

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS
SEMIÁRIDOS – PPGESA**

MANUELA PEREIRA DE ALMEIDA

**EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO:
UM DIÁLOGO A PARTIR DOS USOS DAS TIC**

**JUAZEIRO
2016**

MANUELA PEREIRA DE ALMEIDA

**EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO:
UM DIÁLOGO A PARTIR DOS USOS DAS TIC**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação – Scritto Sensu – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.
Área de concentração – Educação, Cultura e Contextualidade.

ORIENTADOR: PROFº DRº LUIZ ADOLFO DE PAIVA ANDRADE

**JUAZEIRO
2016**

A447e

ALMEIDA, Manuela Pereira de
Educomunicação e Práticas de letramento – um diálogo a partir
dos usos das TIC / Manuela Pereira de Almeida. - Juazeiro, 2016.
139f. il: 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Adolfo de Paiva Andrade.

Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios
Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento
de Ciências Humanas -Campus III, 2016.

1. Hipermídia 2.Práticas de Letramento. 3.Educomunicação I.
Andrade, Luiz Adolfo de Paiva II. Título.

CDD

005.7592

FICHA DE APROVAÇÃO

MANUELA PEREIRA DE ALMEIDA

EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO – UM DIÁLOGO A PARTIR DOS USOS DAS TIC

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação – *Scripto Sensu* – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.
Área de concentração – Educação, Cultura e Contextualidade.

APROVADA EM _____ DE _____ DE 20__

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr Luiz Adolfo de Paiva Andrade
Universidade do Estado da Bahia
(Orientador)

Profº Dr Ricardo José Rocha Amorim
Universidade do Estado da Bahia

Profº Dr Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco

DEDICATÓRIA

Com enorme prazer dedico este trabalho à minha família, aos Trabalhadores em Educação (professores e funcionários de diferentes setores) e aos atores sociais que agem na escola pública, valorizando este espaço contribuindo para formação de milhares de crianças, jovens e adultos. Àquelas e aqueles que comprometidos com a educação pública contribuíram para minha formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus a maravilha que é ter saúde e poder caminhar, mesmo com alguns tropeços pelos caminhos desta vida. Este sonho, que não sonhei sozinha, realizo juntamente com pessoas maravilhosas, por isso tenho muito a agradecer.

Meus pais e meus irmãos, querida família, obrigada pelo cuidado, amor, por encarar a vida com bom humor e determinação. Vocês são verdadeiros anjos da guarda, e, em seus nomes, Ednalva, Valdinar, Davi e Vitória, agradeço a família inteira que é bem numerosa.

Meus amores Diego, João Manuel e Dandara, obrigada por me apoiar nesta caminhada, cada um à sua maneira. Aprendo cada dia com vocês e sou feliz por tê-los em minha vida. Estendo este agradecimento também a minha sogra Maria de Lourdes pela força ao longo destes dois anos!

Pela amizade, torcida e energia positiva agradeço às amigas tão queridas e amigos tão queridos, sempre em meus pensamentos e orações.

Ao meu orientador Prof^o Dr^o Luiz Adolfo pela dedicação em guiar-me nestas trilhas sem fim do conhecimento. Pela escuta, pela torcida, muito obrigada!

Colegas de turma, com quem compartilhei muitas experiências, trocas e momentos festivos, mesmo que pelas redes sociais: Sayonara Cordeiro, Michelle Laudílio, Rosiane Rocha, Neila Cristina, Antônio Carvalho, Roberto Remígio Jota Menezes! Muito obrigada!

Às professoras e aos professores do PPGESA, cada disciplina foi uma riqueza de vivência, obrigada!

Aos funcionários do PPGESA sou grata por também fazerem parte desta caminhada.

À Universidade do Estado da Bahia, particularmente ao Departamento de Ciências Humanas III, Campus de Juazeiro, com docentes e funcionários que fizeram parte de minha formação acadêmica desde a graduação em Jornalismo, lá se vão 13 anos! Muito obrigada!

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia pelo investimento financeiro em minha formação, através de bolsa, o que proporcionou melhores condições para realizar esta pesquisa.

E, finalmente as colaboradoras desta pesquisa, lindas Flores; a coordenadora pedagógica Nasilda Nunes, a gestora Maria da Paz e todos que fazem a Escola Estadual Antônio Padilha, sem este apoio não concretizaria este trabalho. Obrigada!

A base da vida, de certa forma, é a
técnica, que em si não é
desfavorável.

Milton Santos

RESUMO

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão presentes na escola por meio de programas governamentais diversos. Neste sentido, investigar seus usos, seus impactos e relevância no espaço escolar são preocupações dos mais diferentes campos do conhecimento, prioritariamente da Educação, mas com mesmo afinco, uma inquietação da Comunicação também. Trilhando este percurso onde está situada a interface educação-comunicação, este trabalho teve como objetivo investigar as práticas de letramento escolar, a partir do uso das TIC, buscando um diálogo com a educomunicação. Tal investigação se concentrou na elaboração de um blog produzido, de forma colaborativa, com estudantes do Ensino fundamental II, que fazem parte da Rádio Escola Ação Jovem, da Escola Estadual Antônio Padilha. A metodologia utilizada foi a Pesquisa Participante, a partir da compreensão de Borda (1988). As técnicas de pesquisa para coleta de dados foram: as oficinas para elaboração do blog, acompanhadas de um diário-rascunho para registro dos encontros com as colaboradoras de pesquisa; entrevista semiestruturada, questionário semiaberto conforme destacam Lüdke e André (1986). O trabalho discute os conceitos de hipertexto e hipermídia com base em Lévy (1993; 1999) e Leão (2005). Também estão pontuadas as implicações destas tecnologias nas práticas culturais, considerando tal discussão com Lemos (2007; 2006) e Lemos e Lévy (2010). Sobre Educomunicação, o trabalho busca em Soares (2014; 2011) compreender como surge este campo de estudo e de práticas; utiliza Prats (2014), Aparici e Osuna (2014) para perceber o caminho a ser explorado pela Educomunicação no contexto da *web 2.0*. E, sobre práticas de letramento teve como base Street (2014; 2006), através de sua concepção de letramentos sociais. Já tratando das práticas de letramento no contexto escolar, Kleiman (2010) traz importantes considerações. Termos como letramento midiático, digital e multiletramentos aparecem como forma de explicar a variedade de abordagens que se tem desta temática. Assim, esta investigação aponta para as possibilidades de diálogo entre a educomunicação e práticas de letramento, tendo a hipermídia, com suportes diversos propiciando as interseções destes campos do conhecimento.

Palavras-chave: Hipermídia. Educomunicação. Práticas de letramento.

ABSTRACT

Information and communication technologies (ICT) are present in school through various government programs. In this sense, investigate its uses, its impact and relevance within the school are concerns of the different fields of knowledge, primarily of Education, as in the area of Communication. Treading this path where is located the interface education-communication, this study aimed to investigate the school literacy practices from the use of ICT, seeking a dialogue with Educommunication. whereas such research focused on developing a blog. Important to note that the blog has been developed collaboratively with students of elementary school II of State School Antônio Padilha, and, which are part of the School Radio Ação Jovem (Young Action). The methodology used was the Participatory Research from the comprehension of the Borda (1988). Search techniques for data collection were: workshops for the preparation of the blog with a diary-draft, to record the meetings with the employees. And semi-structured interview, semi-open questionnaire as highlight Lüdke and André (1986). The work discusses the concepts of Hypertext and hypermedia based on Lévy (1993; 1999), Leão (2005). Are also punctuated the implications of these technologies in the cultural practices considering such discussion with Lemos (2007; 2006) and Lemos & Lévy (2010). On Educommunication, the work searches in Soares (2014; 2011) understand how is this field of study and practice, in addition to Prats (2014), Aparici and Osuna (2014) to figure out the path to be explored by Educommunication in the context of web 2.0. And, on literacy practices based on Street (2014; 2006), through its conception of social literacies. Already dealing with literacy practices in the school context, Kleiman (2010) brings important considerations. Terms such as media literacy, digital and multiliteracies appear as a way to explain the variety of approaches that have this issue. Thus, this research points to the possibilities of dialogue between Educommunication and tend to hypermedia literacy practices with several providing the intersections of these both fields of knowledge.

Keywords: Hypermedia. Educommunication. Literacy Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Áreas do conhecimento
Gráfico 2	Regiões do Brasil
Imagem 1	Pátio interno/Refeitório
Imagem 2	Área externa/Convivência
Imagem 3	Área externa com cobertura para atividades culturais
Imagem 4	Pátio de atividades esportivas
Imagem 5	Área externa/Convivência
Imagem 6	Entrada da EAP
Imagem 7	Reaj vista da entrada
Imagem 8	Reaj
Imagem 9	Reaj vista pelo canto direito. Por essa janela os ouvintes pedem as músicas.
Imagem 10	Reaj
Imagem 11	Malva
Imagem 12	Manacá
Imagem 13	Mariana
Imagem 15	Melosa
Imagem 16	Mariana iniciando a atividade no laboratório fixo de informática.
Imagem 17	Melosa iniciando as atividades no laboratório de informática.
Imagem 18	Mariana, Malva e Melosa pesquisando na internet.
Imagem 19	Malva e Melosa lendo jornais. Oficina de retextualização
Imagem 20	Malva, Manacá e Mariana produzindo partes do texto para blog. Oficina de texto informativo
Imagem 21	Blog Reaj/texto: Um jeito de comemorar o dia do estudante
Imagem 22	Jogos escolares
Imagem 23	Blog Reaj/áudio: entrevista com professor de Ed. Física

Imagem 24

Blog Reaj/texto: Bamap vence
concurso.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	TIC presentes nas escolas estaduais em Petrolina
Tabela 2	Distribuição de estudantes por turno.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consed	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
EAP	Escola Estadual Antônio Padilha
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FORMAR	Programa de Formação de Professores para uso das Tecnologias da Informação e Comunicação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GRE	Gerência Regional de Educação
MEC	Ministério da Educação
OCIC	Organização Católica Internacional de Cinema
PAIE	Programa de Ação Imediata em Informática na Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
Proninfe	Programa Nacional de Informática Educativa
Prouca	Programa Um Computador Por Aluno
Reaj	Rádio Escola Ação Jovem
SEED/MEC	Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura
Unicef	Organização das Nações Unidas para a Infância
WWW	Word Wide Web

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 O ESTADO DA ARTE	16
1.2 CAMINHOS PERCORRIDOS	19
2. HIPERTEXTO E HIPERMÍDIA	23
2.1 DISCUTINDO A NOÇÃO DE HIPERTEXTO	23
2.2 BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE HIPERTEXTO	26
2.3 DO HIPERTEXTO À HIPERMÍDIA	33
2.4 CIBERCULTURA, HIPERTEXTO E HIPERMÍDIA	35
3. EDUCOMUNICAÇÃO E HIPERMÍDIA	40
3.1 EDUCOMUNICAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS	40
3.2 EDUCAÇÃO/COMUNICAÇÃO PARA ALÉM DO DESENVOLVIMENTO	45
3.3 A EDUCOMUNICAÇÃO E A WEB 2.0	50
4. PRÁTICAS DE LETRAMENTO E HIPERMÍDIA	58
4.1 LETRAMENTO: UMA PRÁTICA SOCIAL	58
4.2 ALGUMAS ABORDAGENS NOS ESTUDOS SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO	60
5. APRESENTANDO A METODOLOGIA	68
5.1 A PESQUISA PARTICIPANTE E O PARADIGMA EMERGENTE	68
5.2 A PRESENÇA DAS TIC NA ESCOLA PÚBLICA	71
5.3 CONHECENDO O CONTEXTO DO CAMPO	74
6. APONTAMENTOS SOBRE O BLOG REAJ NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO PADILHA	79
6.1 O CENÁRIO PESQUISADO: A ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO PADILHA	79
6.2 A REAJ: O PONTO DE PARTIDA DESTA INVESTIGAÇÃO	83
6.3 AS FLORES DA CAATINGA: APRESENTANDO AS COLABORADORAS DESTA PESQUISA	86
6.4 AS OFICINAS: CONSTRUINDO O BLOG REAJ	92
6.5 TIC NA ESCOLA: A OPINIÃO DOS DOCENTES	101
6.6 AS REFLEXÕES POSSÍVEIS	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	122

1. INTRODUÇÃO

Com a presença das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola é possível estabelecer uma relação entre Educomunicação e práticas de letramento? Esta foi a questão que mobilizou o desenvolvimento deste trabalho, no qual objetivamente busquei investigar as práticas de letramento escolar em diálogo com a Educomunicação, a partir da elaboração de um blog.

De maneira mais específica, foi importante investigar e refletir sobre os usos das TIC presentes na Escola Estadual Antônio Padilha, local onde se desenvolveu esta pesquisa. Ao longo do trabalho é pontuada a razão da escolha por esta escola e como se deu a investigação no local. Outros pontos a seguir foram: investigar o possível potencial da hipermídia para as práticas de letramento escolar; compreender as interseções entre Educomunicação e práticas de letramento; mediar a elaboração de um blog e, assim, colaborar com as ações da Escola Estadual Antônio Padilha; e, a partir dos dados levantados, contribuir com os estudos sobre Educomunicação e sobre práticas de letramento.

Importante destacar que o despertar para esta investigação se dá ainda entre os anos de 2009 e 2010, quando desenvolvi um estudo sobre os usos dos jornais de grande circulação no estado de Pernambuco (Jornal do Commercio, Diário de Pernambuco e Folha de Pernambuco) por parte dos professores da rede estadual em Petrolina (PE). Estes impressos eram disponibilizados gratuitamente pelo governo, por meio de um programa gerido pela Secretaria de Educação do estado, que garantia, ainda, para cada professor, a assinatura de um destes jornais. Assim, foi possível conhecer melhor esta política, levantar o perfil dos professores leitores destes jornais, saber como os utiliza durante suas atividades em sala de aula. Foi possível também visitar escolas urbanas e rurais (situadas no Projeto de Irrigação Nilo Coelho) e, desta forma, visualizar uma variedade de equipamentos tecnológicos disponíveis para estudantes e professores, além de conhecer de forma aparente alguns programas que disponibilizam as TIC nas escolas.

Sabendo destas políticas, houve então o interesse em aprofundar o conhecimento sobre os usos das TIC e como se relacionam com as práticas de Educomunicação e letramento. Relacionar estes temas tem a ver ainda com meu posicionamento em exercer a atividade de jornalista, levando em conta a contribuição de Paulo Freire para os estudos em Comunicação. Encarar o Jornalismo, que muito se confunde com a mera transmissão de informações, a partir do pensamento freiriano é compreender que há muito mais que informações frias e objetivas no processo de comunicar. Por isso, Freire (1983) aponta que entre educar e comunicar não existe distância. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de um significado”. (FREIRE, 1983, p. 46).

1.1 O ESTADO DA ARTE

Quando trata da consistência da pesquisa qualitativa, Macedo (2009) propõe a importância de se buscar em investigações anteriores referenciais para a feitura da investigação em si. Este rigor, conforme destaca o autor, permite desenvolver a partir de uma base que venha nutrir “novos arranjos”, que também podem ser compreendidos como novas percepções e reflexões sobre o objeto a ser estudado.

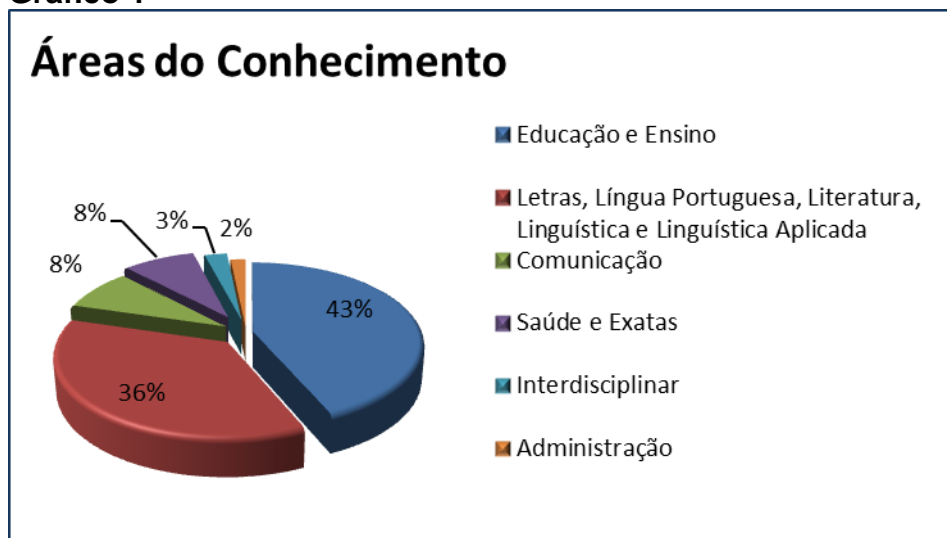
A resultante de uma pesquisa qualitativa constituída consistentemente é sempre uma combinação nova, um arranjo desconhecido em relação ao acervo já dado no passado da tradição na qual se inscreve a pesquisa. É uma obra construída, portanto, que tem uma serventia muito bem definida e que perde o seu sentido se não encontrar ressonância em seu meio de atuação. (MACEDO et. al. 2009, p. 36).

A partir deste entendimento, busquei informações no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes¹ sobre estudos relacionados com os principais temas desta pesquisa, desenvolvidos entre os anos de 2010 e 2015, utilizando a ferramenta de busca avançada por palavras-chave: TIC, Educomunicação, Letramento, Hipermídia. Ao todo, foram encontradas 277 dissertações de variadas áreas. Educação e Ensino lideram o número de

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Busca realizada em maio de 2015.

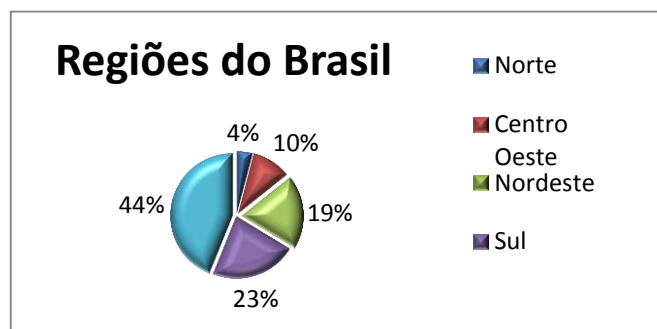
produções (43%) seguidas de Letras, Língua Portuguesa, Literatura, Linguística e Linguística Aplicada (36%); Interdisciplinar (3%); Administração (2%); Comunicação (8%); Saúde e Exatas (8%):

Gráfico 1



Tais pesquisas são desenvolvidas em todas as regiões do país com destaque para a região Sudeste, com o maior número de trabalhos: Sudeste (44%), Sul (23%), Nordeste (19%), Centro-Oeste (10%), Norte (4%)

Gráfico 2



Dentre estes trabalhos, destaco a dissertação *Letramento escolar e social: como moradores dos Três Riachos, em Feira de Santana (BA), lidam com essas leituras?*². O trabalho, desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental II e EJA, buscou investigar as práticas de letramento em produções textuais, a partir do uso de aparelhos celulares, publicadas em blog e na produção de um documentário. Importante ressaltar que este trabalho

² CUNHA, Úrsula do N. S. *Letramento escolar e social: como moradores dos Três Riachos, em Feira de Santana (BA), lidam com essas leituras*. Universidade do Estado da Bahia – Campus II (Alagoinhas - BA). Orientador: Cosme Batista dos Santos, 2011.

gerou a publicação no ano de 2014 do livro: *Letramento Escolar e Cotidiano: Análise de experiências sobre práticas de letramento à luz da Crítica Cultural*.

Cunha (2011) avança na discussão fazendo um contraponto entre a figura canônica do ser leitor e escritor, na qual dá ênfase à leitura e à escrita de uma forma clássica, desconsiderando que os suportes digitais também representam espaços de leituras e escrita. Conforme sua investigação, fica comprovado para ela que o uso do blog permitiu aos estudantes da EJA darem sentido aos seus escritos. Sobre o documentário, a autora destaca que o recurso audiovisual serviu como mecanismo para expressar a indignação destes estudantes com relação ao local onde vivem, de forma que eles puderam denunciar os problemas vivenciados cotidianamente.

Já na tese *Jornal Escolar: Raio de Ações, Rede de Significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor*³, Cunha (2010) investigou as práticas de letramento e formação continuada do professor, a partir da elaboração do *Jornal do Pedro Wolf* em uma escola paulista. A autora pontua que todo o processo de elaboração de um jornal escolar, desde a concepção da ideia, a discussão de assuntos para publicar, elaboração de textos e diagramação, contribuiu para a ressignificação do ensino da Língua Portuguesa e favoreceu ainda para que os estudantes envolvidos no projeto assumissem uma posição de atores sociais. A autora evidencia ainda que, ao fazer o jornal, houve uma promoção do uso social da escrita, além de mostrar como a tecnologia favorece para as práticas de letramento.

Importante frisar que as investigações acima citadas serviram como exercício deste trabalho de estabelecer diálogos entre os campos das práticas de letramento e Educomunicação, já que ambas utilizam as TIC como objetos de investigação do letramento escolar, e que, embora não estejam vinculadas teoricamente aos estudos de Educomunicação, narram em seus percursos algumas práticas próximas deste campo de estudo.

³ CUNHA, Rosana. *Jornal Escolar: Raio de Ações, Rede de Significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor*. Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman, 2010.

De maneira semelhante, os estudos vinculados ao campo da Educomunicação necessariamente não discutem as possibilidades de práticas de letramento escolar, como é o caso da dissertação *A mídia na sala de aula: a postura do professor diante da inserção das tecnologias de informação e comunicação nas práticas escolares*⁴. Neste trabalho, Silva (2011) direciona seu olhar para investigar a postura do professor diante da inserção das TIC nas escolas municipais de Barbacena (MG), por meio da implantação de telecentros em todas as unidades escolares do município. Sua investigação está centrada nos professores e ele concluiu que as TIC causam um impacto significativo para estes profissionais, no entanto revelou também que os sujeitos ouvidos, professoras com idade entre 36 e 40 anos de idade, entendem que precisam inserir a tecnologia no seu fazer pedagógico, mas não sabem como (SILVA, 2011, p.135). Para o autor, enquanto a escola ignora o uso da tecnologia, elas já fazem parte do cotidiano do aluno em outros espaços.

1.2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Visando atender aos objetivos elencados inicialmente, elegi como metodologia a Pesquisa Participante, já que possibilita ao pesquisador inserir-se no campo estudado de forma colaborativa com os sujeitos envolvidos. Esta compreensão se dá a partir de Borda (1988), que a descreve como uma metodologia que rompe com os pressupostos do positivismo e, conseqüentemente, com a dicotomia sujeito-objeto. Sendo a Pesquisa Participante uma metodologia que permite ao investigador um contato mais aproximado com o cenário pesquisado, foi pensada a elaboração do blog através de oficinas sobre o meio e produção de textos. Essas oficinas serviram como a principal técnica para coleta de dados, juntamente com um diário de campo, no qual registrei as atividades e percepções de cada encontro.

Tais oficinas foram direcionadas para as colaboradoras desta pesquisa, que aqui as renomeei como flores da caatinga. Considerando o vínculo teórico deste estudo com Educomunicação, foi interessante construir o blog a partir de uma experiência já existente. Com isso, dentre as escolas estaduais visitadas

⁴ SILVA, Josemir Medeiros. *A mídia na sala de aula: a postura do professor diante da inserção das tecnologias de informação e comunicação nas práticas escolares*. Universidade Federal de São João Del-Rey. Orientador: Wanderley C. Oliveira, 2011.

para o levantamento sobre a presença das TIC, escolhi a Escola Estadual Antônio Padilha, que abriga o projeto de rádio escolar mais antigo dentre as escolas estaduais de Petrolina, a Rádio Escola Ação Jovem, iniciada em 2005. Outras técnicas foram a entrevista semiestruturada, também direcionada para as colaboradoras, além da coordenadora pedagógica; o questionário semiaberto direcionado aos professores da área de linguagem.

O enfoque teórico do trabalho se concentra em discutir e refletir termos como Hipertexto, Hipermissão, Cibercultura, Ciberespaço, a partir das contribuições de alguns autores. Com tal base é possível compreender a dimensão da *Web 2.0*, sobretudo do blog. Sobre isso, é importante ressaltar as contribuições de Lemos (2007; 2006) e Lemos e Lévy (2010), quando tratam do mais novo caráter do ciberespaço que é a liberação do polo emissor. Os autores se referem basicamente às possibilidades que os usuários da web têm hoje de serem produtores de conteúdo, por meios das tecnologias digitais.

Educomunicação é outro conceito abordado aqui, mas diferentemente de hipermissão (que tem sua base no hipertexto, conceito já consolidado no meio acadêmico), trata-se de um conceito mais recente, que vem se firmando no Brasil a partir da década de 1990. A Educomunicação tem sua origem em práticas que uniram temas sobre a interface educação/comunicação. Alguns dos autores que debatem este assunto destacados aqui são: Soares (2014; 2011), Prats (2014), Aparici e Osuna (2014). De forma mais particular, é necessário também pontuar algumas críticas sobre a presença das TIC na escola apenas para atender demandas políticas, sem considerar seu uso implicado com o contexto escolar e com os sujeitos ali presentes. Nesta direção, foi importante dialogar com autores como Sodré (2012); Fígaro (2010) e Gómez (2014; 1998).

Sobre letramento, vale destacar a visão pontuada por Street (2014; 2006), no que diz respeito aos letramentos sociais e Kleiman (2010), quando especifica as práticas de letramento escolar. Além destes autores, contribuições de Rojo (2012), Baltar (2012), Lorenzi e Pádua (2012) possibilitam pensar as práticas de letramento escolar a partir de suportes midiáticos e digitais. Mais adiante, os estudos de Cunha (2014) e Cunha (2010), brevemente descritos no estado da

arte, aparecem como exercício de pensar em práticas de letramento e Educomunicação como campos de diálogo.

Com isso, o presente trabalho caminhou para atender a uma questão específica sobre os usos das TIC na escola e como estes usos ancorados na Educomunicação favorecem para as práticas de letramento. Foi importante responder a cada questão colocada ao longo deste percurso, estando no campo de maneira aberta e colaborativa, tendo a implicação necessária que projetos pautados na Educomunicação necessitam.

Para efeito de organização, o trabalho está dividido da seguinte forma: no segundo capítulo estão elencados os conceitos de hipertexto, considerando seu contexto sócio-histórico, já que, como foi pontuado acima, se trata de um conceito consolidado no meio acadêmico. Ainda neste capítulo, o trabalho aborda hipermídia, tecnologia consequente do hipertexto; ciberespaço, onde se dá o uso destas tecnologias; e cibercultura, a construção cultural a partir dos usos destas tecnologias. Assim é possível compreender a relevância da *Web 2.0* no contexto atual, principalmente do blog, como meio de comunicação.

No capítulo três o tema abordado é Educomunicação, um pouco do histórico desta prática na América Latina, que hoje se configura como um campo do conhecimento relevante para os estudos, sobretudo da área de Comunicação. É abordado ainda um pouco sobre a crítica da ideia de educação para o desenvolvimento tendo a TIC como protagonista deste discurso e as possibilidades das mídias digitais para Educomunicação.

Já no quarto capítulo, falo das práticas de letramento, tendo como subsídio teórico a visão do letramento como prática social. Ainda apresento algumas experiências vivenciadas por pesquisadores desta área, a fim de apresentar a diversidade de adjetivações que o letramento vai adquirindo, quando se trata do uso de TIC, a exemplo de letramento midiático, letramento digital.

A metodologia é apresentada no capítulo quinto, assim como as técnicas de pesquisa empregadas para elaboração do trabalho e a forma de análise. Ainda neste capítulo, pontuo informações sobre a política de inserção das TIC na

escola pública brasileira e sua presença nas escolas estaduais em Petrolina (PE), como forma de contextualizar os dados a seguir no capítulo seis.

No sexto e último capítulo está descrito o cenário pesquisado, a Escola Estadual Antônio Padilha, além da Rádio Escola Ação Jovem, ponto de partida desta investigação. Este capítulo é dedicado também a falar sobre as colaboradoras da pesquisa, a descrição das oficinas realizadas para elaboração do blog Reaj e algumas considerações dos professores sobre a presença e uso das TIC na escola. Por último, as reflexões possíveis a partir dos dados levantados e o referencial teórico em questão.

2. HIPERTEXTO E HIPERMÍDIA

Para falar sobre hipermídia, um dos aspectos principais desta pesquisa, é necessário apresentar também o conceito de hipertexto, do qual a hipermídia deriva tanto do aspecto técnico, quanto da apropriação cultural a partir de seu uso. Por isso, foi importante caminhar por estes conceitos levando em consideração o contexto histórico do qual vai imergir o hipertexto, inclusive por ser um termo já consolidado na academia desde a década de 1960. Esta caminhada nos leva ainda a abordar ciberespaço e cibercultura, tratando precisamente da dimensão social e cultural destes, que não se limitam a conceitos meramente técnicos. Outros pontos a serem tratados é sobre a *Web 2.0* e blog, a primeira por ser o ambiente onde se desenvolvem tais tecnologias na atualidade e o segundo por ser o meio pelo qual esta investigação se dá.

2.1 DISCUTINDO A NOÇÃO DE HIPERTEXTO

Ao abrir seu e-mail, o usuário se depara com uma série de informações das mais diversificadas possíveis, enviadas por amigos, colegas de trabalho, empresas de publicidade, por uma infinidade de fontes, com uma diversidade de assuntos que irá ler e se possível responder. O assunto do e-mail, assim como o remetente dele, muitas vezes é crucial na escolha desta pessoa em abrir ou não a correspondência e, dependendo do assunto e de quem seja o remetente, a pessoa pode excluir este e-mail sem nem mesmo ver seu conteúdo, até por questão de segurança.

Desta forma, o usuário pode escolher quais e-mails interessam, por uma série de motivos pessoais e profissionais. Ao abrir uma determinada correspondência, ele acessará uma informação e poderá ainda se deparar com outras informações no conteúdo deste e-mail através de links. Estes links levam o usuário a outras informações, a outros links e, conseqüentemente, a mais informações. O caminho percorrido por esta pessoa, que abriu seu e-mail para cumprir alguma tarefa e se depara com muitas informações contidas em links, é uma característica da leitura não linear possibilitada pelo hipertexto ou hiperdocumento na internet.

Mas, o que são os hipertextos ou hiperdocumentos? Para Leão (2005) hipertexto “é um documento digital composto por diferentes blocos de informações interconectadas. Essas informações são amarradas por meio de elos associativos, os links” (LEÃO, 2005, p. 15). São os links que possibilitam ao leitor do hipertexto prosseguir sua leitura na ordem que desejar. Similarmente, ao conceito de hipertexto, Lévy (1999) diz que, se consideramos a palavra texto num sentido ampliado, o que significa não excluir nem som nem imagem, é possível afirmar que hipertexto e hiperdocumento se tratam da mesma coisa, sendo o hipertexto “um texto não linear e constituído em rede” (Lévy, 1999, p. 58).

De forma semelhante a Leão (2005), o autor diz que o hipertexto é composto por “nós (elementos da informação: parágrafo, páginas, imagens, sequências musicais) e por links entre estes nós, referências, notas, ponteiros, botões indicando a passagem de um nó para outro” (Lévy, 1999, p. 58). Contudo, anterior a esta característica da leitura na internet ou em um CD-ROM, onde também é possível experienciar uma leitura não linear, outros tipos de suporte já davam esta possibilidade. A enciclopédia é exemplo disto.

Numa outra situação hipotética, como a descrita no início deste texto, é possível que uma pessoa tenha interesse de pesquisar determinado assunto numa enciclopédia. Importante considerar que este é um tipo de livro bastante volumoso e, sendo assim, está organizado de forma que o leitor possa acessá-lo sem, necessariamente, ler todo seu conteúdo. Então, esta pessoa vai ao sumário e busca onde está a informação que lhe interessa, consulta o assunto, faz suas anotações e, nas referências deste determinado texto, verifica outras fontes onde possa buscar mais detalhes sobre o tema que está pesquisando.

Para Lévy, (1999) este episódio hipotético relatado acima também é uma experiência de leitura em hipertexto, já que diferentemente de outros livros a enciclopédia, possibilita ao leitor este tipo de leitura. Com isso, ele compara a leitura de uma enciclopédia com a de um romance, no intuito de diferenciá-las. Ao ler um romance, diferentemente de uma enciclopédia, o leitor precisará percorrer todo seu conteúdo do princípio ao fim. Neste sentido, para o autor, a leitura em enciclopédia é uma espécie de

Navegação que pode ser iniciada com a leitura do sumário ou índice remissivo, o leitor percorre o texto conforme seu interesse usando ferramentas de orientação que são dicionários, os léxicos, tabelas de números, de tópicos que são em si mesmos, pequenos hipertextos. (LÉVY, 1999, p. 58).

Explanados o conceito básico de hipertexto e algumas de suas características, é preciso ponderar que este tipo de leitura possibilitada por este suporte, tão característica da internet, além do CD-ROM, não se trata de uma novidade, sendo muito anterior até mesmo à criação da internet, assim como o próprio conceito de hipertexto.

Sobre isso, Leão (2005) destaca que Walter Benjamim foi o precursor do tema ao falar sobre a prática de uma escrita tridimensional, tendo como foco a leitura e escrita no meio acadêmico. Para este filósofo, a escrita tridimensional é uma prática acadêmica realizada com frequência e ocorre da seguinte forma: o autor de um artigo o produz baseado em suas anotações feitas a partir da leitura de um livro. O artigo, produzido por este autor, servirá de base para os estudos de um determinado leitor, que também fará suas anotações sobre este artigo. A autora ressalta o pensamento de Walter Benjamim, que denomina estas anotações de fichário e afirma que:

O fichário é uma conquista da escrita tridimensional, e deste modo, apresenta um extraordinário contraponto para a tridimensionalidade da escrita na sua forma original como uma escrita modular. E o livro hoje, tal como o presente modo de produção acadêmica demonstra, é uma ultrapassada forma de mediações entre os dois sistemas de arquivo. Pois, tudo que importa se encontra no fichário do pesquisador que o escreveu e o aluno, ao estudar o texto, assimila o que importa no seu próprio fichário. (BENJAMIN, 1978, apud LEÃO, 2005, p. 19).

Para Leão (2005), o filósofo alemão abre, com suas considerações, as possibilidades de se pensar nas práticas sociais da escrita e da leitura de forma bem particular, que é no meio acadêmico, mas que pode se repetir em outros espaços. No entanto, é importante reforçar que seu pensamento se inclinava a refletir sobre estas práticas na forma tradicional de leitura e escrita, não incluía até então a prática de leitura e escrita por meio de máquinas. Assim, compreender em qual contexto histórico e social surge esta prática, até então

não vislumbrada por Walter Benjamim, é interessante para situarmos o momento atual.

2.2 BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE HIPERTEXTO

O conceito de hipertexto foi proposto de modo seminal por Theodor Nelson, no ano de 1965, em seu artigo *A File Structure for the Complex, the Changing and the Indeterminate*, para fazer referência a estilo e leitura não sequencial. Antes disso, a noção de hipertexto começou a ser delineada em 1945, com a publicação do artigo *We may think*, do Físico e Matemático norte-americano, Vannevar Bush (1945). É particularmente importante pontuar que, neste artigo, Bush (1945) não cita o termo hipertexto propriamente dito, mas alude ao que venha ser constituído como um conceito de hipertexto.

Em seu trabalho, o autor apresenta o Memex (Memory Extension), um projeto que partiu da sua hipótese sobre o funcionamento do cérebro humano de modo a armazenar, selecionar e buscar informações de forma associativa. Ele considera que os “dados” armazenados em nosso cérebro estão relacionados de maneira não linear, associados em elos que buscam informações e que remetem a diversas outras informações. Este modo de armazenamento, assim como de busca de dados apontados pelo autor, funciona diferentemente às formas de armazenamento de dados que até então existiam. Exemplo disto são as bibliotecas, onde, conforme aponta o autor, os documentos são indexados de maneira linear, sem permitir ao usuário trilhar outros caminhos nesta procura e partilha de informações.

A preocupação de Bush (1945) estava relacionada com as possibilidades que as tecnologias do futuro poderiam dar ao homem, em termos de armazenamento e compartilhamento de informações. O que ele estava considerando é que se o avanço tecnológico já permitia ao homem prolongar a vida através das ciências médicas e da farmacologia; construir moradias mais seguras e confortáveis; produzir alimentos com mais qualidade, também deveria permitir a invenção de algo onde fosse possível armazenar e partilhar todo conhecimento construído pela humanidade,

Presumivelmente, o espírito humano se elevaria se fosse capaz de rever o obscuro passado e analisar mais completamente e objetivamente os problemas atuais. Ele edificou uma civilização tão complexa, que agora precisa mecanizar inteiramente seus registros caso almeje levar a uma conclusão lógica seus experimentos, ao invés de meramente bloquear-se por estar sobrecarregando sua limitada memória. Sua vida poderia ser desfrutada melhor, se ele pudesse ter o privilégio de esquecer as múltiplas coisas que não necessitasse imediatamente às mãos, com a certeza de poder encontrá-las quando fosse preciso. (BUSH, 1945, p. 13).⁵

Este aparelho ou mecanismo, o qual possibilitaria o homem ter acesso a estas múltiplas coisas que o autor faz referência acima, é o Memex, uma máquina composta de microfilme e célula fotoelétrica capaz de armazenar informações, onde o usuário poderia buscar estes dados percorrendo caminhos diversos por trilhas não lineares. O cientista ao idealizar esta máquina descreve como ela poderia ser utilizada:

O proprietário do MEMEX, digamos assim, está interessado nas origens do arco e flecha. Especificamente está pesquisando a razão pela qual os arcos dos turcos, menores que os dos ingleses, demonstrou-se superior durante as Cruzadas. No MEMEX terá a sua disposição dezenas de livros e artigos que poderiam ser úteis para sua pesquisa. Inicialmente ele usa uma enciclopédia para encontrar um breve, mas interessante artigo. Depois, nos registros de História, ele encontra algo interessante para relacionar com o material encontrado na enciclopédia. E continua criando atalhos com vários itens. Se na sua pesquisa ficar evidente que as propriedades elásticas dos materiais disponíveis na época das Cruzadas guardavam uma grande relação com as propriedades dos arcos, cria um link entre os manuais sobre a elasticidade dos materiais e as tabelas de fatores físicos. Posteriormente, acrescenta outras notas para criar o atalho que associa elementos de seu interesse no labirinto de informações à sua disposição⁶. (BUSH, 1945, p. 15).

⁵ Tradução minha para: "Presumably man's spirit should be elevated if he can better review his shady past and analyze more completely and objectively his present problems. He has built a civilization so complex that he needs to mechanize his records more fully if he is to push his experiment to its logical conclusion and not merely become bogged down part way there by overtaxing his limited memory. His excursions may be more enjoyable if he can reacquire the privilege of forgetting the manifold things he does not need to have immediately at hand, with some assurance that he can find them again if they prove important."

⁶ Tradução minha para: "The owner of the Memex let us say, is interested in the origin and properties of the bow and arrow. Specifically he is studying why the short Turkish bow was apparently superior to the English long bow in the skirmishes of the Crusades. He has dozens of possibly pertinent books and articles in his Memex. First he runs through an encyclopedia, finds an interesting but sketchy article, leaves it projected. Next, in a history, he finds another pertinent item, and ties the two together. Thus he goes, building a *trail of many items*. Occasionally he inserts a comment of his own, either linking it into the main trail or joining it by a side trail to a particular item. When it becomes evident that the elastic properties of available materials had a great deal to do with the bow, he branches off on a side trail which takes him

Sua visão demonstra que o usuário da máquina, além de pesquisar usando estes elos que o leva do assunto de seu interesse a outros relacionados, também tem a possibilidade de deixar rastros, criar outras trilhas que servirão de caminhos para pesquisas posteriores de outros usuários. Desta forma, Bush (1945) abre caminho para pesquisas e invenções posteriores à ideia do Memex e que trouxeram grande contribuição para o desenvolvimento da informática e para as tecnologias da informação e comunicação.

Situando o contexto sócio-político no qual se desenvolvem as ideias de Bush (1945), assim como de outros cientistas e inventores influenciados por ele, é importante lembrar que tais pesquisas e invenções foram desenvolvidas durante a II Guerra Mundial. Neste período, houve por parte dos Estados Unidos um grande investimento financeiro público e privado no campo científico, com intuito de desenvolver armas, máquinas, radares, aeronaves e outras tecnologias, sendo Vannevar Bush um dos cientistas mais envolvidos em angariar fundos para subsidiar pesquisas nas universidades americanas.

Com o fim da II Guerra Mundial, outro contexto motivador para desenvolver muitas destas tecnologias de informação e comunicação é a Guerra Fria, travada entre EUA e antiga URSS, na disputa pela supremacia política, econômica, ideológica do mundo. Para atingir tal destaque, os países disputavam a superioridade tecnológica. Neste trabalho, Bush (1945) expõe um pouco qual foi o papel dos cientistas diante daquele momento de conflito entre as nações. Um contexto onde a ciência foi crucial na disputa por superioridade, mas que provocou grandes tragédias partilhadas com mais ou menos intensidade por toda humanidade:

Os físicos é que tiveram que se expor mais incisivamente, que sofreram perseguições acadêmicas por estarem criando notáveis dispositivos destrutivos, que planejaram novos métodos para suas inesperadas atribuições. Contribuíram nos dispositivos que forçaram o inimigo a recuar, trabalhando em esforços conjuntos com os físicos dos nossos aliados. Sentiram dentro de si a agitação de um feito heroico. Foram parte de uma grande equipe. Agora, que a paz se aproxima, se

perguntam sobre onde encontrarão objetivos dignos de suas potencialidades⁷. (BUSH, 1945, p. 1)

O físico então fala sobre a continuidade das pesquisas científicas, com a preocupação de que se possa aprimorar o que foi descoberto e construído naquele momento, apontando para se aperfeiçoar ainda mais a pesquisa e a inovação científica, “A ciência proveu a comunicação mais rápida entre indivíduos; proporcionou o registro do seu pensamento e permitiu ao homem manipular e utilizar esses registros de modo que o conhecimento evoluísse.” (BUSH, 1945, p. 1), e teve muitos seguidores.

Douglas Engelbart, informático americano, foi um desses pesquisadores influenciados por Bush (1945), com ideias de inventar mecanismos que possibilitassem aprimorar a relação homem-máquina. Engelbart (1963) foi o inventor do processador de texto, da utilização de computadores em rede, a interface de janelas e do *mouse*. Para desenvolver todas estas tecnologias, ele também considerava que a mente humana opera por meio de associações e, nesta perspectiva, desenvolveu um projeto denominado *Augment*, voltado para expansão dos potenciais cognitivos humanos.

As ideias sobre *Augment* e todas as invenções previstas nele foram publicadas pela primeira vez, em 1962, no artigo “*Augmenting human intellect.*” Neste trabalho, Engelbart (1963) pontua a necessidade do homem em dispor de aparatos ou dispositivos tecnológicos capazes de aumentar sua capacidade intelectual e resolução de problemas ou situações complexas. Sobre situações complexas, o autor está se referindo ao modo de vida que a humanidade já está envolvida e que precisa resolver problemas diversos, dentre eles mecanizar a civilização, como também pontuou Bush (1945). Tais problemas seriam demandas de um público de Diplomatas, Executivos, Cientistas Sociais, Cientistas da Vida, Cientistas Físicos, Advogados, Designers, o público que ele considerava potenciais usuários dos dispositivos que apresentava como parte das soluções. Neste sentido, Engelbart (1963) destaca que

⁷ Tradução minha para: “The physical is that they had to expose more pointedly, who suffered academic persecution are creating remarkable destructive devices, who planned new methods for their unexpected assignments. Contributed to the devices that forced the enemy to retreat, working in joint efforts with the physical of our allies. Felt within themselves the stir of a heroic feat. Were part of a great team. Now that peace is coming, wonder about where they will find worthy goals of their capabilities”.

A população humana e sua produção aumentam em um ritmo considerável, mas a complexidade de seus problemas cresce ainda mais rapidamente. A urgência com que devem ser encontradas soluções torna-se ainda maior em resposta ao aumento da taxa de atividade e da natureza cada vez mais global. Aumentar o intelecto do homem justificaria plena perseguição por uma sociedade esclarecida⁸. (ENGELBART, 1963, p. 1)

Deste modo, no seu artigo, Engelbart (1963) desenvolve este conceito “aumento do intelecto humano” ao passo que vai descrevendo o funcionamento de cada um dos dispositivos que, segundo ele, são capazes de cumprir a tarefa de solucionar os problemas complexos do homem.

Seis anos após a publicação do artigo, em 1968, durante um evento, *Fall Joint Computer Conference*, em São Francisco, Califórnia, o inventor faz uma apresentação pública de todos estes dispositivos, surpreendendo o público e mostrando o modo de uso de cada uma de suas invenções. Leão (2005) considera que, dentre as invenções de Engelbart (1963), a mais revolucionária para interação homem-máquina foi o *mouse*, pois “associa gestos humanos a tarefas a serem realizadas pelo computador” (LEÃO, 2005, p. 20).

Porém, abrindo um parêntese nesta discussão, é importante destacar que as invenções de Engelbart não mobilizaram tanto os informáticos nem as grandes empresas do setor. Algum tempo depois, ainda em 1975, como aponta Lévy (1993), críticos da área insistiam no argumento que “a máquina era binária, rígida, restritiva, centralizadora e não poderia ser de outra forma”, (LÉVY, 1993, p.35). Tais argumentos iam em direção contrária aos dispositivos apresentados anos antes pelo informático americano, assim como de outras pesquisas desenvolvidas a partir das mesmas premissas do inventor, pois tanto seus inventos quanto os trabalhos de outros pesquisadores seguiam rumo a “uma informática da comunicação, do trabalho cooperativo e da interação.” (LÉVY, 1993, p. 35).

⁸ Tradução minha para: “Man's Population and raw product increases at a considerable pace, but the complexity of their problems grows even faster and the urgency with which solutions must be found becomes increasingly, in response to increased activity rate and increasingly global nature of the activity. Increase the human intellect justify full pursuit by an enlightened society.”

A concepção destas empresas se modifica a partir da chegada da microinformática, com grande potencial mercadológico, desenvolvida a princípio em garagens ou no campus de *Berkely* da Universidade da Califórnia, por garotos curiosos e visionários.

Voltando ainda na década de 60, o termo hipertexto, apresentado pelo Sociólogo e Filósofo norte-americano Theodore Nelson, exprimia, segundo Lévy (1993), a ideia dessa prática de escrita/leitura no ambiente informático. Mas, além disso, o hipertexto representa também a natureza de ser dessa “máquina”, que se revela para o usuário através de camadas de interface.

Foi a partir do hipertexto que Theodor Nelson idealiza um grande projeto, o *Xanadu*, que seria um sistema semelhante a uma biblioteca pronta para abrigar todas as produções humanas: escritas, visuais, em áudio, audiovisuais, clássicos literários e científicos. Segundo Leão (2005), Nelson estava inspirado no mito da Biblioteca de Babel. Já para Lévy (1993) o sonho *Xanadu* era uma espécie de Biblioteca de Alexandria dos nossos dias. “*Xanadu*, enquanto horizonte ideal ou absoluto do hipertexto seria uma espécie de materialização do diálogo incessante e múltiplo que a humanidade mantém consigo mesma e com seu passado.” (LÉVY, 1993, p. 18).

Assim, como Lévy (1993), Leão (2005) observa que o projeto de Nelson não teria chances de dar certo, já que uma biblioteca é finita, além de haver um problema para concepção deste projeto: a gestão de arquivos e banco de dados das bibliotecas: “Como conceber e organizar esses dados de forma que eles não sejam meras pilhas de informações, mas sim sistemas organizados?” (LEÃO, 2005, p. 21), questiona a autora.

Para Leão (2005), com o advento da WWW (word, wide, web), o projeto *Xanadu* ganha alguns reflexos, todavia menos ambiciosos. A autora exemplifica projetos como o *Perseus*, que abriga mais de 500 textos gregos originais, ou traduzidos para o inglês, de filósofos como Aristóteles e Ovídio. Há também o *Projeto Gutenberg*, refúgio de obras literárias de autores considerados de domínio público. Além de *Cybertown Reference Library*, que

disponibiliza a lista e ainda faz recomendações sobre bibliotecas de referência em toda a web.

Considerando que o termo hipertexto não se refira apenas à comunicação (leitura/escrita, imagem, som), mas faça também referência a demandas sociotécnicas, como já havia pontuado neste texto, Lévy (1993) distingue em seis características abstratas o termo, com a finalidade de possibilitar estas interpretações. Primeiramente ele considera que há no hipertexto um *princípio de metamorfose*, já que a rede hipertextual existe em constante construção e renegociação.

O segundo princípio seria da *heterogeneidade*, pois o hipertexto abriga modalidades diferentes de comunicação, o que ele também chama de mensagens multimodais, multimídias; do ponto de vista sóciotécnico, o hipertexto enfatiza, ao mesmo tempo, grupos, pessoas, artefatos. O terceiro princípio do hipertexto seria a *multiplicidade e de encaixe das escalas*, pelo fato de sua organização ser em forma de blocos, ligados através de nós ou links, o que permite sua organização em rede.

Lévy (1993) aponta ainda o princípio da *exterioridade*, fazendo referência ao tipo de organização do hipertexto, que, em forma de rede, não possui um centro, um comando. Sua expansão ou redução é determinada pela adição de novos elementos, conexão com outras redes, o que evidencia este caráter de ser e se fazer fora da própria rede. O quinto princípio é da *topologia*, isso significa que os hipertextos funcionam por proximidade, por vizinhança. Como aponta Lévy (1993), a rede é um espaço que deve ser utilizado da forma em que se apresenta, para traçar outro caminho é preciso refazê-la.

Por último, o sexto princípio destacado pelo autor é a *mobilidade* dos centros, pois sendo o hipertexto formado por blocos ligados entre si através de nós, sua representação é de uma rede, um rizoma, conforme o conceito dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattarri. Sendo assim, não há um centro, no rizoma cada nó é um centro e de cada um deles é capaz de se refazer nesta rede.

2.3 DO HIPERTEXTO À HIPERMÍDIA

A compreensão sobre a hipermídia se faz por meio da apreensão do hipertexto, ou seja, compreender o que é e como funciona o hipertexto possibilita entender a hipermídia. Considerando isto, tem-se o entendimento que a hipermídia segue o princípio do hipertexto, e para Lévy (1993), neste aspecto ambos não se diferenciam. Importante destacar que o filósofo francês estava tratando de sintetizar ao público as bases da informática, pressupostos históricos, teóricos que o levam à compreensão sobre as tecnologias da inteligência. Sendo assim, ele se concentrava em pontuar como estas tecnologias se aproximam do intelecto humano, sendo aprimoradas a partir de seu uso.

Logo, naquele momento não estava delineado um conceito específico para hipermídia ou multimídia interativa, como ele próprio destaca. O que estava em questão para este autor era descrever tantas experiências que se desenvolviam em centros acadêmicos, assim como nas grandes empresas de informática voltadas para aprimorar o hipertexto, no sentido técnico e comunicacional.

Já Leão (2005) apresenta um conceito específico para hipermídia. Para ela, o termo designa a tecnologia que “engloba recursos de hipertexto e multimídia, permitindo ao usuário a navegação por diversas partes de um aplicativo, na ordem que desejar” (LEÃO, 2005, p. 16). A partir de tal consideração voltamos a destacar o hipertexto, tanto no aspecto da comunicação (produção e consumo de textos, som, imagem e audiovisual) quanto no aspecto sociotécnico (os aplicativos, programas, a tecnologia em si). Vale destacar ainda que, sinteticamente, o termo *sociotécnico*, neste contexto, diz respeito ao acúmulo de experiências que se tem ao longo dos anos no desenvolvimento da informática, representando o avanço tecnológico aliado ao uso dos dispositivos e aparatos inventados.

Ainda para esclarecer melhor os termos envolvidos na caracterização desta tecnologia, é importante destacar a concepção de Lévy (1999) sobre o termo multimídia. Para ele, a palavra pode se referir à reunião ou aquilo que emprega diversos veículos de comunicação, rádio, TV, jornal impresso, cinema ou

internet, sendo este o contexto mais apropriado para utilizá-lo. Porém, multimídia raramente designa este sentido. Segundo o autor, em boa parte das vezes, multimídia é usado para caracterizar o CD-ROM, o que Lévy (1999) considera equivocado, pois, desta maneira, o termo é confundido com “duas tendências principais dos sistemas de comunicação contemporâneos, a multimodalidade e a integração digital.” (LÉVY, 1999, p. 63). Para o autor, dizer que o CD-ROM é uma multimídia não especifica este novo suporte nem seu potencial.

Por outro lado, Lévy (1999) defende que, neste caso, o CD-ROM deveria ser denominado de documentos multimodais de suporte digital, já que reúne diferentes formas de representação da comunicação (texto, som, imagem) que provocam diferentes percepções sensoriais (visão, audição), tudo isso armazenado num suporte digital, o *compact disc*. Neste sentido, a palavra multimídia é corretamente empregada, conforme Lévy (1999), quando se refere, por exemplo, ao lançamento de um filme, que dá lugar ao lançamento de um game ou histórias em quadrinhos: o mesmo conteúdo, mas em suporte de mídias diferentes, o que ele chama de estratégia multimídia. Importante pontuar estas questões, pois a tecnologia hipermídia é utilizada para comportar o hipertexto em sua dimensão comunicativa, escrita, leitura, imagem e som, porém, representa também o aplicativo que comporta estas modalidades comunicacionais. Considerando a contribuição de Leão (2005), o uso hipermídia tanto pode ser por meio de aplicativos de CD-ROM quanto na web.

O que caracteriza a hipermídia é o seu formato em rede, o fato dos itens da informação não serem lineares e a possibilidade do usuário traçar seu caminho. É neste sentido que Leão (2005) pontua que o leitor de hipermídia é um leitor ativo, pois em todo momento está percorrendo caminhos oportunos a si nos diversos caminhos possíveis da hipermídia. De maneira mais funcional, Lévy (1993) ressalta que a hipermídia organiza conhecimentos, a aquisição de informações. Por isso, durante a década de 1990, esses sistemas estavam muito direcionados ao ensino e à comunicação.

Avançando um pouco mais sobre as considerações dos autores, vale pontuar que, ao tratar de hipermídia, desde a primeira edição do trabalho de Leão

(2005) em 1999 e Lévy (1993 e 1999), os suportes de uso da hipermídia variaram e avançaram bastante. Os autores se referem basicamente ao CD-ROM, aplicativos que no cenário atual já estão limitados. Os aparelhos celulares e *tablets*, que são em resumo computadores móveis, desempenham este papel de forma mais eficiente. Além deles, dispositivos de armazenamento, como *pen drive*, funcionam como suporte de hipermídias com maior eficiência e multiplicidade de funções, o que provoca, a partir de seus usos, outra postura de seus usuários e outro momento da cibercultura.

2.4 CIBERCULTURA, HIPERTEXTO E HIPERMÍDIA

Contudo, é interessante perceber que nenhum destes conceitos, termos que às vezes causam um pouco de confusão para grande maioria dos usuários, faria sentido sem a apropriação cultural destas tecnologias. Por isso, Lévy (1999) apresenta as bases conceituais da apropriação que as pessoas e grupos sociais fazem das TIC.

Primeiramente, antes de falar de cibercultura, é preciso retomar o histórico da internet, ambiente onde surge o ciberespaço e onde se desenvolve a cibercultura. Com o nome original de ARPA (Advanced Research Projects Agency), a internet é criada durante a Guerra Fria, em 1969, nos Estados Unidos. Em princípio, idealizada para fins militares, a ARPA tinha como principal objetivo interligar os centros de pesquisas norte-americanos e foi arquitetada como uma rede sem um comando central. Isto quer dizer que todos os pontos formadores da ARPA têm o mesmo poder de comunicação e, se houver a destruição de um desses pontos, qualquer outro refaz a rede, seguindo com a mesma lógica rizomática do hipertexto.

Já a WWW foi apresentada, em 1991, pelo Físico e Cientista britânico Tim Berners-Lee, também construída seguindo os preceitos do hipertexto. De acordo com Leão (2005), o trabalho de construção de WWW envolve várias mentes, sendo que a ampliação e o vigor desta tecnologia não estão centralizados, mas ramificados em vários pontos, não há um centro de onde se emanam dados. Este é um caráter que se estende para o ciberespaço, um novo meio de comunicação, que surge da interconexão mundial dos

computadores através da internet, como apresenta Lévy (1999). Uma das inovações culturais deste novo meio é a possibilidade de produção e veiculação de conteúdos pelos seus usuários, o que Lemos (2006) vai denominar de “liberação do polo da emissão”. Tal compreensão avança quando o autor fala sobre a organização das novas mídias e, por conseguinte, dos níveis de participação do público em *Cidade e Mobilidade. Telefones Celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais* de Lemos (2007).

Lemos (2007) apontava para liberação do polo emissor ao tratar das mídias digitais e como elas rompem com o dualismo emissor-receptor, sendo este último considerado quase inerte no processo da comunicação. De forma que o autor volta a analisar e trazer para compreensão como a mídia passa da função massiva, na qual estão os meios tradicionais (rádio, TV, impressos), compostos por grandes empresas, para a função pós-massiva, voltada para um público restrito e que não demanda muitos recursos financeiros para produção e veiculação de seu conteúdo.

Portanto, na função massiva temos, de um lado, o mercado da comunicação e da informação, voltado para criar seus conteúdos com a finalidade de obter lucros, principalmente relacionados ao entretenimento. Essas mídias atuam em espaços regionais, nacionais e desempenham um importante papel na formação de opinião do público. Sobre o público das mídias massivas, Lemos (2007) acrescenta que se trata de um público heterogêneo, sem muitas características específicas e com baixa interação com o polo emissor. Por outro lado, as funções pós-massivas têm uma tendência a expandir, modificar e até de inverter esses conceitos.

Os blogs, os podcast, os wikis, os fóruns de discussão, os softwares sociais, não funcionam pela centralização da informação, não são necessariamente ligados a empresas de comunicação, não se limitam a apenas enviar informação, não estão necessariamente ligados à publicidade e ao marketing que pagam as emissões, não são concessões do Estado e não se limitam a uma cobertura geográfica precisa. (LEMOS, 2007, p. 125).

Com isso, o autor avança e, publicando com Pierre Lévy *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*, em 2010, faz considerações sobre a nova fase da cibercultura, caracterizada pela capacidade de

elaboração e propagação do conteúdo, que não se limita mais a grandes empresas de comunicação. Este é, portanto, o princípio de liberação do polo emissor.

O princípio de liberação do polo emissor é uma das mais revolucionárias propriedades do ciberespaço, já que permite, dentre outras coisas, que o usuário possa assumir um papel ativo diante dos suportes digitais e seus conteúdos, permite que qualquer pessoa possa “consumir, produzir e distribuir informação” (LEMOS e LÉVY, 2010, p.25). Tal possibilidade, para Lemos e Lévy (2010), afasta destas mídias de massa a posse da formação da opinião pública e da circulação das informações. Deste modo, vale destacar que esta nova postura diante da TIC, as novas interações e a possibilidade de liberação do polo emissor, destacada por Lemos e Lévy (2010), são possíveis também a partir do advento da *web 2.0*, outro momento que a sociedade vivencia na era tecnológica.

Esta nova fase da internet caracteriza-se principalmente pelo seu uso de maneira mais participativa. Segundo Tim O’ Reilly, escritor que cunhou e defende o termo, a *web 2.0* é fruto do colapso provocado pelo mercado de tecnologia da informação (TI), ocorrido no final da década de 90, início dos anos 2000, quando empresas do setor faliram após anos de supervalorização. As empresas que escaparam do fenômeno, denominado no mercado financeiro de “bolha”, se refizeram inovando neste negócio, que apesar do impacto sofrido continuava promissor e carecendo de serviços mais eficientes.

Longe de ter "deixado de funcionar", a web era mais importante do que nunca, com novas aplicações e sites interessantes aparecendo com surpreendente regularidade. Além do mais, as empresas que haviam sobrevivido ao colapso pareciam ter algumas coisas em comum. Poderia ser que o colapso tenha marcado algum tipo de ponto de viragem para a web, de tal forma que uma chamada à ação como "Web 2.0" pode fazer sentido⁹. (O'REILLY, 2005).¹⁰

⁹ Tradução minha para: (...) far from having "crashed", the web was more important than ever, with exciting new applications and sites popping up with surprising regularity. What's more, the companies that had survived the collapse seemed to have some things in common. Could it be that the dot-com collapse marked some kind of turning point for the web, such that a call to action such as "Web 2.0" might make sense

¹⁰ Texto disponível em <http://tinyurl.com/reillyweb>. Acesso em 7/12/2015.

Oliveira (2010) destaca que esta nova fase da internet nasce com o surgimento de novos aplicativos e ferramentas “proporcionando maior dinamismo no lado comercial da rede, além de novas formas de gerenciamento de conteúdo e participação do internauta” (OLIVEIRA, 2010, p. 39). O autor acrescenta ainda que a internet anterior à web 2.0, baseada na era enciclopédica, deu lugar à uma plataforma baseada nas conexões e no relacionamento. Neste aspecto, dá-se ênfase aos blogs, páginas pessoais ou “diários”, como também são chamados, onde os usuários podem, de forma gratuita ou com pouco investimento financeiro, publicar uma série de conteúdos de seu interesse.

Oliveira (2010) destaca que, a partir da *web 2.0*, o uso de blogs foi uma grande revolução, tanto do ponto de vista do crescimento deste meio de comunicação quanto das possibilidades de interação que permite com o público, além da variados conteúdos e da descentralização da informação. Tudo isto é possível, segundo o autor, a partir da evolução dos códigos de programação, que resultaram em uma “arquitetura de participação” (PRIMO, 2008, apud OLIVEIRA, 2010, p. 50). Com isso, o usuário pode gerenciar o conteúdo, a estética e a criação das páginas através de portais como *Blogger*, *Wordpress* e *Typepad*, ferramentas que possibilitam qualquer pessoa ter uma página na web. (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Portanto, o surgimento da internet provoca mudanças cruciais nas formas de comunicação, acentuadas ainda mais com as possibilidades apresentadas através da *web 2.0*. A produção de conteúdo midiático estava reservada apenas a empresas de comunicação, já que requeria grandes volumes de investimento financeiro, muitos equipamentos, que envolvia o trabalho de muitas pessoas e até mesmo concessões estatais, no caso de mídias eletrônicas como TV e rádio. A partir do ciberespaço, o usuário pode veicular o conteúdo de seu interesse, se conectando ao mundo de forma mais simples e acessível. Esta possibilidade de falar para o mundo, de se conectar com o mundo transpondo a distância e reduzindo o tempo, tem como consequência novas formas de relacionamento e comportamento.

Assim, quando se fala no advento e expansão do ciberespaço, é imprescindível destacar também a cibercultura. As mudanças no contexto da cultura e da

comunicação criadas a partir do ciberespaço, as relações estabelecidas pelos usuários neste novo ambiente, a formação de grupos, a influência que implica sobre o comportamento das pessoas é o que Lévy (1999) vai chamar de cibercultura, ou seja, “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas e atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). A cibercultura é, portanto, a implicação social e prática tanto do hipertexto quanto da hipermídia.

A partir destas bases, que muito se volta para o avanço das TIC, sobretudo da TI, buscando maior capacidade de arquivar e gerenciar dados, corrida tecnológica esta que mobiliza um mercado de cifras bilionárias, é que se pensa na possibilidade do uso mais simples e socialmente implicado das TIC no ambiente escolar. Portanto, tais considerações sobre os conceitos elencados neste capítulo servem, na verdade, para situar que estas tecnologias nem sempre estão a serviço do olhar que tentamos direcionar, nem sempre brotam nesta direção, porém devem ser apropriadas de tal maneira, pois, como pontua Sodré (2012),

Sem a dimensão cultural, a tecnologia fecha-se narcisicamente em torno de si mesmo, exercendo efeitos de fascinação pela eficácia do desempenho técnico que contempla a cognição individual, mas recalçando o vínculo com a comunidade e com o entorno sociohistórico, esse mesmo que responde pela transitividade política do conhecimento. (SODRÉ, 2012, p. 160).

Neste capítulo, dediquei a discussão sobre o conceito de hipertexto, propondo um diálogo com as noções de hipermídia, ciberespaço, cibercultura e web 2.0. Procurei pensar o formato blog à luz desta discussão, no sentido de elencar de forma gradual os termos apropriados para este trabalho. Assim, conhecer o desenvolvimento do ciberespaço, tanto do ponto de vista técnico, mas com particularidade no ponto de vista social, foi imprescindível para o desenvolvimento deste estudo. O próximo capítulo trata da discussão sobre Educomunicação, suas bases conceituais, o posicionamento de alguns autores sobre a inserção das TIC nas escolas e as possibilidades para a prática da Educomunicação com a web 2.0.

3. EDUCOMUNICAÇÃO E HIPERMÍDIA

Os estudos que se dedicaram a investigar e refletir sobre a interface entre educação e comunicação deu origem a uma nova área do conhecimento: a Educomunicação. Tal área se desenvolve e amadurece no âmbito dos dois campos discutindo e refletindo sobre diversas práticas e temas, como currículo, protagonismo juvenil, políticas públicas, uso de TIC dentre outras. O presente capítulo é dedicado à discussão sobre a Educomunicação, uma área que se consolida no Brasil de forma sistematizada a partir da década de 90, embora suas práticas sejam referenciadas em toda América Latina desde o final dos anos 60. Além disso, está em debate o ponto de vista de alguns autores sobre a inserção das TIC no ambiente escolar segundo uma lógica mercadológica em detrimento de uma educação pautada no humanismo. Outro ponto a ser abordado é o desafio para o campo da Educomunicação com as possibilidades da *Web 2.0*.

3.1 EDUCOMUNICAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS

Para falar sobre Educomunicação é necessário retomar em qual contexto histórico ocorre o debate sobre a necessidade de pensar uma educação para os meios ou uma comunicação para a educação. As primeiras conversas sobre estes temas são iniciadas na década de 1960, em cineclubes, lugares frequentados por intelectuais e membros da elite. Um espaço dedicado para tratar de produções cinematográficas, que, no Brasil, foram também espaços voltados para o debate político.

Em toda América Latina ocorria, neste período, uma movimentação em torno de se pensar ou repensar a comunicação. Em Quito, no Equador, se tem a primeira experiência de unir educação e comunicação através de um meio de comunicação, neste caso o cinema. Conforme pontua Soares (2014), o Pedagogo Luís Campos Martínez elaborou uma proposta direcionada para crianças, denominada como *Plan Niño*. Neste plano, as crianças analisavam os filmes, compreendiam o que era a linguagem audiovisual e a partir daí produziam suas próprias narrativas audiovisuais. No plano também era prevista a formação de professores para trabalhar com cinema na sala de aula. A ideia

foi assumida pela Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC) que, a partir de 1969 e ao longo de 30 anos, socializou este plano para toda América Latina. *Plan Niño* passou a se chamar *Plan Deni* e continua atuando em países como Uruguai, Paraguai e República Dominicana. No Brasil, denominado de Cineduc, permanece em atividade no Rio de Janeiro.

Já na década de 70, parte dos pesquisadores do continente latino-americano passa a estudar “as estruturas políticas que davam suporte a toda forma de comunicação, enquanto outros passaram a vincular-se à teoria sociológica da dependência cultural” (SOARES, 2014, p. 9). Este viés de pesquisa é uma reação à expansão dos meios de comunicação na América Latina, sobretudo da televisão, com o conteúdo fortemente influenciado pelas produções norte-americanas e europeias. Com isso, a chamada “leitura crítica dos meios” vai se difundido pelo continente latino-americano. No campo científico, os pesquisadores utilizavam a ideologia com forte influência da filosofia marxista como principal categoria teórica de análise.

Estes pesquisadores buscavam integrar educação/comunicação, a partir de um planejamento participativo, sendo, de certa forma, vias de fuga para comunicação de massa. A questão que estava pontuada era revisar a teoria do desenvolvimento a partir das práticas sociais, conforme aponta Soares (2014). Neste período, os agentes culturais responsáveis por este movimento eram: “Juan Díaz de Bordenave (Paraguai), Paulo Freire (Brasil), Mário Kaplún (Uruguai), Daniel Prieto (Argentina), Eduardo Contreras (Equador), dentre outros” (SOARES, 2014, p.10). As atividades e investigações desses pensadores, além das práticas dos comunicadores populares, influenciaram inclusive num novo direcionamento das metodologias e procedimentos investigativos daquele período, o que permitiu a ampliação da Pesquisa Participante.

Já no ano de 1979, a Unesco também se inclui neste debate, compreendendo a comunicação como espaço de resistência cultural, e organiza eventos, primeiramente direcionados aos poderes públicos, reunindo os ministros da Educação de todos os países da América Latina e Caribe, com objetivo de investigar os problemas relativos à educação. Dois anos após este encontro de

ministros, a Unesco organiza um novo evento, desta vez especificando quais as ações para uso dos meios de comunicação na escola. A partir de então, outras reuniões realizadas pela entidade em diversos países do continente foram direcionadas para este tema. No Brasil, o *Seminário Latino-americano de Educação para Televisão* ocorreu em Curitiba (PR), no ano de 1986. Importante perceber que a política de inserção das TIC nas escolas, sobretudo nas escolas gestadas pelo poder público, é desenhada neste período. Ao final da década de 80 e ao longo da década de 90, ocorre de maneira uniforme nos países latino-americanos.

Já na década de 90, as pesquisas sobre educação/comunicação sofrem forte influência dos estudos culturais, principalmente de Stuart Hall e Raymond Williams. Soares (2014) aponta que os educadores para os meios já haviam absorvido que a cultura é um processo sócio-histórico que assimila sentidos. A partir da influência dos estudos culturais, os objetos de estudos aqui no continente latino-americano se deslocavam para “educação para a mídia” ou “educação para os meios de comunicação”, além de permitir a superação da polaridade existente entre emissor e receptor.

A superação desta polaridade, como aponta Aparici (2014), é também possível por conta da influência dos escritos e da prática pedagógica de Paulo Freire, que propõe um repensar e refazer da educação rompendo com o modelo de transmissão de conhecimento, que o educador denomina de modelo bancário, no qual o centro do processo de ensino é o professor e o estudante é o vazio a ser preenchido. Para Aparici (2014), pensar a interface educação/comunicação, compreendendo os meios de comunicação apenas como instrumento para educação, é cair novamente no padrão, um emissor *versus* um receptor, não havendo, portanto, um diálogo, como defende Freire (1983):

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não *sloganizar*. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser a própria existência humana, está excluído de toda relação na qual os homens sejam transformados em “seres para o outro” por homens que são falsos serem para si mesmos. (FREIRE, 1983, p. 28).

Diante de tais influências, o termo Educomunicação começa a se delinear nos anos 90, após amadurecimento teórico por conta das práticas já existentes e mapeadas por investigadores da área, encontros, congressos e publicações ao longo de 30 anos.

Neste sentido, Kaplún (2014) chama atenção sobre o perigo de se conceber um termo que seja interpretado como se a educação e a comunicação se tratassem da mesma coisa, como: “educar é sempre comunicar” ou “toda educação é um processo de comunicação”. Para este autor, fechar o conceito em termos totalitários pode impossibilitar e empobrecer a prática da comunicação para educação ou educação para os meios. De modo que o autor afirma que:

Quando um conceito se incha até considerar-se como total (“toda educação é comunicação”, “tudo é comunicação”, “tudo é cultura”...) corre o sério perigo de converter-se em nada; em algo tão abrangente e efêmero que se esvazie de conteúdo; e, certamente, de outra vez – extremos que se tocam – não contribuir para nada e deixar os dois vetores dissociados como no princípio. Porque se ambos se tornarem um só, se se confundirem em um, como discernir a identidade de uma proposta que, desde o específico da comunicação, quer contribuir para um novo modelo educacional? (KAPLÚN, 2014, p. 60)

Tais reflexões permitiram pensar num conceito mais próximo da própria prática já existente. Para Soares (2014), Educomunicação trata-se de um termo polissêmico, pois carrega sentidos diversos.

Para alguns é simplesmente sinônimo de educação diante dos meios, enquanto, para outros designa a prática mais moderna da educação midiática. Em 1999, contudo, contamos com um terceiro sentido: o conceito designa um campo de intervenção social na interface entre comunicação e educação. (SOARES, 2014, p. 16).

Assim, compreender a Educomunicação como campo de intervenção social foi possível após a sistematização de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) vinculado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), entre os anos de 1997 e 1998, e por um fórum promovido pelo Ministério da Educação, em 1999. Neste estudo, os dados coletados apontaram para o surgimento de um profissional na relação

entre comunicação e educação, que foi denominado de Educomunicador. Para chegar a esta conclusão, o grupo de pesquisadores traçou um perfil deste profissional e destacou que “o Educomunicador demonstra capacidade para elaborar diagnósticos e de coordenar projetos no campo da interrelação Educação/Comunicação” (SOARES, 2011, p. 13).

Mesmo pontuando que Educomunicação ainda não é um termo com descrição sumária, Soares (2011) afirma que este é um campo de práxis social. “A Educomunicação é essencialmente uma práxis social originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade. Não pode ser confundida com a mera aplicação das TIC no ensino.” (SOARES, 2011, p. 13).

Não confundir as TIC com a prática da Educomunicação é compreender que este campo se faz a partir dos ecossistemas comunicativos, pontuado por Citelli (2011) como o caráter que a “comunicação só ganha completude quando os campos de sentidos colocados em circulação social são apreendidos, tornando possível aos agentes implicados construir fluxos de mensagens” (CITELLI, 2011, p. 62). Tal compreensão não dialoga com a ideia de recepção/receptor, sendo este o lugar da passividade. Contrário a isso, se tem a concepção do sujeito sendo encarado como coenunciativo/coenunicação/coenunciativo/coenunciador, ou seja, o sujeito participante implicado no processo de comunicação.

Tais características destacadas por Citelli (2001) e a ideia de rompimento da concepção emissor/receptor são tratadas por Martín-Barbero (2000) como ecossistema comunicativo, no qual este é parte da vida social e da aprendizagem. Para o autor, o ecossistema comunicativo “constitui, na verdade, o entorno que nos envolve, caracterizado por ser difuso e descentrado”. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 54). O autor trata do uso das tecnologias em todas as dimensões, não apenas na escola, mas também como estes usos provocam nas pessoas outros tipos de sensações, outro tipo de organização para vida.

A primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias - desde o cartão que substitui ou dá acesso ao dinheiro, até as grandes

avenidas da Internet com sensibilidades novas, muito mais claramente visíveis entre os mais jovens. Eles têm maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e com os novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 54).

Desta forma, os autores põem em discussão todo processo de inserção das TIC na escola como ferramentas meramente instrumentais ou reduzidas ao ensino da informática, o que, conforme preceitua esses estudiosos, reduz drasticamente a construção teórico-prática que se pretende para o campo da Educomunicação.

3.2 EDUCAÇÃO/COMUNICAÇÃO PARA ALÉM DO DESENVOLVIMENTO

Antes de adentrar nos desafios para Educomunicação com a presença da *Web 2.0*, é necessário destacar algumas questões sobre o entendimento de alguns autores sobre a prática da Educomunicação na escola, algo ainda muito transversal. Além disso, é interessante o posicionamento de alguns desses autores, que desmistificam a presença das TIC na escola necessariamente como o sucesso do estudante ou a salvação da educação.

Conforme já foi pontuado, a Educomunicação, em sua aplicação prática, é um campo que, dentre outros aspectos, se volta para a necessidade de suprir a demanda da sociedade por conhecimento pautado na autonomia. Isto implica na participação dos atores envolvidos no processo de contexto de construção do saber, no processo de ensino. Neste sentido, segundo Soares (2011), a Educomunicação se coloca diante da escola a partir de três âmbitos:

Gestão escolar, desta forma convida a escola a identificar e, se possível, rever suas práticas comunicativas que caracterizam e norteiam as relações entre a direção, os professores e os alunos, no ambiente educativo. No âmbito disciplinar faz sugestões que a comunicação, enquanto linguagem, processo e produto cultural se transforme em conteúdo disciplinar, isto é, objeto específico do currículo da área “Linguagens, códigos e suas tecnologias.”. E, âmbito transdisciplinar propondo que os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso solidário dos recursos de comunicação, tanto para aprofundar o conhecimento quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida. (Soares, 2011, p. 19).

Vale ressaltar que a escola e os educandos a quem o autor se refere são

aqueles marginalizados, no que diz respeito ao acesso a bens culturais, informações. O autor acrescenta que muitos destes jovens se deparam com uma escola que não diz muito sobre sua realidade e, se diz, é de forma transversal, pois os conteúdos não fazem muito sentido para esses estudantes.

Uma educação eficiente precisa inserir-se no cotidiano de seus estudantes e não ser um simulacro de suas vidas. Fazer sentido para eles significa partir de um projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo que o mundo os cerca e que acompanhe essas transformações. Que entenda o jovem. E não dá para entendê-lo sem sequer escutá-lo. (SOARES, 2011, p. 8)

Nesta perspectiva, algumas das contribuições da Educomunicação já podem ser vistas através de políticas públicas por meio de programas governamentais, como é o caso do Programa Mais Educação, do MEC. Através deste programa, as escolas ofertam uma série de atividades em forma de oficinas para os estudantes no turno oposto ao do estudo regular, com a finalidade de promover uma educação integral. O estudante participa de atividades culturais, de lazer, com acompanhamento pedagógico em todas as disciplinas. E, no eixo comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica, é possível implantar nas escolas jornais e rádios escolares, desenvolver atividades voltadas para ambientes de redes sociais, fotografia, histórias em quadrinhos, vídeo, robótica educacional e tecnologias educacionais. As atividades propostas pelo manual sugerem temas como: “Educação em Direitos Humanos, Promoção da Saúde, e temas relacionados à Ética e Cidadania” (BRASIL, 2013, p. 6).

Nestas atividades, os estudantes devem ser protagonistas na construção dos conteúdos, assim como na gestão dos veículos e projetos. E, para isso, devem contar com o auxílio de um monitor que, além de ter competência técnica para conduzir as oficinas, seja um membro da comunidade, um estudante de alguma área específica ou da própria escola. Neste sentido, o programa abrange outros formadores, não centralizando suas atividades nos docentes da própria escola e, com isso, se aproxima com a prática da Educomunicação, já que propõe que a responsabilidade de formação do sujeito não esteja restrita à escola.

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado,

preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências e habilidades, estudantes de EJA e estudantes do ensino médio. (BRASIL, 2013, p. 23).

Percebendo os rumos da política de inserção das TIC nas escolas, assim como o advento de um campo teórico-prático inclinado a entender como se dá esta política, os desafios colocados para a Educomunicação se voltam em compreender as possibilidades desta interface a partir dos usos das TIC, sobretudo no atual momento da *Web 2.0*. Por isso, é interessante compreender as tecnologias como possibilidades para educação.

Neste aspecto, a visão tecnicista do uso das TIC é criticada por Fígaro (2010), que ressalta a relevância do avanço em estudos e práticas da Educomunicação para superar a lógica do mercado, fortemente embutidas nas TIC. Desta maneira, para autora, o primeiro desafio de reflexão sobre a presença destas tecnologias no espaço escolar é compreender que as TIC também são um meio de disseminação de um modo de vida baseado na competitividade, no lucro, no status, no discurso de desenvolvimento.

Comunicação/educação serve para conhecer melhor, ler de maneira mais competente o mundo que nos chega editado. Serve também para dar novos sentidos e novos usos às chamadas tecnologias de informação e comunicação (FÍGARO, 2010, p. 7).

Sobre a questão desenvolvimento, vale destacar algumas contribuições de Perrot (1994), que aponta contradições deste discurso. Para a autora, o que está em jogo são duas concepções de desenvolvimento. A primeira, um sentido real que revela a incoerência deste discurso, pois ele se faz a partir de uma lógica capitalista e colonialista, com efeito de tornar os modos de vida homogêneos, vazios de sentidos e significações. Em segundo lugar, a autora diz que este discurso é carregado ainda de um sentido ideal, pois é algo a ser atingido por todos, tendo como parâmetro os países da América do Norte e da Europa Ocidental.

Assim, a autora destaca que a educação para o desenvolvimento é aquela pensada para atingir o patamar destes países, que está voltada a “determinar

ações pedagógicas suscetíveis de transmitir aos atores sociais do Sul, os valores, as técnicas, as ferramentas consideradas como indispensáveis à promoção do desenvolvimento” (PERROT, 1994, p. 192).

Ela chama atenção para que, embora o discurso da educação para o desenvolvimento seja direcionado para questões sociais e culturais, na verdade ele está centrado tão somente na questão econômica. Nesse sentido, para que os países do Sul atinjam o patamar de desenvolvimento dos países do Norte, é necessário ou que estes reduzam drasticamente seu nível de consumo, ou que os países do Sul aumentem consideravelmente seu nível de consumo, sendo que esta segunda premissa, para Perrot (1994), é um “patamar impossível”. Aí reside a contradição do discurso de desenvolvimento e da educação para o desenvolvimento.

Com isso, Perrot (1994) propõe que se abandone esta perspectiva de educação para o desenvolvimento e sugere pensar numa educação a partir da perspectiva intercultural, que se faça segundo sua própria origem e a origem do outro. Para se construir essa compreensão intercultural é necessário considerar o hibridismo cultural, a existência de sociedades em constantes mudanças, romper com um modelo tradicional ou modelo moderno, homogêneo ou homogeneizador da educação.

Neste mesmo viés de pensamento, Sodré (2012) nos convida pensar a tecnologia a partir de outra lógica. Para o autor, o uso das TIC na educação pode ser voltado para compreensão de um mundo diverso, que ressalte seus aspectos culturais.

Uma educação compatível para a diversidade cultural e com *sensorium* afim à novíssima tecnologia da informação e comunicação não será aquela que se pautar exclusivamente pelo uso instrumental da mídia ou de objetos técnicos avançados – logo, o que importa não é a diversidade de conteúdos culturais a serem acessados – e sim a comunicação que incorpore pedagogicamente a dimensão do *sentir*, a mesma que conforma o mundo vital. (SODRÉ, 2012, p. 186)

O autor se refere, prioritariamente, à importância da diversidade cultural, que para ele é possível a partir de uma política de promoção de relações dialógicas entre o Estado, a sociedade global e formas plurais de existência. Para atingir

tal objetivo, a educação deve ser central nesta política, assim, levanta a crítica do mero uso da natureza técnica dos dispositivos, que muitas vezes não leva em consideração a dimensão humana “dos modos de transmissão do conhecimento” (SODRÉ, 2012, p. 185).

Contribuições como de Perrot (1994) e Sodré (2012) corroboram com a crítica de Gómez (1998), estudioso de Educomunicação, que criticou fortemente a política de inserção das TIC nas escolas mexicanas, promovida pelo Ministério da Educação daquele país. Assim como em outros países latino-americanos, a inserção das TIC se deu nas escolas de gestão pública a partir de uma política com apoio de organismos internacionais, como a Unesco, e envolta num discurso de desenvolvimento, sem, no entanto, conforme destaca o autor, dialogar com os atores do espaço escolar.

Gómez (1998) destaca que, na visão dos gestores destas políticas, a escola é compreendida como uma instituição atrasada e que precisa da tecnologia para se atualizar diante das mudanças na sociedade. Para ele, esta é uma visão equivocada, pois condiciona a uma educação dependente da tecnologia. Para o autor, a escola e, sobretudo os atores que a compõem, é que devem ser o centro, e não a tecnologia.

Entende-se que a tecnologia é necessária, que é através dela que a informação está na escola, que ela oferece possibilidades de destreza comunicativa, destreza cognocitiva. Mas, quais são suas expectativas, quais são suas limitações e possibilidades? Entendendo isso, pode-se ver como a tecnologia pode ajudar a resolver alguns dos problemas que a escola apresenta, e de que maneira se pode introduzir a tecnologia na escola para que ela realmente responda as necessidades próprias do lugar. É preciso inverter a questão, é preciso saber o que podemos fazer para o estudante, para o sujeito, para levar a pessoa a interagir; saber do que necessitam os estudantes e como a tecnologia pode colaborar para a sua satisfação. (GÓMEZ, 1998, p. 80).

Diante deste debate, Fígaro (2010) acrescenta que a escola está perante um embate. Por um lado, as TIC são inseridas no contexto escolar embutidas dos valores capitalistas, evocando por uma formação pautada na competitividade e reafirmando o apego ao mercado. Por outro lado, é possível se pensar numa formação humanística, democrática, com oportunidades para todos. Para a

autora são, portanto, duas perspectivas distintas, mas com a possibilidade de se construir um equilíbrio. Fígaro (2010) defende que as TIC precisam ser ressemantizadas pela educação e não apenas vistas a partir desta dicotomia acima relacionada.

Cabe ao campo comunicação/educação reconhecer a importância do advento das novas tecnologias de comunicação, pois elas não podem ficar do lado de fora da escola. Mas cabe prioritariamente a este campo desnaturalizar pela lógica da formação humanística, da ação para a educação e a cidadania. (FÍGARO, 2010, p. 11).

Com isso, fica evidente que o uso das TIC faz sentido no espaço escolar, a partir de outra compreensão sobre elas, que perpassa por desconstruir a lógica do mero consumo. Numa outra lógica de construção de conteúdos, repensar o uso das tecnologias voltando-se para cultura, para cidadania, para o conhecimento compartilhado, para solidariedade e não apenas para a reprodução de formatos e conteúdos das mídias convencionais, o que assinala para a escola a possibilidade, segundo a autora,

De introduzir no cenário escolar os temas antes abordados e responder a eles de maneira adequada no que diz respeito às tarefas a serem desenvolvidas pelo corpo docente, bem como a postura a ser adotada pelo professor/mediador quanto aos conteúdos curriculares, às atividades didáticas e às formas de avaliação. (FÍGARO, 2010, p. 11).

3.3 A EDUCOMUNICAÇÃO E A *WEB.2.0*

De forma mais específica, tratando das possibilidades das tecnologias com a *Web 2.0*, outros desafios são colocados para sociedade e, neste caso em debate, para a Educomunicação. Primeiramente é necessário destacar que a *Web 2.0* se refere a uma tecnologia que entra em uso em 2004, e como foi pontuado no capítulo anterior, cunhado por Tim O'Reilly. Oliveira (2010) destaca alguns princípios desta tecnologia e implicações para a sociedade, já que, conforme pontua o autor, tais princípios não se resumem a caminhos mercadológicos, mas indicam tendências comunicacionais relevantes.

O primeiro deles é a possibilidade dos usuários da internet não mais se preocuparem com a lotação em seus *drives*, pois os dados podem ser

facilmente arquivados e novamente acessados na “nuvem”. Por isso, a ideia de quebra de paradigma que este formato de internet tem: “o *online* passa a ser a base primordial para *Web 2.0*” (OLIVEIRA, 2010, p. 40). Outro princípio é de inteligência coletiva, termo já debatido por Lévy (1999; 1993), que, com o advento da *Web 2.0*, aparece com muita força. Nesse caso, a construção e o aperfeiçoamento da tecnologia se dão a partir do uso. Oliveira (2010) cita como exemplo a *Wikipédia*, espaço onde as informações são adicionadas por qualquer pessoa, analisadas por editores em um banco de dados, que verificam a veracidade das informações. Assim, as informações contidas neste espaço são uma construção coletiva. Outro exemplo para este princípio são os blogs, meios que a partir da *Web 2.0* descentralizaram a informação dos grandes conglomerados comunicacionais (ROMANÍ E KUKLINSKI, 2007 apud OLIVEIRA, 2010, p. 43).

O terceiro princípio destacado é o gerenciamento de informações. Tal característica possibilita que as empresa, como *Google*, forneçam ao usuário as informações de interesse particular a partir do que ele está pesquisando. A atualização constante também é um dos princípios; as empresas de software oferecem ao cliente atualização de seus programas, não mais a compra de um novo programa cada vez que há mudanças neste software. Tal postura é possível por conta da grande concorrência com softwares livres que oferecem os mesmos serviços de forma gratuita.

O quinto princípio trata dos modelos de programação rápida e simples, uma metodologia de desenvolvimento de softwares com constante acompanhamento e realização de vários pequenos ajustes durante o desenvolvimento do programa. O autor trata ainda da multiplataforma, ou seja, da possibilidade do uso de um software em suportes diferentes (*smartphones, tablets, notebook*), o que deslocou o uso da internet do ambiente privado, estático, fechado, para o ambiente público, móvel.

Por último, o sétimo princípio é a experiência prática do usuário. Para Oliveira (2010), a *Web 2.0* permite “facilidade de criação, possibilidade de ‘linkar’ e visibilidade em buscadores, além de potencializar o usuário como emissor de uma informação crível, de forma imediata, sem intervenções dos grandes

meios de comunicação”. (ROMANÍ E KUKLINSKI, 2007 apud OLIVEIRA, 2010, p. 46).

A partir dessas considerações sobre a *Web 2.0*, é possível inseri-la no contexto da Educomunicação e debater os rumos deste campo do conhecimento com base no uso desta tecnologia. Para tanto, destaco algumas considerações de Prats (2014) sobre as possibilidades de participação que a *Web 2.0* proporciona aos usuários. A partir da compreensão de Pierre Lévy, o autor aponta que no ciberespaço não há limites para construção de novos formatos, linguagens e para participação das pessoas, tudo isso sem o modelo das mídias tradicionais caracterizadas por centralizar os modos de produção de conteúdo. “Ninguém sabe tudo, todo mundo sabe alguma coisa, todo conhecimento reside na humanidade” (LÉVY, 1997, apud PRATS, 2014, p. 269).

O autor dá continuidade ao pensamento do filósofo francês, destacando que as comunidades de conhecimento, formatadas no ciberespaço, são uma nova forma de poder e são tão significativas, que operam junto aos Estados-Nação, ao próprio capitalismo mercantil e ao das migrações nômades. Ao ilustrar este potencial participativo da internet, Prats (2014) fala da mudança de paradigmas proporcionada pelo potencial interativo da rede. Exemplo disso é a alteração provocada na concepção da pessoa que usa as tecnologias da comunicação. Se antes esta pessoa era um receptor, hoje ela é usuário. Neste mesmo ponto de vista, um grupo de pessoas, antes denominado de público ou audiência, agora diante das TIC é denominado de interlocutores.

Esta mudança de nomenclatura representa, para o autor, uma nova compreensão do papel das pessoas diante destas tecnologias. Prats (2014) acrescenta ainda que o surgimento do termo *prosumer* é uma máxima desta mutação. O termo é o que se entende do *consumer* (consumidor), que também pode ser um *producer* (produtor), foi mencionado pela primeira vez pelo escritor norte-americano *Alvin Toffler*, no livro *A terceira onda*¹¹. Importante ressaltar que os termos se referem ao consumidor e produtor de conteúdos.

¹¹ Título original: *The Third Wave*

Neste sentido, o argumento do autor segue na direção de evidenciar como as inovações tecnológicas provocam mudanças sociais e, fazendo referência a Henry Jenkins, pontua como a internet propicia a cultura participativa a partir deste formato de rede. Assim, ele se refere a uma cultura que surge por meio do uso das ferramentas comunicativas, transforma alguém de consumidor de conteúdo para “produtor de conteúdo, construtor de mensagens, gestor de um ambiente participativo, protagonista ativo de uma produção compartilhada de conteúdos.” (PRATS, 2014, p. 263).

No entanto, o autor faz uma ponderação ao considerar que dimensão é esta de participação dos usuários. Primeiramente, é importante compreender que, mesmo nos meios de comunicação tradicionais, não mais se considerava o receptor como alguém passivo. Segundo ele, há uma postura mais ou menos ativa do receptor. Porém, Prats (2014), quando trata da suposta passividade do receptor, não está se referindo à autonomia na busca pelo conteúdo, na construção da linguagem de determinado conteúdo ou na intervenção mínima do receptor pelos canais dispostos pelo emissor. Ele exemplifica tal participação a partir de uma série de inferências do receptor diante do conteúdo.

O receptor constrói, por exemplo, a imagem mental de um corpo onde a imagem lhe confere um rosto em *close up*. De igual maneira, o receptor constrói realidades espacial e temporalmente completas, acrescentando, por exemplo, a informação que falta na interação entre dois planos. (PRATS, 2014, p. 265).

O autor também reforça que este nível de participação se torna mais complexo quando o receptor confere sentido e valor às realidades representadas pelo meio. Para isso, é importante considerar que o receptor utiliza uma série de conhecimentos, experiências e atitudes incorporados à sua vida, com isso há participação emocional, a qual leva o receptor a desprender o ânimo quando envolvido emocionalmente por uma produção, além da participação inconsciente.

Neste outro nível de participação, Prats (2014) descreve uma experiência vivida pelo professor e pesquisador canadense Derrick de Kerschokove. O

estudioso foi convidado a participar de uma experiência em que deveria assistir, durante 20 minutos, a vídeos com conteúdo diversos (cenas trágicas, debates, sentimentalismo, sexo) e sua reação foi captada por um computador que estava ligado ao seu corpo, por meios de sensores na pele, batimentos cardíacos e pulsação. Para Prats (2014), tal estudo é importante, pois pode evidenciar a intensidade das atividades psíquicas de uma pessoa diante das telas, além de desmistificar sua passividade perante os meios.

Tratar de todas estas formas de participação, mesmo nos meios de comunicação tradicional, é uma forma do autor chamar atenção para que, diante das tecnologias digitais, da internet, os usuários assumem uma posição muito mais ampliada de participação, considerando que, assim como não há passividade total perante os meios tradicionais (TV, rádio, impressos), não há participação absoluta pela hipermídia (blogs, webtv ou webrádio).

Todo este apanhado sobre as formas de participação dos sujeitos perante estes meios serve para compreender as possibilidades dos meios digitais como armas de conscientização e compromisso da transformação social. O autor cita como exemplo prático alguns eventos marcantes no mundo, que também podem ser lembrados não apenas pela tragédia, mas pela maneira como as pessoas usaram as redes sociais, as comunidades virtuais, instaurando um instrumento de enfrentamento para algumas situações. Uma delas foi um terremoto que atingiu o Chile, em 2010. Naquela ocasião, as pessoas informavam para as autoridades localização de vítimas, feridos, diziam ao mundo o que estava acontecendo com muito mais velocidade e precisão do que as mídias tradicionais (PRATS, 2014, p. 270).

Percebendo nos ambientes tecnológicos participativos um potencial para Educomunicação, Prats (2014) parafraseia o biólogo chileno Humberto Maturana e diz: “Cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade de conseguir que façam, na verdade estamos tendo a dificuldade de conseguir que queiram¹²” (PRATS, 2014, p. 276). A expressão se refere às extraordinárias possibilidades que os novos ambientes digitais proporcionam,

¹² Frase original: “Cada vez que afirmamos ter uma dificuldade no fazer, de fato temos uma dificuldade no querer, que fica oculta por uma argumentação sobre o fazer” Humberto Maturana (1998).

sobretudo à juventude, porém percebe-se o uso superficial destas TIC. Neste sentido, mesmo mostrando-se otimista diante das possibilidades de interação que a *Web 2.0* pode proporcionar, Prats (2014) pontua:

É ingênuo pensar que o simples surgimento de um ambiente tecnológico participativo pode transformar os cidadãos em pessoas socialmente engajadas. O fato de dispor de ferramentas que propiciam a colaboração nunca será suficiente para engajar os cidadãos em uma problemática social ou cultural diante da qual adotam uma atitude indiferente. (PRATS, 2014, p. 276).

Ainda pensando sobre as possibilidades da Educomunicação diante das tecnologias digitais e da *Web 2.0*, Aparici e Osuna (2014) apresentam dados que mostram como na Espanha, principalmente em Madri, há por parte dos jovens uma falta de motivação perante a escola. Os autores evidenciam que fora da escola as tecnologias são utilizadas e atrativas para as crianças e jovens, porém, em seu interior, não são capazes de mobilizar este público no uso nem tão pouco na participação. Conforme em dados, Aparici e Osuna (2014) destacam que este jovem não se vê atraído pela escola, revelam que sua vida escolar é pouco gratificante e que a escola serve pra adquirir um diploma.

Problematizando tais informações, os autores fazem uma crítica ao modelo adotado pelas escolas, tornando o uso das tecnologias restrito ao ensino de informática. Desta forma, creem que os meios de comunicação, sobretudo a *Web 2.0*, apenas servirá para reforçar o modelo tradicional, tanto no ensino quanto na comunicação. Aparici e Osuna (2014) afirmam ainda que, ao implantar o computador como uma ferramenta, desconsiderando-o como uma tecnologia de comunicação, se perdeu a oportunidade de analisá-lo como tal e como objeto de construção do conhecimento. Por isso, afirmam ainda que, diante das mudanças tecnológicas, são necessárias novas abordagens metodológicas, pedagógicas e comunicativas na educação, para que a *Web 2.0* não seja meramente algo instrumental.

Neste sentido, os autores sugerem a alfabetização digital, que consiste na apreensão “não só da competência para este ambiente, como também uma série de capacidades que envolva todas as linguagens utilizadas nas múltiplas

telas” (APARICI e OSUNA, 2014, p. 324). O que envolve, portanto, a alfabetização digital é dentre outras coisas,

Capacidade de ler e analisar conteúdos digitais, analisar e conformar um sentido à informação, em função da escolha de um itinerário de navegação; interpretar e dar sentido à informação multimídia que integra texto, imagem e som; criar e analisar conteúdos multimídia; analisar as formas interativas oferecidas pelas tecnologias digitais. (APARICI e OSUNA, 2014, p. 324).

Os autores pontuam que, diante das tecnologias digitais, a Educomunicação assume outra postura. Se desde a década de 1970, quando o termo vai se delineando, ganhando corpo e adeptos, foi importante seguir algumas normas e estilos, na contemporaneidade é importante olhar para *Web 2.0* pensando que nada é definitivo. “Tudo é produto de uma construção contínua e por isso é imprescindível uma nova perspectiva e um novo tratamento dentro dos contextos educativos, comunicativos e tecnológicos”. (APARICI e OSUNA, 2014, p. 325). Assim, estes autores propõem uma “educação para toda vida” reiterando que, neste aspecto, o processo de formação é algo inacabado e contínuo e, nesta perspectiva, as tecnologias, sobretudo a partir das possibilidades de comunicação e inovação da *Web 2.0*, serviriam como uma predisposição dos sujeitos em aprender todos com todos.

Neste capítulo estão algumas bases conceituais sobre Educomunicação, campo do conhecimento que se situa na interface de Educação/Comunicação. É importante frisar que, mesmo sendo um campo de estudo recente no Brasil, sistematizado a partir da década de 90, há um acúmulo de conhecimento sobre o campo que vai se definindo desde a década de 1960, na América Latina. Experiências e iniciativas de grupos populares e juvenis, além de pesquisas com foco na compreensão dos meios e dos processos de comunicação inseridos na escola ou outros espaços formativos, é que vão delineando a Educomunicação. Uma das preocupações da área atualmente é discutir o uso das TIC na escola, apontando alternativa que rompa com a ideia de educação para o desenvolvimento ou da comunicação baseada no aparato tecnológico. Entretanto, o campo amadurece no sentido de lançar um olhar humano e

socialmente implicado para estes processos. Por isso, estão pontuados, ainda no capítulo três, argumentos de alguns autores que indicam um desafio para Educomunicação na era digital, sobretudo com a *Web 2.0*. Futuramente, este desafio poderá se desdobrar para outras gerações da web ainda pouco consolidadas, como a websemântica. Em seguida, abordo o tema práticas de letramento, uma visão do uso da leitura e da escrita como práticas sociais, como pontua Street (2014; 2006). De forma mais específica e de interesse deste trabalho, abordo as práticas de letramento no contexto escolar, inclusive pontuando abordagens do tema como letramento midiático e letramento digital.

4. PRÁTICAS DE LETRAMENTO E HIPERMÍDIA

Neste capítulo, discuto o conceito de práticas de letramento, com base em Street (2014; 2006), etnógrafo que, a partir de suas investigações, aponta para a existência dos letramentos sociais, aqueles que não estão institucionalizados pela escola, mas se fazem no cotidiano das pessoas possibilitando o que o autor denomina de empoderamento. Nesta mesma linha de pensamento, Kleiman (2010) trata de letramento escolar como as diversas práticas situadas na escola, inclusive a alfabetização. Variações do termo como letramento midiático radiofônico e multiletramentos são pontuadas aqui como forma de ressaltar as práticas de letramento a partir de suportes midiáticos digitais e, assim, apresentar a amplitude de uso e de objetos de estudos sobre o tema. Experiências de Cunha (2010) e Cunha (2014) evidenciam práticas de letramento escolar com uso de TIC, dialogando com este trabalho e apontando caminhos para o desenvolvimento de demais pesquisas na área, inclusive mostrando as possibilidades de uso das TIC na escola a partir da Educomunicação.

4.1 LETRAMENTO – UMA PRÁTICA SOCIAL

Ao caminhar pela rua, nos deparamos com textos diversos, às vezes imperativos, como alguns vistos no comércio: “Não perca, último dia de promoção!”. Outras vezes nos indica algo como o trajeto dos ônibus: “Ida: Av. Monsenhor Ângelo Sampaio - Areia Branca - José e Maria”. Há também aqueles que até geram desconfiança, como os anúncios em postes do tipo: “Aqui: ganhe dinheiro rápido e fácil”.

Estes exemplos são mínimos diante das tantas informações presentes nas cidades: *outdoors*, placas com nomes de ruas ou de trânsito; as cores que indicam onde estacionar, por onde andar. Caminhar na cidade é ler a cidade, até mesmo sem as letras, mas através dos vários signos presentes no nosso cotidiano. Sem a pretensão de apresentar aqui a história da humanidade através da escrita, tais situações como as relatadas acima, envolvendo aspectos sociais, linguísticos, psicológicos, antropológicos, são objetos de estudos diversos no campo do letramento.

É neste sentido que Kleiman (2010), ao falar de letramento, destaca que este é um termo tão complexo quanto a sociedade moderna. Para ela, o “letramento surge como forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas da atividade humana, não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2010, p. 6).

A partir de tal afirmativa, questionamos se o letramento não está apenas na escola, onde mais é possível visualizá-lo, compreendê-lo? Para Street (2014), onde haja práticas reais de escrita e leitura que lhes confirmem significado. “Como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados de práticas culturais específicas” (STREET, 2014, p. 17). O autor caminha neste entendimento com base em seus estudos etnográficos em diferentes partes do mundo, a exemplo do Irã e Estados Unidos. Importante ressaltar que os contextos social e temporal são elementos relevantes para suas análises, contribuindo para um olhar nas práticas de letramento de grupos sociais diferentes, que não pode ser impregnado das mesmas práticas ocidentais (destacando a Europa ocidental e EUA), (STREET, 2006, p. 471).

Com isso, o acúmulo de experiência do investigador, e também a contribuição de outros pesquisadores, apontam para compreensão de que o letramento não se trata apenas de uma habilidade “neutra”, técnica da aquisição da escrita e leitura. Inclusive é importante observar que esta visão ligada aos estudos de letramento por via da educação está sendo gradualmente superada, o que o autor irá denominar de letramento autônomo. Em contrapartida, perceber o letramento como uma prática social situada num tempo, num espaço e com traços particulares de determinados grupos, confere ao termo uma característica defendida pelo autor, o letramento ideológico. (STREET, 2014, p. 17).

Esta interpretação propõe outra compreensão sobre o letramento, a concepção que ele se faz na prática e que esta, por consequência, molda nossa identidade e personalidade: “as práticas de letramento são constitutivas de identidade e da personalidade. O que quero dizer com isso é que, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a

determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.”(STREET, 2006, p. 466).

4.2 ALGUMAS ABORDAGENS NOS ESTUDOS SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

A partir desta base, é possível tratar de outros temas envolvendo letramento, a fim de ressaltar que este não se trata de um termo fechado, acabado. O letramento tem adquirido também adjetivações, ou melhor, termos complementares que respondem de forma particular a demandas de estudo específicas. Assim o é quando se fala em letramento midiático radiofônico, letramento digital ou até mesmo multiletramentos.

Pesquisas realizadas por Baltar (2012), em Caxias do Sul (RS) e Florianópolis (SC), resultaram em dois projetos: o primeiro, *Radioesc: ferramenta de interação sociodiscursiva na escola*¹³, entre 2006 e 2009. O segundo, *Mídia e Escola: letramentos e gêneros textuais*¹⁴. O autor reproduz as experiências no livro *Rádio Escolar: uma experiência de letramento midiático*, destinado às escolas por meio de uma coleção *Trabalhando com...*, ou seja, um material instrumental que serve de base para que professores das diversas regiões do país possam implementar experiências semelhantes às relatadas no livro.

Mas, o que Baltar (2012) denomina como letramento midiático radiofônico? Para iniciar, o autor aglutina uma base teórica que inclui Vigotski, Bakhtin/Voloshinov, Foucault, Spinoza e faz uma síntese apresentando qual sua compreensão sobre linguagem,

A principal característica da atividade social dos humanos, os quais interagem, nas diversas esferas da sociedade, por meio de atividades (coletivas) e de ações (individuais) de linguagem, realizadas por intermédio de textos de diferentes espécies: gêneros textuais. (BALTAR, 2012, p. 23).

O autor também se apoia na base conceitual sobre letramentos e inclui a rádio escolar como um projeto de letramento, conforme define Ângela Kleiman:

¹³ Pesquisa-ação desenvolvida pelo Grupo de Estudos de Gêneros Textuais Orais e Escritos (EGET), Universidade de Caxias do Sul (USC).

¹⁴ Pesquisa-ação vinculada ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Santa Catarina.

Um conjunto de atividades que se originam de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professores, cada um segundo a sua capacidade. (KLEIMAN, 2005 apud BALTAR, 2012, p. 27).

Indo de encontro ao argumento da autora, Baltar (2012) acrescenta ainda que, à medida que os sujeitos usuários de uma linguagem adquirem domínio sobre o código, devem ser submetidos à prática social da linguagem. Importante considerar também que o trabalho de Baltar (2012) utiliza os pressupostos de Brian Street sobre letramento ideológico.

Evidente que a preocupação do livro é instrumentalizar o professor, mostrando passos a seguir, modelos de roteiros de programas e as possíveis abordagens da rádio escolar. De forma que o autor não conceitua explicitamente o termo, apenas aponta para as possibilidades de uma prática de letramento radiofônico midiático como sendo uma prática da leitura, escrita e oralidade capaz de promover o desenvolvimento das competências discursivas, a emancipação e inclusão de crianças, jovens e adultos estudantes. (BALTAR, 2012, p. 40-41).

Letramento digital e multiletramentos também são termos que embasam investigações diversas. O primeiro se refere à apropriação e uso da escrita e da leitura a partir da hipermídia, como apresenta Cunha (2014). Para ela, tais ferramentas exigem do sujeito aprendizagem, raciocínio e estratégias diferenciadas para interpretar o texto. O termo pode ser também compreendido como “apropriação de uma tecnologia, quanto ao exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2007 apud, CUNHA, 2014, p.105). Ou até mesmo não apenas a apropriação da escrita nestes meios, mas “a apropriação dos novos suportes e dos novos recursos de apresentação para a escrita” (RIBEIRO, 2007 apud CUNHA, 2014, p. 105).

Sobre esta variedade de compreensões acerca de letramento digital, o trabalho de Lorenzi e Pádua (2012) sugere o uso de blogs como ferramenta de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. As autoras apresentam tal sugestão a partir de uma experiência com estudantes do 1º e 2º anos, que consistiu na reelaboração de gêneros textuais, como contos de fadas, lendas, mitos, fábulas para os meios digitais. Os estudantes leram os

gêneros sugeridos e recriaram as histórias com fotografias ou remontagem coletiva destes textos, como peças teatrais. Todo material produzido foi publicado em um blog feito pelos estudantes.

Para as autoras, o processo de alfabetização não foi abandonado, contrariamente, foi enriquecido pela prática de letramento possibilitada na apropriação dos gêneros estudados. Além disso, ressaltam que a escrita coletiva, o uso do teclado e do alfabeto móvel são ferramentas que, de forma distintas, oportunizaram a aprendizagem da língua. Neste sentido, Lorenzi e Pádua pontuam que

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. (LORENZI e PÁDUA, 2012, p. 2012, p. 37).

Tratando de multiletramentos, conforme destaca Rojo (2012), o termo designa:

Dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbana, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Ao esmiuçar o termo, a autora recorre ao hibridismo cultural em Garcia Canclini para falar das multiplicidades culturais e, sobre a multiplicidade de linguagem, aos diversos textos (impressos, digitais, sonoros, audiovisuais) que circulam na sociedade.

Assim, os multiletramentos se caracterizam, segundo Rojo (2012), por serem interativos/colaborativos; fraturam as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade; são híbridos, fronteiriços e mestiços. Tais características destacadas pela autora dialogam com algumas das particularidades atribuídas à *Web 2.0* e ao ciberespaço, destacadas nos capítulos II e III. Exemplo é o caráter participativo, apontado por Prats (2014), dialogando com interação/colaboração e a ruptura das relações de poder, o que se pode atribuir ao ciberespaço, quando Lemos (2006; 2007) destaca a liberação do polo de emissão.

Desta forma, os multiletramentos são maneiras de compreender estas práticas de letramentos sociais, a partir do uso de TIC como blog, fotografias, produção de audiovisuais, jornal e rádio escolar. Mais particularmente tratando do letramento escolar, onde tais suportes representam apenas alguns dos elementos possíveis para estas práticas, Kleiman (2010) ressalta que:

Uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando o desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência de sua leitura. (KLEIMAN, 2010, p. 11).

Com isso, é possível pensar TIC como meios e suportes para as práticas de letramento escolar, seja auxiliando no processo de alfabetização, seja no uso da escrita, da leitura ou no exercício da oralidade.

Outros trabalhos que caminharam neste sentido foram de Cunha (2014) e Cunha (2010), descritos brevemente na introdução desta pesquisa. Ambas investigadoras, se propõem a pesquisar as práticas de letramento escolar e para isso utilizam hipermídia e jornal. E, mesmo não compondo os estudos sobre Educomunicação, eles abrem espaço para um diálogo com o campo, já que as autoras narram o processo de elaboração das pesquisas, indicando a participação ativa de estudantes e professores na elaboração dos conteúdos para os meios investigados.

Iniciando por Cunha (2014), sua pesquisa se desenvolve em uma escola situada na região periférica de Feira de Santana (BA). Os sujeitos da pesquisa são estudantes do Ensino Fundamental II (7º e 8º anos) e EJA. A autora destaca que, mesmo em contato com textos de diversos gêneros, sobretudo no meio digital, esses estudantes são considerados, por parte do grupo docente da escola, como não leitores e não escritores. Principalmente pelo fato destes docentes desconsiderarem a leitura e a escrita de textos via internet ou através de suportes eletrônicos, como celular, computador, como uma não leitura ou uma leitura e escrita que não atendem às expectativas de aprendizagem da língua. Deste modo, a autora expõe que, no contexto pesquisado, o uso das TIC é algo periférico, que a escola, de uma forma geral, está ainda apoiada num modelo canônico do ensino da língua e em uma maneira romântica de se conceber o que é um leitor e o que é um escritor.

As instituições de ensino nos moldes atuais estão sendo consideradas por diversos educadores, inclusive professores da escola campo, como instituições falidas, que não cumprem mais com sua missão: integrar o indivíduo ao meio social em que vive. Isto se deve porque a escola impõe um modelo único de saber, não se adaptando ao pluralismo epistemológico e tecnológico da contemporaneidade. Por isso, mudanças de paradigmas são necessárias com objetivo de tornar mais eficiente o dia-a-dia escolar. (CUNHA, 2014, p. 103).

Durante a pesquisa, os estudantes de EJA fizeram um blog e nele publicaram poesias. Em depoimento, um dos sujeitos participantes da investigação relata que escreveu o poema por conta da possibilidade de ser publicado no blog, se não fosse assim não teria oportunidade de se expressar, já que os textos que produz na escola “só serve para o professor dar nota, não tem serventia para nada” (CUNHA, 2014, p.119). É neste aspecto, que a autora destaca a relevância do uso das TIC no ambiente escolar, mais precisamente com foco na escrita e na leitura, pois de acordo com ela

O trabalho com uso das TICs na escola deve potencializar o diálogo entre o mundo real e o virtual, fornecendo aos sujeitos que as utilizam ou passaram a utilizá-las uma ferramenta para a leitura do mundo e, em sua escrita, uma possível transformação dos textos e de realidades que fazem parte do cotidiano desses indivíduos (CUNHA, 2014, p. 120).

Outra atividade da pesquisa foi a produção de um documentário pelos estudantes do 8º e 6º anos e EJA. O vídeo tratou dos problemas vivenciados pelos moradores do bairro do entorno da escola. A comunidade local convive com a precariedade de infraestrutura básica, como coleta de lixo, saneamento, transporte público e ainda a poluição do Rio Jacuípe (que serve de fonte de renda para as famílias de pescadoras e pescadores, que são estudantes ou pais de estudantes da escola).

O grupo fez do recurso audiovisual um mecanismo para expressar sua indignação com a situação do lugar e denunciar os problemas vivenciados cotidianamente. Cunha (2014) acompanhou todo o processo de produção do documentário: roteiro, entrevistas, edição (que foi feita por um profissional). A outra etapa deste mesmo projeto foi a elaboração de textos, publicados no blog, que tratavam da experiência que cada um do grupo vivenciou.

Sobre esta atividade, a autora evidencia que o momento da idealização do projeto também é um instante de letramento, em que a oralidade e a escrita são mecanismos significativos para os sujeitos. Ela acrescenta ainda:

O processo de filmagem, entrevistas, visitas ao local deflagrou eventos de letramento, em que as tecnologias serviram como suporte para a leitura de textos, imagens, cortes, acréscimos, silêncios, falas, intertextos. Isto é, múltiplos letramentos foram evidenciados através da semiose e hipertextos, que foram divulgados no blog da escola (CUNHA, 2014, p. 122).

Ao refletir sobre como os diferentes grupos e indivíduos têm encontrado diversos usos para o letramento, inclusive na esfera digital, a autora conclui que o professor deve perceber que a inovação pedagógica não está ligada à inclusão das TIC na sala de aula,

Mas de um processo de interação permanente com esses suportes, conhecendo seus limites, possibilidade e as concepções textuais oriundos do mundo digital, com objetivo que a escola possa, efetivamente, representar um ambiente de interação e aprendizagem com os pressupostos da sociedade pós-moderna (CUNHA, 2014, p. 131).

Já a investigação de Cunha (2010) tratou das práticas de letramento e formação do professor por meio da elaboração do jornal escolar “Jornal do Pedro Wolf”. A pesquisa se desenvolveu na Escola Estadual Pedro Wolf, no interior do estado de São Paulo, e contou com a colaboração de uma professora de Língua Portuguesa e de estudantes de três turmas do Ensino Médio.

A produção dos textos, assim como a diagramação dos jornais foram feitas pelos estudantes, que se dividiram em grupos de 3 a 5 pessoas. Para a autora, era importante manter a autonomia deles em se agruparem e pensarem nos temas para as seções sugeridas por eles próprios: esportes, eventos, vestibular, entretenimento (inclusive quadrinhos, charge, humor, passatempos), escola, curiosidades, cursos gratuitos, classificados, cultura e lazer, grêmio (da escola), dicas (nutricionais e culinárias), personagens e opinião.

A partir da elaboração destas edições dos jornais, Cunha (2010) investigou tanto as práticas de letramento escolar quanto o processo de formação continuada da docente envolvida no projeto. Importante ressaltar que o foco da

autora era se inspirar no fazer jornalístico (seleção de temas, elaboração de conteúdos), conforme os gêneros presentes no jornal para investigar as implicações de um Projeto de Letramento.

A autora, que participou de todo processo de elaboração do jornal, fez sua investigação utilizando os textos produzidos pelos alunos e as idas e vindas entre estes e a professora-colaboradora, para adaptação dos textos para um formato jornalístico. Com isso, para Cunha (2010), o Sistema de Atividade Jornalístico, com suas próprias práticas sociais, “conferem ao aluno a perspectiva de retórica e a motivação necessária para considerar os gêneros textuais, como ações realizadas em contexto específico visando um objetivo específico.” (CUNHA, 2010, p. 160). Como resultado da investigação a autora enfatiza que ao fazer o jornal houve uma promoção do uso social da escrita, além de mostrar como o uso da tecnologia favorece para a prática de letramento.

O trabalho com Projetos de Letramento foge da arraigada tradição do ensino da escrita de uma forma descontextualizada, vazia, mecanizada, em que o aluno escreve apenas para a avaliação do examinador. Mais, especificamente ao trazer a escrita jornalística para a escola, trabalhou-se numa ótica em que mais e diferentes tipos de escrita tornaram-se significativos para os alunos e não apenas aquela tipicamente escolar. (CUNHA, 2010, p. 163).

Estes trabalhos aqui sintetizados inclinam para compreensão que, além de promoção das práticas de letramento escolar, há também Educomunicação, pois as autoras enfatizam, ao longo de seus trabalhos, a necessidade da escuta, da autonomia para que os estudantes, e também a professora-colaboradora envolvida no processo, pudessem pensar quais conteúdos seriam interessante veicular. Este processo pode ser compreendido também a partir de Gómez (2014), quando trata dos usos das TIC na escola:

O paradigma que estamos transitando supõe a própria direção do educando, uma exploração criativa, ensaio e erro, e, finalmente um descobrimento. Esta lógica de aprender através de uma exploração criativa é a lógica das tecnologias contemporâneas. (GÓMEZ, 2014, p. 281).

Tal compreensão abre espaço para pensar o uso das TIC e meios de comunicação atrelando a Educomunicação como via de favorecer as práticas de letramento.

Este capítulo tratou da noção de letramento, com foco no entendimento sobre letramentos sociais, a partir de Street (2014; 2006). Assim, é importante destacar que o autor situa os estudos sobre o tema com o viés etnográfico, superando a concepção de letramento autônomo e propondo um entendimento de letramento ideológico, conferindo ao conceito uma compreensão de letramento enquanto práticas sociais. Apresentei também a relevante contribuição de Kleiman (2010) sobre práticas de letramento escolar e projetos de letramento, conceitos que embasam algumas pesquisas aqui descritas, que versam sobre uso de TIC na escola e são denominadas por alguns autores como letramento midiático radiofônico, digital ou multiletramentos. Cabe ressaltar que tais abordagens relatadas neste capítulo servem para evidenciar a diversidade de investigações sobre o tema e como, dependendo do viés assumido pelo pesquisador, ganha nomenclaturas diversas. Já os trabalhos de Cunha (2014) e Cunha (2010) abrem espaço para pensar as interseções entre Educomunicação e práticas de letramento escolar, pois se materializam em investigar essas práticas usando a hipermídia e o jornal escolar, produzindo conteúdo de forma dialogada com os sujeitos presentes na escola.

No próximo capítulo apresento a Pesquisa Participante, metodologia utilizada para elaboração deste trabalho, assim como as técnicas empregadas para coleta de dados e a forma de análise. Além de tratar destes pontos, apresento ainda algumas informações sobre a inserção das TIC na escola pública e a presença destas tecnologias nas escolas estaduais em Petrolina (PE).

5. APRESENTANDO A METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a Pesquisa Participante, metodologia escolhida para este trabalho. Para isso, procuro tratar das técnicas utilizadas para realizar este estudo: oficinas para elaboração do blog, acompanhadas de diário de campo, entrevista semiestruturada e questionário semiaberto.

Para compor a pesquisa com informações contextuais, adianto, neste capítulo, como se deu no Brasil a política de inserção das TIC na escola pública e trago os dados sobre a situação das escolas estaduais em Pernambuco. Assim, é possível adentrar na particularidade da experiência vivenciada na EAP no capítulo seguinte.

5.1 A PESQUISA PARTICIPANTE E O PARADIGMA EMERGENTE

A ciência, por um tempo considerável, esteve acima de outras formas de conhecimento, além de criar e manter a concepção que homem e natureza são distintos, e, separados, elevados ao status de objetos, podem ser investigados.

No entanto, este paradigma vem se dissipando a partir de outras interpretações sobre a construção do conhecimento. Santos (1998), ao tratar das aspirações e das necessidades para o conhecimento científico, propõe um novo senso comum, uma nova racionalidade para ciência, que leve em conta o papel do sujeito em assumir na produção do conhecimento um lugar de sujeito histórico, aberto às possibilidades e não apenas fechado no objeto: “a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo” (SANTOS, 1998, p. 88). A quebra da concepção de uma ciência positivista, que contabiliza a realidade, que se desloca do dinamismo social, cultural, que não percebe no senso comum uma forma de conhecimento (SANTOS, 1998).

A partir deste entendimento, a Pesquisa Participante foi a metodologia aplicada a este trabalho, tendo a compreensão de que o pesquisador precisa assumir uma postura contraditória ao paradigma dominante e refletir sobre seu papel

enquanto investigador: “verdadeiro e ativo cientista coloca-se questões como: qual é o tipo de conhecimento que queremos e precisamos? A que se destina o conhecimento científico e quem dele se beneficiará?” (BORDA, 1988, p. 47).

Com isso, a Pesquisa Participante se volta para compreender problemas enfrentados por grupos populares ou marginalizados levando em consideração que estes grupos são formados por sujeitos dotados de conhecimento. Neste sentido, Borda (1988) se posiciona afirmando que o conhecimento é algo presente em outros espaços e não apenas nas comunidades científicas. Sobre isso, o autor conceitua a ciência popular, que se funda no conhecimento empírico ou no senso comum, a partir do folclore e da sabedoria popular.

Este conhecimento, folclore ou sabedoria popular não é codificado segundo padrões da forma dominante e, por esta razão, é menosprezado como se não tivesse o direito de articular-se, de expressar-se em seus próprios termos. Mas, este conhecimento popular também possui sua própria racionalidade e sua própria estrutura de causalidade, isto é, pode-se demonstrar que possui mérito e validade científica *per se*. (BORDA, 1988, p. 45)

Outro ponto relevante a ser destacado sobre a Pesquisa Participante é o fato de o investigador ter a compreensão de que não há, para a ciência, uma verdade indissolúvel. No lugar desta verdade entra outro valor, uma aceitação que está diretamente condicionada às visões concretas da sociedade política e seu desenvolvimento. Compreendendo este contexto de mundo, onde a verdade não mais impera, o investigador se volta para seu compromisso com o conhecimento, que vai se fazendo em conjunto com outros tantos sujeitos colaboradores deste saber.

Sendo a Pesquisa Participante uma metodologia que compreende o saber dos sujeitos inseridos no estudo, assim como o caráter colaborativo para construção do conhecimento, as técnicas de pesquisa empregadas foram as oficinas para elaboração do blog, acompanhadas de diário de campo. As oficinas foram montadas com base em alguns autores, inclusive já citados neste trabalho, que tratam de hipermídia, além da contribuição de Losito (2007) sobre as reflexões do Jornalismo e Educação; as experiências sobre Educomunicação, disponíveis no site do Núcleo de Comunicação e Educação

da USP¹⁵, e Marcushi (2001), quando o autor trata de retextualização, principalmente nas oficinas de texto.

Já o diário de campo serviu como registro destes encontros, instrumento, no qual pude reportar o máximo de informações obtidas. Importante pontuar que o diário foi um complemento para o registro das atividades desenvolvidas nas oficinas, de forma que se tratou de um *diário-rascunho*, no qual Barbier (2004) caracteriza por ser a técnica usada pelo investigador que anota o máximo de informações que precisa ou tem vontade. “Neste momento, ele não procura efeitos de estilo. Empenha-se em registrar o que lhe parece importante” (BARBIER, 2004, p. 138).

Outras técnicas foram a entrevista semiestruturada e o questionário semiaberto. A primeira foi direcionada às colaboradoras e à coordenadora pedagógica da escola, e o questionário ao grupo de professores da área de linguagem e suas tecnologias. Conforme ressaltam Lüdke e André (1986), a entrevista confere ao trabalho um caráter de interação, além de permitir ao investigador a captação imediata e corrente da informação desejada. Já o questionário semiaberto, ao contrário da entrevista, não confere ao investigador interação com o sujeito, mas possibilita, a partir das questões levantadas, criar categorias facilitando o processo de análise (Lüdke e André, 1986, p.34-35).

Pontuado o tipo de pesquisa, assim como as técnicas utilizadas, vale ressaltar ainda a forma de análise das informações colhidas. Desta forma, utilizei a análise interpretativa, abordada por Macedo (2010). O autor considera que a interpretação dos dados ocorre durante todo o percurso da pesquisa, de forma que a análise vai acontecendo ao passo que se faz a leitura interpretativa, pontuada nas falas dos sujeitos, nos episódios ocorridos durante a inserção no campo, sendo inter cruzados com as categorias de investigação, que aqui são as práticas de letramento, Educomunicação e uso de TIC.

5.2 A PRESENÇA DAS TIC NAS ESCOLAS PÚBLICAS

¹⁵ Informações sobre o NCE disponíveis em: <http://www.usp.br/nce/>

O processo de inserção das TIC nas escolas públicas no Brasil se deu a partir da década de 90, contudo, os debates relacionados a este tema já estavam pautados em algumas universidades desde a década de 70. Sobre este processo, Souza (2013) destaca que as ações estatais que demarcam a inserção das tecnologias na educação do Brasil ocorrem durante a realização do I Seminário sobre uso do computador para o ensino da Física. O evento foi promovido pela Universidade Federal de São Carlos, em 1971, em parceria com a University of Dartmouth, dos Estados Unidos.

Tratando-se de política pública para educação básica, o projeto EDUCOM foi pioneiro no Brasil. Montado pela Universidade de Brasília (UnB), no ano de 1981, e pela Universidade Federal da Bahia (Ufba), em 1982, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), o objetivo do projeto “era mobilizar as universidades brasileiras para a criação de centros-piloto para estruturação do programa da informática na educação básica no país” (SOUZA, 2013, p. 41). Somente em 1983 o projeto EDUCOM foi iniciado, funcionou bem e cumpriu seus objetivos, no entanto, a partir de 1985, o país passava por outra conjuntura política e, vale ressaltar, algumas ações de políticas públicas em geral são modificadas ou extintas conforme o projeto político em curso.

O relatório da avaliação afirma que o projeto EDUCOM cumpre suas metas de acordo com os recursos que possui, não podendo fazer mais devido à inconstância do apoio governamental e pela não renovação das bolsas de estudo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), assim, demonstrando o desinteresse do governo vigente naquele momento pelas questões da informática no processo educativo. (SOUZA, 2013, p. 41).

Já no ano de 1986, Souza (2013) relata que politicamente o país está com “novas ideias e personagens” fazendo parte deste contexto. Assim, alguns projetos foram modificados ou extintos, o que aconteceu com o EDUCOM, que foi unificado ao Programa de Formação de Professores para uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (FORMAR). Dessa junção, se originou o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação (PAIE), que estabeleceu entre suas diretrizes:

[...] a realização de concursos anuais de "software" educacionais brasileiros, a implantação de centros de informática no ensino fundamental e médio, a realização de pesquisas e um novo incremento ao Projeto EDUCOM, além da realização de cursos de especialização em Informática Educativa, destinados a professores e técnicos das secretarias de Educação e colégios federais de ensino técnico (BRASIL, 1994 apud SOUZA, 2013 p. 42).

Contudo, as ações do PAIE duraram quatro anos. Em 1990, foi estruturado o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE). No documento de sua criação, o MEC apresenta os seguintes objetivos:

I- Apoiar o desenvolvimento e a utilização de tecnologias de informática educativa nas áreas de ensino de 1º, 2º e 3º graus e de educação especial; II - Fomentar o desenvolvimento de infraestrutura de suporte junto aos diversos sistemas de ensino do país; III- Promover e incentivar a capacitação de recursos humanos no domínio da tecnologia de informática educativa; IV - Estimular estudos e pesquisas de aplicações da informática no processo de ensino-aprendizagem e disseminar os resultados junto aos sistemas de ensino, contribuindo para a melhoria de sua qualidade, a democratização de oportunidades e consequentes transformações sociais, políticas e culturais da sociedade brasileira; V - Acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o uso do computador nos processos educacionais (BRASIL, 1991 apud SOUZA, 2013, p. 43).

Foi o PRONINFE que apontou as diretrizes de inserção das TIC na escola durante grande parte da década de 90 e serviu de base para a estruturação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que o substituiu. Este último, criado em 1997, pelo MEC, trazia como principal meta a aquisição de computadores para serem distribuídos nas escolas públicas de todo país, de forma proporcional ao número de alunos matriculados nas escolas de 1º e 2º graus. O MEC apresentou como diretriz estratégica do PROINFO:

Subordinar a introdução da informática nas escolas a objetivos educacionais estabelecidos pelos setores competentes; condicionar a instalação de recursos informatizados à capacidade das escolas para utilizá-los; promover o desenvolvimento de infraestrutura de suporte técnico de informática no sistema de ensino público; estimular a interligação de computadores nas escolas públicas, para possibilitar a formação de uma ampla rede de comunicações vinculada à educação (BRASIL, 1997 apud SOUZA, 2013, p. 43).

Desta forma, o PROINFO vigorou de 1997 até 2007, quando entrou em cena seu substituto, o PROINFO Integrado, que tinha como grande novidade a inserção destas tecnologias também nas escolas da zona rural, já que as ações dos programas anteriores estavam concentradas nas escolas urbanas. Além disso, o PROINFO Integrado resgatava também a formação do professor para uso das tecnologias, já que este foi um item retirado desta política desde a extinção do FORMAR.

Entre a substituição de um programa pelo outro foi criado em paralelo o Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA), a partir da Medida Provisória 472/09 de 15/12/2009 (BRASIL, 2009). Com este programa, o MEC financiou, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a distribuição de computadores portáteis educacionais para os estudantes de escolas públicas em todo país. Sua proposta inicial foi de 150.000 (cento e cinquenta mil) computadores portáteis para atender 300 (trezentas) escolas públicas. Os critérios das unidades escolares contempladas pelos equipamentos foram estabelecidos pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pela extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e pela Presidência da República. Souza (2013) destaca que este é um programa que massificou a utilização das TIC no espaço escolar.

Um programa educativo como PROUCA, que implica na introdução de TICs e nas consequentes mudanças na prática educativa, representa não apenas um desafio, mas também uma oportunidade de formação dos sujeitos do processo educativo e da comunidade escolar, em geral. Neste contexto, a formação dos professores para contribuir com as potencialidades deste programa torna-se elemento crítico, uma vez que eles ocupam papel central na integração efetiva destas iniciativas no espaço escolar. No entanto, além da instrumentalização em hardware e software, é fundamental que os professores tenham oportunidade de experimentar, refletirem e de recriar em suas práticas, com base em suas experiências, necessidades e valores como parte integral desta formação. (STRUCHINER, 2011 apud SOUZA, 2013, p. 45).

Com todos estes programas, o espaço escolar foi, ao longo do tempo, atravessado por processos imbuídos na inserção das tecnologias na escola.

Estas substituições constantes dos programas revelam os períodos de transformação no regime político do país na década de 80 e as mudanças de governo ao longo dos anos, a partir da década de 90. Tal análise é necessária para entender que as políticas públicas são modificadas, aperfeiçoadas e até extintas conforme os objetivos do projeto político vigente.

Estas informações são importantes para compreender o atual cenário das escolas públicas no país, sobretudo em Petrolina, local onde se desenvolve esta pesquisa. Pois, com base nestas informações apresentadas é possível ter um pouco da dimensão, mesmo de forma sintética, de todo o processo de inserção das tecnologias da informação e comunicação nas escolas públicas. Esta dimensão é importante para compreender posteriormente como esta política mobilizou e ainda mobiliza a comunidade escolar.

5.3 CONHECENDO O CONTEXTO DO CAMPO

A gestão das unidades escolares situadas em Petrolina (PE), e em toda região denominada Sertão do Médio São Francisco, é de responsabilidade da 15ª Gerência Regional de Educação (GRE). Além de Petrolina, onde está situada a GRE, municípios vizinhos compõem esta Gerência: Afrânio, Cabrobó, Dormentes, Lagoa Grande, Orocó e Santa Maria da Boa Vista. No total são 82 escolas urbanas e rurais, incluindo 14 escolas indígenas dos municípios de Cabrobó e Orocó. Conforme dados da GRE, foi possível saber a variedade de TIC presentes nas unidades escolares. Os equipamentos, softwares e cursos de formação voltados para os professores são adquiridos através dos diversos programas do Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ou da própria Secretaria de Educação de Pernambuco. Estas TIC estão discriminadas na tabela abaixo:

Tabela 1: TIC presentes nas escolas estaduais em Petrolina

Laboratórios fixos de informática com internet	Oriundos de programas mais antigos do MEC, os laboratórios não representam uma novidade nas escolas. Para estes espaços, a novidade são os programas de conectividade.
Laboratório móvel de	Presente em escolas que não têm espaço para

informática	comportar um laboratório fixo. Consiste num armário móvel contendo trinta e seis notebooks e assim pode ser transportado para qualquer espaço da escola e conectado por rede WI-FI.
Projeto Multimídia	Projeto que já inclui teclado, caixas de som, microfone e sistema operacional Linux, por isso não necessita de um computador. Está disponível em todas as escolas da rede. Até dezembro de 2014, já se somavam 650 aparelhos com a pretensão de ser 1 equipamento por sala de aula.
Lousa digital	Equipamento semelhante a uma lousa tradicional, mas com uma tecnologia sensível ao toque dos dedos e que permite a visualização de mais de um conteúdo por vez. Está presente em 40 escolas de abrangência da 15ª GRE.
Softwares educativos da P3D	Programas voltados para o ensino das disciplinas de Biologia, Química e Geografia utilizando imagens em três dimensões. Estão presentes em 7 escolas de abrangência da 15ª GRE.
Tablets	Na rede estadual é destinado a todos os estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio, desde que esses estudantes atendam aos critérios estabelecidos pela secretaria, dentre eles não ser reprovado no ano letivo. Além dos aparelhos para os alunos, o MEC distribuiu tablets para todos os professores em regência de classe.
Quiosque digital	Mesa onde ficam acoplados 3 computadores. Projetados para as bibliotecas, servem para pesquisas rápidas e complementares. Presente

	em todas as escolas de abrangência da 15ª GRE.
Conectividade	A internet está presente nas escolas através de dois programas: PE Conectada, da rede estadual, e Escola Conectada, do MEC. Pretende conectar todas as escolas à internet, inclusive as unidades localizadas na zona rural, através de parceria com o Ministério das Telecomunicações;
Professor conectado	Programa que distribuiu um notebook para cada professor da rede em todo estado.
Aprender TI on line	Cursos em formato Ead voltados para os professores para uso das TIC na sala de aula.

Tal levantamento de informações mostra a variedade de TIC presentes nas escolas estaduais de abrangência da 15ª GRE. Contudo, há de se fazer uma ressalva sobre a distribuição destas tecnologias, já que são nas escolas urbanas que se encontram a maioria delas. Em alguns casos, como nas unidades denominadas de escolas de referência, boa parte das tecnologias citadas se fazem presentes. As escolas semi-integrais também dispõem de algumas destas tecnologias e nas demais unidades da área urbana, localizadas nas áreas periféricas da cidade, alguns equipamentos mais sofisticados, como a lousa digital ou software P3D, ainda não chegaram.

Já nas escolas da zona rural nem todos estes equipamentos estão à disposição de alunos e professores, exceto os *tablets* e *notebooks* que seguem alguns critérios de distribuição e são destinados a todos os estudantes do Ensino Médio e aos docentes da rede estadual. Outras TIC, a exemplo dos laboratórios de informática, também estão presentes nas escolas da zona rural, porém com um acesso muito precário ou sem nenhum acesso à internet. E, dentre as escolas indígenas, apenas 3 delas dispõem de 5 computadores com internet, através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO Rural), do MEC.

Ainda que haja algumas discrepâncias na presença destas tecnologias em escolas de referência, semi-integrais, periféricas urbanas, rurais e indígenas, é possível afirmar, com base no volume de investimentos e diversidade de tecnologias disponibilizadas, que a escola pública é um espaço bem servido de TIC. No entanto, há de se questionar estas diferenças evidentes na distribuição para as escolas, que uso se faz destas tecnologias e se elas realmente estão sendo significativas para os principais atores aos quais são destinadas, estudantes e professores.

Considerando tais informações iniciais sobre a presença das TIC nas escolas de Petrolina, o passo seguinte foi eleger uma das unidades escolares para desenvolver a pesquisa. Esta escolha se deu a partir de visitas a algumas escolas da região central e periférica da cidade. A Escola Estadual Antônio Padilha (EAP), localizada no bairro José e Maria, foi escolhida, pois dispõe de algumas das TIC apontadas na tabela acima e, principalmente, por ter uma das mais antigas rádios escolares implantadas nas escolas da rede estadual, a Rádio Escola Ação Jovem (Reaj). Buscando investigar as práticas de Educomunicação e letramento a partir do uso das TIC, este foi um ponto crucial para eleger a EAP como campo de estudo.

Este capítulo foi dedicado a apresentar a metodologia empregada para realização desta pesquisa. Com a Pesquisa Participante pude compreender melhor o papel do investigador e adentrar no campo com disposição de compartilhar saberes e contribuir com aquelas pessoas presentes ali, não apenas as colaboradoras, com quem passei maior parte do tempo, mas todos que, de alguma forma contribuíram, na coleta das informações que precisava.

Além de falar diretamente da metodologia, técnica e forma de análise, aqui também tratei sobre o processo de inserção das TIC na escola pública brasileira, por meio de políticas governamentais, um pouco da realidade das escolas estaduais em Petrolina (PE), com intuito de dar uma visão mais ampliada sobre o assunto, que na medida que concentro na investigação torna-se mais particular.

O próximo capítulo é dedicado a falar do campo de pesquisa, a escola EAP, a rádio escola, as oficinas para elaboração do blog e um pouco sobre as colaboradoras, aqui renomeadas como flores da caatinga. Ainda serão apresentados dados sobre a percepção dos professores em relação à presença das TIC na escola e reflexões sobre todas as informações coletadas a partir da discussão teórica sobre hipermídia, educomunicação e práticas de letramento.

6. APONTAMENTOS SOBRE O BLOG REAJ NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO PADILHA

Após apresentar um cenário mais ampliado sobre o histórico da inserção das TIC na escola pública e o contexto de Petrolina, neste capítulo, que encerra esta dissertação, apresento o cenário pesquisado, a Escola Estadual Antônio Padilha, o processo de criação e como funciona a Rádio Escola Ação Jovem. Estas informações foram coletadas através do Projeto Político Pedagógico da escola e também em entrevista com sua coordenadora pedagógica. Simultaneamente, apresento o perfil das colaboradoras que elaboraram o blog Reaj, um resumo das oficinas e as produções possíveis nestes encontros, além de informações sobre o uso das TIC na visão dos docentes da área de linguagens.

6.1 O CENÁRIO PESQUISADO – ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO PADILHA

Localizada no bairro José e Maria, periferia de Petrolina (PE), a Escola Estadual Antônio Padilha foi fundada em 20 de agosto de 1986 e atualmente atende a uma demanda do Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano), Ensino Médio (1ª ao 3º ano) e Educação de Jovens e Adultos. Além dos estudantes do bairro onde se localiza, a escola atende também estudantes de bairros vizinhos: Santa Luzia, Dom Avelar, Mandacaru, Terras do Sul, São Joaquim, Padre Cícero, Vila Eulália, Caminho do Sol II, Vila Rotary e Antônio Cassimiro, todos periféricos e com infraestrutura precária no que diz respeito a equipamentos de lazer, saneamento básico, fornecimento de água, transporte público, além de muitas ruas e avenidas sequer com calçamento.

Neste contexto, as informações, referentes aos anos 2014/2015, contidas no Projeto Político Pedagógico da EAP, revelam que muitos destes estudantes não desenvolvem suas atividades por falta de incentivo, por dificuldades materiais, ausência dos pais ou responsáveis para orientá-los (PETROLINA, 2015, p. 9). Com isso, a equipe gestora e pedagógica faz adesão a programas, como Programa Mais Educação e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), com a finalidade de proporcionar aos estudantes atividades extraclasse e maior tempo de permanência da escola.

Durante o ano letivo de 2015, conforme dados estatísticos sobre as matrículas, ao todo foram 1.642 estudantes distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que as atividades são iniciadas a partir das 7h30 e encerradas às 22h. O quadro abaixo mostra a distribuição de estudantes por turno:

Tabela 2: distribuição de estudantes por turno.

Turno	Nº de estudantes
Manhã	521
Tarde	496
Noite	530

Sobre a estrutura física da EAP, ao todo são 12 salas de aula, laboratório fixo de informática, uma biblioteca, um pátio interno que serve como refeitório, outro externo que serve para atividades esportivas, de recreação e culturais promovidos na escola, embora não tenha cobertura, o que inviabiliza algumas atividades em determinados horários do dia.

A escola conta ainda com uma área de convivência na parte externa, bem arborizada, geralmente acessada pelos estudantes durante o recreio. Outros espaços são destinados para as atividades administrativas e pedagógicas, como secretaria, salas dos professores, sala de atendimento especializado para pessoas com deficiência. Abaixo algumas imagens detalham a estrutura física da EAP:

Imagem 1: Pátio interno/Refeitório



Fonte: ALMEIDA, 2015.

Imagem 2: Área externa/Convivência

Fonte: ALMEIDA, 2015

Imagem 3: Área externa com cobertura para atividades culturais

Fonte: ALMEIDA, 2015

Imagem 4: Pátio de atividades esportivas

Fonte: ALMEIDA, 2015.

Imagem 5: Área externa/Convivência

Fonte: ALMEIDA, 2015.

Imagem 6: entrada da EAP

Fonte: ALMEIDA, 2015

Sobre os equipamentos eletrônicos e TIC presentes e disponíveis para o uso de professores e estudantes, a EAP conta com: projetores multimídia, aparelhos de DVD, *notebooks* do laboratório móvel de informática, microfones, computadores no laboratório fixo de informática com acesso à internet e uso do sistema operacional Linux, impressoras, caixa de som amplificadora, aparelho de som, fitas de vídeo/DVDs/CDs, além de televisores em cada sala de aula. Vale ressaltar, no entanto, que estes aparelhos são pouco utilizados, pois já se tornaram antigos.

No que diz respeito propriamente ao uso destes equipamentos é importante ressaltar que o laboratório fixo de informática é também o espaço onde ocorrem as aulas de reposição ou aulas de reforço. Deste modo, nem sempre ele é usado para sua finalidade primeira. Outro ponto a ser destacado é o fato das aulas de informática funcionar por via do Programa Mais Educação, que, durante todo o ano de 2015, não aconteceu por falta de financiamento do governo federal. Desta forma, durante os momentos em que estive presente na escola, o laboratório foi utilizado nas oficinas sobre blog e, em alguns momentos, para aulas de reforço. Vale registrar que presenciei os estudantes usando o espaço para pesquisar na internet algo sobre determinada atividade ou para digitar trabalhos.

Para finalizar a descrição do cenário pesquisado, destaco que o corpo docente da escola é formado por 57 professores, sendo 10 deles da área denominada Linguagem e suas Tecnologias, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literatura, Artes, Educação Física (nas atividades de expressão corporal, dança).

6.2 A REAJ: O PONTO DE PARTIDA DESTA INVESTIGAÇÃO

Anterior à criação da Rádio Escola Ação Jovem é importante pontuar, de forma breve, um fato específico que mobilizou diversas entidades civis do Semiárido brasileiro, desencadeou ações de promoção à educação e cidadania e influenciou na criação desta rádio.

Em 2005, é lançado, em Petrolina (PE) e Juazeiro (BA), o Pacto Nacional - Um mundo para a criança e o adolescente do Semiárido. Este pacto é fruto de um diagnóstico realizado pelo Fundo das Nações para a Infância (UNICEF). Neste documento, o UNICEF apresenta ao Brasil dados que mostravam a região semiárida brasileira com os piores índices sociais do país, sobre acesso à educação, saúde, infraestrutura básica (água tratada, saneamento, energia elétrica, transporte), emprego e renda. O foco foram os indicadores sociais e as condições precárias em que viviam crianças e adolescentes da região. Com isso, a entidade promoveu uma agenda que permitiu debater esta realidade e tornar visível a carência de crianças e adolescentes do Semiárido.

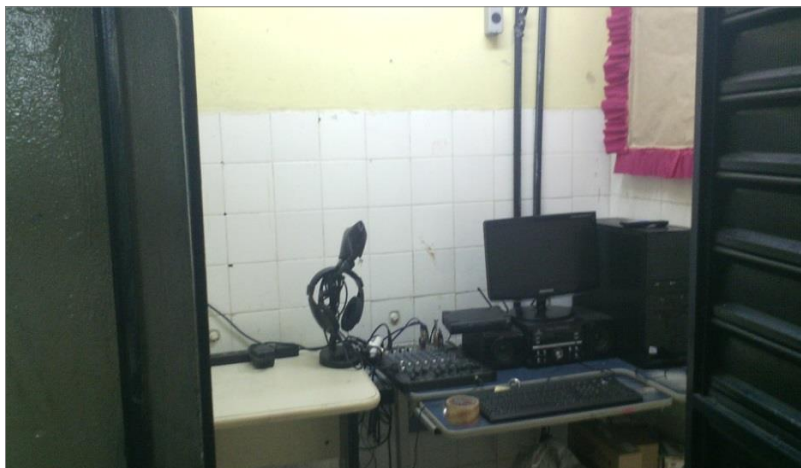
Desta forma, algumas pessoas ligadas a entidades públicas e da sociedade civil participaram de formações em teatro, música e comunicação para atuarem como agentes multiplicadores e promotores de educação e cidadania. Representando a comunidade escolar da EAP, participou da oficina de comunicação um representante que atualmente é o responsável pelas oficinas de rádio da Reaj. Com objetivo de manter seu anonimato, aqui ele será denominado como Professor-Instrutor.

Em 2005, a rádio escola é criada, com o financiamento do programa do MEC, denominado Escola Aberta. Conforme dados do MEC, este programa foi criado em 2004, com objetivo de ofertar aos estudantes de escolas localizadas em bairros periféricos e locais de vulnerabilidade social, atividades voltadas para práticas artísticas, oficinas de esporte e cultura e atividades pedagógicas.

Porém, a estrutura da rádio, tal qual se vê hoje, é oriunda dos recursos do Programa Mais Educação, também do MEC. Criado em 2007, o Mais Educação incorporou as ações já desenvolvidas pelo seu antecessor, Escola Aberta, sendo que o diferencial deste é o foco na educação integral e, desta maneira, o MEC dispõe de um recurso maior para as escolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). É importante lembrar que detalhar estes programas não é o foco do trabalho, portanto, apenas cabe citá-los com a finalidade de contextualizar a criação e a situação atual da rádio.

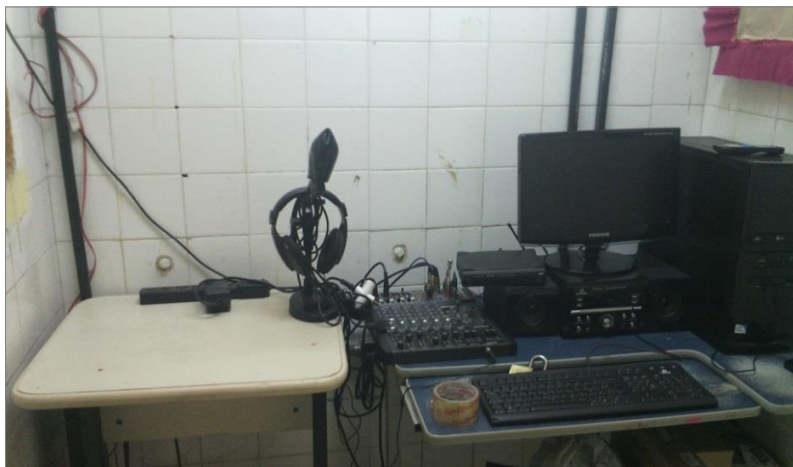
Neste contexto, foi possível montar uma rádio local, veiculada por sistemas de alto-falantes distribuídos no pátio interno da escola. A Reaj funciona num espaço adaptado onde anteriormente era um dos banheiros, por isso é restrito, com capacidade para duas pessoas por vez. A rádio conta com equipamentos básicos para seu funcionamento: mesa de som, amplificador, microfones com e sem fio, caixas acústicas, computador com acesso à internet. Abaixo, imagens mostram as instalações da REAJ:

Imagem 7: Reaj vista da entrada



Fonte: ALMEIDA, 2015.

Imagem 8: Reaj



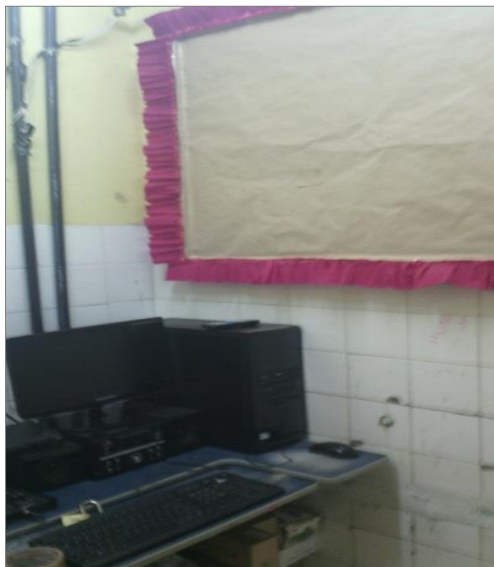
Fonte: ALMEIDA, 2015.

Imagem 9: Reaj vista pelo canto direito. Por essa janela os ouvintes pedem suas músicas.



Fonte: ALMEIDA, 2015.

Imagem 10: Reaj



Fonte: ALMEIDA, 2015.

A participação na rádio é de forma voluntária, os estudantes participam das oficinas e se tornam responsáveis por montar a programação, que consiste em 10 minutos diários durante o recreio para veicular músicas, entrevistas, informes. O conteúdo é montado a partir de temas debatidos pelo grupo e divididos em duplas.

Durante minha primeira visita à rádio, no segundo semestre de 2014, 6 estudantes com idades entre 12 e 14 anos faziam parte do projeto. Em 2015, apenas 4 continuaram compondo a Reaj e, com a interrupção do Programa Mais Educação, durante todo o ano letivo as estudantes pouco veicularam uma programação mais elaborada, apenas músicas e informes da escola. O episódio mais recente de dificuldade enfrentado pelas colaboradoras da rádio foi a interrupção total das atividades por conta de um defeito no aparelho de ar-condicionado, o que impossibilita ligar os equipamentos da rádio. Com isso, não há previsão da Reaj voltar a funcionar.

6.3 FLORES DA CAATINGA: APRESENTANDO NOSSAS COLABORADORAS

Para garantir o anonimato das quatro estudantes colaboradoras da pesquisa, optei por nomeá-las como flores naturais do bioma Caatinga, já que se trata de um bioma único no mundo, flora natural do lugar onde se desenvolve este estudo, Petrolina. Ainda considero interessante associar estas colaboradoras

com flores nativas da Caatinga por sua representação de resistência, ao tempo em que expressam beleza e delicadeza. A seguir em ordem alfabéticas as flores colaboradoras desta pesquisa são: Malva, Manacá, Mariana e Melosa.

Malva

Imagem 11: Malva



Fonte: <http://rocilioribeiro.blogspot.com.br/2014/03/a-floracao-da-malva.html>

Moradora do bairro Santa Luzia, Malva tem 14 anos, cursa na EAP o 9º ano e mora com os pais. Desde que ingressou na escola, em 2012, faz parte da rádio escola. A atividade para ela é algo benéfico e sua motivação para fazer parte do grupo foi o convite da amiga, Mariana. Para a estudante, a rádio proporcionou muita aprendizagem: “Eu nunca imaginei como usar uma mesa de som, hoje eu sei”, pontuou durante um de nossos encontros. Sobre o blog, Malva ainda não conhecia este meio, nem sabia manusear a tecnologia, embora tenha internet em sua casa.

O uso da internet se faz com celular, pois a conexão é sem fio e o computador que dispõe não é ligado à rede. Neste caso, ela faz uso do computador somente para digitar atividades da escola. Seu interesse na internet são as redes sociais, além de baixar músicas e assistir a alguns vídeos. Ela afirma usar a internet do momento em que chega da escola, a partir do meio-dia, até às 17h. Malva diz que faz uma pausa até às 20h e retoma até a hora de dormir. Desta forma, ela contabiliza que usa a internet pelo celular em média 8 horas por dia e, nos finais de semana, muito mais, de forma que não soube contabilizar.

A estudante diz que a leitura de livros não é algo que lhe interessa muito, nem tem costume de baixar livros e lê-los pelo celular, não é assídua frequentadora da biblioteca da escola. Seu contato com o livro se dá apenas durante as aulas

em leituras grupais, orientadas por professores. Durante as oficinas e nos momentos de produção de texto, Malva contribuiu muito falando sobre o que publicar. Em determinados momentos se esquivava de escrever, porém falava sobre os temas, discutia bem sobre as entrevistas, sua contribuição oral era interessante de ser observada.

No bairro onde mora recentemente foi inaugurada uma quadra e este é o único espaço de lazer no local. Malva ingressou no time de vôlei do bairro, sendo esta a sua atividade de lazer durante os momentos em que não está conectada nas redes sociais.

Manacá

Imagem 12: Manacá



Fonte: <http://floresplantasecultivos.blogspot.com.br/2015/05/brunfelsia-uniflora.html>

Jovem de 15 anos, Manacá cursa o 1º ano do Ensino Médio na EAP. Ingressou na escola em 2010, quando iniciou os estudos do Ensino Fundamental II. Moradora do bairro Mandacaru, não dispõe no seu bairro de estrutura de lazer. Mora com o pai, a madrasta e a irmã caçula. O cuidado com sua irmã fez com que organizássemos as oficinas até às 17h, horário em que precisava buscá-la na creche. Em algumas oficinas de sexta-feira esteve ausente, pois precisou ajudar a mãe, uma comerciante moradora de um dos núcleos do Projeto de Irrigação Senador Nilo Coelho, zona rural de Petrolina. Embora houvesse alguma dificuldade em participar das atividades das oficinas, Manacá se mostrou muito interessada e foi quem mais dialogou com colegas em busca de informações para alimentar o blog, demonstrando assim uma atitude de liderança. Neste sentido, é importante destacar ainda que ela desempenha um papel muito ativo em sua família, com os cuidados com a irmã e o apoio que presta a sua mãe. Portanto, foi fundamental adaptar os horários das oficinas às atividades das colaboradoras, sobretudo de Manacá.

Sua participação na rádio escola foi mínima, já que ingressou no grupo este ano (2015), quando as atividades do Programa Mais Educação foram todas suspensas. Desta forma, a estudante destaca que não aprendeu muito sobre a rádio e quase não participou de nada.

Em sua casa não dispõe de computador e, quando usa a internet é via telefone celular por meio de pacote de dados, o que ela enfatiza ser muito pouco: “Quando meu pai me dá dinheiro pra botar crédito e eu uso a internet do celular não dá pra nada, não dá pra assistir um vídeo todo”, acrescentou. Sua preferência na internet é baixar livros e se conectar às redes sociais, além disto, usa o celular para editar vídeos por aplicativos. Sobre a leitura, a estudante enfatiza a comodidade de baixar livros e ler em casa pelo celular, para ela esta é a melhor maneira de ler. Ainda assim, é frequentadora da biblioteca da escola. Contabilizando os livros baixados e os emprestados da biblioteca, ao todo Manacá aponta que leu 11 livros neste ano. Prefere os romances e os de suspense.

A frequência em *lan house* é mínima, apenas quando precisa fazer uma atividade da escola. Além do blog, se envolveu em outro projeto da escola que foi a criação de um vídeo. A atividade solicitada pela professora de Língua Portuguesa foi executada em equipe, na qual o grupo elaborou um vídeo de ficção no formato de cinema mudo. Para ela, as atividades do blog despertaram a curiosidade de ver outros blogs, já que não conhecia nem nunca havia acessado um. A estudante destacou ainda que escrever no blog fez aprender melhor colocar acentos e escrever algumas palavras que tinha dificuldade.

Mariana

Imagem 13: Mariana



Fonte: <http://come-se.blogspot.com.br/2010/11/trapoeraba-se-nao-pode-com-ela-coma.html>

Adolescente de 15 anos, Mariana cursa o 9º ano do Ensino Fundamental II. Mora próximo à EAP, no bairro José e Maria. Em sua casa reside a mãe, o padrasto e mais dois irmãos mais novos. Ingressou na EAP em 2012, no 7º ano, e desde esta época faz parte da rádio escola. Dentre as colaboradoras, Mariana é a que mais tem desenvoltura para organizar e manusear os equipamentos da rádio. Ela afirma que usa a internet até 5 horas por dia, através de seu celular, principalmente as redes sociais.

Outra atividade que se interessa na internet é buscar vídeos tutoriais e partituras de violão. Segundo ela, como não tem condições de fazer um curso, pretende aprender a tocar o instrumento usando a internet. No entanto, chama atenção que nem sempre os créditos são suficientes para acessar os vídeos, pois não tem computador em sua casa. Também não frequenta *lan house*, apenas quando precisa imprimir trabalhos importantes da escola. Importante frisar que Mariana foi a colaboradora que mais faltou às oficinas.

Ela afirma que não se interessou muito por blog, assim como não se interessa por outro suporte de comunicação, ela prefere rádio apenas, mesmo não tendo experimentado outros meios. Mas, acrescenta que nos momentos em que participou das oficinas acredita que aprendeu a escrever melhor, já que tem dificuldade em colocar acentos e escrever algumas palavras. Sobre a prática de leitura, afirma que leu de 5 a 6 livros até o momento, em 2015, todos emprestados da biblioteca da EAP.

Melosa

Imagem 15: Melosa



Fonte: <http://neotropical-pollination.myspecies.info/gallery?page=1>

É uma adolescente de 14 anos, ingressou na EAP em 2012, quando finalizou o Ensino Fundamental I em uma escola municipal, também nas imediações do bairro José e Maria. Atualmente está cursando o 9º ano na EAP. Em sua casa vivem 7 pessoas: mãe, pai, ela e mais 4 irmãos. Moradora do bairro Terras do

Sul, não dispõe de muitos equipamentos públicos de lazer. Além da escola, frequenta eventualmente a Associação de Mulheres Rendeiras, localizada no bairro José e Maria, onde funciona um Ponto de Cultura. Tais atividades são voltadas para discutir temas como igualdade racial e desenvolver oficinas de artesanato. Conforme relatado pela adolescente, as atividades do Ponto de Cultura das quais participa geralmente são aos domingos, de forma que representa para ela também um espaço de lazer. Como essas atividades acontecem durante todo o dia (manhã e tarde) é disponibilizado aos participantes lanches e almoço.

Sobre o uso de TIC, a menina não dispõe de computador em casa, se extremamente necessário, usa a internet em *lan house* (fazer trabalhos da escola, imprimir atividades), por conta da dificuldade financeira. Em sua casa, dois de seus irmãos possuem *tablets*, pois cursam o Ensino Médio e foram contemplados pelo Programa Aluno Conectado do governo estadual.

Com mais frequência vai até a casa de Malva, no bairro vizinho e usa a internet pelo celular da amiga, principalmente nos finais de semana. Sua preferência de conteúdo são as redes sociais, assistir vídeos-clipes, vídeos de humor, pesquisas sobre assuntos que tem curiosidade. Segundo ela, chega a usar internet até quatro horas nos finais de semana, porém acessa durante a semana também, mas de forma rápida, apenas para ver mensagens, conversar em bate-papos.

Ingressou na rádio escola em 2012, o que para a estudante representou algo positivo, pois se considerava muito tímida e a rádio possibilitou que desenvolvesse a capacidade de falar em público e fazer novos amigos, já que havia acabado de ingressar na escola. Melosa se considera uma leitora. Segundo ela, durante o ano de 2015, leu 3 livros, frequenta a biblioteca com certa frequência, declara que outros livros que pegou emprestado não leu, porque sentiu muita preguiça.

Sobre as oficinas de blog, devo acrescentar que Melosa foi uma das colaboradoras mais assíduas, participativa e que em determinado momento já usava a ferramenta de forma independente. Vale ressaltar ainda sua

desenvoltura em escrever. De todas as participantes, ela escrevia e debatia sobre os textos de forma mais segura, tanto que as colegas sempre que queriam acrescentar algo se reportavam a ela, pediam sua opinião sobre o que escrever, qual a palavra mais adequada.

Quando conversamos sobre sua facilidade em escrever, ela afirmou que gosta muito de ler, porém escreve apenas se for solicitada, mas que no geral gosta de escrever.

6.4 AS OFICINAS – CONSTRUINDO O BLOG REAJ

As oficinas de blog foram iniciadas em 5 de agosto e se estendeu até 6 de novembro. Os encontros foram durante as quartas e sextas-feiras, nos horários reservados no laboratório de informática, das 14h às 17 horas. Desde o princípio, as colaboradoras se mostraram muito interessadas em participar das atividades, já que, mesmo integrando a rádio, elas se sentiam sem uma ocupação extra, pois as oficinas de rádio estavam interrompidas.

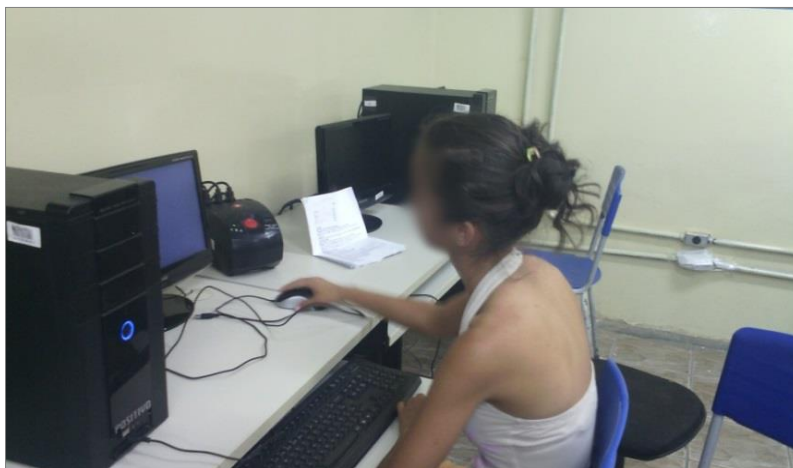
As primeiras três oficinas foram sobre o blog, o que é este suporte, apresentei alguns blogs de notícias de Petrolina, outros sobre poesia, outros sobre beleza. O objetivo foi mostrar como o blog é algo versátil, que pode tratar de qualquer assunto. Para mim, foi uma surpresa o fato das colaboradoras não conhecerem nenhum blog, já que inicialmente perguntei se elas usavam a internet e, sendo a resposta positiva, imaginei que elas pudessem ao menos conhecer um blog sobre determinado assunto. A oficina seguinte foi sobre o wordpress, a plataforma onde faríamos o blog da rádio escola. Algumas imagens destas atividades podem ser vistas logo abaixo:

Imagem 16: Mariana iniciando a atividade no laboratório fixo de informática.



Fonte: ALMEIDA, 2015.

Imagem 17: Melosa iniciando as atividades no laboratório de informática.



Fonte: ALMEIDA, 2015.

Já nestes encontros, cada uma das colaboradoras fizeram uma conta de e-mail para que pudessem fazer o blog. Fizemos a conta de e-mail e criamos o blog. As colaboradoras optaram por nomeá-lo com o próprio nome da rádio, utilizando uma fotografia com a marca da Reaj. Os passos seguintes foram escolher a aparência do blog e, nesta fase, elas ficaram à vontade para manusear a ferramenta.

Durante as oficinas, as colaboradoras se separaram em dupla e trabalharam no blog. Nestes primeiros encontros, o espaço utilizado foi o laboratório fixo de informática, onde dispomos de internet em poucas máquinas, já que a maioria delas precisa de manutenção ou não está conectada à internet. Na imagem abaixo é possível ver o laboratório de informática de forma mais ampla:

Imagem 18: Mariana, Malva e Melosa pesquisando na internet.



Fonte: ALMEIDA, 2015.

Passada esta fase mais operacional, de ver o blog feito, partimos para pensar nos temas para escrever, fotografar e publicar. Embora as estimulasse a falar de temas diversos, havia por parte delas um interesse em falar apenas da escola, das atividades escolares. Naquele período, quando aconteceram as primeiras oficinas, durante o mês de agosto e início de setembro, elas estavam envolvidas na preparação da gincana anual da escola e muito dispostas a falar sobre o evento. Também foi a época em que se iniciavam os jogos escolares na cidade, que reúne equipes de diversas modalidades esportivas das escolas municipais, estaduais e privadas de Petrolina. Malva fazia parte da torcida organizada e Mariana do time de handebol feminino. Portanto, havia nelas uma empolgação muito grande com estes eventos.

Considerando este desejo das colaboradoras de falar sobre os eventos e atividades da escola, direcionei as oficinas seguintes para tratar do texto informativo. Iniciamos com a leitura de jornais e novamente visitamos alguns blogs informativos locais, assim, elas notariam a diferença entre o texto informativo de jornal impresso e o texto informativo de blog. As oficinas sobre texto informativo se concentraram nos encontros de 14/08 a 19/08.

A leitura de jornais das estudantes é muito restrita a algumas atividades propostas por professores de variadas disciplinas, com mais frequência pelos de Língua Portuguesa. Ainda assim, as colaboradoras afirmaram que leem jornais com pouca frequência, tendo pouco contato com esta linguagem do texto informativo. Trabalhar com o jornal antes de escrever para o blog serviu para mostrar a elas que existe uma forma particular para escrever este tipo de texto, uma sequência na descrição dos fatos, informações adicionais sobre o acontecimento e algo importante no texto informativo que é o contexto em que acontece o fato, o tempo e o lugar.

Além disto, trabalhar a retextualização na perspectiva de Marcushi (2001) serviu para que elas exercitassem o escrever e reescrever algumas matérias publicadas no jornal, tendo como objetivo adequar ao blog, que utiliza uma linguagem mais curta e direta para uma leitura rápida. Nos anexos é possível verificar o programa de cada oficina, a metodologia e as referências utilizadas para executá-las.

Imagem 19: Malva e Melosa lendo jornais. Oficina de retextualização.

Fonte: ALMEIDA, 2015.

A preparação seguinte foi pensada na gincana, então tivemos mais dois encontros antes deste evento. Em 21/08 a oficina foi sobre entrevista e pauta e, como atividade, as colaboradoras formularam algumas perguntas direcionadas à coordenadora pedagógica para saber mais detalhes, como a escolha do tema, o objetivo e histórico do evento. Em 26/08, o tempo da oficina foi aproveitado para usar o gravador digital. O equipamento foi adquirido para uso da rádio escola, no entanto, com a suspensão das atividades do Programa Mais Educação, as colaboradoras ainda não haviam utilizado ele. Aproveitei então a oportunidade para termos uma oficina só com o gravador.

A oficina seguinte, do dia 28/08 não aconteceu, pois foi o dia anterior à gincana e as colaboradoras estavam envolvidas no evento e não poderiam continuar as atividades. Assim, nosso encontro posterior foi apenas em 31/08, quando conversamos sobre o evento, elas viram as fotografias que eu fiz da gincana e escolheram algumas para publicar numa galeria do blog. Importante este destaque, pois combinamos que eu fotografaria o evento, pois elas estariam competindo, então não teriam tempo para fotografar.

Com isso, a próxima fase era partir das informações reunidas para então montar o primeiro texto a ser publicado no blog. Esta foi outra etapa que demandou tempo, pois a elaboração do texto foi coletiva e as colaboradoras, com exceção de Melosa, não tinham muita prática em escrever. Deste modo,

retomamos as oficinas de texto, sendo que a produção final já seria a produção para o blog.

Imagem 20: Oficina de texto/biblioteca. Malva, Manacá e Mariana produzindo partes do texto para blog.



Fonte: ALMEIDA, 2015.

Após trabalhar nestas oficinas de texto, partimos para produzi-lo. Cada uma das colaboradoras escreveu sobre o evento, pontuou algo que chamou mais atenção. Os textos foram juntados e editados. Todo este processo durou mais três encontros, entre os dias 01/09 e 09/09, quando foi publicada matéria sobre a gincana:

Imagem 21: Blog Reaj/texto: Um jeito de comemorar o dia do estudante



Fonte: www.radioreaj.wordpress.com

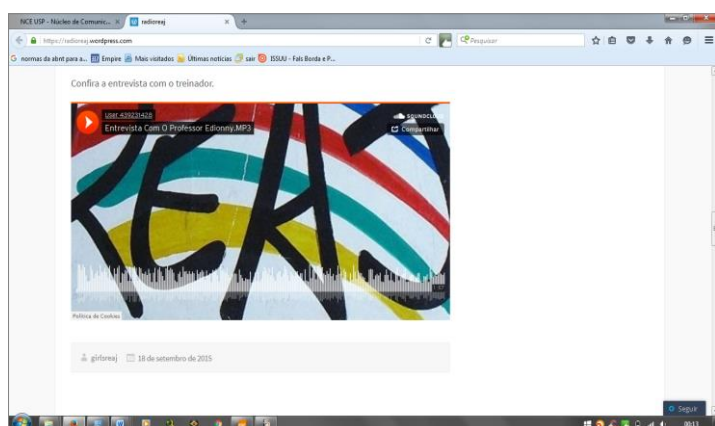
Após esta primeira publicação, o grupo já estava decidido a falar sobre os jogos escolares, pois o time de futsal infantil masculino era o único da escola que havia se classificado para as fases finais e havia uma expectativa muito grande que fosse campeão. No entanto, um fato inusitado ocorreu, a equipe foi desclassificada, pois um dos jogadores tinha idade abaixo da permitida para competição. Interessante que, durante a oficina em que as colaboradoras discutiam sobre isso, era perceptível a decepção delas pelo acontecimento, o que ficou claro também no texto que produziram posteriormente, principalmente Melosa, que deu título ao texto:

Imagem 22: Blog Reaj/texto: Jogos escolares



Fonte: www.radioreaj.wordpress.com

Imagem 23: Blog Reaj/áudio: entrevista com professor de Ed. Física



Fonte: www.wordpress.com

Após esta postagem de 18 de setembro, as oficinas ficaram um pouco prejudicadas. As colaboradoras estavam abatidas com a desclassificação da equipe de futsal. Além disso, o laboratório de informática que nós usávamos

nas quartas e sextas passou a ser ocupado para aulas de reforço de matemática, o que atrasava nossos encontros. Para finalizar, a internet do laboratório deixou de funcionar, o que foi um grande problema, pois precisávamos de internet para atualizar o blog e para que as colaboradoras o divulgassem nas redes sociais.

Imagem 24: Página do blog nas redes sociais



Fonte: <https://www.facebook.com/R%C3%A1dio-Escola-A%C3%A7%C3%A3o-Jovem-1660826210827575/>

As oficinas então passaram a ser na própria rádio, pois dispunha de um computador com acesso à internet. No entanto, o espaço da rádio é muito pequeno, não cabíamos todas, o que causou dispersão. Outro ponto a ser destacado é que elas ainda ligavam a rádio nos momentos do recreio, para tocar as músicas pedidas pelos ouvintes. De certa forma, manter as oficinas na rádio era pouco produtivo.

Discutindo sobre o próximo passo, elas pediram ajuda para elaborar programas para rádio. Malva relatou que os colegas reclamavam da falta de programação. Manacá também relatou que foi procurada por colegas da escola que diziam sentir falta da rádio: “o pessoal diz que a escola já não tem nada e quando a gente não liga a rádio fica mais triste” (depoimento de Manacá durante oficina, 2015).

Então sugeri que elas pensassem numa programação em temas levantados com os “ouvintes”: estudantes, funcionários e professores. Este momento também serviu para que reiterasse que o blog é um suporte que elas poderiam colocar os programas veiculados, apenas precisavam gravar os programas. Desta forma, elas passaram em todas as turmas do turno da manhã e da tarde para saber dos estudantes o que eles queriam ouvir na rádio.

Na lista constaram reclamações e sugestões: dentre as reclamações estava o pedido para que as colaboradoras cobrassem na rádio que os estudantes fossem mais educados e parassem de jogar lixo no chão e quebrar o bebedouro, as carteiras, como relatou Malva. Alguns dos temas destacados foram: estágio, ENEM, música, namoro. Manacá revelou que algumas vezes foi mal recebida por colegas nas turmas do Ensino Médio. Alguns estudantes consideram que a rádio não serve pra nada, que elas ficam perdendo tempo falando bobagens. Discutimos sobre isso e sobre os temas levantados. Reafirmei que elas precisavam de uma programação mais organizada. Até então elas se dividiam em duplas e cada dupla era responsável por falar sobre algo, por exemplo, a limpeza e conservação da escola, porém sem um roteiro, sem uma organização prévia. Estas outras oficinas, que ocuparam quase todos os encontros do mês de setembro, serviram para repensar a programação da rádio e habilitá-las para aproveitá-los colocando-os para um público ampliado, na internet, já que a primeira experiência com a publicação de um áudio foi bem sucedida.

Esta etapa ficou apenas no planejamento, pois o aparelho de ar-condicionado da rádio quebrou e ficamos impossibilitadas de usar todos os equipamentos da rádio. Como já foi pontuado, o espaço da rádio escola é mínimo e, sem ar-condicionado, toda a aparelhagem esquenta muito, o que pode causar defeito. Deste modo, estávamos sem o laboratório e sem a rádio.

Este foi outro momento de muito desabafo sobre as condições da escola. As colaboradoras destacaram muitas vezes o desejo de estudar em outro lugar e terem mais “oportunidades”, como apontou Malva. Ficou evidente a fragilidade de toda esta estrutura, falta de financiamento, descontinuidade dos programas e como isto afeta muito a estima dos estudantes. Vi estampada na face destas

meninas uma decepção muito grande, a baixa autoestima. Foi em um destes momentos que se iniciou uma conversa sobre seus cotidianos em família. Até então não conversávamos sobre questões particulares, mas acredito que, no momento de tristeza com a situação da escola, que as impedia de executar atividades que eram, de certa maneira, prazerosas, veio à tona um sentimento de partilhar também problemas familiares, que não cabe a mim expor aqui, mas que resultou em algo positivo, uma visita ao Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), localizado próximo à EAP.

Feito o contato com o CRAS, nos preparamos para a visita como uma oficina sobre este serviço. Até então as colaboradoras não sabiam o que era e como poderiam acessá-lo. Então preparei uma oficina sobre entrevista ping-pong, já que, até o momento, elas apenas exercitavam a entrevista como meio de levantar informações sobre os eventos e com pessoas que já tinham familiaridade. Seria então a primeira vez que entrevistariam alguém desconhecido. Duas das colaboradoras participaram deste momento, entrevistaram a psicóloga do CRAS, conheceram o serviço, principalmente qual o auxílio prestado aos jovens, uma questão levantada por elas. Esta visita seria publicada, porém, devido a todos os problemas técnicos, não foi possível.

Assim, a última postagem do blog foi uma notícia em 22 de outubro falando da conquista da banda marcial da escola, classificada para a etapa estadual do concurso de bandas marciais. Esta foi uma construção mais tranquila, pois, de certa maneira, as colaboradoras se sentiam mais à vontade e seguras para escrever, para conversar com os participantes da competição e levantar as informações.

Imagem 25: Blog Reaj/texto: Bamap vence concurso.



Fonte: www.radioreaj.wordpress.com

6.5 TIC NA ESCOLA: A OPINIÃO DOS DOCENTES

Como forma complementar as informações sobre a presença e uso das TIC na EAP, foi importante saber dos docentes como utilizam as tecnologias presentes na escola. Acrescento ainda a relevância de indagar sobre a presença da rádio escola na EAP, considerando que é um espaço disponível desde 2005 e que, para este trabalho também foi necessário compreender que tipo de relação os docentes mantêm com este espaço.

Para tornar as informações mais concisas e precisas, os questionários de formato semiestruturado foram direcionados apenas para os docentes que atuam nas disciplinas da área de Linguagem e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literatura, Artes e Educação Física. Ao todo são 10 docentes, com diferentes turnos e cargas horárias. Embora tivesse distribuído todos os questionários, apenas tive o retorno de 8 professores, pois não houve tempo de recolher os dois questionários restantes com professores do turno noturno. Mas, considerando que este representa um percentual de 80% do total de docentes da área, acho importante colocar aqui suas opiniões. É válido destacar ainda que, embora a técnica fosse um questionário, havia, além das proposições, espaço para que cada docente se manifestasse. Neste sentido, para garantir o anonimato dos professores, reporto-me a eles com nomes de pedras preciosas quando necessitar transcrever suas falas.

Sobre a formação inicial dos professores: três deles são graduados em Letras; dois possuem formação em Magistério e Letras; um tem graduação em Letras com Inglês, outro docente em Pedagogia e um com formação em Educação Física. Todos os docentes possuem curso de pós-graduação em nível de Especialização.

O tempo de atuação profissional destes docentes na educação básica é bem variável, desde o professor de Educação Física, que está trabalhando há apenas há um ano, até a professora de Língua Portuguesa, a mais antiga, que já atua na educação básica há 29 anos.

A primeira questão foi: Na Escola Estadual Antônio Padilha existe uma rádio escola, o que pensa sobre este espaço?

Foram cinco respostas para opção (b) que diz: Importante, mas subutilizado no desenvolvimento dos estudantes; três respostas para opção (a): Importante para desenvolver o conhecimento dos estudantes.

A Questão número 2 foi: Quando precisou ou planejou alguma atividade de sua disciplina com a rádio escola?

Sobre esta questão seis dos oito professores responderam que nunca utilizaram a rádio em nenhuma de suas atividades. Dois justificaram suas respostas: “Não utilizo esse recurso porque não existe interação entre os membros participantes” (Granada, docente de Língua Portuguesa e Artes, 12 anos na educação básica); Jade justificou: “Nunca usei, mas tentarei de agora em diante interagir com este espaço” (Jade, docente de Língua Portuguesa e Literatura, 15 anos na educação básica).

A questão seguinte foi: O que pensa sobre a presença e o uso das tecnologias de comunicação e informação (TIC) na escola?

A maioria das respostas foi na opção (a): Acrescenta muito, pois dinamizam a aula, chamam atenção dos estudantes e facilitam a aprendizagem. Dois docentes pontuaram que não usam com frequência, apenas recursos básicos, como apresentação de slide. Outros dois declararam usar e incentivar o uso pelos estudantes.

Já a questão 4 foi aberta, então cada um dos docentes colocou sua opinião. Foi questionado: Como acha que é possível relacionar a disciplina que ministra com as TIC presente na escola? As respostas foram:

“Pode ser usado através da informação, divulgação de eventos, etc” (Jade);

“Costumo orientar a produção de vídeos e slides na apresentação de trabalhos escolares produzidos pelos estudantes, assim como também utilizo em minhas aulas” (Esmeralda, docente de Língua Portuguesa, 26 anos na educação básica);

“Usar em temas polêmicos mostrando o esporte, a origem da luta, conhecimento sobre o corpo” (Topázio, Ed. Física, um ano da educação básica);

“Sistematizando o aprendizado do aluno através da tecnologia” (Jaspe, docente de Inglês, não declarou quanto tempo é professor);

“Como ferramenta de apoio pedagógico e desenvolvimento educacional” (Rubi, docente de Filosofia e Sociologia, 12 anos na educação básica);

“Sim, entretanto há dois empecilhos: primeiro, a escola ainda não oferece condições para isso; segundo: nós professores precisamos de preparo (treino) para lidar com a TIC” (Ametista, Língua Portuguesa, 28 anos na educação básica)

“Sempre que possível eu utilizo as TIC, pois acho que acrescenta muito nas aulas” (Granada);

“Estimular os educandos incentivando a opinar sobre diversas situações refletindo o uso das TIC. Sempre buscar de forma interativa” (Ágata, Literatura, cinco anos da educação básica).

Como esta foi uma questão direta e aberta sobre o uso das TIC, com a opção do docente manifestar sua opinião, achei pertinente transcrever cada uma das respostas, acrescentadas da disciplina de cada docente e seu tempo de atuação na educação básica. Desta forma, evidencia o posicionamento dos

professores, no sentido de ressaltar a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação, mas sem necessariamente descrever como utiliza, deixando vago como se dá este uso. Apenas Granada e Esmeralda foram mais enfáticas sobre a questão, dando a entender que as TIC fazem parte de sua atividade docente.

A questão 5 tratou sobre a rádio novamente e, já que a maioria dos docentes declarou não utilizá-lo em suas aulas, as respostas ficaram redundantes. Por último, questionei qual o posicionamento do professor sobre a política de inserção das TIC na escola, algo que ocorre em todo Brasil e de grande adesão no estado de Pernambuco, com aquisição de muitos equipamentos, além de cursos de formação para uso das tecnologias. Os docentes se manifestaram com opiniões demonstrando certa distância ou falta de conhecimento desta política, já que destacaram a importância, o desenvolvimento para os estudantes e para educação, como se estas tecnologias não estivessem próximas a eles. Tal impressão fica evidente nas falas de Rubi e Topázio respectivamente:

“Muito necessário! Estado e Escola precisam ver esta política com mais cuidado e buscar desenvolvê-la no ambiente escolar.”

“No meu ponto de vista isso é de se pensar muito, para todos os fins existem pontos positivos e negativos, fica claro que isso traz desenvolvimento para o aluno, irá abrir um mundo de pesquisas e atualização, porém ainda são ideias para ser estudada e pensada.”

6.6 AS REFLEXÕES POSSÍVEIS

Em síntese, a Educomunicação busca ser um campo teórico-prático dentro e fora da escola que proporcione ao sujeito ter uma visão crítica sobre os processos de comunicação, sobretudo em relação aos meios e que, de forma dialógica e coletiva, seja capaz de produzir seu próprio conteúdo, falar de si e de seu lugar, como pontuam Soares (2014; 2011), Citelli (2011).

A visão de práticas de letramento neste trabalho é direcionada para compreensão do uso da leitura e da escrita numa perspectiva ideológica,

defendida por Street (2014; 2006), Kleiman (2010). E, sobre as TIC, aqui tratei especificamente de hiper-mídia, sendo o blog a ferramenta eleita para investigação. Neste sentido, a compreensão de Lemos (2007; 2006), sobre a liberação do polo de emissão, e Lévy (1993; 1999), sobre a inteligência coletiva, abre caminho para compreender melhor a *Web 2.0*, tecnologia que tem permitido um grande acesso ao blog e à produção de conteúdo. Assim, remonto aqui os objetivos específicos elencados para este trabalho, com a finalidade de refletir melhor sobre os dados apresentados nos tópicos acima.

Sobre: investigar os usos das tecnologias de informação e comunicação presentes na Escola Estadual Antônio Padilha. Como está descrito no cenário pesquisado, a EAP conta com uma variedade de TIC e uma rádio escola com equipamentos suficientes para um bom funcionamento. Durante o período que visitei e estive na escola, percebi que os estudantes faziam uso do laboratório para pesquisar, digitar, fazer apresentação de slides. Observei estas cenas, pois as oficinas aconteciam no laboratório, mesmo em número pequeno, os estudantes faziam este uso. Isto também ficou evidenciado na fala da coordenadora pedagógica, que afirma não restringir o acesso dos estudantes ao espaço: “Abrimos o laboratório se precisar o aluno fazer uma pesquisa na internet, um trabalho da escola.” (coordenadora pedagógica).

No entanto, um primeiro aspecto a ser considerado é a manutenção dos equipamentos. As oficinas para elaboração de blog foram interrompidas definitivamente no laboratório de informática, pois não era mais possível acessar a internet. O esforço da gestão da escola em restabelecer a conexão foi grande, mas como manutenção se faz através de solicitação à Gerência de Ensino, a escola entra na fila, pois outras unidades passam pela mesma dificuldade. A falta de espaço físico também se torna um problema para o uso do laboratório, já que lá são agendadas as aulas de reforço, horário extra e até mesmo as turmas que saíam da sala de aula por causa do ventilador quebrado iam assistir às aulas no laboratório de informática.

A demanda por um laboratório numa escola com espaço limitado, tendo que priorizar as salas de aula, torna-se um problema e não algo que venha somar para a comunidade escolar. Sobre isso, Gómez (1998) faz duras críticas à

política de inserção das TIC na escola para atender estatísticas e não para beneficiar de fato estudantes e professores.

Tantos computadores, tantas televisões e programas de vídeo, pois o que interessa é cumprir um objetivo político; não há o interesse de que aquilo realmente funcione ou sirva. É preciso, antes de tudo, que se leve em consideração um projeto educativo, que tenha em conta duas coisas: primeiro, o potencial real da tecnologia e o que é possível fazer para responder as necessidades dos educandos. Segundo, saber o que se tem de modificar na escola, no processo educativo, para realmente se fazer uma educação relevante para o estudante. Às vezes se fazem programas interessantes de introdução dos computadores na escola, como fazer para que eles funcionem, mas não se tomou muito cuidado com o processo pedagógico, se deve introduzir essa tecnologia, modificando o próprio processo pedagógico. (GÓMEZ, 1998, p. 81).

Quando o autor fala de projeto educativo é possível compreender que este perpassa também pela estrutura física da escola.

Conforme relata a coordenadora pedagógica, o uso das tecnologias disponíveis na escola é instigado, assim como existe o incentivo para que os professores participem dos cursos de formação. “Nós buscamos sempre este diálogo, temos aqui o laboratório móvel de informática, os multimídias, que são os que os professores mais usam” (coordenadora pedagógica, 2015). Porém, num contexto de restrição do espaço da escola, o estímulo e a disponibilidade das TIC não são suficientes para uso ou mesmo para pensar numa utilização mais implicada e situada com a realidade dos estudantes. Já nas falas dos docentes da área de linguagens não fica explicitado como eles utilizam as TIC, mas a maioria declara utilizar, mesmo que os recursos mais básicos: “Costumo orientar a produção de vídeos e slides na apresentação de trabalhos escolares produzidos pelos estudantes, assim como também utilizo em minhas aulas” (Esmeralda, docente de Língua Portuguesa); “Sempre que possível eu utilizo as TIC, pois acho que acrescenta muito nas aulas” (Granada, docente de Língua Portuguesa e Artes).

De maneira geral, a investigação buscou apenas observar como se dá de fato este uso, considerando a variedade de tecnologias presente na escola. Concentrando a análise no grupo estudado, as colaboradoras deste trabalho, é

possível afirmar que um uso efetivo das TIC se dá pela rádio escola, pois o grupo utilizava a internet para baixar e compartilhar músicas, digitava recados e informações diversas para veicular na rádio. Porém, novamente os problemas com equipamentos causam impedimento para o uso das TIC, no caso da rádio o aparelho de ar-condicionado que pifou.

Sobre Investigar o possível potencial da hipermídia para as práticas de letramento escolar. Foi possível perceber este ponto durante as oficinas para elaboração do blog. O momento de elaborar o blog foi de curiosidade sobre esta ferramenta: foram três encontros conhecendo outras páginas virtuais, lendo sobre a variedade de temas que tratavam, para então elaborar o blog da Reaj. Este processo requereu ainda discutir qual o conteúdo que o blog teria, as colaboradoras foram unânimes em decidir que seriam os assuntos da escola. Para as colaboradoras, era interessante falar sobre as atividades que os estudantes participavam e isto está explícito nos textos publicados. Durante todo este período, nada exterior às atividades que elas vivenciavam na escola foi explorado como conteúdo para o blog. Todas as atividades foram protagonizadas por estudantes: a gincana, os jogos escolares e o campeonato de bandas marciais.

Tratando desse ponto em particular, Street (2006) faz importante consideração quando afirma que os diferentes conceitos de personalidade não devem escapar das práticas de letramento, já que nelas há associação de diferentes personalidades e identidades. Ou seja, uma pessoa ao participar de espaços sociais, como escolas, sindicatos, família, trabalho, se envolve com práticas diferentes de letramento e isto não significa codificar e decodificar um manuscrito, mas uma produção onde está em jogo a recusa ou aceitação de identidades associadas a estas práticas. “Letramento e personalidade estão interligados em diversos discursos culturais e serve para nos lembrar que a aquisição do letramento envolve mais do que habilidades meramente técnicas.” (STREET, 2006, p. 469). Neste aspecto fica evidente o desejo de estudantes falarem para estudantes sobre suas conquistas.

Além deste aspecto, a produção coletiva de texto proporcionou os momentos de oralidade e os momentos de escrita. Anterior à produção textual, havia as

discussões sobre com quem conversar para saber determinado assunto. Por exemplo, para levantar informações sobre o campeonato de bandas marciais, quem seria esta fonte para falar dos detalhes da competição? Escolhida as fontes, outro passo era pensar o que precisa saber sobre o evento. Com isso era criado um roteiro de perguntas a fazer a esta pessoa. Depois era feita a entrevista e as colaboradoras partiam para a produção do texto. Todo o processo são eventos de letramento: criar pauta, elaborar questões, entrevistar a fonte, transcrever a entrevista da fonte, produzir o texto. Desta forma, “os eventos de letramento se referem a qualquer ocasião em que um trecho da escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interativos” (STREET, 2014, p. 18).

Ao final das oficinas quando questionei sobre o processo, buscando ouvi-las como forma de avaliar as oficinas, as falas direcionaram num mesmo sentido, afirmando que fazer o blog ajudou na escrita e na leitura:

“Aprendi muito. Escrever palavras e colocar sinal nas palavras, eu me atrapalhava muito” (Manacá);

“O blog ajudou na leitura e na escrita, me ajudou a descobrir coisas que eu não sabia. Eu não sabia mexer nessas coisas de blog, editar um texto, colocar uma foto. Ajudou também a desenvolver minha leitura, porque eu tinha parado de ler, aí ajudou a desenvolver a leitura” (Melosa);

“Ajudou no português, porque quando eu fiz as aulas me ajudou na leitura, na escrita, você dava muitas dicas nas aulas, agora eu acho que minha escrita está melhor. Fora isso, acho que não ajudou muito, porque eu não aprendi a mexer muito, eu faltei... eu vim mais naquelas outras aulas lá, de texto” (Mariana);

“O blog me ajudou a aprender mais sobre internet, a desenvolver texto” (Malva).

Kleiman, quando trata das práticas de letramento escolar, chama atenção para:

Quanto mais a escola se aproxima de práticas sociais de outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e, mais fáceis serão as

adaptações e transferência que virá a fazer para outras situações (KLEIMAN, 2010, p. 23).

O uso da tecnologia neste sentido é um facilitador, sobretudo pelo fato de estar presente no cotidiano das colaboradoras. Elas nunca fizeram um blog antes, mas diariamente acessam redes sociais, canais de vídeo, de áudio. Assim, Kleiman (2010) propõe que as experiências diversas dos alunos,

Os relatos de seu cotidiano, pegar ônibus, as práticas que não são legitimadas pela escola; trocar bilhete, sejam motivo de conversas também em sala de aula e que podem resultar em produção de textos que não estarão enclausuradas na “atividade analítica escolar”, as quais se escreve e se lê para aprender a escrever e a ler não no ensino a ler e a escrever a partir da experiência de uma situação (KLEIMAN, 2010, p. 39).

Sobre: *Compreender as interseções entre Educomunicação e práticas de letramento*. Educomunicação e práticas de letramento lidam com práticas sociais e, a partir das investigações de Cunha (2014) e Cunha (2010), é possível estabelecer algumas relações entre os campos, pois, embora não tratem de Educomunicação, eles se materializam a partir do uso das TIC, assim como de conteúdo com a participação direta dos estudantes e professores.

Tais investigações caminham no sentido da Educomunicação, quando de forma indireta reforça que esse campo surge como prática que não pode ser confundida com a mera aplicação das TIC no ensino. Importante esta consideração, pois apenas o uso das TIC disponibilizados na escola não configura um uso para a Educomunicação, como reforça Soares (2011). Pois, o próprio campo nasce de uma necessidade de suprir a demanda dos jovens por conhecimento, por autonomia e isto implica a sua ativa participação no processo de ensino, na construção do conhecimento. Por isso, Educomunicação se coloca diante da escola a partir de três âmbitos: gestão escolar, disciplinar e transdisciplinar, sobre este último Soares (2011) diz que,

Os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso solidário dos recursos de comunicação tanto para aprofundar o conhecimento quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida. (Soares, 2011, p.19).

Dialogando com os estudos de Street (2006), no qual o autor descreve o

trabalho de uma pesquisadora que comparou os textos de adolescentes produzidos dentro e fora da escola, traçando um paralelo entre eles, Street (2006) relata que a própria pesquisadora teve que abandonar algumas crenças e suposições sobre a escrita que ela, enquanto professora, sustentava, pois se deparava com práticas de letramento, as quais os adolescentes produziam: “letras de rap e notas de ensaio, cartas, diários, páginas de agendas, poemas, rimas e paródias e textos copiados em cadernos” (Street, 2006, p. 479). Deste modo, a pesquisadora conclui que os jovens estavam “se apoderando” do letramento.

Assim, a partir da contribuição de autores como Soares (2014; 2011) e Street (2014; 2006), é possível aproximar os campos de estudos em questão: práticas de letramento e Educomunicação, quando um trata de “estratégias de transformação das condições de vida” e outro de “se apoderar”, respectivamente. Em ambos os casos, os estudiosos estão tratando de jovens que se deparam com uma escola que não diz muito sobre sua realidade e, se diz, é de forma transversal, pois os conteúdos não fazem muito sentido para eles. Isto é pontuado por Soares ao afirmar que

Uma educação eficiente precisa inserir-se no cotidiano de seus estudantes e não ser um simulacro de suas vidas. Fazer sentido para eles significa partir de um projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo do mundo que os cerca e que acompanhe essas transformações. Que entenda o jovem. E não dá para entendê-lo sem sequer escutá-lo. (SOARES, 2011, p. 8).

Com isso, é necessário destacar ainda que, os estudos sobre práticas de letramento intercultural proposto por Street (2014; 2006), estão voltados para investigar, perceber, olhar para as práticas de letramento dos grupos marginalizados por conta de suas diferenças culturais. Algo que pode ser percebido através da Educomunicação, já que o campo busca dialogar com os atores (crianças, jovens, adultos) em suas diversas formas de vida, seja no campo, seja na periferia de grandes ou médias cidades.

Ainda sobre os diálogos possíveis entre estes campos, Kleiman (2010) chama atenção para necessidade de se buscar novas possibilidades para o ensino da

língua e, neste aspecto, é possível inserir a contribuição que a Educomunicação tem a dar à escola.

O insucesso generalizado no ensino da escrita a grupos que não provêm de famílias letradas parece estar claramente dizendo que está na hora de substituir ou complementar os fazeres analíticos com a participação nas práticas sociais de outros grupos. (KLEIMAN, 2010, p.39).

Sobre: *Colaborar com os estudos sobre práticas de letramento e Educomunicação*. A experiência descrita neste trabalho aborda para possibilidade dos usos das TIC por via da Educomunicação, favorecendo as práticas de letramento. Vai se estabelecendo, neste sentido, um diálogo entre estes campos do conhecimento. A partir de um contexto particular, é possível pensar outras realidades, por isso o anseio de colaborar com os estudos tanto sobre letramento, quanto Educomunicação.

Sobre: *colaborar com as ações da EAP*. Ao longo deste período em que estive na escola, percebi como, apesar das dificuldades enfrentadas, o espaço é favorável para práticas de atividades diversas que favoreçam a formação dos estudantes. Manter uma rádio escola diante do sub-financiamento é uma prova disso. O destaque dos estudantes nas competições esportivas e culturais também retoma seu papel ativo, da equipe docente e técnica. Neste sentido, espero que esta experiência tenha proporcionado outro uso para as TIC presentes na escola e, apesar das dificuldades, seja possível, em outro momento e até por outros sujeitos, amadurecer esta experiência e contribuir com EAP, sobretudo com a Reaj, um espaço de resistência na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de programas diversos, as TIC chegam às escolas públicas, assim como aos estudantes e professores. Programas, como Mais Educação, se propõem a criar oportunidade para o uso destas tecnologias. Os desafios são muitos, a falta de financiamento é o maior deles, o que impede a efetiva ação destes programas e sua continuidade. Neste sentido, busquei com este trabalho investigar as práticas de letramento escolar em diálogo com a Educomunicação, a partir da elaboração de um blog. Por isso, a investigação se deu na Escola Estadual Antônio Padilha, periferia de Petrolina (PE), na qual foi interessante trabalhar a hipermídia, tendo como ponto de partida uma experiência com um meio de comunicação já consolidado, a Rádio Escola Ação Jovem.

Ao longo de seis capítulos, procurei descrever o percurso trilhado na construção desta pesquisa, com a finalidade de exprimir ao máximo os detalhes desta experiência. No capítulo dois apresentei as noções de hipertexto e hipermídia, com base nos trabalhos de Leão (2005), Lévy (1999; 1993) e Lemos (2007; 2006), em diálogo com outros autores. Ao final, pude notar que esta discussão cria as bases para o entendimento do blog como um meio de comunicação em crescente expansão e de possibilidades diversas para sociedade, já que, para se comunicar por este meio, não é necessário uma grande estrutura financeira e muitos equipamentos. A *web 2.0* se revela, ao longo destes últimos anos, como uma tecnologia potente no sentido de ampliar as possibilidades de comunicação, já que descentraliza o polo de emissão de conteúdo, não se restringindo às grandes empresas de comunicação.

No terceiro capítulo compreendemos as bases conceituais sobre Educomunicação, um campo de estudo em fase de amadurecimento no Brasil. Importante pontuar que os estudos que se ancoram na interface Educação/Comunicação têm forte influência de pensadores e pesquisadores como Paulo Freire, Mário Kaplún, Juan Diaz de Bordenave, intencionados a compreender estas áreas situando-as nas realidades dos países latino-americanos. Com isso, a Educomunicação surge de experiências que buscam

outra forma de comunicação aliada às possibilidades formativas e educativas dos meios. Mais recente é a preocupação da Educomunicação sobre os usos das TIC presentes na escola, de forma dialógica, emancipadora, que favoreça aos atores presentes neste local. Por isso, alguns autores, a exemplo de Gómez (2014; 1998), Fígaro (2010), Sodré (2012) criticam a inserção das TIC no ambiente escolar sem um diálogo com a comunidade ali presente, principalmente sem pensar qual tipo de educação é possível com estas tecnologias. Ao fim deste capítulo podemos pensar ainda nos desafios da Educomunicação a partir *Web 2.0*, com Aparici e Osuna (2014); as possibilidades de interação, com Prats (2014). Compreendo, portanto o papel da Educomunicação para escola não como um campo periférico, mas com potencial de se repensar este espaço a partir das novas possibilidades com os ecossistemas comunicativos capazes de integrar a comunidade escolar e produzir novos olhares sobre as TIC já presentes na escola.

Já no capítulo quatro, as considerações sobre práticas de letramento a partir da visão de Street (2014; 2006) nos levaram a perceber que nos atos de leitura e escrita estão imbuídos valores, crenças, discursos amparados em contextos históricos, sociais. Para este autor, pensar o letramento a partir deste viés é desmistificar a aquisição neutra da língua e compreendê-lo como uma prática social, atribuindo a ela um caráter ideológico, formador de identidade, de personalidade. Neste sentido, Kleiman (2010) direciona as práticas de letramento ao ambiente escolar, revelando que elas se dão no processo de alfabetização, além de experiências diversas dos sujeitos com a escrita e a leitura. Ao apontar as fragilidades do ensino da língua, a autora propõe a inclusão de práticas de letramento exteriores à escola, mas inseridas no cotidiano dos estudantes, o que nos levou a compreender ainda que o uso das TIC é também uma forma de promover as práticas de letramento escolar. Portanto, destacando o contexto estudado e as bases referenciais utilizadas, foi possível perceber que a leitura e escrita precisam estar pautadas na experiência dos sujeitos.

No capítulo cinco, além do percurso metodológico, no qual a Pesquisa Participante foi a metodologia utilizada na feitura deste trabalho, apresentei algumas informações sobre a inserção das TIC na escola pública, a partir de

políticas governamentais, além da realidade visualizada em Petrolina por meio de visita à 15ª Gerência Regional de Educação e a algumas escolas da zona urbana. Desta forma, foi possível incluir uma percepção mais ampliada de como se deu a política de inserção das TIC na escola pública e qual a situação das escolas estaduais em Petrolina (PE).

Já no último capítulo, descrevi as informações colhidas em campo: sobre a EAP, a REAJ, as colaboradoras de pesquisa, algumas percepções dos docentes da área de linguagem sobre a presença e uso das TIC na escola. As informações levantadas foram possíveis por meio das oficinas, unidas ao diário-rascunho, à entrevista semiestruturada e ao questionário semiaberto.

Os estudos sobre as práticas de letramento se mostram diversos, pois se abrigam na Linguística, Antropologia, Sociologia, além de Educação e outras áreas do conhecimento. Assim, toda esta experiência proporcionou refletir como este também pode ser um campo de investigação pensado pelo viés da Educomunicação. Nesta pesquisa, o cenário foi uma escola onde há uma rádio escolar, mas para pensar as práticas de letramento e a Educomunicação outros espaços formativos, como associação de moradores ou sindicatos, cada um com suas particularidades, seriam igualmente férteis. O foco para as práticas de letramento é proporcionar ao sujeito uma implicação no uso da escrita e da leitura, dar sentido a estas práticas, e, assim, proporcionar a emancipação, o empoderamento, como destacam os autores já mencionados nas páginas acima.

De certa maneira, por conta das escolhas durante este percurso e de tantos outros fatores, não foi possível perceber além dos passos descritos e das reflexões apontadas. Por isso, o debate sobre hipertexto e escola não está esgotado, assim como sobre Educomunicação e as práticas de letramento. Mas, este trabalho apontou para uma aproximação entre estes campos de estudo, buscando essa interseção no uso da hipermídia. Considerando que as TIC estão presentes em grande parte das escolas de Petrolina (PE) e se tratam de uma política pública que envolve investimentos de muitos recursos financeiros, é importante pensar como estes investimentos podem ser significativos para a comunidade escolar. Também foi possível perceber como

o uso das TIC, pautado na Educomunicação, serve para a promoção das práticas de letramento escolar, conseqüentemente para a participação dos sujeitos na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suarez. **Curso de Redação**. São Paulo: Ática, 2000.
- APARICI, R. **Introdução**: A educomunicação para além do 2.0. In: Educomunicação: para além do 2.0. APARICI, R. (org). Trad. Luciano Menezes Reis. São Paulo: Ed Paulinas, 2014. cap. 1, p. 29-42.
- APARICI, R. OSUNA, S. **Educomunicação e cultura digital**. In: Educomunicação: para além do 2.0. APARICI, R. (org). Trad. Luciano Menezes Reis. São Paulo: Ed Paulinas, 2014. cap. 15, p. 317-328.
- BALTAR, M. **Rádio Escolar**: uma experiência de letramento midiático. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BIKLEN, S. BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDA, F. **Aspectos teóricos sobre a pesquisa participante**: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: Pesquisa Participante. BRANDÃO, C. R. (org). 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. cap. 3, p. 42-62.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral – Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2014.
- BUSH, V. **As we may think**. Atlantic Monthly. Págs 101-108, 1945. Disponível em: <http://www.theatlantic.com/unbound/flashbks/computer/bushf.htm>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- CASTRO, A. S. **Flores da Caatinga**. Campina Grande: Instituto Nacional do Semiárido, 2010.
- CITELLI, A. **Comunicação e Educação**: implicações contemporâneas. In: Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento. CITELLI, A. COSTA, M. C. C. (orgs). São Paulo. Ed Paulinas, 2011. cap. 5, p. 59-76.
- CUNHA, R. **Jornal Escolar**: Raio de Ações, Rede de Significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor. 2010. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2010.

Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000776028&go=x&code=x&unit=x>. Acesso em: 14 maio de 2015.

CUNHA, Ú. N. S. **Letramento escolar e cotidiano**: Análise de experiências sobre práticas de letramento à luz da Crítica Cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CUNHA, U. N. S. **Letramento escolar e social**: como moradores dos Três Riachos, em Feira de Santana (BA), lidam com essas leituras. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural). Universidade do Estado da Bahia – Campus II, Alagoinhas – BA, 2011. Disponível em: http://www.poscritica.uneb.br/?page_id=3001. Acesso em: 14 maio de 2015.

ENGELBART, D. **A Conceptual framework for the Augmentation of Man's intellect**. Republished in: *Vistas in Information Handling*. Ed. Spartan Books. Washington, DC, 1963. Disponível em: http://www.doungengelbart.org/pubs/papers/scanned/Doug_Engelbart-AugmentingHumanIntellect.pdf. Acesso em: 11 fev. 2015.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FÍGARO, R. **Comunicação/educação**: campo de ressignificação das tecnologias de comunicação. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo, v. 15, n. 03, p. 7-15, set/dez, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v15i3p7-15>. Acesso em: 23 out. 2014.

GÓMEZ, G. O. **Entre telas**: novos papéis comunicativos e educativos dos cidadãos. In: *Educomunicação: para além do 2.0*. APARICI, R. (org). Trad. Luciano Menezes Reis. São Paulo: Ed Paulinas, 2014. Cap. 13, p. 279-292.

_____. Uma pedagogia para os meios de comunicação. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo, n. 12, p. 77-88, maio/ago, 1998. Entrevista concedida a Roseli Aparecida Fígaro Paulino. Disponível em <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i12p77-88>. Acesso em: 23 out. 2014.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Manual de Redação Folha de São Paulo**. Folha Online. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_producao_e.htm. Acesso em out. de 2015.

KAPLÚN, M. **Uma pedagogia da comunicação**. In: *Educomunicação: para além do 2.0*. APARICI, R. (org). Trad. Luciano Menezes Reis. São Paulo. Ed Paulinas, 2014. cap. 3, p. 59-78.

KLEIMAN, A. **Posso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp. 2010.

LEÃO, L. **O labirinto da hipermídia**, arquitetura e navegação do ciberespaço. 3ª ed. São Paulo: Ed Iluminuras, 2005.

LEMOS, A. **Cidade e Mobilidade**. Telefones Celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. In: Matrizes, Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação. USP, ano 1, n 1, p. 121-137. São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/Media1AndreLemos.pdf>. Acesso em 7 de dez. 2015

_____. **Cibercultura como território recombinate**. In: MARTINS, C. D. CASTRO, D. S. MOTTA, R. (orgs). Territórios recombinate: arte e tecnologia – debates e laboratórios. Instituto Sérgio Motta. São Paulo, 2006. Disponível em <http://www.com.ufv.br/cibercultura/wp-content/uploads/2014/02/01.-Andr%C3%A9-Lemos-Cibercultura-como-Territ%C3%B3rio-Recombinate.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2015.

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

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência** – o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed 34, 1993.

LORENZI, G. C. PÁDUA, T. **Blogs nos anos iniciais do fundamental I** – A reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: Multiletramentos na escola. ROJO, R. (org). São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap. 2, p. 35-54

LOSITO, S. M. **Reflexão e caracterização do Jornalismo e Educação**. In: Jornal: uma abertura para Educação. PAVANI, C. JUNQUER, A. CORTEZ, E. (Orgs). Campinas, SP: Papyrus, 2007. cap 1, p. 17-28.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa qualitativa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo. EPU, 1986

MACEDO, R. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Série Pesquisa, Brasília: Líber livro Editora, 2010.

_____. et al. **Um rigor outro:** a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - Educação e Ciências Humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. **Desafios culturais da comunicação à educação**. Revista Comunicação e Educação. São Paulo. n 18, p. 51-61. Maio/ago, 2000.

NELSON, T. **A File Structure for the Complex**, the Changing and the Indeterminate. Vassar College, Poughkeepsie, N.Y, 1965. Disponível em: <http://signallake.com/innovation/FileStructure65.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

OLIVEIRA, R. **Blogs: cultura convergente e participativa**. João Pessoa: Ed. Marca da Fantasia, 2010.

O'REILLY, T. **What is Web 2.0?**. Disponível em <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>. Acesso em 7 de dez. 2015.

PERNAMBUCO. **Proposta Pedagógica Escola Estadual Antônio Padilha**. Petrolina, 2013.

PERROT, M. D. **Educação para o desenvolvimento e perspectiva intercultural**. In: FAUNDEZ, A. (org.). Educação, desenvolvimento e cultura – contradições teóricas e práticas. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

PETROLINA. **Diagnóstico de referencia em gestão escolar Escola Estadual Antônio Padilha ano-base 2009**. Petrolina, 2009.

_____. **Projeto Político Pedagógico Escola Estadual Antônio Padilha**. Petrolina, 2015.

PRATS, J. F. **Educomunicação e cultura participativa**. In: Educomunicação: para além do 2.0. APARICI, R. (org). Trad. Luciano Menezes Reis. São Paulo: Ed Paulinas, 2014. cap. 12, p. 263-278.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola**. In: Multiletramentos na escola. ROJO, R. (org). São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap. 1, p. 11-32.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos Avançados. Vol 2. São Paulo, 1998.

SILVA, J. M. **A mídia na sala de aula: a postura do professor diante da inserção das tecnologias de informação e comunicação nas práticas escolares**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del-Rey. São João Del-Rey (MG), 2011. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Josemir%20Medeiros%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 18 maio de 2015.

SOARES, I. **A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção**. In: Educomunicação: para além do 2.0. APARICI, R. (org). Trad. Luciano Menezes Reis. São Paulo: Ed Paulinas, 2014. p. 7-28.

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

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis. Ed. Vozes, 2012.

SOUZA, A. G. **Entre a teoria e a prática:** a inserção das TIC na formação docente inicial da Universidade Estadual de Feira de Santana. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes. Aracaju, 2013. Disponível em: http://pped.unit.br/wp-content/uploads/2013/10/Albano-de-Goes-Souza_08_02_13.pdf. Acesso em: 7 jun. 2014.

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Perspectivas interculturais sobre letramento.** Revista Filologia e Linguística Portuguesa. Trad. Marcos Bagno. n 8, p. 465-488. 2006.

Universidade do Estado da Bahia. **Normas para elaboração e apresentação da dissertação do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA.** Juazeiro, 2015.

APÊNDICES

PLANO GERAL DAS OFICINAS:

1. Elaborando o Blog Reaj.

Tema: Conhecendo o blog.

Objetivo:

Mostrar, através do uso e manuseio desta tecnologia o que é e quais os recursos de um blog. Assim, a oficina que será ao mesmo tempo teórico-prática visa transmitir conhecimentos básicos para elaboração do blog Reaj.

Metodologia:

Usando o laboratório de informática, vamos conhecer alguns blogs de notícias de Petrolina. Também visitar blogs de assuntos diversos, moda, saúde e bem estar, fotografia, etc... A finalidade é saber como este meio pode ser utilizado para veicular qualquer assunto comportando vídeos, imagens, som.

Recursos utilizados:

Computadores conectados à internet.

2. Oficina

Tema: Conhecendo o Wordpress.

Objetivo: Conhecer este aplicativo e as possibilidades que oferta para o usuário. A oficina não se dedica a questões técnicas sobre esta ferramenta, apenas as funcionalidades, como usar, como criar um blog.

Metodologia:

Apresentar o wordpress na medida em que as colaboradoras vão explorando a plataforma.

Recursos utilizados:

Computadores conectados à internet

3. Oficina

Tema: Elaborando o blog Reaj

Objetivo: Criar o blog, explorar e experimentar os recursos do wordpress

Metodologia: Orientar a elaboração do blog, favorecendo que as colaboradoras dialoguem entre si.

Recursos utilizados:

Computadores conectados à internet.

4. Oficina

Tema: Produção de texto

Objetivo: Elaborar os textos do blog Reaj, com ênfase na primeira publicação do grupo.

Metodologia: Apresentar a variedade de gêneros textuais (poesia, conto, jornalístico, prosa) e tipos de textos: descritivos, narrativos, dissertativos.

Recursos utilizados:

Livros, revistas e jornais da biblioteca da escola.

Referências:

ABREU, Antônio Suarez. **Curso de Redação**. São Paulo: Ática, 2000.

LOSITO, S. M. **Reflexão e caracterização do Jornalismo e Educação**. In: *Jornal: uma abertura para Educação*. PAVANI, C. JUNQUER, A. CORTEZ, E. (Orgs). Campinas, SP: Papyrus, 2007.

5. Oficina

Tema: Produção de texto/Retextualização

Objetivo: Elaborar os textos do blog Reaj.

Metodologia: Exercitar a escrita refazendo textos informativos de jornais impressos para linguagem de blog. Identificar tipos de texto.

Recursos utilizados:

Revistas e jornais da biblioteca da escola.

Referências:

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOSITO, S. M. **Reflexão e caracterização do Jornalismo e Educação**. In: *Jornal: uma abertura para Educação*. PAVANI, C. JUNQUER, A. CORTEZ, E. (Orgs). Campinas, SP: Papyrus, 2007.

6. Oficina

Tema: Preparando uma entrevista, usando o gravador.

Objetivo: As entrevistas são recursos importantes para levantar informações, por isso é necessário saber como preparar um roteiro, utilizar o gravador.

Metodologia: criar roteiros de entrevistas a partir de temáticas levantadas pelas colaboradoras. Exercitar a entrevista utilizando o gravador, assim aprender a usar o equipamento no ato.

Recursos utilizados:

Gravador digital, quadro branco e pincel.

7. Oficinas:

Tema: montando uma programação para rádio

Objetivo: utilizar os recursos da rádio escola Reaj de maneira mais eficiente.

Metodologia: levantar junto ao público ouvinte os temas de interesse. Pensar em quadros para os programas da rádio. Montar programação.

Recursos utilizados:

Sala de laboratório.

8. Oficinas:

Tema: montando uma programação para rádio

Objetivo: utilizar os recursos da rádio escola Reaj de maneira mais eficiente.

Metodologia: usar o audacity para montar vinhetas e passagens.

9. Oficina

Tema: Entrevista Ping-Pong

Objetivo: Preparar as colaboradoras para realizar entrevistas com pessoas da comunidade externa da escola.

Metodologia: conhecer esta modalidade de entrevista preparando roteiros e exercitando a entrevista ping-pong.

Referências:

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Manual de Redação Folha de São Paulo.**
Folha Online. Disponível em:
http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_producao_e.htm. Acesso em
out. de 2015.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COLABORADORAS

- 1 - Onde você mora?
- 2- Quem mora com você em sua casa?
- 3 - Na sua casa tem computador?
- 4 - Você usa internet?
- 5 - Qual a finalidade você usa internet? Pesquisas da escola?
- 6 - Onde você usa internet?
- 7 - Você usa no computador ou celular?
- 8 - Você usa a internet todos os dias?
- 9 - Quantas horas por dia usa internet?
- 10 - Você costuma ir em *lan house*? Com que frequência?
- 11 - Quando você vai na *lan house* você faz o que?
- 12 - Nós fizemos um blog, você já tinha feito um blog antes?
- 13 - Sabia usar esta tecnologia?
- 14 - Você acha que o projeto do blog te ajudou em alguma coisa?
- 15 - Você acha que você consegue fazer sozinha?
- 16 - Na rádio, você tem todo domínio do aparato da rádio, da mesa, sabe editar, e, no blog você acha a mesma coisa, o essencial você consegue fazer?
- 17 - Fora a rádio e o blog que você participou, que outro tipo de linguagem midiática que você já participou ou aprendeu usar?
- 18 – Você gosta de ler?
- 19 - Quantos livros você leu este ano?

ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA

Realizada em novembro de 2014

Quanto tempo tem a rádio escola?

A rádio, ela está fazendo agora nove anos. Ela começou em 2005 com o lançamento do selo da Unicef, ele tava com o tema a criança e o adolescente do semiárido, né? Mostrando a vulnerabilidade das crianças e o adolescente do semiárido. Então, as escolas foram convidadas (...) Inclusive esse evento foi em Juazeiro. Nós levamos um grupo aqui da escola. Eles foram, participaram, foram várias oficinas, inclusive oficina de comunicação, música, teatro, dança. Então, eles participaram de várias oficinas. Então esse mesmo grupo. Também quem fazia parte deste grupo já era o (professor-colaborador), na época ele já era professor. E voltou o grupo, e nós fomos desenvolver os trabalhos, montar o coral, teve também um coral, a gente criou um coral. Então eles foram socializar o que vivenciaram nas oficinas. Daí pra cá, desde 2005, a gente vem trabalhando esse protagonismo do jovem. então começou a ideia de abrir a rádio escola. E aí a gente começou a passos assim bem lentos, com relação à estrutura, como seria. Então com o Programa Escola Aberta, a gente priorizou estas oficinas de rádio e também foi o professor-colaborador quem continuou estas atividades.

Como foi essa transição do Programa Escola Aberta para o Mais Educação?

O professor-colaborador continuou os trabalhos com os alunos, ele é um dos fundadores da rádio. Os primeiros alunos que participaram já se formaram, mas sempre foi aquele trabalho assim, né? Um saía, outro ficava. A rádio passou um tempo parada, porque o professor-colaborador se afastou, mas mesmos assim os meninos continuaram com a rádio.

A senhora sabe dizer o tempo exato que ficou parada?

Não foi muito tempo não, foram assim alguns meses. Mas parou assim, no sentido de não ter programação, mas a rádio estava lá funcionando, quando tinha alguma programação os meninos falavam, quando precisava. Mas logo voltou e de 2013 pra cá está direto.

No cenário geral, como coordenadora pedagógica, como é que a senhora percebe a radio escola, em termos de aprendizagem e de forma geral também?

Muitas vezes os alunos se envolvem nesses projetos e ficam muito focados. E quando estão nos projetos muitas vezes se esquecem da sala de aula. Aí os professores vêm e se queixam: “Nasilda, fulano de tal está na banda e está perdendo aula, não está fazendo as atividades” Só querem saber do esporte, só querem saber da informática... aí acontece muito isso! Então a gente

chama, né? As oficinas são para melhorar na escola, você está inserido nas oficinas para dar uma resposta positiva, de notas, de comportamento. Então algumas vezes a gente tem que ameaçar: “Se continuar com esses resultados baixos, a gente vai tirar das oficinas”. Então assim acontece com todos os programas, e pode acontecer com a rádio também, mas o professor da rádio ele tem esse diálogo com as meninas, a questão da participação. Porque aquilo é pra ser o complemento da sala de aula. Então na rádio a gente não tem visto isso, de esquecer a sala de aula, de não render bem, as meninas rendem bem.

Os alunos que participam da rádio escola têm um certo destaque na escola?

É, e não só pelas notas, mas pelo compromisso, pela responsabilidade. Um comprometimento assim com ralação a tudo, com os professores... Uma responsabilidade em participar das atividades da escola, chegar junto, de assumir as coisas, são muito comprometidas. Principalmente no comportamento.

Sobre o uso de outras TIC e da rádio também, quando é que as atividades da sala de aula vão pra rádio, para o laboratório, como dialogam com as disciplinas?

A gente procura sempre nessa questão incentivar que os professores participem das formações. E agora com a formação do Sismédio, que a gente está desenvolvendo com os professores do ensino médio, essa questão da integração curricular a gente está estudando de que forma pode melhorar essa integração curricular. Nós temos um currículo, assim, muito fragmentado. Então a gente tenta como é que se faz essa ponte, na verdade é pra fazer. Com uma questão que estou sempre discutindo, como é que os professores podem fazer esse trabalho. O professor de ciências, de língua portuguesa. inclusive hoje eu estava em reunião com os professores e os alunos da Comvidas, que é o programa que a gente tem aqui, um plano de ação das escolas sustentáveis. E aí até a professora de biologia falando, como é que a gente vai ver uma forma da rádio participar das ações da Comvidas, da questão da mobilização dos alunos, ações ambientais da escola. Assim, para que realmente não fique essa coisa solta, do tipo: datas comemorativas, o recreio.

Como são as oficinas, eu vi que o Mais Educação tem uma cartilha, como é encaminhado isso?

As oficinas que o professor-colaborador vai de acordo com a escola e as necessidades dos alunos. A gente não segue assim, a risca a cartilha. As vezes ele quer tratar da questão da violência, então ele foca mesmo assim, na necessidade do aluno. Motivar o aluno para permanecer na escola, mostrar a escola assim como um espaço prazeroso que ele goste de estar aqui.

Gostando de estar aqui isso já é um elo com a sala de aula e o resultado depois é satisfatório. Ele deu resultados, através de se trabalhar a auto estima deles.

Tem um acompanhamento desses conteúdos?

De cada oficina a gente tem um plano. Português e Matemática, como são os próprios professores, a gente já tem um plano com esse professor, tem sido muito positivo. Quem estuda a tarde vem de manhã, meio-dia, almoça e fica para aula da tarde. Quem estuda de manhã fica para o almoço e a tarde vai para o reforço. E as outras oficinas a gente acompanha pelos planos dos professores mesmo, por que já vem lá as propostas de cada segmento. No caso da rádio do mesmo jeito, a gente acompanha assim.

Sobre as tecnologias de informação e comunicação presentes aqui na escola, como são utilizadas?

Assim, nós temos aqui, como você viu, o laboratório de informática, o laboratório móvel também que o professor pode levar na sala de aula e fazer alguma atividade. Nós temos os multimídias que são os que os professores mais usam, ele já tem caixa de som, já vem com teclado, então assim, dá para projetar o slide e se quiser passar um vídeo é só levar a caixa de som amplificada, se quiser assim, se for um grupo maior de pessoas. Então, as aulas de informática são pelo Mais Educação, são lá no laboratório. Abrimos o laboratório se precisar o aluno fazer uma pesquisa na internet, um trabalho da escola.

Mas, o professor que fica responsável por desenvolver as atividades, como é?

Sim, porque ele vai sentir a necessidade daquilo pra aula dele. Os professores podem também participar dos cursos que a GRE oferece. Então, nós buscamos sempre este diálogo, temos aqui o laboratório móvel de informática, os multimídias, que são os que os professores mais usam.



MODELO DE QUESTIONÁRIOS
PARA OS PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGEM E SUAS
TECNOLOGIAS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CAMPUS III - UNEB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO,

CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS - PPGESA

PESQUISA PARA ELABORAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

ORIENTANDO/A: Manuela Pereira de Almeida

ORIENTADOR/A: Profº Drº Luiz Adolfo de Paiva Andrade

QUESTIONÁRIO PARA COMPOR DADOS DA PESQUISA

ORIENTAÇÕES GERAIS: Este questionário é um instrumento de coleta de dados para elaboração da pesquisa: Letramento no ciberespaço – um estudo sobre as práticas de letramento no âmbito da Educomunicação. Tal investigação é desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia. O colaborador que responder as questões não terá nenhum bônus ou ônus com este trabalho, assim como não terá seu nome divulgado, já que não é necessário o preenchimento de dados pessoais, apenas alguns aspectos profissionais que desempenha.

Qual sua formação inicial?

Possui cursos de pós-graduação? Especialização, Mestrado, Doutorado? Em qual área?

Qual a disciplina que leciona?

Há quanto tempo é docente na Educação Básica?

1 – Na Escola Estadual Antônio Padilha existe uma rádio-escolar, o que pensa sobre este espaço?

a) Importante para desenvolver o conhecimento dos estudantes.

b) Importante, mas subutilizado no desenvolvimento dos estudantes.

- c) Não contribui muito para o desenvolvimento dos estudantes.
- d) Não faz muita diferença para minha atuação em sala de aula.
- e) Outro (caso tenha outra opinião sobre o tópico)
-
-
-
-
-
-

2 – Quando precisou ou planejou alguma atuação de sua disciplina com a rádio-escolar?

- a) Sempre utilizo para complementar os assuntos tratados na aula.
- b) Sempre que trabalhos temas transversais ou interdisciplinares.
- c) Eventualmente de forma programada, mas nada que interfira no conteúdo da minha disciplina.
- d) Nunca uso este recurso como complemento ao conteúdo de minhas aulas.
- e) Outro (caso tenha outra opinião sobre o tópico)
-
-
-
-
-
-

3 - O que pensa sobre a presença e o uso das tecnologias de comunicação e informação (TIC) na escola

- a) Acrescenta muito, pois dinamiza a aula, chama atenção dos estudantes e facilitam a aprendizagem.

b) Algumas vezes é necessária, porém dispersa a atenção dos estudantes dificultado a aprendizagem.

c) Não utilizo tecnologia com muita frequência, apenas recursos básicos, data-show, aulas organizadas em slides, etc.

d) Uso a tecnologia e incentivo os estudantes a produzirem vídeos, áudios, dentre outros suportes de conteúdos midiáticos.

e) Outro (caso tenha outra opinião sobre o tópico)

4 – Como acha que é possível relacionar a disciplina que ministra com o uso das TIC presente na escola?

5 - Como acha que é possível relacionar a disciplina que ministra com o uso da rádio-escolar?

6 – O que pensa sobre a política de inserção das TIC (laboratórios móveis e fixos de informática, conexão com a internet, equipamentos de multimídias, laptops para estudantes e professores, dentre outros)?

Muito obrigada pela colaboração,
Manuela Pereira de Almeida.

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CAMPUS III - UNEB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO,

CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS - PPGESA

PESQUISA PARA ELABORAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

ORIENTANDO/A: Manuela Pereira de Almeida

ORIENTADOR/A: Profº Drº Luiz Adolfo de Paiva Andrade

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado/a para participar voluntariamente de uma pesquisa sobre a presença e uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas. As informações referentes a este tema serão utilizadas como base de dados para a pesquisa em andamento cujo título é: Letramento no ciberespaço – um estudo sobre as práticas de letramento escolar no âmbito da Educomunicação. A participação neste projeto, interagindo e discutindo os aspectos levantados, não implica ônus ou prejuízo aos participantes, e também não visa trazer-lhes nenhum bônus particular, já que visa apenas contribuir para o conhecimento das questões que envolvem a temática acima. A qualquer momento, o participante poderá desistir de fazer parte da pesquisa. Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos, a partir dos seguintes contatos: telefone (87) 98874-0344 e e-mail: manuellitapereira@gmail.com.

CONSENTIMENTO

A partir das informações recebidas por escrito e prestadas presencialmente pelo pesquisador, declaro estar disposto(a) a participar livremente desta pesquisa, e para tanto assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo desta forma o uso das imagens e das falas que apresentei durante as entrevistas e momentos da realização da pesquisa, desde que se respeite o anonimato da fonte.

() Autorizo utilizar o meu nome verdadeiro

() Autorizo a utilização de nome fictício ou código que garanta o meu anonimato.

Cidade _____ data ____/____/____

Nome completo e legível do/a voluntário/a ou do responsável se o voluntário for menor de idade.

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Manuela Pereira de Almeida, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que a pesquisa **Letramento no ciberespaço – um estudo sobre as práticas de letramento escolar no âmbito da educomunicação**, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com as resoluções do CONEP, assim como do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, respeitando a autonomia a do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Juazeiro, setembro de 2015.

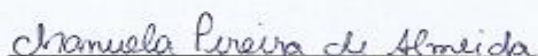
Manuela Pereira de Almeida

DECLARAÇÃO CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Eu, Manuela Pereira de Almeida, pesquisadora responsável pelo projeto de título "Letramento no ciberespaço – um estudo sobre as práticas de letramento escolar no âmbito da Educomunicação" declaro estar ciente do compromisso firmado com a orientação do Professor Dr. Luiz Adolfo de Paiva Andrade, docente do curso de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas, Campus III, da Universidade do Estado da Bahia.

Juazeiro, outubro de 2015.



Luiz Adolfo de Paiva Andrade (Orientador)


Manuela Pereira de Almeida (Orientanda)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO SEDIADORA

Eu, Edmerson dos Santos Reis, Coordenador do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, estou ciente e autorizo a pesquisador a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado Letramento no ciberespaço – um estudo sobre as práticas de letramento escolar no âmbito da educomunicação. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96 e estar ciente das corresponsabilidades como instituição proponente do presente projeto de pesquisa, bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Juazeiro, outubro de 2015.



Edmerson dos Santos Reis
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e
Territórios Semiáridos.

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Departamento de Ciências Humanas – Campus III
Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios
Semiáridos – PPGESA.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Maria da Paz de Sá Menezes de Andrade, Gestora da Escola Estadual Antônio Padilha, estou ciente e autorizo a pesquisadora, Manuela Pereira de Almeida a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado Letramento no ciberespaço – um estudo sobre as práticas de letramento escolar no âmbito da Educomunicação. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96 e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Petrolina, setembro de 2015.

Escola Estadual Antônio Padilha
Cadastro Escolar E 653.048
Telefone (87)3864-9043

Maria da Paz de Sá M. de Andrade
Gestora da Escola Estadual Antônio Padilha

Maria da Paz de Sá M. de Andrade
GESTORA
Mat. 132405-5