em espaços *online* sobre os trabalhos de sala de aula.

5.6.2.1 Recursos com menor frequência de utilização durante a semana pelos estudantes: *Chat*, *Skype*, *Blog*, *Wikis*, e *Fóruns Virtuais*

Verificamos no Gráfico 3 que, dos 365 (90,8%) estudantes que responderam sobre *Chat*, 213 (48,3%) estudantes assinalaram as alternativa ocasionalmente até muitas vezes na semana e 156 (41,6%) assinalaram nunca utilizar o recurso. No Gráfico 13, verificamos três tipos interações: nas interações com as informações temos 107 (38,1%) estudantes, nas interações lúdicas 32 (12,5%) estudantes, na comunicação com professores 34 (13,2%) e sobre trabalhos 15 (5,8%).

Também verificamos no mesmo Gráfico que de 358 (89,1%) estudantes que responderam, 168 (46,8%) estudantes utilizam este recurso ocasionalmente a muitas vezes na semana o recurso *Skype*. No Gráfico 13 verificamos que 91 (38,6%) estudantes interagem com as informações por meio do *Skype*

ou seja, pela linguagem oral. Assim, podemos inferir que os estudantes interagem com outras pessoas e provavelmente trocam informações e *links* em outros espaços que possibilitam a escrita. Nas interações lúdicas temos 34 (14,4%) estudantes que interagem por meio do *Skype* para conversar sobre jogos *online* e distrações. Também verificamos que 26 (11,0%) interagem com professores e colegas e 3 (1,3%) estudantes interagem para trabalhos da escola.

Desse modo, podemos inferir que estes estudantes utilizam mais os *Chats* do que os *Skypes* por causa da facilidade da comunicação instantânea e rápida. Também podemos inferir que estes estudantes tem preferência por uma interação com as pessoas seja por meio do visual nas telas virtuais ou pela fala e/ou escrita. Também verificamos que o principal motivo é interagir com as informações. Desse modo, o buscar, intercambiar e biaxar informações pode ser feita por meio de uma contribuição síncrona entre os estudantes. Além de intercambiar os estudantes podem resolver questões instantaneamente com seus interlocutores. Pode apontar links que obtem as informações específicas sobre o tema. Estes recursos podem possibilitar o planejamento, gerenciamento e discussão sobre os temas de aula.

No Gráfico 3 identificamos que dos 336 (83,6%) estudantes que responderam sobre o uso do *Blog*, 169 (50,3%) assinalaram ocasionalmente muitas vezes na semana. No Gráfico 12, quanto aos motivos de utilização do *Blog*, verificamos que 97 (41,6%) estudantes utilizam para interações com as informações. Podemos inferir que este baixo uso de *Blogs* é porque muitos deles são *linkados* ou os conteúdo são disponibilizados em outros espaços *online* como por exemplo nas Redes Sociais. Os *Blogs* encontrados na *Internet* referentes as áreas de conhecimento do currículo escolar, em sua maioria, são produzidos por professores e, os seguidores são estudantes das turmas em que o professor

leciona, colegas de trabalho e professores da mesma área de conhecimento. Verificamos que o construto teórico-metodológico destes *Blogs* têm conteúdos, atividades e provas que podem ser baixadas, como também atividades *online*, as quais as pessoas respondem, ao terminar enviam e, menos de três segundos aparece o resultado. Encontramos em alguns *Blogs* conteúdos para os professores, como por exemplo artigos e documentos específicos sobre educação. Nesta pesquisa sobre os *Blogs* disponibilizados na rede, verificamos que 50 deles apenas há interação com profissionais da educação e não vimos interação de estudantes nos comentários ou pistas de que os estudantes contruíram conteúdo com os professores. Portanto, pode justificar esta baixa utilização pelos estudantes da educação básica, quando identificamos que apenas 17 (7,3%) estudantes utilizam os *Blogs* para comunicação com professores e colegas da mesma turma. Assim, é um recurso quando potencializado pelos professores e comunidade escolar, pode ser uma ferramenta que contribuía no processo de ensino-aprendizagem. É importante também ressaltar que os interesses dos estudantes na interação nos *Blogs* não é apenas sobre conteúdos que provém da escola. Eles como qualquer outro usuário também interage sobre outros assuntos como por exemplo: saúde, entretenimento, lazer, sexualidade, comportamento, moda, filmes, músicas, jogos e outros. Assim, podemos inferir que é pelo interesse destes estudantes que eles constroem conhecimento. Também, no mesmo Gráfico, verificamos que 29 (12,4%) estudantes utilizam os *Blogs* para jogos *online*. É um percentual baixo. No entanto, ao pesquisarmos alguns *Blogs* especializados sobre jogos *online*, verificamos que os mesmos foram atualizados em seus conteúdos até a presente data. Também verificamos que a maioria dos *Blogs*, os mesmos conteúdos são disponibilizados em Redes Sociais (*Facebook*, *Twitter*, *YouTube*) e que alguns dos *Blogs* têm *Chats* e *links* para que o usuário possa interagir

nos Fóruns Virtuais. Podemos inferir que o estudante tenta buscar outros recursos para jogar pois os *Blogs* em sua maioria não oferece jogos *online*, mas oferecem informações sobre novas tendências de jogos, ensinamentos, dicas e estratégias para que os usuários possam ter um bom desempenho nos jogos. Também verificamos que alguns deles oferecem a história sobre jogos, dos *consoles*, das primeiras revistas de jogos na década de 1990. Uma tendência dos usuários destes *Blogs* é que eles disponibilizam nos comentários do *Blog* seus próprios canais no *YouTube*, *Blog* e Redes Sociais.

Apesar de a *Wiki* ter um significado super rápido no idioma havaiano, ela não é muito popular pelos estudantes, como verificamos no Gráfico 3 que de 348 (86,6%) estudantes responderam sobre o uso das *Wikis* durante a semana 124 (35,6%) estudantes assinalaram, tendo um total das alternativas ocasionalmente a muitas vezes na semana. No Gráfico 12, quanto aos motivos de utilização do recursos *Wikis*, 87 (39,5%) estudantes interagem com informações, conteúdos e temas de seus interesse, 21 (9,5%) utilizam as *Wikis* para uso de jogos *online* e distração, 13 (5,9%) interagem para trabalhar e comunicar-se com professores e colegas. Podemos inferir que este baixo uso pode ser pela falta de hábito ou conhecimento, pois podem ser espaços que contribuem no processo de ensino-aprendizagem e também para outras atividades de seu interesse, servindo como um complemento a outros espaços *online*.

As *Wikis*, são espaços *online* que possibilitam a colaboração de todos. Para sua construção é necessário que todos tenham um e-mail. A maioria dos *Wikis* estão no idioma inglês, mas pode ser traduzido. O administrador decide se o usuário convidado pode fazer apenas leitura, editar, escrever e ser também administrador. São espaços que possibilitam a construção coletivos, compartilhamento de opiniões, links e

discussões sobre temas e conteúdos que provém de espaços *off-line* (escola e conteúdos trabalhados em sala de aula).

Nos Fóruns Virtuais, como nas *Wikis* é fundamental que haja nas interações, organização de pensamento a cerca de um problema e um tema, de maneira lógica e analítica e, portanto a mediação entre os sujeitos necessita de um organizador mais experiente que pode ser um professor ou um estudante nesse espaços *online* (VYGOTSKY,1998). No entanto, é preciso que haja estímulo do professor para que estas discussões ocorram em espaços *online* e *off-line*.

Referente aos Fóruns Virtuais no Gráficos 3 e 5, dos 337 (83,8%) estudantes que assinalaram as alternativas ocasionalmente a muitas vezes na semana exceto a alternativa nunca, obtivemos um total de 105 (26,1%) estudantes que interagem com os Fóruns Virtuais . No Gráfico 12 verificamos que do total de 207 (51,5%) estudantes que responderam sobre os principais motivos que utilizam os Fóruns Virtuais, 75 (36,2%) estudantes utilizam para interações com os conhecimentos, 16 (7,7%) utilizam para interações sobre jogos e distração, 10 (4,8%) utilizam para trabalhar e comunicar com professores e colegas de sala e 7 (3,4%) utilizam para trabalhos escolares.

Desse modo, podemos inferir que nos espaços *online* os estudantes utilizam menos estes recursos para interagir com informações, interagir sobre jogos, colegas e professores e para trabalhar sobre os assuntos e temas escolares. No entanto, já existe estudantes e professores que trabalham com estes recursos *online* e portanto, estes recursos podem possibilitar interações estudantes-estudantes e estudantes-conhecimentos-professores. Nos Gráficos 3 e 5, verificamos que estes recursos comunicacionais são menos utilizados pelos estudantes e que a comunicação entre professores e estudantes é menor em relação a comunicação dos estudantes com outros colegas. Dessa maneira, este Gráfico 13 ratificou o Gráfico 3 sobre os

usos do recursos e o Gráfico 12 possibilitou verificarmos sobre atividades com professores, estudantes e nos recursos comunicacionais (Fóruns Virtuais, Wikis, Blog, Facebook). Podemos inferir que o percentual tenha dado maior sobre estes recursos comunicacionais no Gráfico 12, porque a rede social estava incluída na questão “Com que frequência você usa as TIC para as seguintes atividades: participar em fóruns, blogs, wikis e facebook sobre temas escolares”. Poderemos verificar a seguir se esta hipótese se ratifica nos próximos recursos de maior frequência e nos seus principais motivos de utilização.

5.6.2.2 Recursos com maior frequência de utilização durante a semana pelos estudantes: *Internet*, Redes Sociais, *YouTube*, Buscadores e Aplicativos Móveis

Estes recursos das TIC são síncronos e assíncronos, e vimos, nos Gráfico 3, que são os mais utilizados pelos estudantes. Podemos inferir que estes recursos possibilitam maior interação com diferentes linguagens, espaços, conhecimentos, interlocução com os grupos de seu cotidiano ou não, ações e aprendizagens.

A *Internet* está em primeiro lugar de utilização, como já vimos no Gráfico 3, em relação a outros recursos, pois do total de 359 (89, 3%) estudantes que responderam sobre o uso, 330 (91,9%) utilizam ocasionalmente a muitas na vezes na semana. No Gráfico 13, dos 333 (82,8%) estudantes que responderam sobre a utilização para algum motivo e interesse, verificamos que 161 (48,3%) utilizam para interações com as informações, ou seja, entendemos que nestas interações está intrinsecamente ações de buscar, descarregar e intercambiar informações e assuntos de interesses. Desse modo, ao conjecturarmos os interesse desta faixa etária sobre estas interações com as informações é que a *Internet* possibilita uma diversidade de sites de conteúdo, produtos e serviços de *Internet*. Pesquisamos

alguns deles e verificamos que alguns provém das mídias de massa como TV, jornais e rádios e outros foram construídos para *Web* mas também trazem conteúdos das mídias de massa, a maioria dos *sites* tem as mesmas categorias de escolhas. No entanto, em algumas categorias uma parte é disponibilizada outra parte não é, pois é necessário cadastramento de *e-mail* e pagamento para continuar recebendo informações sobre os conteúdos. Podemos inferir que estes estudantes procuram estes sites por ter maiores possibilidades de interação com diversas categorias. Verificamos que os *sites* disponibilizam as Redes Sociais em ícones do *Facebook*, *Twitter* e *Google+* e *email* para compartilhamento de informações encontrados no site. Também há *sites* específicos para baixar informações e assuntos de interesse como, por exemplo, músicas, vídeos e jogos.

Nas interações com *Internet*, 79 (23,7%) estudantes apontam que interagem em sites que tenham jogos e distração. Todos os *sites* tem vários conteúdo, produtos e serviços de *Internet* tem informações sobre jogos. Podemos verificar que nestes *sites* há sempre uma pequena sinopse sobre o jogo, comparações com outros jogos da mesma série de um mesmo jogo, informações sobre desafios e vantagens, novas tendências, críticas, discussões sobre a estética dos jogos *online* e os games e consoles. Também há vários sites de jogos que possibilitam que usuário possa jogar *online*.

Verificamos que 21 (6,3%) estudantes utilizam a *Internet* para comunicar com professores e colegas de sala e 39 (11,7%) utilizam para trabalhar sobre temas escolares. Podemos inferir que esta baixa os estudantes utilizam espaços específicos para interagir com os mesmos professores colegas e informações referente aos temas de escola.

Conforme o Gráfico 3, dos 386 (96,0%) estudantes que assinalaram que utilizam as Redes Sociais, quando somamos as alternativas ocasionalmente a muitas vezes na semana, temos

328 (85,0%) estudantes que utilizam as Redes Sociais. No Gráfico 13, quanto aos principais motivos de utilização das Redes Sociais, verificamos que 171 (51,3%) estudantes utilizam este recurso para interação com as informações. Verificamos que os *sites* da *Internet* disponibilizam os ícones de compartilhamento das principais Redes Sociais para que o usuário possa compartilhar nas mesmas. Portanto, podemos afirmar que as Redes Sociais são muito utilizadas pela maioria da população brasileira que tem acesso a rede de conexão *online*. As Redes Sociais podem possibilitar inúmeras interações. No entanto, é necessário atentar na prescrição de idade de algumas Redes Sociais que estabelecem que o usuário deve ser maior de 13 anos, quando lemos a Tabela 2 e o Gráfico 2, verificando que os 340 (93,2%) estudantes de idade de 9 a 12 anos utilizam de uma ou mais de oito horas de *Internet* por dia. Portanto, podemos conjecturar que estes estudantes que utilizam as Redes Sociais não têm a idade solicitada por algumas Redes Sociais. Dessa forma, a comunidade escolar precisa ter consciência das permissividades dos responsáveis dos estudantes e das Redes Sociais. No processo de ensino-aprendizagem quanto maior for a interação e conscientização sobre os acordos, melhor será o entendimento das ações pedagógicas. Desse modo, quando verificamos que 46 (13,8%) estudantes apontam que utilizam os recursos para comunicação com professores e colegas, podemos inferir que os professores em sua maioria compreendem que adicionar os estudantes em Redes Sociais pode ser uma ação se bem estudada e planejada com responsáveis e estudantes pode contribuir nas interações. Também podemos verificar que os motivos que levam os estudantes as Redes Sociais não é para fazer trabalhos escolares ao verificarmos no Gráfico 13, apenas 11 (3,3%) estudantes que utilizam as Redes Sociais para esta finalidade.

Algumas Redes Sociais também possibilitam que os usuários joguem e temos 70 (21,0%) estudantes que utilizam para jogo.

Nesse sentido, a concordância entre os sujeitos da comunicade escolar sobre o uso das Redes Sociais pode facilitar o trabalho pedagógico. Ela tem esta característica de maior difusão de informações e de popularidade brasileira, possibilita que os participantes construam grupos específicos, arquivar conteúdos, compartilhar *links* de outros espaços *online*, comunicação síncrona a assíncrona interagir com vídeos ao vivo no mundo inteiro.

O *YouTube* é um dos *sites* mais utilizados no Brasil. No Gráfico 3 verificamos que ele fica em terceiro lugar em acessos pelos estudantes, dos 385 (95,8%) estudantes que responderam esta questão, quando somamos as alternativas ocasionalmente a muitas vezes na semana temos o total de 357 (80,1%) estudantes que assinalaram que utilizam o recurso. Ele pode ser um recurso das TIC que pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Muitos livros didáticos trazem índice de *links* incluindo sites de compartilhamento de vídeos que possibilitam melhor entendimento sobre o conteúdo. Os vídeos podem contribuir para ilustrar o conteúdo de várias áreas de conhecimento, como também os estudantes e professores podem construir vídeos sobre assuntos que acharem importantes para difusão no espaço *online*. Verificamos que esta tendência de utilização se ratifica no Gráfico 13, quando dos 321 (79,9%) estudantes que responderam, 161 (50,2%) assinalaram que interagem com *YouTube* buscando, intercambiando e obtendo informações e temas de interesse. Os 22 (6,9%) estudantes assinalaram que utilizam os *YouTube* por motivo para fazer trabalhos escolares e 17 (5,3%) estudantes utilizam estes espaços *online* para comunicação com companheiros de sala e professores. Os 67 (20,9%) estudantes utilizam para uso de jogos *online*. Verificamos nestes recurso que há canais de jovens e adultos, os chamados *youtuber* de

Games, que além de jogar jogos *online* e de consoles também compartilham vídeos em que ensinam como jogar e/ou ficam narrando o jogo. Alguns deles são adultos e viveram na década de 1990, período em que os apaixonados por jogos tinham que se locomover de suas casas ir até a banca e comprar revistas especializadas sobre jogos⁴¹. O conteúdo das revistas modificou porque a demanda de usuários também modificou.

No Gráfico 3 verificamos que o quarto recurso mais utilizado pelos estudantes são os Buscadores, dos 381 (93,8%) estudantes que responderam se utilizam o recurso, ao somarmos as alternativas ocasionalmente e muitas vezes na semana temos um total de 349 (91,6%) estudantes que utilizam o recurso. Verificamos, no Gráfico 13, que 146 (44,8%) estudantes utilizam para obter, compartilhar e buscar informações e temas de interesse, 19 (5,8%) utilizam para comunicação com colegas de sala e professores, 61 (18,7%) utilizam para fazer trabalhos de classe e 58 (17,8%) estudantes utilizam para uso jogos *online*. O Buscador é um recurso comunicacional assíncrono que teve um percentual maior nas escolhas pelos estudantes do que outros recursos comunicacionais assinalados por estudantes. Podemos inferir que este recurso possibilita a interação com diferentes linguagens, espaços, ações e aprendizagens. Neste recurso podemos direcionar, limitar os temas por meio do uso do campo de busca e interagir por meio da linguagem escrita ou pela linguagem oral. No processo de ensino-aprendizagem é essencial que os estudantes junto com os professores trabalhem com esta ferramenta em sala de aula, pois ela pode contribuir

⁴¹ Para saber mais sobre *youtuber game*: PEDI DEMISSÃO QUANDO VI QUE GANHARIA A VIDA JOGANDO GAMES, Canal Venon Extreme, do 'youtuber' Eduardo Faria, possui milhões de fanáticos por games. Outros. El País Brasil, 6 jun. 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/05/politica/1433520552_050678.html>. Acesso em: 25 mai. 2016.

na construção-reconstrução de conhecimentos. O livro didático muitas vezes é recurso que ajuda, mas na maioria da vezes centraliza uma realidade de uma região do país. Este recurso pode possibilitar que estudantes conheçam e entrelacem os conteúdos dos livros didático com a realidade do seu entorno.

No Gráfico 3 verificamos que o Aplicativo Móvel ficou em quinto lugar na preferência de uso de 366 (91,0%) estudantes. Desse total, ao somarmos as alternativas ocasionalmente a muitas vezes na semana e temos um total de 304 (74,8%). Na Tabela 3 e 4 identificamos que os estudantes utilizam mais celulares *smartphone* do que *tablets*. No Gráfico 13, de um total de 292 (72,6%) estudantes que responderam sobre os motivos de utilização dos aplicativos, 109 (37,3%) estudantes assinalaram as alternativas buscar, intercambiar e obter informações e temas de seu interesse. Podemos inferir que estes estudantes preferem estes espaços *online*, porque cada aplicativo tem um tema ou área de conhecimento específico, como também espaços para comunicação síncrona como, por exemplo, os *Chats*. Além disso, por ser um dispositivo menor que possibilita chamadas de voz e vídeos, tem um sistema operacional tão bom quanto dos dispositivos pessoais e também por serem menores maior facilidade para portabilidade. Dessa maneira, podemos conjecturar que estudantes têm a preferência pelos celulares *smartphone* devido a estas facilidades de usabilidade e funcionalidade no cotidiano.

A maioria dos celulares *smartphone* ou *tablet* vem com alguns aplicativos de jogos, os fabricantes compartilham alguns jogos porque os jogos são utilizados por muitas pessoas, independente da idade e, portanto, é um nicho de mercado promissor pela grande demanda de busca, como vimos sobre a nova modalidade de trabalho que surgiu nos últimos tempos, os *youtuber game*. Isto se ratifica ao vermos em espaços *off-line* (espaços públicos e privados) crianças, adolescentes e jovens,

em sua maioria, jogando em seus celulares. Estas crianças, adolescentes e jovens ao interagir com outros em espaços *online*, também aprendem de forma diferente do que no ensino linear, sistematizado e intencional. Muitos destes grupos procuram por meio de espaços *online* entretenimento e distração e nessas interações, como ressalta Sartori (2010, p.46):

a observação distraída, proporciona aprendizagens na diversão; com as aprendizagens construídas no contato com novas linguagens, criando ambientes que possibilitem que as narrativas reflitam as identidades locais e grupais; com percepções comunicação, mídia e consumo são da cultura como híbridos de relações múltiplas.

Assim, ao verificar que, no Gráfico 13, 102 (34,9%) estudantes utilizam os aplicativos móveis para jogos *online*, podemos conjecturar que estes estudantes possuem uma interface que permite interagir com outros jogadores, linguagens e narrativas de vários locais e grupos do mundo. Alguns jogos *online* possuem além do jogo, *Chats* que permitem a comunicação síncrona e outros permitem comunicação síncrona e assíncrona por meio de fóruns gerais e fóruns de temas específico relacionados ao jogo. Também verificamos que em alguns jogos *online* há vários participantes de países diferentes. Sendo assim, compreendemos que, estes jogos *online* possibilitam aprendizagens de várias línguas estrangeiras cotidianas, ou seja, o usuário começa a conhecer as gírias e uso coloquial e não apenas o aprendizado clássico das línguas estrangeiras como, por exemplo, disciplinas escolares e de cursos de outras línguas. Portanto, pode ser um rico espaço de aprendizado que entrelaçado com o processo de ensino-aprendizagem contribui com a construção de conhecimentos dos estudantes.

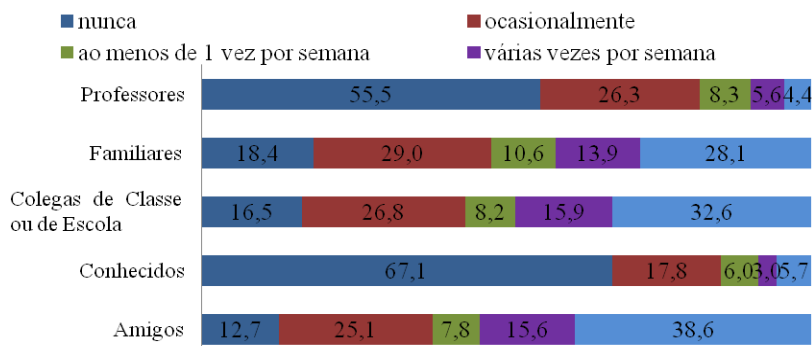
Podemos verificar que 14 (4,8%) estudantes utilizam o recurso para comunicação com colegas de sala e professores e que 19 (6,5%) estudantes utilizam o recurso para trabalhos sobre os conteúdos das áreas de conhecimento. Desse modo, podemos inferir que a maioria dos estudantes não tem preferência de comunicar-se com professores e colegas por meio de aplicativos móveis.

Assim, além de verificarmos os principais motivos, concluímos que a maioria dos estudantes não utilizam os recursos das TIC para comunicar-se com professores e colegas de sala. Dessa forma, esta confirmação nos provoca saber com quem os estudantes estabelecem comunicação.

5.7.3 Estudantes e a comunicação com as pessoas do seu cotidiano por meio da Internet

Gráfico 15 - Frequência de comunicação com pessoas do cotidiano dos estudantes por meio da Internet

33- Diga- nos com que frequência você se comunica com as seguintes pessoas pela Internet:



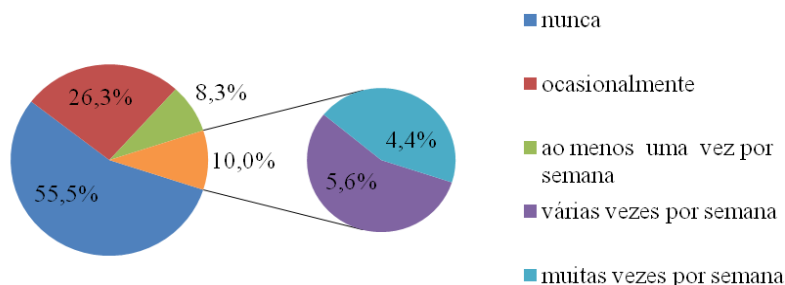
Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

No Gráfico 13, verificamos que os estudantes não utilizam os recursos das TIC para comunicar-se com professores e colegas de sala de aula. No Gráfico 14, temos

uma visão geral dos grupos de pessoas que os estudantes estabelecem a comunicação em espaços *online*. Em cada grupo de pessoas há uma variação de respostas obtidas que tem uma frequência e percentual diferentes, entre 331 (82,3%) a 347 (86,3%) estudantes do total de participantes que responderam. Portanto, de cada grupo de pessoas apresentaremos um Gráfico específico com a quantidade de estudantes que responderam as respectivas questões.

Gráfico 16 - Frequência de comunicação de estudantes e professores em espaços online durante a semana

Frequência de comunicação dos estudantes com professores por meio da Internet *



*339 (84,3%) respostas do total de estudantes participaram da pesquisa

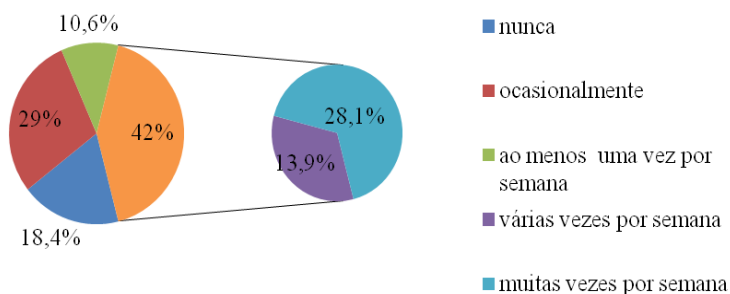
Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

No Gráfico 16, do total de 339 (84,3%) estudantes que responderam esta alternativa, 188 (55,5%) estudantes não estabelecem comunicação com os professores em espaços *online*. Podemos verificar este nível baixo de comunicação entre professores e estudantes em espaços *online* também se ratifica em todos os Gráficos supracitados. No entanto, como em outros Gráficos existe um percentual pequeno de estudantes que interagem com seus professores em espaços *online*. No Gráfico acima há 34 (10,0%) estudantes que se comunicam com professores várias vezes a muitas vezes na semana.

Somando as alternativas ocasionalmente e ao menos uma vez na semana temos um total de 152 (34,6%) estudantes que interagem com professores. É importante novamente apontar e inferir que se os professores não tivessem uma jornada de 60 horas de trabalho semanais, estes dados seriam diferentes. Desse modo, concluímos que esta pouca interação em espaços *online* se deve à esta falta de tempo e quantidade de turmas que os professores têm para se dedicar em espaços *off-line*.

Gráfico 17 - Frequência de comunicação de estudantes e professores em espaços *online* durante a semana

Frequência de comunicação entre estudantes e familiares por meio da Internet *

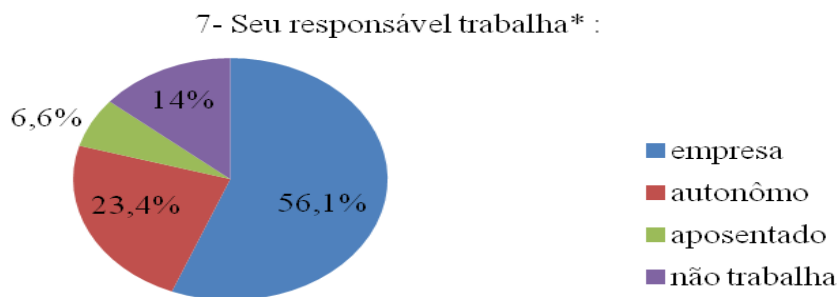


*331 (82,3%) do total de estudantes que participaram da pesquisa

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

No Gráfico 17, podemos verificar que dos 331(82,3%) estudantes que responderam sobre interações com a família por meio de espaços *online*, 139 (42%) utilizam os espaços *online* para comunicar-se com os familiares várias vezes a muitas vezes na semana. Sendo que 131 (39,6%) se comunicam ocasionalmente e ao menos uma vez por semana e 61 (18,4%) estudantes assinalaram que nunca comunicam com os familiares em espaços *online*. A partir destes dados podemos inferir que 275 (81,6%) estudantes têm alguma experiência de comunicação com seus familiares por meio de espaços *online*.

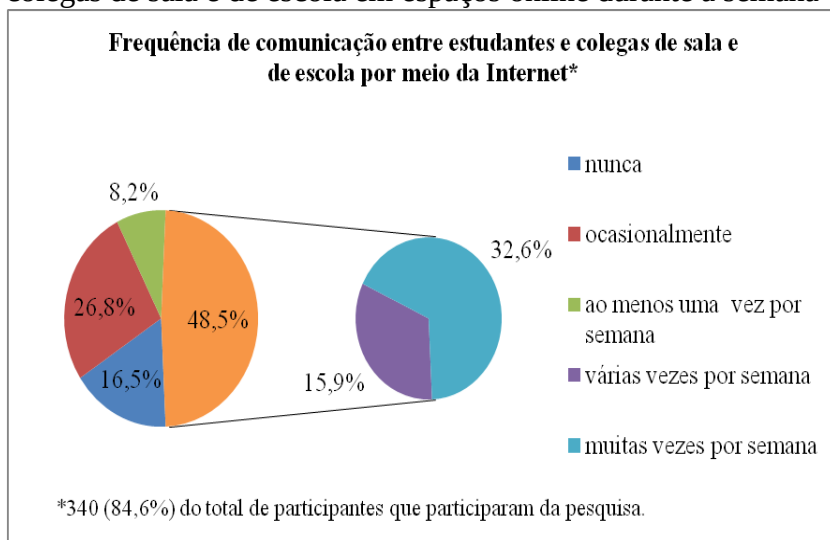
Gráfico 18 - Vínculo de trabalho dos responsáveis pelos estudantes



*394 (98,0%) do total de estudantes que participaram da
 Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

No Gráfico 18, podemos verificar que do total de 394 (98,0%) que responderam à questão sobre o trabalho do responsável, 313 (79,5%) estudantes apontaram que seu responsável trabalha. Dessa maneira, além da preocupação com estudantes que estão na escola e talvez o percurso da casa até escola ou vice-versa, também podemos inferir que os responsáveis estabelecem comunicação no período que não está em casa.

Gráfico 19 - Frequência de comunicação de estudantes com colegas de sala e de escola em espaços online durante a semana



Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

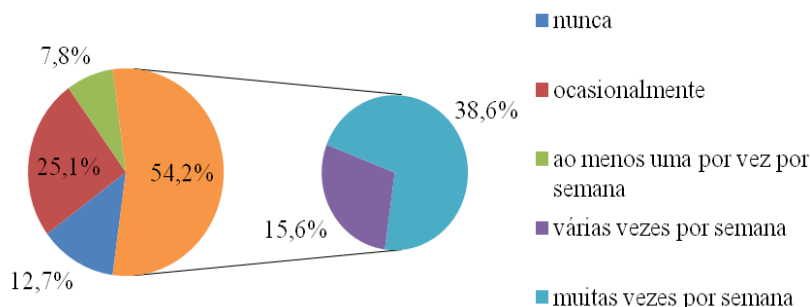
No Gráfico acima podemos verificar que dos 340 (84,6%) estudantes que responderam à questão sobre comunicação com colegas de sala e de escola, 165 (48,5%) estudantes apontaram que se comunicam de várias vezes a muitas vezes na semana. Podemos verificar que 26 estudantes a mais se comunicam com colegas de sala e de escola do que familiares. Também, no Gráfico 16, que 119 (35,0%) estudantes se comunicam ocasionalmente a uma vez por semana com colegas de sala e de escola. Também verificamos que 56 (16,5%) estudantes responderam nunca se comunicar com colegas de sala e de escola.

A escola para muitos estudantes é um espaço de socialização. Nestes espaços educativos *off-line* se iniciam as interações sociais. Nesta direção, podemos inferir que nestes espaços ocorrem as trocas de símbolos culturais e as contradições que perpassam nas atitudes, ações, condutas e nas

formas que os estudantes expõem suas ideias. Este espaço *off-line*, escola, é aonde estudantes mostram e constroem sua visão de mundo, conhecimentos advindos da educação recebida pela família, a qual convive. Portanto, nestes espaços *off-line* (escola, sala de aula) os estudantes iniciam a construção de conhecimento, cultura e identidade. Também nestas interações *off-line* surgem as possibilidades de interagir e pertencer a grupos de afinidade. Por conseguinte, o estudante constrói uma rede social *off-line*. Nas atividades da escola e na sala de aula os estudantes podem conhecer-se mais e nestas interações vão percebendo as semelhanças e diferenças de outros colegas. Desse modo, podemos inferir que as interações partem dos espaços *off-line* e posteriormente dão continuidade em espaços *online* quando estabelecem afinidades e amizade com colegas de sala e escola.

Gráfico 20 - Frequência de comunicação de estudantes e seus amigos em espaços *online* durante a semana

Frequência de comunicação entre estudantes e seus amigos por meio da Internet*



348 (86,5%) do total dos participantes que participaram da pesquisa

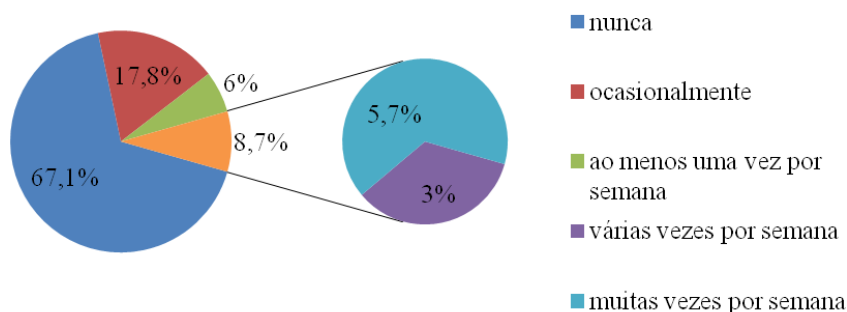
Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

No Gráfico 20 podemos verificar que dos 348 (86,5%) estudantes que responderam sobre comunicação com amigos

em espaços *online*, 184 (54,2%) estudantes tem uma comunicação várias vezes a muitas vezes com seus amigos, 115 (32,9%) estudantes tem uma comunicação ocasional a uma vez por semana, 44 (12,7%) estudantes apontaram que nunca estabelecem comunicação com amigos por meio de espaços *online*. Como discutimos no Gráfico 18 sobre as redes de interações que são construídas com colegas a partir dos espaços *off-line* (sala e escola) e que dão continuidade nos espaços *online*. Podemos inferir que destas interações em espaços *off-line* sala e escola e de outros espaços *off-line* em que os estudantes circundam, eles constroem também por meio de laços de amizade uma rede de amigos em espaços *online*.

Gráfico 21 - Frequência de comunicação de estudantes com conhecidos em espaços *online* durante a semana

Frequência de comunicação entre estudantes e conhecidos por meio da Internet



*332 (82,5%) do total de estudantes que participaram da pesquisa

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

No Gráfico acima, dos 332 (82,5%) estudantes que responderam sobre comunicação com conhecidos por meio dos espaços *online*, 29 (8,7%) apontaram que têm uma comunicação várias vezes a muitas vezes na semana, 79 (23,8%) apontaram que estabelecem uma comunicação

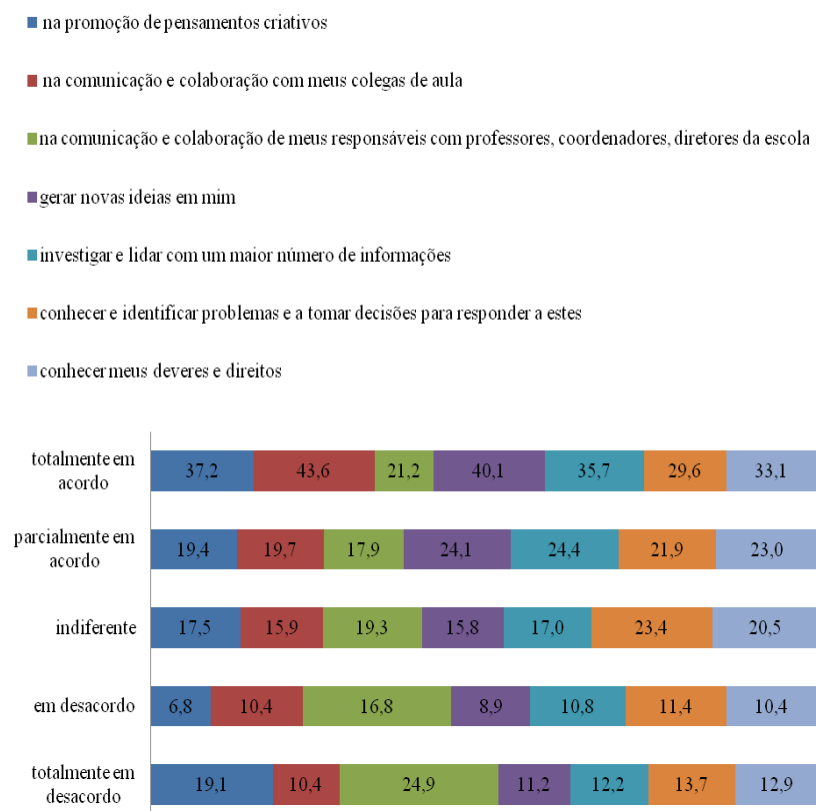
ocasionalmente e ao menos uma vez por semana e 222 (67,1%) apontaram que nunca estabelecem comunicação com pessoas conhecidas por meio dos espaços *online*. Estes dados possibilitam analisar que estudantes tem um cuidado em interagir com os conhecidos por meio de espaços *online*. No Gráfico 3 podemos verificar que os estudantes interagem em diferentes espaços *online* e que a *Internet* ficou em primeiro lugar. No Gráfico 11 verificamos que 271 (75,5%) estudantes utilizam com frequência o recurso várias vezes e muitas vezes por semana a *Internet*. Nesta direção, podemos apontar que os estudantes nestas interações *online* podem também ter interagido com conhecidos como também desconhecidos.

Diante deste percentual de estudantes que utilizam frequentemente a *Internet* também é importante sabermos como estudantes concebem as possíveis potencialidades do uso da *Internet* e das TIC no seu aprendizado, na comunicação em sua comunidade escolar e também na comunicação entre colegas de sala de aula.

5.6.4 Apontamentos dos estudantes sobre as potencialidades do uso da *Internet* e das TIC

Gráfico 22 - Parecer dos estudantes sobre as potencialidades do uso da *Internet* e das TIC

27- Diga-nos quanto você está de acordo com as seguintes informações. O uso da Internet e das TIC ajudam:



Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

No Gráfico 22, podemos verificar uma média percentual de estudantes que tiveram um parecer totalmente de

acordo e parcialmente de acordo com as assertivas sobre o uso da *Internet* e das TIC. Assim, podemos inferir que estes estudantes acreditam que a utilização da *Internet* e das TIC possibilitam potencialidades de desenvolver algumas habilidades e ações, a saber: promoção de pensamentos criativos; comunicação e colaboração com meus colegas de aula; comunicação e colaboração de meus responsáveis com professores, coordenadores, diretores da escola; geração novas ideias em mim; investigação e tratamento com um maior número de informações; conhecimento e identificação problemas e a tomar decisões para responder a estes e conhecer meus deveres e direitos.

5.6.4.1 O uso da *Internet* e das TIC ajuda na promoção de pensamentos criativos

Do total de 336 (91,0%) estudantes que responderam sobre se a utilização da *Internet* e das TIC contribuem a promover pensamentos criativos, 136 (37,2%) estudantes estão totalmente de acordo, mas, somando com alternativa parcialmente de acordo, temos 207 (56,6%) estudantes que acreditam que a *Internet* e as TIC contribuem para promover pensamentos criativos. Podemos inferir que estes estudantes apontaram nestas assertivas porque os espaços *online* e as TIC têm uma variedade de informações e estas informações são produzidas em diversas linguagens e técnicas. A música é um exemplo de interesse de quase todas as crianças e jovens e, contribui para entendermos os processos de aquisição e produção de cultura antes e depois da popularização da *Internet*. Antes da popularização da *Internet* crianças e jovens para ouvir suas músicas prediletas tinham que esperar que as mesmas tocassem em rádios e os vídeos clipes em programas de televisão ou comprar discos e CDs para apenas ouvir as músicas prediletas. Nesta direção, as mídias de massa

monopolizam e tinham certo controle sobre os conteúdos culturais que seguia a demanda do mercado que atendia principalmente a preferência de espectadores adultos. Desse modo os mais jovens ficavam como coadjuvantes nas possibilidades de acesso. No século XXI, crianças e adolescentes podem buscar, ouvir, baixar, intercambiar várias músicas, como também ver os vídeos das respectivas músicas, interagir com o músico em redes sociais. A *Internet* também facilitou à pesquisa sobre a origem da música e sobre outras versões da mesma música disponibilizadas em *sites* de vídeo quando a mesma foi regravada. Vários espaços disponibilizam a música, letra, vídeo, tradução em várias línguas, possibilidades de jogar com a letra aprendendo em outras línguas e o usuário pode ter acesso ao conjunto de músicas do cantor e construir sua lista de músicas prediletas num aplicativos móveis. Desse modo, com esta diversidade informações, linguagens e técnicas na *Internet* crianças e jovens podem produzir e criar conhecimentos e meios de produzir cultura, como por exemplo, produzir uma rádio por meio de aplicativo móvel.

5.6.4.2 O uso da *Internet* e das TIC ajuda na colaboração e participação com os colegas de sala

Nesta assertiva verificamos que do total de 365 (90,8%) estudantes que responderam se a *Internet* e as TIC ajudam na colaboração e participação com os colegas de sala, 159 (43,6%) estudantes responderam que estão totalmente de acordo com assertiva. Ao somarmos esta total concordância com a parcial concordância dos estudantes, temos 231 (63,3%) estudantes que concordam que a *Internet* pode possibilitar a colaboração e participação com os colegas de sala. É importante discutir nesta concordância sobre esta assertiva, pois verificamos que, no Gráfico 13, poucos estudantes

assinalaram na assertiva trabalhar e comunicar com colegas e professores como motivo para interagir nos recursos das TIC. Assim, o nível maior foi de 46 (13,8%) estudantes que apontaram utilizar as redes sociais para estes fins. No Gráfico 20 verificamos que um nível alto de estudantes concordou com a assertiva de que o uso da *Internet* contribui para colaboração e participação de colegas de sala. Portanto, com estas duas diferentes respostas podemos conjecturar que os estudantes mesmo não tendo práticas de uso da *Internet* e das TIC em seu cotidiano escolar, acreditam que as mesmas possibilitam colaboração e participação de colegas de sala. Nesta mesma direção, podemos inferir que estes estudantes podem ter tido outras experiências de colaboração e participação em espaços *online* que não foram fomentadas na escola ou estas experiências advêm de espaços *off-line*, mas não são materializadas em espaços *online*

5.6.4.3 O uso da *Internet* e das TIC ajuda na comunicação e colaboração dos responsáveis dos estudantes com professores, coordenadores, diretores da escola

No Gráfico 22, podemos verificar uma dispersão nas respostas sobre se a *Internet* e as TIC ajudam na comunicação e colaboração dos responsáveis dos estudantes com professores, coordenadores, diretores da escola. Dos 358 (89,1%) estudantes que responderam a assertiva, 89 (24,9%) assinalaram que estão totalmente em desacordo, 60 (16,8%) que estão em desacordo, 69 (19,3%) são indiferentes, 64 (17,9%) estão em acordo e 76 (21,2%) que estão totalmente em acordo. Nesta questão há dispersão de opiniões dos estudantes. Diante destes dados podemos levantar algumas discussões que possibilitam entendermos o porquê destas respostas. Na questão anterior sobre o uso da *Internet* e as TIC contribuem na colaboração e participação dos estudantes com colegas de sala,

um total de 231 (63,3%) estudantes concordaram totalmente e parcialmente com assertiva. Desse modo, podemos inferir que estes estudantes não têm um conceito polarizado sobre as interações dos responsáveis com a comunidade escolar. Podemos inferir que estes estudantes têm diferentes conceitos sobre a comunicação entre escola e a família em espaços *off-line*. Os estudantes conseguem tomar uma posição sobre eles mesmos, mas quando se referem aos adultos nos parece que eles não acreditam muito que possa ocorrer uma comunicação efetiva.

5.6.4.4 O uso da *Internet* e das TIC ajuda gerar novas ideias nos estudantes

No Gráfico 22, dos 349 (86,8%) estudantes que responderam sobre o uso da *Internet* e das TIC, se lhes ajuda gerar novas ideias, 39 (11,2%) estudantes estão totalmente em desacordo, 31 (8,9%) estão em desacordo, 55 (15,8%) são indiferentes e 84 (24,1%) estão em acordo e 140 (40,1%) estudantes estão totalmente em acordo. A partir destes dados podemos verificar que um percentual maior de estudantes concorda com a assertiva. Dessa forma, podemos inferir que estes 224 (64,2%) estudantes que concordam que a *Internet* e as TIC ajudam a gerar novas ideias acreditam que as interações com diferentes informações, linguagens e comunicação com outras pessoas possibilita na fomentação de ideias. A *Internet* é uma fonte de diversas informações, mas a forma que o usuário a utiliza e tratamento dado a estas informações é fundamental para construção de conhecimento.

5.7.4.5 O uso da *Internet* e das TIC ajuda na investigação e tratamento com um maior número de informações

No Gráfico 20, dos 353 (87,8%) estudantes que responderam a assertiva, 43 (12,2%) estudantes estão totalmente em desacordo, 38 (9,5%) estão em desacordo, 60 (17,0%) apontaram que é indiferente, 86 (24,4%) apontam que estão parcialmente em acordo e 126 (35,7%) estudantes estão totalmente em acordo. Nesta assertiva novamente podemos verificar que os estudantes acreditam que a *Internet* e as TIC contribuem de alguma maneira em sua vida. Neste sentido, podemos apontar que os estudantes utilizam os espaços *online* para pesquisa de informações e conseguem selecionar as informações encontradas nestes espaços. No Gráfico 13, o principal recurso para buscar, intercambiar e obter informações é o *Youtube* e dos 321 (79,9%) estudantes que responderam sobre os principais motivos de utilizar o *Youtube*, 161 (50,2%) estudantes assinalaram que interagem com recurso da TIC buscando, intercambiando e obtendo informações e temas de interesse. Desse modo, os estudantes têm maior preferência por linguagens audiovisuais em suas investigações.

5.6.4.5 O uso da *Internet* e das TIC ajuda a conhecer, identificar problemas e a tomar decisões para responder a estes

No Gráfico 22, dos 351 (87,3%) estudantes que responderam sobre o uso da *Internet* e das TIC, se isso os ajuda a conhecer e identificar problemas e a tomar decisões para responder a estes problemas, 48 (13,7%) estudantes responderam que estão totalmente em desacordo, 40 (11,4%) estão em desacordo, 82 (23,4%) colocaram que é indiferente de usar ou não, 77 (21,9%) estudantes afirmaram que parcialmente concordam e 104 (29,6%) estudantes estão totalmente de acordo com assertiva. Desse modo, podemos apontar que estes estudantes parcialmente e totalmente concordaram, acreditam que a *Internet* possibilita conhecer e identificar sobre temas e assuntos de interesse. Isto precede a

certo amadurecimento por parte destes estudantes que conseguem identificar problemas e tomar decisões para responder a estes problemas. No entanto, é importante sempre um responsável por perto para contribuir nas orientações sobre a resolução dos problemas, pois também nos espaços *online* há informações equivocadas sobre diversos temas.

5.6.4.6 O uso da *Internet* e das TIC ajuda a conhecer deveres e direitos dos estudantes

No Gráfico 22, dos 356 (88,6%) estudantes que responderam à assertiva sobre se o uso da *Internet* e das TIC lhes ajuda a conhecer seus deveres e direitos, 46 (12,9%) estudantes estão totalmente em desacordo, 37 (10,4%) estudantes estão em desacordo, 73 (20,5%) estudantes são indiferentes, 82 (23,0%) estudantes estão em parcial acordo e 118 (33,1%) estudantes estão totalmente de acordo. Verificamos nesta assertiva que um total de 200 (55,0%) estudantes concorda que a *Internet* contribui para conhecer seus direitos e deveres. A *Internet* possibilita o conhecimento de várias leis e projetos provenientes do âmbito federal, estadual e municipal. No âmbito federal encontramos no site do Planalto a Constituição brasileira⁴², Leis de Diretrizes e Bases⁴³ e o Estatuto da Criança e do Adolescente⁴⁴. É importante levantarmos algumas reflexões sobre de que forma estes

⁴² **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.> Acesso em: 15 mai. 2016.

⁴³ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: em 15 mai. 2016.

⁴⁴ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm . Acesso em: 15 mai. 2016.

estudantes buscam as informações sobre seus direitos e deveres e quais *sites* eles buscam as fontes e como interpretam estas leis.

No Gráfico 13, os estudantes assinalaram em cada recurso das TIC quais os principais motivos e destes principais motivos somamos as categorias buscar, intercambiar e descarregar. Desse modo, em primeiro lugar, verificamos que o recurso das TIC, Redes Sociais teve 171 (51,3%) - do total de 334 (83,1%) - estudantes que responderam. A *Internet*, com 161 (48,3%) dos 333 (82,8%) estudantes que responderam, e o *YouTube*, com 161 (50,2%) dos 321 (79,9%) estudantes que responderam. Em terceiro lugar ficou os Buscadores com 146 (44,8%) dos 326 (81,1%) dos estudantes que responderam. Diante destes dados podemos analisar que estes estudantes estão buscando compreender seus direitos e deveres por meio das Redes Sociais, *Internet*, *YouTube* e Buscadores. Podemos inferir que estes estudantes buscam em espaços *online* discussões em grupos específicos que discutem sobre os seus direitos e deveres, pesquisas em sites da *Internet*, sites vídeos e por meio de temas específicos nos buscadores.

Portanto, neste capítulo podemos verificar que estudantes interagem em espaços *online* e, desse modo, entendemos que estes estudantes constroem um ecossistema comunicativo, e para potencializar *o que eles utilizam, para que utilizam e com quem eles utilizam* as TIC, saber a maneira como foi estabelecida as interações é primordial na comunidade escolar para que assim este ecossistema comunicativo torne-se um ecossistema educomunicativo. Dessa forma, não é apenas verificar o uso instrumental da TIC, mas refletirmos a partir destes usos a respeito das possibilidades de construção interações comunicacionais na comunidade escolar.

Nesta mesma direção, entendemos que a perspectiva teórico-metodológica democrática na comunidade escolar nos espaços *off-line* e *online* pode ser conduzida pelas interações

comunicacionais dialéticas e horizontais entre os sujeitos da escola. Assim, a comunidade escolar por meio destas interações comunicacionais contribui na compreensão e na ajuda dos questionamentos de estudantes sobre os direitos e deveres e outros assuntos e temas que precisam ser discutidos nos espaços *off-line* e *online*. Entendemos que nesta perspectiva teórico-metodológica pode haver possibilidades de construção de interações comunicacionais e de construção de ecossistemas educacionais que podem iniciar em espaços *off-line* e dar continuidade aos espaços *online*.

5.7 POSSIBILIDADES DE INTERAÇÕES COMUNICACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE ECOSSISTEMAS EDUCACIONAIS

No capítulo anterior analisamos e discutimos sobre as potencialidades dos recursos das TIC, verificamos quais recursos os estudantes utilizam com mais frequência na semana, quais os principais motivos, com quem eles interagem nos espaços *online*, quais as principais atividades relacionadas no processo de ensino-aprendizagem e também o parecer dos estudantes sobre o que a *Internet* pode ajudar no desenvolvimento de algumas habilidades. Assim, a partir destas interações em espaços *online*, podemos inferir que existe um ecossistema comunicativo. Este pressuposto da existência de ecossistema comunicativo é ancorado a partir da perspectiva de Martín-Barbero (2004, 2014) e de Soares (2011).

Martín-Barbero (2004, 2014) afirma que os ecossistemas comunicativos vão além da utilização de um conjunto de dispositivos e recursos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação. O referido autor aponta que neste século XXI se torna possível pensarmos a partir do ecossistema comunicativo uma nova ambiência cultural na comunidade escolar. Assim, o ecossistema comunicativo se configura na:

sociedade ao mesmo tempo como modelo e trama de interações, conformada pelos conjunto de linguagens, escrituras, representações e narrativas que alteram a percepção das relações entre tempo do ócio e o trabalho, entre o espaço privado e público (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 55).

O autor aponta que o ecossistema comunicativo transversaliza a vida cotidiana, o horizonte dos saberes, gírias e rotinas dos sujeitos numa sociedade. Diante desta perspectiva a comunidade escolar promove por meio destes ecossistemas comunicativos possibilidades de construção de conhecimento e não apenas a utilização das TIC como meros instrumentos de ilustração ou difusão (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Soares (2011) contribui em suas discussões sobre ecossistema comunicativo e aponta que para educomunicação um novo sentido é atribuído a esta discussão de Martín-Barbero (2004, 2014). Assim (SOARES, 2011, p. 44) adiciona mais um atributo aos ecossistemas comunicativos:

como algo a ser construído, no horizonte do devir: um sistema complexo, dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e de ação comunicativa integrada.

Para o referido autor esta concepção adotada pela educomunicação contribui para criação e fortalecimento dos ecossistemas comunicativos.

Partindo destes dois autores, compreendemos que os ecossistemas comunicativos são construídos em cada ação dos sujeitos sócio-históricos (FREIRE, 2001, 2005, BAKHTIN, 2006, VYGOTSKY, 1984, 1998), por meio fluxos comunicacionais multidirecionais nas múltiplas linguagens, nas interlocuções com diversos saberes e sujeitos, nas narrativas, nas representações que alteram os modos de perceber o mundo. Concordamos com Soares (2011a) de que os ecossistemas

comunicativos podem ser rígidos e fechados. Nossa perspectiva vai ao encontro de que os ecossistemas comunicativos tornem-se abertos e flexíveis e que possa tornar um ecossistema educ comunicativo. Nesta mesma direção, nos ancoramos num paradigma democrático que perpassa em toda *práxis* educativa seja ela formal, informal e não formal e, mediante a materialização da interação comunicacional dialético-horizantal e do ecossistema educ comunicativo. Na comunidade escolar este ecossistema educ comunicativo é constituído por interações comunicacionais sejam elas, em espaços *off-line* e/ou *online* que perpassam na construção de conhecimento por meio das linguagens, das interlocuções com diversas informações e sujeitos da comunidade escolar, das narrativas e representações destes sujeitos entrelaçando com a realidade local e do mundo.

Assim, no âmbito educacional o desafio aumenta, pois os estudantes interagem por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e quanto maior for o entendimento da comunidade escolar sobre estes usos melhor serão as possibilidades de construção dos conhecimentos e busca por políticas públicas que contribuam na melhoria da educação pública.

A comunidade escolar que tem uma perspectiva ancorada num paradigma tradicional utilizará as TIC apenas como um conjunto de dispositivos para difusão de enunciados numa relação monológica e verticalista. Por conseguinte, as TIC serão escolhidas por profissionais da educação e adultos da comunidade escolar, cuja perspectiva acena à concepção mestrecêntrica, adultocêntrica e midiocêntrica ancorado na razão cognitivo-instrumental.

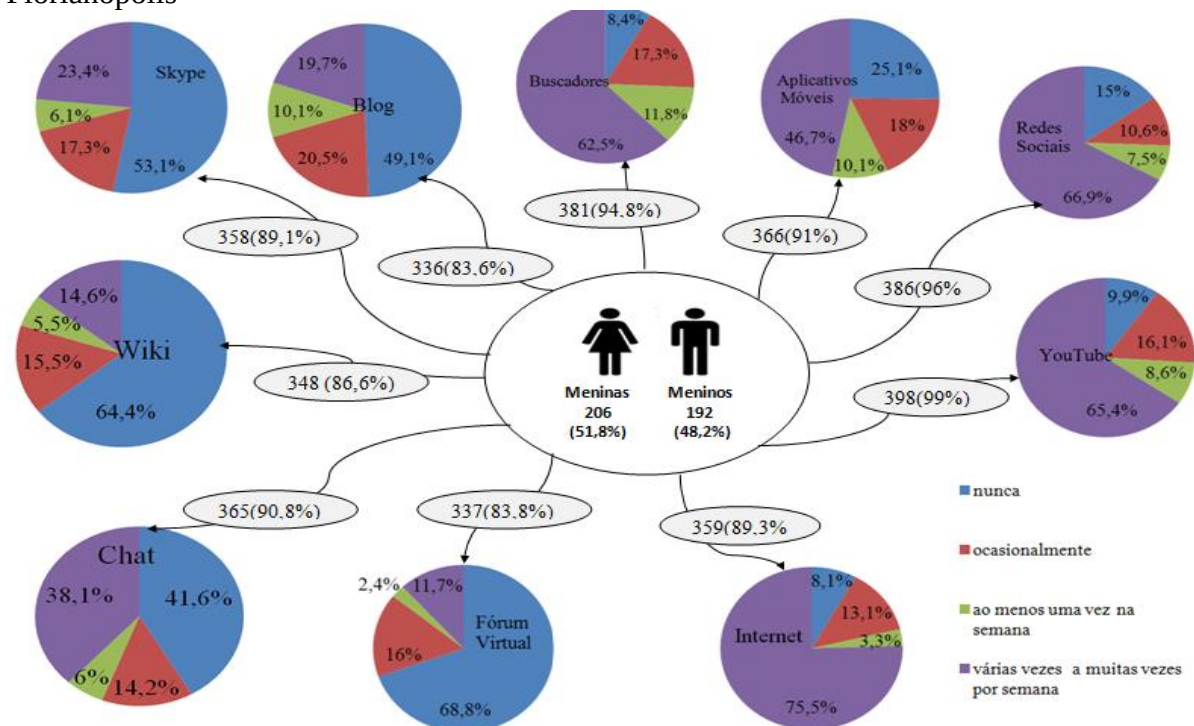
Primeiramente, não são as TIC que são determinantes para que haja a interação comunicacional dialético-horizantal e a construção de ecossistemas educ comunicativos. Dessa forma cairíamos numa concepção tecnocêntrica e midiocêntrica que

apenas se preocupa com os instrumentos, com os fins, com os resultados e não com o processo.

Nossa perspectiva é ancorada num paradigma democrático que se distancia desta prática e traz reflexão sobre a utilização das TIC pelos estudantes como possibilidades de interação comunicacional dialético-horizantal e a construção de ecossistemas educacionais. Este paradigma democrático tem como perspectiva a realização de um trabalho condizente com a formação do cidadão que transforma sua sociedade por meio de ações democráticas participativas, inclusivas, dialógicas e condizentes com os sistemas comunicacionais do entorno da comunidade escolar.

Desse modo, no Gráfico 3 verificamos que os estudantes interagem com os dez recursos das TIC. Cada recurso foi apresentado num respectivo Gráfico e ou Tabelas tendo como enfoque as potencialidades de cada TIC no processo de ensino-aprendizagem. Nos Gráficos 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e Tabela 3 e 4 (Aplicativos Móveis) identificamos um percentual de respostas válidas e a frequência de utilização dos recursos na semana pelos estudantes. Para melhor ilustração destes dados construímos um resumo destas respostas válidas e as respectivas frequências na Figura 1. Na Tabela 5 apresentaremos um total de percentual de estudantes que já interagiram pelos menos uma vez na semana a muitas vezes na semana e verificamos que de 359 estudantes que responderam, 91,9% interagem na *Internet*.

Figura 3 - Fluxograma dos recursos das TIC utilizados pelos estudantes de educação básica de Florianópolis



Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

Tabela 5 – Recursos das TICS utilizados pelos estudantes

Recursos das TIC	%
<i>Internet</i>	91,9
Buscadores	91,6
<i>Youtube</i>	90,1
Redes Sociais	85,0
Aplicativos Móveis	74,8
<i>Chat</i>	58,3
<i>Blog</i>	50,3
<i>Skype</i>	46,8
<i>Wiki</i>	35,6
Fórum Virtual	31,1

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

Na Tabela 5, verificamos que os estudantes interagem mais com a *Internet*, Redes Sociais, *YouTube*, Buscadores e Aplicativos Móveis, *Chat*, *Blog* e os recursos que são menos utilizados são o *Skype*, *Wiki* e, por último, o Fórum Virtual. Assim, podemos inferir que estes recursos fazem parte de um ecossistema comunicativo destes estudantes, o qual é compreendido na interação por meio de um sistema comunicacional onde ocorre uma influência recíproca entre sujeitos, elementos e fatores. Nesta direção, ocorre interação de dois ou mais sujeitos, num comportamento dinâmico e interativo, no qual estes estudantes necessitam de um nível de compreensão e de instrução capaz de interpretar e dominar a complexidade da realidade. Nestes espaços os estudantes interagem por meio de fluxos comunicacionais multidirecionais e se apropriam e utilizam informações, múltiplas linguagens, descrições, narrativas e, assim, por meio destas constroem o seu conhecimento e seu entendimento do mundo. A *práxis* educativa na comunidade escolar que tem uma perspectiva teórico-metodológica ancorada num paradigma democrático

pode possibilitar por meio destes recursos das TIC a construção de interações comunicacionais e ecossistemas educacionais.

A interação ocorre mediante a linguagem e as ações fecundas na comunicação horizontal e sem coerções, as quais levam ao entendimento mútuo entre os participantes de uma determinada comunidade. Freire (2001,2005) e Habermas (2012a, 2012b) vão de encontro a uma ação monológica, de aculturação e de apenas apregoação do uso técnico-cognitivo-instrumental nas ações humanas. Na interação comunicacional dialético-horizontal todos são incluídos, pois entendemos que a comunidade escolar compreende os valores democráticos e contribui para que a sociedade se torna mais igualitária, ética, crítico-reflexivo e consciente em que o ser humano não seja uma coisificação no espaço em que vive. As interações comunicacionais podem ser materializadas pelas TIC não apenas como difusão da informação e comunicação entre os sujeitos. Desse modo, as TIC podem contribuir para emancipação dos sujeitos de uma comunidade escolar e possibilitar a construção de conhecimento e a transformação da sua realidade. Por conseguinte, melhorar o coeficiente comunicativo, o conhecimento de sua realidade e dos membros desta comunidade. Nesta direção, quando estes estudantes utilizam estes recursos e são estimulados a compreender na *práxis* a interação comunicacional dialético-horizontal, a comunicação não se confunde difusão de comunicados, pois estes últimos encerram o significado em si e impossibilitam o diálogo que é à base da comunicação e da educação. Dessa forma, quando verificamos que estes estudantes utilizam os recursos das TIC, podemos conjecturar que buscam formas comunicacionais multidirecionais e que de certo modo são diferentes das interações em espaços *off-line*. Nos espaços *online* os estudantes podem interagir tendo possibilidade da não existência das relações adultocêntrica e mestrecêntrica que

podem pautar verdades absolutas. Freire (2005) aponta que o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os “dialogantes admiram um mesmo mundo; afastam dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se” (FREIRE, 2005, p. 16).

Para Freire (2005), a dialética se dá quando oprimido sabe que seu contrário antagônico, o opressor, necessita dele para oprimir. Desse modo, que o oprimido se entregue a *práxis* libertadora. A realidade social objetiva e a consciência subjetiva são produto da ação dos sujeitos por meio da *práxis* social, ambas, não são geradas por acaso e estão em constante movimento dialético. “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários” (FREIRE, 2005, p. 44).

Nesta direção estes estudantes que interagem com estes espaços *online* e podem compreender que a racionalidade comunicativa é fundamental nas interações comunicacionais dialético-horizontais, pois possibilitam que estas interações não centralizem apenas no conhecimento e nos instrumentos.

A comunidade escolar quando utiliza estes recursos comunicacionais e tem uma interação comunicacional ancorada numa paradigma democrático, ou seja, uma pedagogia democrática participativa, utiliza estes recursos das TIC para a inclusão de todos os participantes que contribuem nas discussões e decisões da comunidade, seja ela *online* e *off-line*. Nesta mesma direção, pode ocorrer a hibridização dos espaços *online* e *off-line* que podem possibilitar agir comunicativo em busca da formação crítica e emancipadora. Na interação sistêmica comunicacional *online* e/ou *off-line* os participantes interagem, colaboram e aprendem em comunhão por meio da ética discursiva em que as opiniões, preposições, planos de ação são fundamentadas para fins de argumentação e busca de entendimento mútuo. Nestes espaços buscam o maior número

de informações sobre o mesmo tema, possibilitando a construção-reconstrução de conhecimento tornando-o criativo e autêntico na realidade da comunidade em que os participantes estão inseridos. Desse modo, tornando o conhecimento verídico e quando chega ao processo de síntese pode ser falível e criticável. Os participantes por meio da interação social e política criticam e refletem sobre sua realidade e, compreendem as demandas da comunidade buscando soluções aos seus problemas. As interações com as linguagens e com a (s) cultura (s) de todos participantes possibilitam a construção identitária dos sujeitos e dos grupos dessa comunidade.

Os recursos das TIC têm atributos multidirecionais de comunicação, mas nestas interações *online* podem haver interações comunicacionais como também pode haver um agir estratégico onde há uma postura coerciva, unidirecional e verticalista. No entanto, esta última pode ser criticável e falível pelos usuários destes espaços *online*, pois está disponível para que todos os participantes de uma Rede Social, *Blog*, Fóruns Virtuais, *sites* de *Internet* e outros espaços *online* possam interagir sem se preocupar com coerções prévias. Quando estes estudantes compreendem que a comunicação pertence a todos e não apenas a um grupo ou uma pessoa que retém as informações e conseqüentemente buscam para que esta comunicação pertença a todos, podemos dizer que estes estudantes estão iniciando um processo de entendimento sobre a interação comunicacional dialético- horizontal.

Na Tabela 6 verificamos que o principal motivo de utilização dos recursos das TIC é a interação com informações, ou seja, buscar, intercambiar e obter informações. Para este motivo, 51,3% dos estudantes utilizam as Redes Sociais, depois 48,3% interagem com as informações pela *Internet* e o 50,2% interagem com as informações por meio do *YouTube*. Desse modo, podemos conjecturar que estes estudantes interagem com as informações, mas também interagem com as

opiniões provenientes de uma determinada informação. As Redes Sociais, os *sites* da *Internet* e *YouTube* possibilitam àqueles que interagem com estes recursos das TIC a verificação e também a interação por meio de comentários, que são a maioria das vezes opiniões.

As interações comunicacionais ocorrem primeiramente por meio do conhecimento *doxa*, ou seja, pelas opiniões. Para Freire (2001), a *doxa* como esfera de uma mera opinião, não é superada mediante a ação *extensionista* (que tem conotação *mecanicista* e *monológica*). Desse modo, mesmo que o proponente compartilhe uma informação por meio de um agir estratégico e o trate como algo estático, infalível e incrível (HABERMAS, 2012), os espaços *online* de modo síncrono e assíncrono possibilitam com que haja críticas e a verificação desta opinião seja falha ou errônea. No domínio da *doxa*, os sujeitos se dão conta ingenuamente das coisas, dos objetos, contudo, esta mera percepção da presença deles, não significa adentrar neles, de que resultaria a percepção crítica dos mesmos (FREIRE, 2001). Freire (2001) coloca que a *doxa* emitida pelos sujeitos, mesmo que ainda chegue a ser coerente, não traduz a coerência objetiva das coisas. Os sujeitos que permanecem no domínio da *doxa* são meros repetidores de enunciados sem fundamentação e sem percepção da totalidade. Para Freire (2001) muitos sujeitos que rejeitam a comunicação, fogem da *cognoscibilidade* e o fazem porque não são capazes de diante dos objetos *cognoscíveis* terem uma postura *cognocente*. Habermas (2012, p. 61) aponta que uma opinião pode se transformar em saber quando os interlocutores utilizam argumentos como meios “com os quais é possível obter o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade levantada pelo proponente de forma hipotética”.

Na Tabela 5 e na Tabela 6 verificamos que os estudantes interagem com vários recursos das TIC e têm motivos de utilização. Dessa forma, quando utilizam estes

recursos das TIC interagem com várias opiniões e informações sobre um mesmo tema. Portanto, quanto maior forem as interações comunicacionais nos espaços *off-line* e *online*, maior será entendimento sobre o objeto de conhecimento estudado. Para que haja interação comunicacional é necessário que todos sejam incluídos, ouvidos e, portanto, se existe uma demanda de estudantes que utilizam outros recursos das TIC para interagir com as informações - como podemos verificar em ambas as Tabelas - é necessário que a comunidade escolar reflita nas possibilidades de interação por meio destes recursos. Podemos conjecturar que os estudantes que interagem com Aplicativos Móveis, *Chat*, *Blog*, *Skype*, *Wiki* e Fórum Virtual devido às potencialidades apontadas no subcapítulo anterior. Dessa forma, numa perspectiva de interação comunicacional dialética horizontal, estes estudantes que utilizam estes recursos também podem apresentar ao grupo como ocorre o processo de construção de conhecimento e contribuir com outros estudantes que não interagem com estes recursos.

Tabela 6 - Principais motivos de utilização dos recursos das TIC pelos estudantes

		Motivos de utilização			
		Interação com informações	Jogos Online	Trabalho e comunicação com professores e colegas	Trabalho de classe
<i>Internet</i>	n	161	79	21	39
	%	48,3	23,7	6,3	11,7
Redes Sociais	n	171	70	46	11
	%	51,3	21,0	13,8	3,3
<i>Youtube</i>	n	161	67	17	22
	%	50,2	20,9	5,3	6,9
Buscadores	n	146	58	19	61
	%	44,8	17,8	5,8	18,7
Aplicativos Móveis	n	109	102	14	19
	%	37,3	34,9	4,8	6,5
<i>Chat</i>	n	107	32	34	15
	%	38,1	12,5	13,2	5,8
<i>Skype</i>	n	91	34	26	3
	%	38,6	14,4	11,0	1,3
<i>Blog</i>	n	97	29	17	16
	%	41,6	12,4	7,3	6,9
<i>Wiki</i>	n	87	21	13	19
	%	39,7	9,5	5,9	8,6
Fórum Virtual	n	75	16	10	7
	%	36,2	7,7	4,7	3,4

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

Como foi discutido, neste capítulo, o professor trabalha até 60 horas semanais e tem muitos estudantes nas escolas públicas. Desse modo, na Tabela 7 verificamos que estudantes e professores se comunicam pouco em espaços *online*. Esta é uma discussão necessária nos espaços educativos, e que as interações comunicacionais possibilitam por seus atributos inclusivos, críticos e reflexivos. É primordial a inclusão dos problemas de todos que fazem parte da comunidade escolar, e incluir na discussão a respeito dos direitos dos professores sobre o tempo e a estrutura dada para dedicação nas interações em espaços *online*. No entanto, este trabalho não pode responder à estas questões, mas pode atribuir que o motivo de não ter interação pode ser esta a falta de tempo e estrutura da escola. Portanto, políticas públicas são possibilidades de fomentar espaços mais interativos, de aprendizagem e de conhecimento.

Na Tabela 7 podemos concluir que 61,5% dos estudantes interagem em espaços *online* sobre temas de escola e 79,7% interagem com colegas ocasionalmente a muitas vezes na semana. Desse modo, podemos concluir que um percentual alto conhece os recursos e conhecem as potencialidades dos mesmos.

Tabela 7 – Recursos das TIC utilizados pelos estudantes e a comunicação estabelecida com professores e colegas e em recursos comunicacionais sobre temas de aulas escolares

Respostas válidas		Frequência de utilização dos recursos das TIC, a comunicação com professores, com os colegas de sala sobre temas escolares		
		Variáveis	Frequência	
n	%	Recursos Fóruns Virtuais, Blogs, Wikis e Redes Sociais	n	%
364	90,5	Nunca	140	38,5
		Ocasionalmente	80	22,0
		Uma vez na semana	26	7,1
		Várias vezes e muitas vezes na semana	118	32,4
374	93,0	Comunicação com professores		
		Nunca	156	41,7
		Ocasionalmente	101	27,0
		Uma vez na semana	39	10,4
		Várias vezes e muitas vezes na semana	78	20,9
373	92,8	Comunicação com colegas sobre temas escolares		
		Nunca	76	20,4
		Ocasionalmente	136	36,5
		Uma vez na semana	55	14,7
		Várias vezes e muitas vezes na semana	106	28,5

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

Desse modo, podemos conjecturar que, por esta falta de tempo dos professores para interação em espaços *online*, os estudantes busquem interagir mais com colegas de sala sobre os temas. Isso não impossibilita de ocorrer as interações comunicacionais, pois o professor - que é impossibilitado pela estrutura da escola e pela sua carga horária intensa não consegue interagir em espaços *online* - pode solicitar que os estudantes exponham nos espaços *off-line* (sala de aula) quais recursos utilizam, quais seus motivos e como trabalham nestes espaços *online*. Essas trocas podem contribuir com aprendizado técnico e metodológico sobre estes recursos de todos os envolvidos. Dessa forma, inicia-se um processo de hibridização destes espaços.

Os espaços *online* ilustrados na Tabela têm atributos que podem possibilitar construções de grupos em espaços de sala aula junto ao professor, mas isto só pode ocorrer se a escola tiver uma rede *Internet* acessível a todos. Este acesso facilitaria todo processo de ensino-aprendizagem. Assim, professores e estudantes aprendem juntos sobre a utilização das TIC. Os livros didáticos, em sua maioria trazem propostas de acesso a *links* que possibilitam estudantes e professores interagirem com as informações nos espaços *online*. Muitas vezes, estudantes e professores não interagem em espaços *online* por causa da falta de *Internet* em sala de aula e pela restrição de uso dos celulares em sala de aula⁴⁵.

⁴⁵ LEI Nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008.

Tabela 8 – Comunicação dos estudantes em espaços *online* com pessoas do seu cotidiano (continua)

Respostas válidas		Frequência de comunicação dos estudantes com pessoas do seu cotidiano por meio da <i>Internet</i>		
Frequência		Comunicação dos estudantes com pessoas do seu cotidiano	Frequência de uso da <i>Internet</i>	
		Variáveis		
n	%	Amigos	n	%
347	86,3	Nunca	44	12,7
		Ocasionalmente	87	25,1
		Uma vez na semana	27	7,8
		Várias vezes e muitas vezes na semana	188	54,2
340	84,6	Colegas de classe e escola		
		Nunca	56	16,5
		Ocasionalmente	91	26,8
		Uma vez na semana	28	8,2
		Várias vezes e muitas vezes na semana	165	48,5
331	82,3	Familiares		
		Nunca	61	18,4
		Ocasionalmente	96	29,0
		Uma vez na semana	35	10,6
		Várias vezes e muitas vezes na semana	139	42,0

(continuação)

331	82,3	Conhecidos		
		Nunca	222	67,1
		Ocasionalmente	59	17,8
		Uma vez na semana	20	6,0
		Várias vezes e muitas vezes na semana	29	8,0
339	84,3	Professores		
		Nunca	188	55,5
		Ocasionalmente	89	26,3
		Uma vez na semana	28	8,3
		Várias vezes e muitas vezes na semana	34	10,0

Fonte: Dados da Pesquisa, Elaborado pela autora (2016).

Na Tabela 8 verificamos que estudantes interagem com mais frequência com amigos e colegas de classe e de escola. Desse modo, podemos concluir que os estudantes buscam compartilhar e trocar ideias, interesses e afinidades com pessoas da sua faixa etária (colegas de sala e de escola) e menos com os professores. Estas características também ocorrem em espaços *off-line*, como por exemplo, em sala de aula e o pátio da escola. Para Freire (2001), a intersubjetividade ou intercomunicação é característica deste mundo cultural e histórico em que os sujeitos estabelecem uma comunicação com propósito que circunda um objeto de conhecimento. Na sala de aula, mesmo que haja interação contínua do professor com estudantes, a interação sempre será maior com os colegas e maior será com colegas que são amigos. No pátio da escola, como, por exemplo, no recreio, os estudantes buscam brincar, conversar e fazer lanche com pessoas que têm maior afinidades. Os professores no horário do recreio interagem com os profissionais da escola na sala dos professores. Mesmo com esses procedimentos rotineiros, verificamos que 44,6% dos estudantes apontaram que interagem com os professores ocasionalmente a muitas vezes na semana. Podemos dizer que mesmo com as dificuldades que o professor tem em sua jornada de trabalho, possibilita-se que estudantes interajam com ele em espaços *online*.

Tabela 9 – Comparativo de concordância à discordância dos estudantes sobre algumas potencialidades da *Internet* (continuação)

Concordância à discordância dos estudantes sobre algumas potencialidades da <i>Internet</i>								
Respostas válidas de 402 (100%)				Variáveis				
n	%	Potencialidades		Total desacordo	Em desacordo	Indiferente	Parcial acordo	Total acordo
366	91,0	Promoção de pensamentos criativos	N	70	25	64	71	136
			%	19,1	6,8	17,5	19,4	37,2
365	90,8	Comunicação e colaboração com meus colegas de aula	n	38	38	58	72	159
			%	10,4	10,4	15,9	19,7	43,6
358	89,1	Comunicação e colaboração com seus responsáveis, professores, coordenadores , diretores da escola.	n	89	60	69	64	76
			%	24,9	16,8	19,3	17,9	21,2

(continuação)

349	86,8	Geração de ideias	n	39	31	55	84	140
			%	11,2	8,9	15,8	24,1	40,1
353	87,8	Investigar e tratamento com um maior número de informações	n	43	38	60	86	126
			%	12,2	10,8	17,0	24,4	35,7
351	87,3	Conhecer e identificar problemas e a tomar decisões para responder a estes	n	48	40	82	77	104
			%	13,7	11,4	23,4	21,9	29,6
388	88,6	Conhecimento dos seus deveres e direitos	n	46	37	73	82	118
			%	12,9	10,4	20,5	23,0	33,1

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Na Tabela 9 podemos concluir que 50% dos estudantes concordam parcialmente a totalmente com as assertivas sobre as potencialidades da *Internet* para desenvolver algumas habilidades. No entanto, há uma dispersão da concordância sobre as possibilidades de *Internet* contribuir com a comunicação entre os adultos sejam eles responsáveis e profissionais da comunidade escolar. Podemos inferir que os estudantes, não acreditam que os responsáveis e profissionais da escola podem estabelecer uma comunicação.

No entanto, verificamos que estudantes utilizam as TIC e acreditam que a *Internet* contribui no desenvolvimento de várias habilidades. A interação comunicacional pode ocorrer quando a comunidade escolar compreende que as TIC precisam ser ressignificadas em sua potencialidade que pode ser utilizada por meio da razão comunicativa. Desse modo, quando 47,6% estudantes concordam que a *Internet* contribui para promoção de pensamentos criativos e 63,3% estudantes concordam que a *Internet* contribui para colaboração colegas de sala, podemos concluir que os estudantes buscam melhorar seu conhecimento e acreditam que por meio da colaboração com seus colegas conseguem construir melhor os conhecimentos.

Habermas (2012b) contribui para entendermos os processos de aquisição dos conhecimentos, ao apontar que a racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos são capazes de falar e agir, adquirir e empregar o saber. Assim, quando 63,3% dos estudantes concordam que a *Internet* pode contribuir para colaboração de colegas de sala, podemos trazer reflexões no processo de ensino-aprendizagem, seja em espaços *off-line* seja *online*, em que a compreensão da racionalidade é atribuída pela disposição dos estudantes e professores de receberem críticas sobre suas exteriorizações e sua capacidade de se fundamentar. Diante de 60,1% dos estudantes que concordaram que a *Internet* contribui no tratamento maior número de informações,

verificamos que os estudantes buscam se informar para possibilitar a argumentação. Destas diversas informações os mesmos podem argumentar, por meio de recursos reflexivos e discursos de pretensões de validade entendida que pode ser criticável e refutada (HABERMAS, 2012b). O fio condutor da racionalidade são as ações orientadas a um fim, isto é, de ações destinadas a solucionar problemas, mas que podem ser novamente problematizadas num movimento dialético.

A relação horizontal é atribuída pela democracia participativa que permite que este movimento dialético ocorra no processo de ensino-aprendizagem, enquanto os participantes acharem necessário. Portanto, o fio condutor dessa ação intersubjetiva dos estudantes-professores é a partilha de conhecimentos. Para que isso ocorra, é necessário que os participantes da comunidade escolar compreendam de que o meio mais plausível perpassa pela democracia participativa. Os diálogos entre os participantes são construídos por meio da racionalidade em sua *práxis*, ou seja, quando conseguem expor suas ideias e argumentar. Também é imprescindível para consubstanciar a racionalidade comunicativa que estudantes-professores tenham a capacidade de compreender que suas exteriorizações, sejam elas assertivas e/ou proposicionais sobre o objeto de conhecimento estudado, podem ser falíveis. Assim, os interlocutores podem criticar e argumentar sobre a preposição e a assertiva exposta.

6 CONSIDERAÇÕES QUE PODEM SER CRITICÁVEIS E FALÍVEIS

“Duvidar de tudo”

Resposta de Marx à sua filha quando a mesma perguntou-lhe qual era o lema que preferia.

(KONDER, 2008, p. 81)

Nossa ponderação, neste momento, tem críticas e falhas como qualquer pesquisa, em outro momento vamos olhar para este trabalho e veremos outras críticas e falhas. Cada leitor terá críticas e verificará falhas que a pesquisa não pôde responder e quem sabe fará a partir desta uma outra pesquisa. No nosso entendimento, isso é enriquecedor na educação brasileira. Portanto, tentamos ponderar algumas reflexões e acreditamos que nenhuma obra não seja criticável e falível, pois acreditamos numa perspectiva dialética e horizontal do conhecimento. Ao lermos uma obra podemos ter um processo dialético com a mesma e não somente a aquisição de um saber. Quando estamos ancorados numa razão comunicativa estes saberes são externados e por meio da argumentação e da validade das pretensões de uma comunidade comunicativa se chega ao entendimento mútuo que pode ser criticável e falível, ou seja nunca se fecha num fim.

Quando iniciamos este trabalho tínhamos muitas dúvidas, as quais nos serviram como molas propulsoras para continuarmos e obtermos as respostas para os primeiros questionamentos. Destes primeiros questionamentos, verificamos, no decorrer da análise de dados, quais os recursos utilizados pelos estudantes, quais os principais motivos, quais as principais potencialidades da *Internet* apontadas pelos estudantes e com quem eles se comunicam frequentemente durante a semana.

Uma pesquisa quali-quantitativa pode contribuir para sabermos, numa amostra populacional, qual a tendência e característica destes participantes. Dessa forma, contribui não para apontar rótulos e buscar caracterização homogênea e findar o processo, mas para buscar por meio da problematização novas possibilidades, contradições e inquietações. Este tipo de pesquisa permite conjecturarmos, apontar alguns indicadores convergentes com as perspectivas sociais vigentes desta comunidade analisada. No entanto, ela pode trazer mais inquietações para se buscar as especificidades que ela não pode obter: dos porquês, do como, para quem e para quê.

Assim, quando verificamos algumas tendências destes estudantes, nos questionamos o como e o porquê de usar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como e por que conversam frequentemente com amigos e colegas de classe e sala e familiares e, conversam menos com os professores em espaços *online* e, como e por quê aprendem certas informações das TIC e se estas informações contribuem à construção de conhecimento. Dessa forma, poderíamos fazer conjecturas errôneas, tendenciosas e de juízo de valor, mas nossa perspectiva foi nos colocarmos no lugar dos sujeitos na escola pública e, principalmente, no lugar do professor e do estudante sem endeusar e nem demonizar as TIC. Pois, assim, cairíamos numa perspectiva ancorada na razão instrumental e nossa atenção nessa pesquisa foi identificar, diante destas interações em espaços *online*, possibilidades de interação comunicacional e de construção de ecossistema educacional.

Nossa perspectiva é ancorada num paradigma democrático que consubstancia a interação comunicacional dialética-horizontal. Dessa perspectiva buscamos interlocução com autores da educação, comunicação e da educacional que nos possibilitaram compreender melhor a temática atinente à presente pesquisa. Junto a estes autores concordamos que

uma pedagogia tradicional não é condizente com uma possível interação comunicacional e como a construção de ecossistemas educacionais. Um professor pode ter práticas educacionais e pode, em sua sala, por meio da interação comunicacional, construir com seus estudantes um ecossistema educacional. No entanto, é necessário refletir sobre as condições dadas a este professor para materialização destas possibilidades supracitadas. Poderíamos trazer receitas prontas de como trabalhar, mas acreditamos, conforme nossa pesquisa, que o professor e a comunidade escolar precisam buscar fundamentação teórica dos conhecimentos em sua própria realidade, pois ele será eternamente um pesquisador e junto com estudantes buscará informações, técnicas e tecnologias condizentes com sua realidade.

Desta pesquisa conjecturamos e trazemos questionamentos sobre a demonstrada falta de interação de professores com estudantes em espaços *online*. Será que os professores têm tempo para esta interação comunicacional? Será que as escolas têm uma rede de *Internet* para que haja interação em espaços *online*? Será que é dado na escola o tempo devido ao professor para pesquisar, interagir com colegas e buscar junto a estas novas possibilidades que contribuam no processo de ensino-aprendizagem? Como são as interações de todos da comunidade escolar em espaços *off-line*?

Acreditamos, pela realidade educacional brasileira, que o professor ainda encara uma precarização na estrutura e na escolar e falta de salários compatíveis com sua função. Portanto, quanto mais for sua interação comunicacional com estudantes e com a comunidade escolar, maior será a chance de conquistar os seus direitos e os direitos de todos os integrantes da escola, como também a busca por políticas públicas. Ninguém constrói um mundo mais justo, solidário e pautado na busca de direitos, isoladamente. É compreendendo o outro e a minha realidade e de outros por meio da interação

comunicacional que poderei transformá-la e buscar a emancipação de um sistema opressor. Assim, interação comunicacional não é apenas união de vários fatores, lementos, técnicas e tecnologias que possibilitam o diálogo entre sujeitos, mas, por meio da dialética e da relação horizontal novas possibilidades podem surgir para construirmos uma sociedade que busca o entendimento mútuo. Para que o conhecimento não fique apenas no conhecimento doxa ou uma posição hipotética é necessário que os mesmos busquem argumentos por meio de pesquisa de informações, conteúdos e de campo para poder argumentar sempre com a preocupação com os objetivos coletivos.

Desta forma, quando verificamos que 365 (90,8%) estudantes interagem na *Internet*, os principais recursos das TIC utilizados são a *Internet*, Redes Sociais, Buscadores e *YouTube* e seu principal motivo é interação com informações (buscar, intercambiar e descarregar conteúdo em espaços *online*) podemos, a partir deste perfil dos estudantes, pensar que a interação comunicacional pode ser materializada nos espaços *off-line* e *online* na comunidade escolar. Não basta apenas que as informações pertençam a todos, mas, verificar nessas várias informações a validade e a ideologia que está se ancorando, e fazer a sua crítica. Construir e reconstruir o conhecimento são procedimentos que podem ser possibilitados no processo de ensino-aprendizagem por estudantes e professores que partem da sua realidade, problematizam as informações e conteúdos das tecnologias impressas e digitais.

Também, podemos verificar que uma média de 50% estudantes estão de acordo e totalmente de acordo sobre as potencialidades da *Internet*, mas para Comunicação e colaboração com seus responsáveis, professores, coordenadores, diretores da escola o percentual é de 39,1% estudantes que estão de acordo e totalmente de acordo. Podemos conjecturar que, pra eles, a comunicação em espaços

off-line já é suficiente, também porque não há uma comunicação efetiva em espaços *off-line* e, portanto, para eles, isso também não ocorrerá nem em espaços *online* e/ou eles sabem que seus professores não têm tempo para comunicar com eles em espaços *online*. Para sabermos era necessário uma outra pesquisa para obter as respostas de todos os grupos da comunidade escolar. Nosso objeto problematizador sobre a utilização das TIC na educação básica pode contribuir para uma interação comunicacional e fortalecer os ecossistemas educacionais e concomitantemente contribuir no processo de ensino-aprendizagem? Acreditamos - mesmo com um percentual baixo de estudantes que não interagem em espaços *online* com os professores, coordenadores e diretores da comunidade escolar - que a interação comunicacional dialética-horizontal pode ocorrer quando esta comunidade escolar estiver ancorada num paradigma democrático. Por conseguinte, isso possibilita a construção de ecossistemas educacionais. Como podemos verificar é impossível construir ecossistemas educacionais numa relação monológica-vertical ancorado num paradigma tradicional. Desse modo, esta pesquisa não quis ilustrar as TIC, mas possibilitar uma discussão sobre as ações humanas de potencializá-las e as possibilidades de melhorar o coeficiente comunicativo.

Nos dados analisados podemos verificar que os estudantes interagem pelas Redes Sociais, *Internet*, *Youtube*, Aplicativos Móveis, conhecem os recursos e interagem principalmente com grupos da sua faixa etária e família. Desse modo, as interações comunicacionais podem ser materializadas no processo de ensino-aprendizagem, pois quando 53,1% estudantes apontam que *Internet* contribui para conhecer os direitos e deveres, eles também começam a ter consciência dos direitos e deveres de outros cidadãos. Por conseguinte, se a interação comunicacional dialético-horizontal é trabalhada com

estes estudantes, fazendo-os compreender os objetivos coletivos e não apenas individuais, os estudantes se distanciam das posturas de construção coletiva de conhecimentos por meio de ‘cálculos egocêntricos’. As que ações comunicativas, imbuídas na ética discursiva e na democracia, não se validam por meio de ‘cálculos egocêntricos’, ou seja, sujeitos preocupados apenas com seu sucesso individual. Assim, na comunidade escolar e no processo de ensino-aprendizagem as interações comunicacionais compreendidas pelas decisões precisam ter todos os envolvidos desta comunidade. Na interação comunicacional estudantes e professores podem ter seus objetivos individuais, mas é necessário respeitar as ações comuns do grupo em que está inserido descentralizando seu conceito egocêntrico de mundo. Assim, o estudante constrói sua concepção descentrada daquilo que considera o centro do mundo, e constrói sua concepção por meio das interpretações possíveis de mundo e jamais uma concepção de mundo idêntica à dele.

Desse modo, a partir destes dados analisados, podemos verificar que há possibilidades de interação comunicacional. Partindo desses recursos utilizados pelos estudantes, os principais motivos de utilização da TIC, as pessoas com que os estudantes costumam se comunicar e seu entendimento sobre as potencialidades da *Internet* para desenvolver algumas habilidades podemos refletir sobre um processo de ensino-aprendizagem voltado a este ecossistema comunicativo construído por cada estudante e possibilitar a convergência destes recursos utilizados por todos. Dessa forma, os planos de ação e de estudos sobre uma determinada temática podem ser construídos por todos por meio da comunicação. Dessa forma, professores-estudantes no primeiro momento podem fazer um levantamento de quais os recursos das TIC são utilizados e, posteriormente, quais serão os recursos utilizados por todos, incluindo os recursos impressos

àqueles que não têm e não podem acessar a *Internet*. No processo de ensino-aprendizagem, cada estudante utiliza os recursos das TIC e tem seu momento de estudo individual, mas a maior parte do tempo na sala de aula e nos espaços *online*, a cooperação de estudo ocorre em pequenos grupos e no grande grupo da sala de aula e/ou por meio de espaços *online*.

Nesta mesma direção, no processo de ensino-aprendizagem a interação comunicacional pode ocorrer em conjunto com a comunidade

Em suma, a interação comunicacional parte primeiramente da realidade dos sujeitos do entorno da escola, buscando a contribuição continuamente dos responsáveis pelos estudantes para construção do currículo e planejamento de ensino e os planos de ação que contribuem no processo de ensino-aprendizagem. Diante deste ecossistema comunicativo construído pelos estudantes há possibilidades de transformá-lo num ecossistema educomunicativo. Os estudantes ao interagirem com estes recursos das TIC, também interagem com diferentes grupos ou comunidades da mesma idade, gênero, preferências, afinidades, interesses e entendimento e constroem sistemas comunicacionais. Este ecossistema comunicativo construído pelos estudantes por meio da interação comunicacional em espaços *off-line* e/ou *online* pode possibilitar a construção ecossistema educomunicativo.

Cada comunidade escolar está num recorte social, ou seja, tem uma realidade específica, a saber: cultural, social, econômica e política. Para que esta comunidade escolar compreenda sua realidade é importante que haja uma rede de fluxos comunicacionais multidirecionais abertos e flexíveis que possibilitem por meio da intersubjetividade dos participantes um processo dialético-horizantal. Portanto, cada comunidade escolar construirá seu ecossistema educomunicativo.

No capítulo 2 apontamos os principais elementos que se entrelaçam numa interação comunicacional e no ecossistema

educomunicativo, a saber: as linguagens, conhecimentos e as TIC. Nesta mesma direção, a utilização da *Internet*, Redes Sociais, Buscadores, *YouTube* e Aplicativos Móveis podem possibilitar o ecossistema educomunicativo podemos entender que no processo de ensino-aprendizagem os estudantes-professores aprendem conjuntamente, pois ninguém se conscientiza sozinho ou isolado. O professor, quando possibilita uma interação comunicacional dialético-horizontal, aprende sobre a realidade do estudante e, o estudante aprende com o professor os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

Portanto, as discussões desta pesquisa nos possibilitaram compreender que os estudantes ao interagirem com outros por meio destes espaços *online* com sua comunidade escolar por meio de múltiplas linguagens desenvolvem estruturas psicológicas superiores, ou seja, a sua consciência. Os processos de internalização, da construção-reconstrução, da consciência e da subjetividade ocorrem mediante a transformação no processo interpessoal em processo intrapessoal. Portanto, o estudante a partir de interação comunicacional dialético-horizontal, nestes espaços *online*, a qual se caracteriza na colaboração com colegas de sala e com adultos, buscam o entendimento mútuo. Neste entendimento mútuo os estudantes ao interagirem distanciam do nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes e chegam ao nível de desenvolvimento real, o qual é determinado pela solução independente de problemas sobre um determinado assunto e tema. Desse modo, os estudantes quando interagem com o maior número possível de integrantes da comunidade escolar, a saber: professores, colegas de sala ou de escola, família, coordenadores pedagógicos e direção possibilita

construir ecossistema educomunicativo por meio de diferentes linguagens.

Para o referido autor toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo constante de comunicação. Assim, compreendemos que qualquer ato expressivo ou enunciado é produto da interação de dois ou mais sujeitos socialmente organizados. Nesta perspectiva podemos inferir que estes estudantes, quando interagem em espaços *online* se organizam nos espaços *off-line* para discutir a respeito de temas de sala aula, como vimos nos 79,7% estudantes que apontaram interagir ocasionalmente a muitas vezes na semana com colegas de sala sobre tema de sala.

Assim, estes estudantes interagem com vários signos ideológicos, e, portanto, a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo por meio das interações sociais. Portanto, a interação semiótica de um grupo segue a lógica da consciência e a lógica da comunicação ideológica.

No nosso entendimento a linguagem permeia em todo processo de construção de ecossistema educomunicativo na comunidade escolar e no processo de ensino-aprendizagem, pois os sujeitos constroem sua atividade mental como também sua objetivação exterior por meio do social. Na interação comunicacional entre os sujeitos,

Nesta mesma direção, quando desenvolvem suas capacidades mentais e saem do nível de desenvolvimento potencial ao nível desenvolvimento real) compreendem sua realidade e entrelaçam as informações que buscam, intercambiam e obtém nos espaços *online*.

Desse modo, tanto nos espaços *off-line* como nos espaços *online*, professores que trabalham numa perspectiva de interação comunicacional dialético-horizontal, buscam com estudantes construir e organizar planos de ação que possibilitem trabalhar com diferentes colegas de sala de aula e

da escola para construir-reconstruir conhecimentos a partir de conteúdos de tecnologias impressas como também informações de tecnologias digitais.

Nesta mesma direção, o conteúdo de tecnologias impressas e/ou digitais precisam ser discutidos, analisados e avaliados mediante ao seu construto ideológico. Dessa maneira criam-se possibilidades de trabalhar no processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva de letramento, ou seja, informações, verificar a função social destes conteúdos e informações e um processo de ensino-aprendizagem que codifica e decodifica informações.

Para tanto, no ecossistema educ comunicativo os estudantes-professores são estimulados a refletir sobre informações, enunciados, conhecimentos e as linguagens de qualquer TIC compartilhado por eles e por outros. Assim, o processo de construção-reconstrução do conhecimento se entrelaça com novas formas de enunciar por meio de várias linguagens. Nas TIC impressas ou digitais, os enunciados de todos os participantes podem ser compartilhados para discussão sobre alguma temática a ser trabalhada no processo de ensino-aprendizagem na interação comunicacional da comunidade escolar. Dessa forma, ocorre no ecossistema educ comunicativo a convergência de tecnologias impressas e digitais e a hibridização de espaços *off-line* e *online*. Por conseguinte, na interação comunicacional dialético-horizantal possibilita que estudantes e professores busquem se fundamentar, argumentar e chegar ao entendimento mútuo.

Para entendermos os espaços *off-line* e *online* numa comunidade escolar nos reportamos a Habermas (2003, p.92), o qual advoga que “esfera ou espaço público é um fenômeno social elementar, do mesmo modo que a ação, o ator, o grupo ou a coletividade; porém, ele não é arrolado entre os conceitos tradicionais elaborados para descrever a ordem social”. Desse modo, nos espaços *off-line* escolar os estudantes seguem a

regulamentação de normas estabelecidas pré-estabelecidas e quando interagem em espaços *online* sobre temas e assuntos não há regulamentação de normas pré-estabelecidas.

Verificamos que os estudantes interagem em espaços *online* específicos e direcionados a discussão de assuntos e temas escolares. Podemos inferir que estudantes buscam se posicionar sobre algum tema e assunto compartilhado intersubjetivamente por meio das linguagens, concomitante nas relações interpessoais os participantes tomam posição perante os atos de fala de outros e assim assumem obrigações ilocucionárias“.

Nos espaços *online* as discussões são construídas e como são espaços abertos para parceiros potenciais de diálogo que estão presente ou aqueles que virão se juntar. Assim, os estudantes interagem em espaços *online* e constroem seu conhecimento por diversas interlocuções.

Quando verificamos que os principais motivos dos estudantes utilizarem os recursos das TIC é interação com informações por meio da busca, intercâmbio e obtenção de informações, além interagir com opinião de outros também fomenta a sua. O estudante também leva a estes espaços o conhecimento sofia, o qual é embasada na experiência de vida de seus pais e na sua própria experiência e interpretação dos conhecimentos gerais do mundo. Estes conhecimentos, doxa e sofia, são importantes, e podem ser valorizados a partir das interações comunicacionais propiciadas pelos professores e demais profissionais da comunidade escolar. Quanto maior for a trama de interações comunicacionais com diferentes informações maior será seu entendimento sobre as opiniões exteriorizadas. Por conseguinte, nos ciclos gnosiológicos - conhecimento geral voltado à reflexão em torno da origem - os sujeitos por meio de suas interpretações e questionamentos entrelaçam sua doxa e sofia sobre os objetos e as coisas do

mundo e buscam compreender os conhecimentos científicos à sua realidade.

Neste processo, entendermos como estes conhecimentos são construídos. Os estudantes que interagem nestes espaços *online* por meio de interações comunicacionais no processo de ensino-aprendizagem constroem e reconstróem seus conhecimentos, primeiro no nível social, ou seja, em espaços *off-line* - durante as aulas, na hora do recreio e outras atividades fora da escola - e espaços *online* para depois desenvolver em nível individual. A internalização dos conhecimentos se dá pelo processo interpessoal e um processo intrapessoal, para isto ocorrer a utilização de signos e dos instrumentos, os quais possibilitam transformações qualitativas no desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (consciência) dos estudantes.

Compreendemos que a construção e reconstrução dos conhecimentos nos espaços *online* se constituem por meio das interações comunicacionais em que ocorre a zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, quando estudantes interagem com todos da comunidade passam pelo um processo de orientação e colaboração e, reciprocamente, outros sujeitos também contribuem e colaboram, ou seja, passam do nível desenvolvimento potencial ao nível de desenvolvimento real, o qual este último nível se caracteriza pela solução independente de problemas.

As linguagens nunca estão separadas a determinado conteúdo ideológico e toda enunciação é um diálogo. Assim, compreendemos que esta interlocução com os enunciados também é uma interlocução com os conhecimentos e a ideologia de quem construiu. Desse modo, o ecossistema educ comunicativo é fortalecido pela troca, busca e compartilhamento de informações que são construídas e reconstruídas como conhecimentos científicos.

Compreendemos que a interação comunicacional e os ecossistemas educomunicativos não podem ser construídos mediante um ensino verbalista, mecanicista e transmissional de conteúdos e regidos por um agir estratégico moldado pela coerção.

Para tanto, a construção-reconstrução de conhecimentos deve partir da realidade, da experiência social de conteúdos encontrados nas TIC e as intrínsecas implicações ideológicas existentes no contexto social dos sujeitos e das TIC. Para isto é necessário que haja formação de sujeito crítico que incorpora por meio da ação e reflexão na interlocução com os conhecimentos.

As possibilidades de construção de um ecossistema educomunicativo a partir dos usos, motivos e comunicação dos estudantes e professores e, o entendimento dos estudantes sobre as potencialidades advindas da *Internet* pode ser construído mediante a interação comunicacional ancorada numa perspectiva pedagógica democrática, em que a comunidade escolar busca, intercambia informações em sua comunidade e outros espaços sociais e por meio das TIC impressas e digitais. Assim, o conhecimento também é fomentado por grupos de estudos sobre alguma temática, seja em espaços *off-line* (sala de aula, bibliotecas e outros espaços), seja *online* (*Blogs*, *Wikis*, *Fóruns Virtuais*, *Chats* e *Redes Sociais*). Nestas interações comunicacionais a hibridização dos espaços *off-line* e *online*, estudantes em suas trocas discursivas se fundamentam, expõem seus argumentos e também apresentam pelas TIC impressas e digitais as informações que foram entrelaçadas nos conhecimentos científicos.

A escola não pode inserir tecnologias por modismos ou apenas trabalhar sobre os conteúdos dos meios comunicacionais de massa ou as TIC digitais como maneira de incrementar o processo de ensino-aprendizagem, mas entender que as demandas da comunidade.

Entendemos que é possível a interação comunicacional e ecossistema educomunicativo a partir da utilização das TIC pelos estudantes, pois a comunidade escolar precisa possibilitar o entendimento mútuo. Os estudantes que compreendem a respeito do entendimento mútuo estarão preocupados com o processo e não com o objetivo final, em cada processo existe o consenso que nunca será visto como objetivo final. Para isso, as escolhas e as pretensões de validade devem beneficiar o coletivo e não apenas a um sujeito ou grupo. Assim, a comunidade escolar se distancia de uma estrutura autoritária, a qual é ancorada numa razão instrumental regida pelo um sistema econômico-político neoliberal. A proposta da interação comunicacional dialético-horizontal e da construção de ecossistemas educomunicativos contrapõe e possibilita a reflexão sobre a ideologia vigente na sociedade brasileira e o que acarreta este sistema em sua vida, sustenta a máquina capitalista, ou seja, forma um bom empregado produtivo para o mercado de trabalho e de um consumidor de produtos. Assim, a preocupação desta comunidade escolar que está ancorada numa perspectiva de interação comunicacional dialético-horizontal não é o agir estratégico: ações coercivas que se preocupam com os fins e êxitos e com a ação extensionista característica de uma educação bancária ou tradicional. Ambas as posturas seguem uma perspectiva unilateral, monológica e vertical de relacionamento e, que não há contextualização do contexto e dos processos que estão atrelados na construção dos sujeitos.

A comunidade escolar quando se contrapõe a esta postura e possibilita a interação comunicacional e construção de ecossistemas educomunicativos pode utilizar as TIC de modo que viabilize a ação comunicativa e fortalecer a gestão democrática participativa.

O construto teórico que elaboramos refletir sobre uma comunidade escolar que possibilite, nas interações

comunicacionais, a busca pela formação humana ética e política.

Desse modo, os recursos das TIC utilizados pelos estudantes podem contribuir na gestão escolar que se propõe a ter uma relação democrática e potencializa os meios e os processos que possibilitem que todos participem das decisões da comunidade escolar. Por conseguinte, constrói seu PPP em espaços *off-line* e *online*, buscando se organizar em pequenos grupos de estudo, trabalhando as dimensões necessárias provenientes da realidade da comunidade escolar, resultando num processo de a construção de um documento que viabilize a perspectiva teórico-metodológica norteadora de todo o currículo escolar. Uma gestão democrática participativa também potencializa o documento norteador PPP, grupos e os órgãos, como APP e o Grêmio Estudantil, e professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, os ecossistemas educacionais são construídos por meio de interações comunicacionais dialético-horizontal, em espaços *online off-line* por toda comunidade escolar.

Neste trabalho pudemos, a partir destes dados analisados entrelaçar discussões frutíferas que possibilitam construirmos uma sociedade mais justa, solidária, ética, democrática, com possibilidades de relações horizontais e dialéticas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rosental Calmon. **Los médios deben aparcas su arrogancia**. El País, 5 jun. 2010. Disponível em: <http://elpais.com/diario/2010/09/05/domingo/1283658757_850215.html>. Acesso em: 9 jan. 2016.

APARICI, Roberto. **Educomunicação: Para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. **Conectados no Ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

ANDRADE, Joaquim Marçal Ferreira de. Processos de reprodução e impressão no Brasil, 1808-1930. In: CARDOSO, Rafael D. **Impresso no Brasil: 1808-1930**: destaques da história gráfica no acervo da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Verso Brasil, 2009, p..46-68.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A. O., COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p..148-189

BAITELLO, Norval. **A mídia antes da máquina**. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/maquina.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência e linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALDANZA, Renata Francisco. A comunicação no ciberespaço: reflexões sobre a relação do corpo na interação e sociabilidade em espaço virtual. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 6, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2006. p.1-15.

BARBOSA, Marinalva. **História cultural da imprensa - Brasil (1800-1900)**. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

_____. **História da Comunicação no Brasil**. Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

BELMIRO, Ângela. Fala, escritura e navegação: caminhos da cognição. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.13-42.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. O uso de mapas conceituais e mentais como tecnologias de apoio à gestão da informação e da comunicação: uma área interdisciplinar da competência em informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v.2, n. 2, p.96-120, 2006 Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/19/7>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BEHRENS, Maria Aparecida, OLIARI, Anadir Luiza Tomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 53-66, Set./Dez., 2007.

BLACKBAURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

BRAGA, Sandro. A tatuagem como gênero: uma visão discursiva. In: **Linguagem em (Dis)curso – Lem D**, v. 9, n. 1, p. 131-155, jan./abr., 2009. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n1/a07v9n1.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). **Introdução. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm 15 ago. 2015.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: **apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação Programa de Banda Larga (PBLE). 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=823&id=15808&option=com_content&>. Acesso em: 8 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Estado e de Cultura.UCA. Um computador por aluno. Formação Brasil: projeto, planejamento das ações/cursos. Brasília,2009.

_____. Portaria nº. 522, de 9 de abril de 1997. Cria o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Brasília: MEC, 1997. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>> Acesso em: 04 jul. 2015.

BUENO, Silveira. **Dicionário da língua portuguesa**. S. Paulo: FTD, 2009.

CAMPOS, Ivelise.Fortin. Tudo o que você queria saber sobre as salas de chat (bate-papo) e não tinha a quem perguntar.

Boletim da Clínica Psicológica “Ana Maria Poppovic”.

PUC-SP. São Paulo, v.8, p.85-102, mai, 2000. Disponível em:

<<http://www.pucsp.br/~clinpsic/batepapo.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Paulo Freire e as novas tendências da Educação. **Revista Ecurriculum**, PUC/SP, v. 3, n. 1, dez., p.75-90, 2007. Disponível em

<<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

CAREY, J. Tiempo, espacio y telégrafo. In: CROWLEY, D. & HAYER, P. **La comunicacion en la historia**: tecnologia, cultura y sociedad. Barcelona: Bosch, 1997, p. 68-84.

CARDOSO, Rafael D. Origens do projeto gráfico no Brasil. In:

_____. **Impresso no Brasil: 1808-1930**: destaques da história gráfica no acervo da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Verso Brasil, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. 6 ed., v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 1999. Impresso no Brasil, 2003.

CASTILLO, D. P. Construir nossa palavra de educadores. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos**: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cad. CEDES [online]*. 2005, vol.25, n.66, pp. 185-207. ISSN

CHATIFIELD, Tom. **50 cosas que hay que saber sobre o mundo digital**. Barcelona: Ariel, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática. 1995.

CITELLI, Adílson Odair. Comunicação e Educação: implicações contemporâneas. In: _____ **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p.45-65.

_____. **Comunicação e Educação – a linguagem em movimento**. São Paulo: SENAC, 2004.

COMITÊ GESTOR DA *INTERNET* NO BRASIL – CGI. Br. **Pesquisa Sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil – TIC Kids Online Brasil 2013**. São Paulo: CGI. Br, 2014a. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

COSTA, Marcos Vasconcelos; SILVA, Marco David Costa. Homem Anúncio: o corpo como manifestação midiática. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, X, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2006. p.124-159. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0005-2.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

CRUZ, Carlos Henrique A. O “cristianismo selvagem”: pajelança e tentativas de reprodução autônoma do catolicismo pelos indígenas no universo colonial (XVI-XVIII). In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS INDÍGENAS, 4, 2014. **Anais...**, Belém: Editora Açaí, v. 11, 2014, p.127-145

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S/A, 1996.

CURRAN, Mark. J. **História do Brasil em cordel**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

DANCEY, Cristine. P.; Reidy, John. **Estatística sem matemática para psicologia**: usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o 'aprender a aprender'**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação escolar:** teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1996.

FAVRE, H. **Peru:** Sendero Luninoso y horizontes ocultos. México: UNAM, 1987.

FICO, Carlos. **Como eles agiam:** os subterrâneos da ditadura militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FIGUEIREDO, Camila Detoni de Sá; MELO, Sonia Martins de. *SEXTING: modismo inconsequente ou cyberbullying intencional? Algumas reflexões necessárias?* In: In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 10, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. p. 1-6.

FIGUEIREDO, Camila Detoni Sá de. **Adolescentes na sociedade do espetáculo e Sexting: relações perigosas? Um estudo exploratório na busca de subsídios para programas de prevenção.** 2015. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

FLICHY, Patrice. **Una historia de la comunicación moderna - Espacio público y vida privada.** México: Gustavo Gili, 1993.

FORTES, Rafael. Da impressão à liberdade de imprensa (séc. XV-XVIII). In: LAIGNER, P., FORTES, Rafael. (orgs.) **Introdução à história da comunicação.** Rio de Janeiro: E-parpers, 2009, p.245-268.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____ **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005

_____ **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar
São Paulo: Olho d'Água, 2002.

_____ **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____ **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Paz e Terra, 1986a.

_____ **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1986b.

_____ **Educação como prática da liberdade**. 13 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____ **Conscientização**: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo.; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREINET, Elise. **Nascimento de uma pedagogia popular**: métodos Freinet. Barcelona: Laia, 1975.

GABARDO, Ademir Cristiano. **Análise de redes sociais**: uma visão Computacional. São Paulo: Novatec, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

_____. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIANOTTI, V. **Muralhas da Linguagem**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

GIL, L. P. Etnologia. In: **O museu visita a escola: guia para professores, sala didática**. v. 1 Museu de Arqueologia e etnologia da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

GLOBO. **Dicionário de Sociologia Globo**. Porto Alegre: Globo S.A, 1967.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2014.

_____. **A teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. v. 1 São Paulo: WMF Martins Fontes. 2012a.

_____. **A teoria do agir comunicativo. Sobre a crítica da razão funcionalista**. v. 2. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. 2 ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 2013.
Pessoas de 10 anos ou mais de Idade. Utilização da Internet

no período de referência dos últimos três meses. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default.shtm>>. Acesso em: 1 abr. 2016.

JARVIS, Jeff. **O que a Google faria?** São Paulo: Manole, 2010.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia:** guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação:** para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014, p.69-85.

_____. Processos educativos e canais de comunicação. In: CITELLI, Adilson. Odair. COSTA, Maria Cristina Castilho. (Orgs). **Educomunicação construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011, p.69-82.

_____. **"Una pedagogia de la comunicación".** Ediciones de la Torre. Madrid, 2002.

_____. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação,** São Paulo: Moderna / ECA-USP, p. 68-75, jan./abr., 1999.

_____. El viajero. **Chasqui,** México, n. 64, dec., p.86-103 1998.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos).

LAIGNIER, Pablo. Primórdios: da comunicação oral ao advento da escrita. In: LAIGNIER, Pablo, FORTES, Rafael (Orgs.). **Introdução à história da comunicação**. Rio de Janeiro: Epapers, 2009, p.62-91.

LAPA, Andrea Brandão, COELHO, Isabel Colucci, SCHWERTL, Simone Leal. As redes sociais como um espaço público educador. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 37, 2015, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: ANPED, 2015, p. 1-19.

LEITE, Werlayne Stuart Soares, RIBEIRO, Carlos Augusto Nascimento. Uma das Inclusão TICs na Educação brasileira: Problemas e desafios. **Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación** [online] 2012, 5, Julio-Diciembre, p.52-93, Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281024896010>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

VIEIRA, Leonardo. Censo: 65% das escolas não têm biblioteca: em três anos, parcela de unidades de ensino adequados para leitura passou de 33% a 35%. **O Globo**, Rio de Janeiro, 25 de maio de 2014, p.1-3. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/censo-65-das-escolas-brasileiras-nao-tem-biblioteca-12594751#ixzz32oIq7M9H>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

LÉVY, Pierre. As **Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática., Editora 34, Rio de Janeiro, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação In:

LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2009, p.82-104.

_____. **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. edição, São Paulo, Cortez, 1998.

_____. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4 ed., São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (eds.), **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.78-97.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 5. ed., Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

_____**Ofício de cartógrafo comunicação na cultura. Travessias latino-americanas.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____**Una pedagogia de la comuicación- El comunicador popular.** La Habana: Editorial Caminos, 2002a

_____**La educación desde la comunicación.** Enciclopédia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002b.

_____**Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar.** In: **Revista Reflexiones Académicas.** 12, Santiago: Universidad Diego Portales, p.45- 57, 2000.

MARTINO, L. C. De qual comunicação que estamos falando? In: HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da comunicação:** conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa,** n. 118, p. 89-117, março/2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação Sociologia,** Campinas, v. 30, n.107, p. 587-607, mai/ago, 2009.

MORAIS, Silva Antonio. **Dicionário da língua portuguesa.** 2 ed., Lisboa, 1813, v. 2.

_____. **Dicionário da língua portuguesa.** 5 ed., Lisboa, 1858.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa.** São Paulo: Centauro, 2010.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** São Paulo: Cortez, 2004.

ODUM, Eugene P; BARRET, Gary B. **Fundamentos de ecologia.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OROZCO GÓMEZ, G. Uma pedagogia para os meios de comunicação. In: **Comunicação & Educação**, n. 12, São Paulo: Moderna, p.56-73 1998.

_____. Educación para la Recepción y valores democráticos en América Latina. In: **Em Comunicar**, n. 13, Huelga, Españã, p.45-63,1999.

PALLOFF, Rena, M., PRATT, Keith. **O aluno virtual - um guia para trabalhar com estudantes on-line.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

PASSARELI, Brasilina. **Interfaces Digitais na Educação: @lucin[ações] Consentidas.** São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. **200 anos da indústria gráfica no Brasil:** trajetória em Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Prefácio Comunicação, 2009.

PINSK, Jaime. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

PROUS, Harry. **Medienforschung**. Dartadt: Carl Habel, 1972.

REZENDE, Lucinéia Aparecida de. O processo de ensino-aprendizagem: Reflexões. **Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 19/20, n. 3, p. 51-56, set., 1998/1999.

Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9489/8295>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

RICH, Michael. As Mídias e seus efeitos na saúde e no desenvolvimento de crianças e adolescentes: Reestruturando a questão da era digital. In: ABREU, Cristiano Nabuco de; EISENSTEIN, Evelyn, ESTEFENOM, Suzana Graciela Bruno. (Orgs). **Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos**. Porto Alegre: Atmed, 2013, p.158-176.

RUIZ, Maria. José. Ferreira. Princípios democráticos, ação comunicativa e gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, v.10, n.1, p.1-14, jan-jun. 2009.

RÜDIGER, Francisco Ricardo. **Introdução à teoria da comunicação**. São Paulo: EDICOM, 1998.

_____. **Comunicação e teoria social moderna: introdução aos fundamentos conceituais da publicística**. Porto Alegre: Fênix, 1995.

SAMPAIO, Adovaldo Fernandes. **Letras e memória: uma breve história da escrita**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

SANTOS, Pablo Victor Fontes, LUZ Cristina Rego Monteiro. Convergência Midiática: A Nova Televisão Brasileira Pablo. **Revista Brasileira de Inovação Científica em Comunicação -Inovcom**, v. 5, n. 2, p.54-73, 2013. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/inovcom/article/viewFile/1725/1615>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SARTORI, Ademilde Silveira, SOARES, Maria Salete Prado. Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, N.8, 2005, Recife. **Anais...** Recife, 2005, p.54-69. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>>. Acesso em: 7 de jul. 2015.

SARTORI, Ademilde Sartori, SOUZA, Kamila Regina. Fotografia de crianças e seus personagens midiáticos: contribuições para pensarmos as práticas educacionais no contexto educacional contemporâneo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM, 35, 2012, Fortaleza/CE. **Anais...** Fortaleza/CE, 2012, p.57-83. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-2478-1.pdf>>. Acesso em: 7 de jul. 2015

_____. A comunicação na educação a distância: o desenho pedagógico e os modos de interação. In: **Anuário Internacional de Comunicação Lusófona**, 2007.

_____. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. In: **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, v.

7, nº 19, p. 33-48, 2010. Disponível em:
<<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/issue/view/21/showToc>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria**. São Paulo: n.8 CCA-ECA-USP: Moderna, 1997. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36285>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SETTON, Maria da Graça. Jacintho. . Educação e Cultura no Brasil Contemporâneo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 28, 2005, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG, 2005, p.52-76. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SEVCENKO, Nicolau. Introdução. In: **História da Vida Privada no Brasil – República: da Belle Époque à Era do Rádio**. v.3, Companhia das Letras, São Paulo, 2008, p.62-88.

SILVA, Anderson Lopes, MESSA, F.C. Tensões e distensões no campo educacional da televisão: o conceito de ecossistema comunicativo na visão latinoamericana. In: **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 12, n. 24, jul./dez., p.89-105, 2013. Disponível: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/File/2446/1537>>. Acesso em: 13 out. 2015.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 23, n. 61, p. 283-301, Dec. 2003. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 ago. 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita - A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014a, p.145-162.

_____. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV Online**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 19-34, dez. 2014b. Disponível em:
 <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468/40212>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação**. Contribuições para reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011a.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, A. O., COSTA, M.C.C.C. (orgs). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011b.

_____. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da Educomunicação. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, n.23: jan./abr., p.65-78, 2002.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc. [online]**. 2002, vol.23, n.81, pp.143-160. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>>. Acesso em: 05 abr. 2016

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2012.

SPUDEIT, Daniela, VIAPIANA Noeli, PRATES, Emerson Juliano. A utilização de mapas conceituais como instrumentos no desenvolvimento de competências em informação. In: SILVA, Eli Lopes da. **Mídia-educação**: Tecnologias digitais na prática do professor. Curitiba: CRV, 2012, p. 76-83.

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

THURMAN, Paul W. **Estatística**. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. (Série Fundamentos. Conhecimento real para o mundo real).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Frei Domingos. **Grande dicionário português**. 5 v., Porto, 1871-1874.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXOS

ANEXO A: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO)



No. Formulário		Pesquisador(a)	
Data de aplicação (DD/MM/AA)			

DADOS GERAIS DOS ESTUDANTES

1. Nome da instituição educativa:

2. Idade (Anos)

3. Sexo:

Mulher

Homem

4. Marque quem é o responsável por você na escola

Mãe

Avó

Outro. Quem?

Pai

Avó

Irmão

Tio

Irmã

Tia

5. Idade do responsável

6. Nível de escolaridade do responsável

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Técnico	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
--------------------	--------------	---------	-----------	----------------	----------	-----------

7. Seu responsável trabalha em:

Empresa		Autônomo		Aposentado		Não trabalha	
---------	--	----------	--	------------	--	--------------	--

8. Com quem você passa a maior parte do tempo enquanto está fora da escola (indicar uma opção apenas)

Mãe		Pai		Avó		Avó		Irmão	
Irmã		Tio		Tia		Outro. Quem?			

9. Quantas pessoas moram em sua casa:



10. Escreva o número de pessoas que moram na sua casa- (para cada item):

Pai

Outras pessoas
Quem?:

--

11. Você possui irmãos menores de 18 anos que não estão estudando?

SIM

NÃO

12. Quais os serviços públicos que são prestados onde você mora (selecione todos que existirem)

Água encanada

Rede de esgoto sanitário

Coleta de lixo

Gás encanado- central de gás

Energia Elétrica

Telefone fixo

13. Você participa de alguma dessas atividades:

Atividades culturais (dança, arte, teatro, música, entre outras)

Atividades esportivas

Outra. Especifique:

Não participo de nenhuma atividade

SIM		NÃO	
SIM		NÃO	
SIM		NÃO	
SIM		NÃO	

14. Há quantos anos você estuda nessa escola?

--

APROPRIAÇÃO E USO DAS TIC

15. Quantas horas em média por dia você se conecta a Internet?

Menos de 1 hora

De 1 a 2 horas

De 3 a 4 horas

De 5 a 6 horas

De 7 a 8 horas

Mais de 8 horas

16. Qual é o principal problema que você tem para fazer uso de recursos e dispositivos TIC na sua escola?

Tenho que pedir permissão primeiro.

Os equipamentos estão estragados.

Poucos equipamentos para muitos alunos

Não existem equipamentos na escola

Não posso utilizar estes equipamentos fora de minha sala de aula.

Roubaram os equipamentos da escola.

Outro. Especifique:



17. Com que frequência você faz uso dos seguintes dispositivos e recursos TIC:

	Nunca	Ocasionalmente	Menos de uma vez por semana	Várias vezes por semana	Muitas vezes por Semana
a) Computador de mesa					
b) Computador Portátil (notebook, netbook)					
c) Equipamentos audiovisuais (TV, DVD, filmadora)					
d) Câmaras fotográficas					
e) Tablets					
f) Equipamento de som					
g) Celulares inteligentes (com acesso a internet e redes sociais)					
h) Celular básico (somente chamadas e mensagens)					
i) Scanner					
j) Impressora					
k) Tablets e/ou Ipad					
l) Kit multimídia (Fone de ouvido com microfone, caixa de som)					
Recursos TIC					
m) Skype					
n) Chat					
o) Fóruns virtuais					
p) Wikis (site colaborativo)					
q) Buscadores (Google, etc.)					
r) Blogs					
s) Aplicativos para celulares e tablets					
t) Internet					
u) Sites de vídeos (YouTube, por exemplo)					
v) Sites de redes sociais (Facebook, Orkut, Twitter)					
w) Outros? Quais?					



19. Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações (marcar uma opção para cada item):

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Indiferente	Parcialmente de acordo	Totalmente de acordo
a. As TIC me ajudam a ser um estudante melhor.					
b. As TIC me distraem durante as atividades em sala de aula.					
c. Os sites de redes sociais (Facebook, Twitter) são importantes em minha vida.					
d. Eu gosto mais das aulas quando o professor utiliza as TIC.					
e. As TIC são ferramentas necessárias para minha educação.					
f. Passar muito tempo na Internet é bom.					
g. Sinto-me seguro de comunicar-me com outros por meio das TIC.					
h. Perco muito tempo na Internet e computadores.					
i. Meus professores sabem usar as TIC nas aulas.					
j. Confio nas informações que encontro na Internet.					
k. Usar computadores e Internet para realizar atividades em aula ou tarefas é chato.					
l. Prefiro ler no computador que em livro ou xerox.					
m. Acredito que sei usar as TIC melhor que meus professores.					
n. As TIC me divertem e distraem.					

20. Com que frequência você usa as TIC para as seguintes atividades:

	Nunca	De vez em quando	Ao menos uma vez na semana	Várias vezes na semana	Muitas vezes na semana
a. Escrever contos, poesias, informações, trabalhos, ensaios.					
b. Fazer gráficos, tabelas e planilhas.					
c. Trocar informações com meus colegas sobre temas da aula.					
d. Publicar fotos, vídeos, trabalhos, comentários.					
e. Fazer tarefas de aula (apresentações em Power Point, trabalhos, vídeos, gravações de áudio, entre outros).					
f. Fazer as avaliações que os professores pedem.					
g. Participar em fóruns, blogs, wikis facebook sobre temas escolares.					
h. Utilizar programas ou software educativos (de matemática, ciências, geografia, língua estrangeira ou outras matérias)					
i. Jogar em aula.					
j. Escutar música ou gravações de áudio.					
k. Desenhar, pintar, editar fotografias.					
l. Comunicar-me com meus professores.					



21. Com que frequência você realiza as atividades escolares usando as TIC nos seguintes espaços:

	Nunca	De vez em quando	Ao menos uma vez na semana	Várias vezes na semana	Muitas vezes na semana
a. Em casa					
b. Sala de aula					
c. Casa de amigos e/ou de familiares					
d. Sala de informática					
e. Outro local dentro da escola. Qual?					

22. Assinale as 3 disciplinas que utiliza mais as TIC e 3 que utilizam menos as TIC:

	Maior uso	Menor uso		Maior uso	Menor uso
Ciências			História		
Geografia			Língua portuguesa		
Educação artística			Matemática		
Educação física			Outra. Qual?		

23. Marque se as seguintes situações já aconteceram com você ou não nos último seis meses?

	SIM	NÃO
a. Algum professor parabenizou você por suas publicações ou desempenho escolar na Internet (e-mail, Facebook, twitter, por exemplo)? (trabalhos, atividades escolares)		
b. Algum professor pediu que você utilizasse o celular para atividades de aula?		
c. Algum professor pediu para você utilizar aplicativos de celular (apps) para alguma atividade escolar?		
d. Algum professor realizou projetos ou concursos escolares utilizando computador, celular, rede social, blog, etc.		
e. Algum professor se comunica com seus pais ou familiares (responsáveis) pela Internet (email, por exemplo)?		

24. Você tem contas em algumas dessas redes sociais? Marque sim ou não para cada uma delas.

Rede Social	Sim	Não
a. Blog		
b. Twitter		
c. Facebook		
d. Instagram		
e. Slide Share		
f. Scribd		
g. Outra. Qual?		
h. Não tenho nenhuma		
i. Não sei/não conheço		



25. Indique apenas o principal motivo de uso dos seguintes dispositivos e recursos TIC.

Dispositivos e recursos TIC	Buscar informações sobre temas de interesse	Trocar e compartilhar informações	Postar ou baixar conteúdos	Fazer uso de jogos on-line/ para distração	Trabalhar/ comunicar-me com meus colegas e professores	Fazer tarefas de aula	Outras. Especifique:
a. Computador de mesa							
b. Computador Portátil notebook, netbook)							
c. Equipamentos audiovisuais (TV, DVD, filmadora)							
d. Câmaras fotográficas							
e. Tablets							
f. Equipamento de som							
g. Celulares inteligentes (com acesso a internet e redes sociais)							
h. Celular básico (somente chamadas e mensagens)							
i. Scanner							
j. Impressora							
k. Tablets e/ou Ipad							
l. Kit multimídia (Fone de ouvido com microfone, caixa de som)							
Recursos TIC							
m. Skype							
n. Chat							
o. Fóruns virtuais							
p. Wikis (site colaborativo)							
q. Buscadores (Google, etc.)							
r. Blogs							
s. Aplicativos para celulares e tablets							
t. Internet							
u. Sites de vídeos (YouTube, por exemplo)							
v. Sites de redes sociais							
w. (Facebook, Orkut Twitter)							
x. Outros? Quais?							

26. Qual é o nível de uso das TIC para o desenvolvimento das seguintes técnicas de aprendizagem em aula?

	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
a. Para receber aulas dos professores.					
b. Para realizar Trabalhos em grupos					
c. Resolver problemas de problemas					



27. Diga-nos o quanto você está de acordo com as seguintes afirmações (marque uma opção para cada questão)

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Indiferente	Parcialmente de acordo	Totalmente de acordo
a. O uso da Internet e das TIC me ajudam na promoção de pensamentos criativos.					
b. O uso da Internet e das TIC ajudam na comunicação e colaboração com meus colegas de aula.					
c. O uso da Internet e das TIC ajudam na comunicação e colaboração de meus responsáveis com professores, coordenadores, diretores da escola.					
d. O uso da Internet e das TIC ajudam a gerar novas ideias em mim.					
e. O uso da Internet e das TIC ajudam a investigar e lidar com um maior número de informações.					
f. O uso da Internet e das TIC me ajudam a conhecer e identificar problemas e a tomar decisões para responder a estes.					
g. O uso da Internet e das TIC me ajudam a conhecer meus deveres e direitos					

28. Quais são os três principais usos que você faz das redes sociais?

	1º lugar	2º lugar	3º lugar
a. Compartilhar interesses			
b. Ficar em contato com colegas da escola			
c. Ficar em contato com meus professores			
d. Realizar trabalhos colaborativos			
e. Realizar atividades escolares			
f. Para relacionar-me com meus amigos			
g. Nunca as utilizei			
h. Outro. Especifique:			

29. Você participa de redes ou comunidades virtuais escolares ou educativas? (exemplo site da escola, ou blog da escola, wikis, ambiente virtual de aprendizagem, portal educativo etc.)

Sim (passar a P30)	
-----------------------	--

Não (passar a P31)	
--------------------	--

30. Com que frequência faz as seguintes atividades nestas redes ou comunidades virtuais escolares ou educativas?

	Nunca	De vez em quando	Algumas vezes na semana	Muitas vezes na semana
a. Realiza pesquisas em diferentes fontes				
b. Trabalha com outros colegas para fazer as tarefas				
c. Trabalha com estudantes de outras turmas de sua escola em trabalhos escolares				
d. Compartilha informações com professores relacionadas com trabalhos escolares				
e. Trabalha com estudantes de outras escolas				
f. Publica ideias, projetos e experiências				
g. Recebe comentários sobre suas publicações				
h. Faz comentários nas publicações dos professores e colegas				



31. Qual das seguintes atividades tem trabalhado com os professores em sala de aula?

	Nunca	Ocasional mente	Algumas vezes na semana	Muitas vezes na semana
a. Criação de espaços web para o desenvolvimento de atividades				
b. Usos e cuidados dos equipamentos tecnológicos.				
c. Buscar, criar e publicar informações on line				
d. Criação, desenvolvimento e uso de jogos informáticos para a aprendizagem de tema de uma determinada disciplina				
e. Uso de ferramentas e recursos digitais para resolução de problemas vistos em aula				
f. Uso de jogos de simulação para compreensão de determinados temas				
g. Uso da internet, Google, entre outros, para o desenvolvimento de projetos de investigação				
h. Análise das capacidades e limitações de cada estudante no uso dos recursos tecnológicos				
i. Desenvolvimento de apresentações com recursos multimídia				
j. Configurar e resolver problemas através de equipamentos informáticos e online				

32. Que pontuação você dá as seguintes opções. (Selecione uma para cada item).

	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
a. A capacidade dos professores de ensinar-me e fazer uso das TIC.					
b. Os recursos tecnológicos (sala de informática, e conexão de Internet, entre outros) que existem em sua escola.					
c. Os recursos tecnológicos (computadores, Internet, lousas digitais, programas informáticos, entre outros) que existem em sua sala de aula.					
d. Uso das redes sociais nas tarefas escolares.					
e. Realização de trabalhos com meus colegas utilizando Internet					
f. Uso de jogos digitais para aprender em aula					
g. Uso de portais web não relacionados com a escola (blogs, wikis, redes sociais, entre outras)					
h. Uso da Internet e recursos TIC para fazer pesquisas e resolução de problemas trabalhados em sala de aula.					
i. Uso de recursos móveis (celulares, tablets, notebooks e aplicativos) para o desenvolvimento de atividades trabalhadas em sala de aula.					

33. Com que frequência você se comunica com as seguintes pessoas pela Internet?

	Nunca	De vez em quando	Menos de uma vez por semana	Várias vezes por sem	Muitas vezes por semana
a. Amigos					
b. Conhecidos					
c. Colegas de classe ou de colégio/escola					
d. Familiares					
e. Desconhecidos					
f. Professores					



34. Marque o lugar onde você fez uso no último mês das opções a seguir, e se fez (selecione uma opção para cada item)

	Na sala de informática de minha escola	Na sala de aula	Cibercafé ou lan houses	Casa de familiares, amigos ou colegas	Em casa	Em meu celular	Outro. Especifique:	Em nenhum lugar
a. Participar em fóruns e espaços Web.								
b. Ver email sobre aulas								
c. Utilização de recursos TIC (computador, Internet, programa informático, por exemplo) durante a aula								
d. Uso da Internet para buscar alguma informação solicitada em aula.								
e. Tenho utilizado jogos digitais para aprender sobre um tema de aula.								
f. Tive que criar um blog ou grupo em algum site de rede social para participar em alguma de minhas aulas.								
g. Tenho postado conteúdo na Internet a pedido de algum professor.								
h. Baixei algum conteúdo da Internet porque algum professor me pediu.								
i. Fiz alguma apresentação em Power Point com algum vídeo, áudio ou imagem incluída.								
j. Usei algum programa de computador para aprender um assunto dado em aula								
k. Tenho realizado alguma atividade de aula através das redes sociais na Internet.								
l. Tenho participado de alguma atividade relacionado com minhas aulas nas redes sociais								
m. Tenho participado de debates sobre o uso ético, legal e seguro da internet e das TICs.								
n. Eu tenho pesquisado algo sobre o uso ético, legal e seguro da Internet e das TIC.								
o. Meus pais ou familiares tem me explicado sobre o uso ético, legal e seguro da Internet e das TIC.								
p. Minha escola tem organizado debates ou palestras sobre o uso ético e seguro da Internet								
q. Pediram-me para usar algum aplicativo para celular para o desenvolvimento de alguma tarefa em alguma aula.								
r. Tenho usado o celular para alguma atividade escolar.								

35. Qual é o seu nível de concordância com as seguintes afirmações (marque uma opção para cada item).

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Indiferente	Parcialmente de acordo	Totalmente de acordo
a. Acredito que as TIC me ajudam a entender melhor as informações que o professor passa em sala de aula					
b. Acredito que as TIC ajudam me ajudam a adquirir conhecimento.					
c. Acredito que as TIC ajudam a mim e aos professores a nos reconhecermos como criadores de conhecimento.					

ANEXO B – REGISTRO DO COMITÊ DE ÉTICA

Barranquilla, 29 de Octubre de 2012



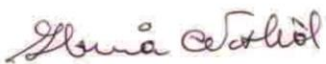
Doctor
Elías Said Hung
Investigador
Universidad del Norte
Ciudad

Proyecto de Investigación: “Factores asociados al nivel de uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas oficiales de Colombia y Brasil. Caso Barranquilla y Florianópolis”.

Apreciado Dr, Said:

En reunión del Comité de Ética en Investigación en el Área de la Salud de la Universidad del Norte, efectuada el 25 de Octubre de 2012, y legalizada según acta No. 88, donde fue sometido el proyecto **“Factores asociados al nivel de uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas oficiales de Colombia y Brasil. Caso Barranquilla y Florianópolis”**, el consenso de sus miembros aprueba el proyecto de Investigación en referencia.

Atentamente,


Enf. GLORIA VISBAL ILLERA
Presidenta

Comité De Ética en Investigación en el Área de la Salud

 UNIVERSIDAD DEL NORTE
Comité de Ética en Investigación
en el Área de la Salud