



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

PPG – PRO-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Marcelle Rose da Silva Minho

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONTEÚDO INTERATIVO:

REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA.

Salvador
2011

Marcelle Rose da Silva Minho

**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONTEÚDO
INTERATIVO:**

REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves

Salvador
2011

FICHA CATALOGRÁFICA – Sistemas de Bibliotecas da UNEB

Minho, Marcelle Rose da Silva

Processo de construção de conteúdo interativo: reflexões sobre uma prática/ Marcelle Rose da Silva
Minho. – Salvador,
2011.

114f.:

Orientadora: Prof^a. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I
2011.

Bibliografia: f. -

Inclui anexos

Inclui apêndices

1.Conteúdos interativos 2. Interatividade 3. Cultura de convergência 4. Letramento digital I.Alves,
Lynn Rosalina Gama II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação


CDD: 371.3078

FOLHA DE APROVAÇÃO

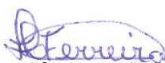
**"PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDO INTERATIVO: REFLEXÕES DE
UMA PRÁTICA"**

MARCELLE ROSE DA SILVA MINHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 03 de junho de 2011, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.



Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira
Universidade Tiradentes - UNIT
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.



Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Para meus melhores “conteúdos interativos”: meus três filhos,
pelos quais sou eternamente grata a Deus:

Luana, pela inspiração

Clara, pela alegria

Davi, pela esperança.

AGRADECIMENTO

Esta é a parte que mais planejei e desejei escrever desde o início da minha caminhada. Mesmo antes de ser selecionada já tinha muito a agradecer e quando as coisas estavam mais difíceis era pensando neste momento que eu encontrava força para continuar. Talvez porque ele represente a sensação de missão cumprida ou mesmo porque me fazia lembrar que não estava só e que tinha muitos por mim. Mas, e enfim, este momento chegou e agora parece ser muito pouco escrever os agradecimentos diante das bençãos recebidas.

Agradeço ao Mestre Jesus por mais uma oportunidade de evoluir segundo seus ensinamentos e aos Espíritos de Luz por todo apoio, orientação em todas as escolhas da minha vida.

Ao meu amado marido e amigo, Junior, a minha escolha mais acertada, por nunca desistir de me ajudar a ser uma pessoa melhor, e também pelo apoio, compreensão, paciência que vivenciei JUNTO comigo mais esta experiência.

Aos meus amados filhos: Luana pela compreensão, apoio, maturidade, interesse e também pela disponibilidade em me ajudar, em vários momentos, a dar conta desta pesquisa. Clara pela compreensão e tolerância com que vivenciei comigo este momento e também por permitir que “pessoa que tem filho” possa fazer mestrado. E o pequenino Davi que chegou para esta vida em meio a turbulenta escrita desta dissertação, pelos sorrisos iluminados que me deram força para continuar.

Aos meus pais amados, Jahilton e Vera pelo amor e apoio incondicional, por serem um porto SEMPRE seguro, e por todo esforço em proporcionar uma educação que me permitiu querer mais e também ao meu irmão André e minha cunhada Emille pela torcida e incentivo.

À minha queridíssima orientada Lynn Alves, pela sua competência, disponibilidade e generosidade. Por acolher as minhas angústias, inquietações e subjetividades com afeto e paciência e sobretudo, por ter me escolhido para ser mais um dos seus filhos.

À Ricardo Lima, por permitir que eu conciliasse este mestrado com meu trabalho, pelo incentivo, apoio em todos os momentos, pela compreensão e reconhecimento e sobretudo, pela amizade crescente e duradoura.

A Regina Cardoso pela amizade companheira, pelas palavras de incentivo, de orientação, de apoio, por estar sempre presente e disponível e sobretudo, por estar sempre torcendo pelo meu sucesso.

À Leonardo Silveira pelo companheirismo, pela disponibilidade e carinho com que ouviu minhas angústias e minhas conquistas e por todo apoio e ajuda.

A Graça Barreto por me ensinar a ver as coisas com mais profundidade, pelas leituras críticas e pela amizade sincera.

Aos meus queridos colegas de trabalho que por terem dividido o mesmo espaço de trabalho, dividiram também durante toda a pesquisa, as alegrias, os desânimos, as inquietações teóricas e as angústias com carinho, paciência e disponibilidade constante em ajudar.

Aos meus amados amigos-irmãos do CEMI pela amizade sólida, pelo incentivo, torcida, orações e apoio constante nos momentos mais importantes da minha vida.

Aos queridos professores Tânia Hertkovisk e Arnaud Lima Junior pelas discussões frutíferas e pelos aprendizados que me permitiram compreender o mundo de forma diferente.

Aos integrantes da banca Prof. Cesar Leiro e Prof. Simone Lucena pela disponibilidade e contribuições valiosas para esta pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado pelos ricos compartilhamento de idéias e também pelos momentos alegres que passamos juntos.

A Tatiana Paz pela parceria, pelo apoio tranquilo e afetuoso, pelas aprendizagens que vivenciamos juntas durante o campo desta pesquisa. E também à galera do Grupo de pesquisa Comunidades Virtuais pelo carinho, apoio e disponibilidade durante todo este tempo.

A Lucília, Esperança e Raul, pela disponibilidade afetuosa e ajuda significativa nesse momento final da pesquisa.

Aos demais amigos e familiares pelo incentivo e torcida constante.

Enfim, a Deus por permitir que eu seja uma pessoa tão abençoada e tenha tanto a agradecer!

RESUMO

Os conteúdos midiáticos circulando por múltiplas plataformas têm modificado a lógica pelo qual a indústria midiática opera e pela qual os sujeitos consomem informação e entretenimento. Se antes os espectadores contemplavam os meios massivos hoje, ao observar a web, percebemos que estes sujeitos também estão produzindo e compartilhando conteúdo. Assim, em busca de compreender melhor este processo, torna-se importante investigar quais as características do processo de construção de conteúdos interativos e suas potencialidades pedagógicas, visto que esta prática social vem sendo difundida alheia à escola. A investigação baseada no método de pesquisa participante revelou que o processo de produção de conteúdo baseia-se na tríade motivação, tempo e letramento digital. Apontou para conceituação de conteúdo interativo como os vídeos, textos, imagens, animações etc, produzidos pelos sujeitos, fruto da apropriação dos mesmos em relação às TICs. A interatividade apareceu como um conceito latente ao conteúdo que se atualiza a partir da interação do sujeito interagente. Percebeu-se ainda que o potencial pedagógico do processo de construção de conteúdo está, principalmente, relacionado ao desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, conclui-se pela importância do diálogo entre a prática de construção de conteúdos interativos com a educação no sentido de construir experiências pedagógicas mais colaborativas e participativas e que contribuam para o desenvolvimento da autonomia.

Palavras-chave: conteúdos interativos – interatividade – cultura da convergência – letramento digital

ABSTRACT

With the emergence of digital technologies, have been witnessed a change in the way of subjects dealing with communication. The media content that circling by various platforms has changed the logic in which the media industry operates and in which subjects consume information and entertainment. If before the audience contemplating to the mass media, today when observe the web we can perceive that these are also producing and sharing content. Thus, in search of to better understand this process, becomes important to investigate which characteristics of the process of the construction of interactive content and pedagogical potential because this social practice has been diffused unrelated to school. The research, using the method of participatory, was conducted in an extension course of content interactive education: building new pedagogical practices with 12 undergraduates in pedagogy. The results of this investigation show that the process of content production is based on the triad of motivation, time and digital literacy. Indicate to the conceptualization of interactive content like video, text, images, animations, etc., produced by the individuals, a result of appropriation of the same in relation to TIC. In this context the interactivity appears as a concept latent by the content that is updated from the interaction of the individual interactant. It was perceived that the pedagogical potential of the construction of content is especially related to the development of autonomy. Thus, concludes by the importance of dialogue between the practice of building interactive content for education in order to build pedagogical experience more participatory and collaborative and contributing to the development of autonomy.

Keywords: interactive content – interactivity – convergence culture – digital literacy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela do ambiente <i>modlle</i>	56
Figura 2 - Tríade do processo de produção do conteúdo.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Licenciados dos cursos de pedagogia e letras com computador em casa	61
Gráfico 2 - Possui computador com conexão a internet.....	61
Gráfico 3 - Licenciados dos cursos de pedagogia e letras que utilizou jogo eletrônicos	62
Gráfico 4 - Frequência de interação com jogos eletrônicos.....	62
Gráfico 5 - Representação gráfica do conceito de conteúdo interativo.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de análise percepções dos sujeitos, recorte 01 da matriz de análise.....	69
Quadro 2 - Matriz de Análise - percepções dos sujeitos, recorte 02 da matriz de análise.....	70
Quadro 3 - Matriz de Análise - percepções dos sujeitos, recorte 02 da matriz de análise.....	72
Quadro 4 - Matriz de Análise - percepções dos sujeitos, recorte 04 da matriz de análise.....	73
Quadro 5 - Matriz de Análise - percepções dos sujeitos.....	73-74
Quadro 6 - Matriz de Análise - percepções dos sujeitos.....	78-79

Em busca do Oásis

Escrever uma dissertação é como uma viagem em busca do “Oásis do conhecimento”. Andamos solitários pelo deserto porque apesar de todo apoio, orientação e interlocução, a caminhada da escrita é algo particular a cada passo dado, a cada direção tomada, até a forma de andar diz respeito à singularidade de cada um. E, por isso, a primeira dificuldade somos nós mesmos, nossas limitações, nossos desejos, nossos medos. Não dá para separar quem somos do que conhecemos. Outro ponto crítico é a escolha da direção a tomar, uma vez que no deserto existe uma imensidão de possibilidades. Muitos caminhos, muitas direções. E mesmo quando escolhemos o caminho, delineamos os objetivos, as dunas se movem, novas experiências são vivenciadas, e novas trilhas precisam ser traçadas rumo ao Oásis. Contudo, este não é um local fixo; é como uma miragem que nunca alcançamos porque se conhecer é um eterno devir, caminhar no deserto, escrever uma dissertação é sempre uma viagem inacabada. Eis aqui o resultado desta caminhada (verão, 2010).

SUMÁRIO

1. [LOGAR] INTRODUÇÃO	14
2. [INICIAR DOWNLOAD-UPLOAD] DA LÓGICA DA DISTRIBUIÇÃO PARA A LÓGICA DA COMUNICAÇÃO	19
2.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS POSSIBILIDADES DE AUTORIA	24
3. [PUBLICAR] CULTURA DA CONVERGÊNCIA E PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS	37
3.1 POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS	45
4. [CONFIGURAR] TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	51
4.1 ESPAÇO EMPÍRICO	54
4.2 SUJEITOS	56
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
4.4 ETAPAS DA PESQUISA	58
5. [POSTAR COMENTÁRIO] ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	60
5.1 PERFIL DOS SUJEITOS	60
5.2 CONTEÚDO INTERATIVO	63
5.2.1 PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA	64
5.2.2 PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA	68
5.3 PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDO INTERATIVO	75
5.3.1 POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DOS CONTEÚDOS INTERATIVOS	83
6. [CONVITE PARA PARTICIPAR] ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	86
REFERÊNCIAS	91

APÊNDICES	97
APÊNDICE A – Pesquisa banco teses capes	97
APÊNDICE B – Perfil dos sujeitos	98
APÊNDICE C – Matriz de Análise - percepções dos sujeitos	104
APÊNDICE D – Questionário	107
APÊNDICE E – Plano de Curso	112

1. [LOGAR¹] INTRODUÇÃO

Eu sempre fui uma educadora no papel de publicitária. Graduada em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, percebia, no mercado publicitário, a produção de uma comunicação vazia que, com exceção das campanhas sociais, construía apenas o consumismo. Buscava uma comunicação que transformasse, construísse e que melhorasse a vida das pessoas. O encontro com a educação se deu na Especialização em Educação e Tecnologias Digitais, onde pude conhecer e me identificar com a profissão do Designer Educacional, profissional habilitado a correlacionar as áreas de educação, comunicação e tecnologias em projetos educacionais. Exercendo esta profissão desde 2002, concebendo e desenvolvendo conteúdos para cursos a distância, venho buscando compreender melhor os processos educacionais e suas implicações na sociedade contemporânea, visando a novas alternativas para uma prática educacional mais participativa e colaborativa. A intenção de realizar este mestrado nasce, portanto, do desejo de dialogar as necessidades corporativas com as bases acadêmicas, da consciência de que para transformar e subverter, é necessário primeiro conhecer.

Por outro lado, na minha vivência enquanto sujeito imerso no mundo digital, encantava-me com o potencial comunicativo das TICs (Tecnologias de Comunicação e Informação) e percebia que, aos poucos, cada vez mais pessoas autorizavam-se a produzir informação ao invés de apenas consumi-la. Um bom exemplo dessa produção, vivenciada por mim é relatado no blog de André Lemos² onde o escritor narra um caso em que os usuários do twitter, em uma espécie de jornalismo colaborativo, conseguem fornecer informações muito mais precisas do que os grandes conglomerados de mídia sobre uma situação de alagamento nas ruas de Salvador, proveniente das fortes chuvas em maio de 2009. Ainda na esfera pessoal, refletia o quanto a infância das minhas filhas se configurava diferente da minha com a presença destas tecnologias e como isso interferia na relação delas com o mundo.

¹ **LOGAR** no ambiente digital significa identificar-se, ter permissão para acessar o sistema. Assim como na introdução cujo objetivo é apresentar o pesquisador e a pesquisa permitindo que o leitor se insira na investigação.

² <http://andrelemos.info/category/chuva-em-salvador/>

E, por fim, nas interlocuções teóricas e leituras realizadas durante o mestrado onde entendi o que representam as tecnologias, sua história, como lidamos com elas e, sobretudo, como superamos o funcionamento meramente instrumental, com e a partir delas. Considero que este foi o passo mais importante para delimitar o objeto de pesquisa. Sem consolidar esta compreensão crítica a respeito das TICs tinha o risco de ver o objeto com um olhar do paradigma da racionalidade instrumental. Esta racionalidade está tão impregnada em nós, nas instituições, nas políticas, nas escolas que fugir dela significa assumir uma luta entre o que somos e o que queremos ser, entre o instituído e o instituinte (Hetkowski, 2005). Nesse contexto, ressalta-se ainda a afinidade com o Grupo de pesquisa Comunidades Virtuais³ que tem buscado imergir no universo semiótico do mundo digital, desenvolvendo importantes pesquisas relacionadas à ação dos sujeitos na cibercultura.

A partir destas vivências, escolhi como objeto de pesquisa um processo instituinte que perpassa as experiências descritas acima e que vem se configurando a partir de uma das diversas possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais: a mudança do papel de espectador para produtor de informação.

Este fenômeno fundamenta-se nas mudanças trazidas pela transformação das tecnologias analógicas em digitais, trazendo possibilidades jamais experimentadas ao longo da história, modificando a modalidade comunicacional centrada na distribuição e na transmissão. A possibilidade de alterar informação e a facilidade de acesso a inúmeros recursos de produção implicou mudanças na teoria da comunicação, uma vez que a mensagem agora não é mais um conteúdo informacional fechado, mas informação manipulável, interativa. A interatividade aqui entendida não como simples atributo tecnológico e sim como possibilidade de interferência e participação do sujeito. É o que Jenkins (2008) chama de cultura da convergência, um momento de forte circulação de conteúdo em vários suportes midiáticos com participação ativa dos consumidores onde usuários da internet estão ultrapassando o consumo⁴ de informações e transformando-se também em autor. Essa mudança de papel tem sido cada vez mais evidente, sobretudo na geração que já cresceu utilizando e usufruindo das tecnologias digitais e que hoje, é grande

³ <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/>

⁴ A palavra consumo está aqui empregada na perspectiva de Jenkins (2008), não no sentido mercadológico mas sim no intuito de expressar o posicionamento passivo do sujeito frente às informações.

produtora de conteúdo. Movidos pelo desejo de criar, de participar, de interagir, estes jovens, desde cedo, jogam, escolhem de acordo com seus desejos. Todo este imbricamento com as tecnologias digitais acaba possibilitando o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas (LEVY, 1993) e, conseqüentemente de novas necessidades, sobretudo quando pensamos na relação destes sujeitos com a educação. Nesse contexto, instiga-me compreender a emergência de produções em imagens, vídeos, textos, animações na web e as relações destes sujeitos com as TICs sobretudo no que tange ao processo de apropriação das tecnologias e conseqüente construção de conteúdos.

Estas transformações provocam estudos que tentam compreender o processo de produção de conteúdo e como os sujeitos estão lidando com o papel de autor. Em levantamento ao banco de teses da CAPES, foi constatado que entre os anos de 2000 a 2009, utilizando como palavra chave: conteúdo interativo, foram realizados apenas quatro (04) estudos envolvendo este tema, sendo que nenhum na área de educação, conforme tabela no apêndice. Neste levantamento, foi encontrado 04 pesquisas de mestrado nas áreas de ciência da computação, comunicação e engenharia de produção, dentre eles dois possuem como objeto a produção de conteúdo focada na TV Digital. De fato, a criação do Sistema Brasileiro de Televisão Digital tem suscitado estudos relacionados à produção de conteúdos interativos para este suporte midiático, contudo, os estudos tratam basicamente de novas tecnologias, linguagens e formatos dos conteúdos sem um enfoque na autoria do sujeito. Por estar relacionada aos grandes conglomerados de mídia, a TVD ainda está subordinada a uma série de questões políticas e tecnológicas que dificultam a participação popular diferentemente da web, que abriga os conteúdos produzidos, de forma espontânea, pelos sujeitos, com celulares, máquinas digitais etc. Como pode ser percebido nos dados acima transcritos, nenhum dos estudos foca na mudança do papel de espectador para autor nem se origina na área de educação. O potencial pedagógico das tecnologias digitais bem como as mudanças potencializadas por elas, precisa ser discutido e estudado uma vez que a educação é realizada por e para estes sujeitos imersos na cultura da convergência. Dessa forma, o esforço deste estudo direciona um olhar científico a este fenômeno de produção de conteúdo que vem se expandido no ciberespaço com as redes sociais, blogs, twitter e em inúmeros sítios da internet, tendo como problema:

Quais as características do processo de construção de conteúdos interativos produzidos pelos licenciandos de pedagogia?

Para responder a essa questão, estabelecemos como objetivo geral analisar o processo de construção de conteúdos interativos pelos licenciandos de pedagogia, compreendendo suas características e suas potencialidades pedagógicas. De forma complementar e integrada, propomos ainda:

- Refletir sobre as potencialidades pedagógicas dos conteúdos interativos;
- Analisar o processo de construção de conteúdo interativo delineando suas características.

Como meio de atingir tais objetivos, este estudo possui uma abordagem qualitativa e utiliza o método de pesquisa participante, tendo como espaço empírico o *Curso de Extensão Produzindo Conteúdos Interativos: Construindo Novas Trilhas Pedagógicas*. Os alunos deste curso e sujeitos da pesquisa foram estudantes de pedagogia da Uneb Campus I. O curso foi realizado em 10 encontros presenciais contemplando discussões teóricas sobre TIC, interatividade, cultura da convergência, geração C, a fim de subsidiar a reflexão das possibilidades pedagógicas e a produção de conteúdos por parte destes sujeitos. As técnicas utilizadas foram de observação e análise de conteúdo. Além do conteúdo produzido, todas as atividades dos alunos foram registradas no ambiente virtual de aprendizagem – AVA da UNEB. Para análise de dados foram incluídos ainda registros visuais como fotos e filmagens.

Para maior aprofundamento, sugere-se a leitura completa da dissertação que está estruturada da seguinte forma:

O presente capítulo, **a Introdução**, situa o leitor sobre o objeto de estudo, seu contexto e a relação do pesquisador com tal objeto, informando os objetivos do estudo, sua trajetória metodológica e principais resultados.

O segundo capítulo, **Da Lógica da Distribuição para a Lógica da Comunicação** discute o papel de espectador a partir da visão da indústria cultural de Adorno & Horkheimer, bem como a passagem das tecnologias analógicas para digital e as possibilidades de autorias proporcionadas por esta mudança a partir das ideias de Levy, Lemos e Santaella. Refletimos sobre o conceito de letramento digital

e sua relação com o papel de autor, destacando o imbricamento da Geração C com as tecnologias digitais e sua participação na cibercultura.

O terceiro capítulo, **A Cultura da Convergência e a Produção de Conteúdos** trata da mudança do papel de consumidor para autor no âmbito da Cultura da Convergência na perspectiva de Jenkins, discutindo os conceitos de cultura participativa e inteligência coletiva. Trata ainda das potencialidades pedagógicas dos conteúdos interativos, entendendo a cultura da convergência como uma experiência de aprendizagem e de exercício da autonomia.

O quarto capítulo, **Trajetória metodológica**, discute os caminhos trilhados pela pesquisa, justificando a abordagem qualitativa e o método da pesquisa-participante; relacionando ambas com o modo de ser do pesquisador e as intenções da pesquisa. Nele, forma apresentados os sujeitos e os instrumentos de pesquisa e a forma como foram usados.

O quinto capítulo, **Produzindo Conteúdos Interativos**, analisa o processo de construção de conteúdo interativo, detalhando o entendimento dos sujeitos em relação ao tema, bem como suas produções. Discutimos o conceito de conteúdo interativo e as características do processo de construção relacionando-o ao letramento digital.

O capítulo seis, **Últimas Considerações** apresenta os resultados da investigação, ressaltando a relação dialógica entre a construção de conteúdo interativo e o letramento digital e o exercício da autonomia como a principal potencialidade pedagógica proveniente desta forma de apropriação das tecnologias.

2. [INICIAR DOWNLOAD-UPLOAD⁵] DA LÓGICA DA DISTRIBUIÇÃO PARA A LÓGICA DA COMUNICAÇÃO

Comunicação vem do latim *communis* e estar relacionada à participação, troca de informação. O ato de comunicar faz parte do ser humano que, para sobreviver, foi modificando, ao longo da história, o ambiente à sua volta e foi sendo modificado por este, na medida em que ampliava sua habilidade comunicacional. Dessa forma, podemos entender que a capacidade de se comunicar sempre esteve de acordo com o contexto histórico no qual o homem estava inserido. No início, em uma sociedade ágrafa onde não estava efetivada a comunicação oral, os gestos eram utilizados para se comunicar. Depois a fala foi desenvolvida e nas rodas de conversa se podia escutar e falar, sendo o saber compartilhado pela oralidade. Quando foi criada a escrita, a informação foi elitizada, restringindo o acesso apenas a quem tinha habilidade de leitura.

Com o projeto iluminista, a ciência é instituída como detentora da razão e do conhecimento, fundadora da racionalidade científica. Para esta racionalidade se não houvesse método não haveria conhecimento; buscava-se a homogeneidade, a certeza, a previsibilidade e a solidez. Para Santos o rigor metodológico está relacionado a um modelo totalitário.

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (1987, p. 10)

Adorno & Horkheimer (1985) também fazem uma crítica à razão do iluminismo. Para os autores, o esclarecimento é o processo pelo qual o homem, ao longo da sua história, se liberta das potências míticas da natureza onde o Projeto Iluminista tinha como meta “dissolver o mito e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.19) fornecendo uma nova forma de pensar o mundo.

⁵ **INICIAR DOAWNLOAD-UPLOAD** representa duas atividades básicas de transferência de informações realizadas na web. O download entendido como ação de “baixar”, consumir informações e o upload como ato de enviar, produzir informações para internet, ambos aqui utilizados metaforicamente para caracterizar a mudança de comportamento dos sujeitos em relação aos meios de comunicação de massa e às tecnologias digitais.

Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática, está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objectiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.19).

Estes teóricos afirmam que este processo de desencantamento do mundo possui duas dimensões: uma emancipatória e outra instrumental que visa o método, a utilização de trabalhos dos outros, descolada do prazer do discernimento. Com a ascensão burguesa, perde-se a dimensão emancipatória, o homem torna-se vítima do progresso e da racionalidade técnica, a razão é colocada no lugar da verdade e, num movimento antropofágico, a racionalidade destrói a própria razão criando outro mito, mais potente e opressor, o mito da razão soberana.

O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem económica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos. Rigidamente funcionalizada, ela é tão fatal quanto a manipulação calculada com exactidão na produção material e cujos resultados para os homens escapam a todo cálculo (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.15).

Esta racionalidade impregnou as esferas da vida social e tornou-se hegemônica. Impulsionou a expansão do capitalismo, fundamentou o Estado moderno, afastou os preceitos religiosos enfim, “viciou o mundo na razão”. Seguindo este progresso científico e tecnológico (avanço da ciência), a informação passou a ser difundida em larga escala nos meios de comunicação de massa visando à homogeneização e ao controle assim como à racionalidade científica.

Desde século XV, com a criação da imprensa, já era possível difundir informação independente do tempo e do espaço; ao contrário das sociedades orais, onde a mensagem era recebida no mesmo contexto em que era produzida, mas foi com o cinema, o rádio e a televisão que as informações puderam ser transmitidas em larga escala de forma homogênea para todos, independente do grau de letramento. Estes meios caracterizam-se pela comunicação unidirecional onde os papéis de emissor e receptor são fixos e não permutáveis. Daí surgiu o termo

espectador⁶ que indica o ato de contemplar a informação de forma passiva. A participação limita-se no máximo a um juízo de valor sobre determinado assunto.

nós fomos acostumados durante muitos séculos a ter nos grandes meios da cultura de massa, incluindo aí o cinema, a possibilidade de você ser no máximo um espectador. E o máximo da inclusão, naquele momento, era ser um espectador crítico. Poder ver a televisão e criticar aquilo, poder ler um jornal e criticar o jornal (LEMOS, 2009, p. 140).

O espectador é o sujeito da cultura de massa. Para Santaella (2003), o que caracteriza a cultura de massa é o fato de ela ser essencialmente produzida por poucos e consumida por uma massa que não tem poder para interferir nos produtos simbólicos que consome, “é o processo no qual uma pessoa fala para muitas, e é assim compelida a ignorar os traços distintivos destas últimas: numa margem ampla, a comunicação de massa é anônima.” (MOLES apud SANTAELLA, 2003, p.33). Esta unidirecionalidade da informação que traduz o controle de tudo que é veiculado facilita a construção de consensos sociais e a reprodução de discursos públicos, bem como a disseminação da lógica capitalista. O conteúdo veiculado impõe hábitos, valores e modos de estar, impondo padrões culturais baseados no consumo.

Este estado de contemplação dos meios de comunicação foi discutido por Adorno & Horkheimer (1985), no termo cunhado por eles de Indústria cultural. Os autores analisaram a produção cultural em massa e o uso econômico desses bens culturais na sociedade capitalista. Consideravam que o conteúdo veiculado no cinema, no rádio e depois na televisão não eram expressões da cultura, mas produtos da indústria cultural para manipular as pessoas levando-as ao consumo e à alienação. No prefácio do livro *A Indústria Cultural hoje*, Wolfgang Maar (2008) explica que a indústria cultural é o avesso da autonomia, sendo uma forma de dominação no plano da subjetividade, caracterizando-a como sendo uma amálgama de cultura e economia.

Dessa forma, a indústria cultural se apresenta como padronizadora cujo objetivo é homogeneizar desejos e comportamentos, tratando os consumidores como estatísticas onde cada um deve se comportar conforme seu nível social

⁶ A palavra espectador está aqui entendida na perspectiva de Lemos (2009) que relaciona o termo espectador à comunicação massiva e a condição de passividade. Compreende-se o espectador na posição oposta ao protagonista que no entendimento de Leiro (2004) trata-se do sujeito principal, agente da ação.

aponta. “Na indústria cultural o indivíduo é ilusório não só pela estandização das técnicas de produção. Ele só é tolerado à medida que sua identidade sem reservas com o universal permanece fora de constatação” (ADORNO, 2002, p.55).

Nesse contexto os poucos que detêm os meios de produção fabricam a cultura levando o espectador a apenas assimilar e não pensar sobre o conteúdo, impedindo sua formação enquanto sujeito autônomo. Assim, o espectador não trabalha com a própria cabeça; o produto cultural já prescreve as reações não pelo seu contexto objetivo, mas por meio de sinais sendo evitada toda conexão lógica que exija alento intelectual (ADORNO, 2002).

Este autor exemplifica com o espectador cinematográfico que vê na tela aquilo que faz parte da sua vida cotidiana e que para compreender o filme precisa ser tão ágil na percepção e na observação que suas atividades mentais são impelidas. É o que Adorno (2002) denominou de recalque da imaginação.

Superando de longe o teatro ilusionista, o filme não deixa à fantasia e ao pensamento dos espectadores qualquer dimensão na qual possam – sempre no âmbito da obra cinematográfica, mas desvinculados de seus dados puros – se mover e se ampliar por conta própria sem que percam o fio. Ao mesmo tempo, o filme exercita as próprias vítimas em identificá-los com a realidade. A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural (...) não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos. Os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas capacidades pela sua própria constituição objetiva (ADORNO, 2002, p.16).

Não só o cinema, mas também a arte massificou-se para consumo rápido e transformou-se em mercadoria e sinal de *status quo*. Para Chauí (1995), a arte encarada como produto da indústria cultural tem a possibilidade de perder três de suas principais características: **expressividade**, tornando-se reprodutivas e repetitivas, **criação**, transformando-se em meros eventos de consumo e de inovação e **experimentação** sendo englobadas pela moda e pelo consumo.

Esta questão da reprodutibilidade e da ausência do novo está relacionada ao domínio da racionalidade técnica no contexto da indústria cultural. Para Adorno, "A vitória do ritmo e da produção e reprodução mecânica é a garantia de que nada mudará, de que nada surgirá que não se adapte." (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.20). Neste contexto, tudo é feito para manter o que já está estabelecido, para excluir o novo onde o processo de comunicação tem a função “de preservação do *status quo* onde prospera a heteronomia que, dentre as muitas conseqüências

desastrosas para a humanidade, mutila os sujeitos.” (HETKOWSKI & NASCIMENTO, 2008, p. 138). A estes sujeitos cabem apenas consumir. Para Horkheimer e Adorno (1985) não devemos considerar o consumidor como um rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto.

Por volta dos anos 1980, a forma de consumir os meios de comunicação foi alterada com o surgimento de equipamentos como vídeo-cassete, *walk-man*, fotocopiadoras, gravadores de vídeo, propiciando uma recepção menos passiva dos espectadores. A própria natureza destes equipamentos e as linguagens criadas promovem o consumo individualizado ao invés do consumo massivo. Para Santaella (2003), foram esses processos comunicativos que permitiram a configuração da cultura das mídias, uma vez que romperam com a inércia da recepção permitindo a busca de informação e do entretenimento de acordo com nossos desejos.

Isso significa que o espectador pode escolher o que, quando e onde assistir, criando uma audiência menos homogênea que na cultura de massa. Castells corrobora com o pensamento de Santaella:

Em resumo, a nova mídia determina uma audiência segmentada, diferenciada que, embora maciça em termos de números, já não é uma audiência de massa em termos de simultaneidade e uniformidade da mensagem recebida. A nova mídia não é mais mídia de massas no sentido tradicional do envio de um número limitado de mensagens a uma audiência homogênea de massa. Devido à multiplicação de mensagens e fontes, a própria audiência torna-se mais seletiva. A audiência visada tende a escolher suas mensagens, assim aprofundando sua segmentação, intensificando o relacionamento individual entre o emissor e o receptor (CASTELLS, 2000, p. 362).

Contudo, esta mudança na natureza da audiência não significa que a cultura de massa tenha sido ultrapassada. Para Santaella (2003), o processo de nova formação comunicativa e cultural é cumulativa e integra-se a anterior, provocando ajustes e adaptações. A autora considera a cultura de mídias um estágio de transição entre a cultura de massa e a cultura digital onde estes processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais, por atuarem em uma lógica diferenciada da cultura de massa, foram nos ensinando a sairmos do papel de espectador para autor.

2.1. TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS POSSIBILIDADES DE AUTORIA.

O processo de autoria dos sujeitos fica mais evidente na atualidade em virtude do advento das tecnologias digitais. Afinal, depois de um longo período no papel de espectador dos meios de comunicação, com a chegada das TICs além de só consumir, podemos também produzir informação. Mas esta natureza inventiva das tecnologias não está relacionada apenas ao processo tecnológico atual. Para Alves (1998, p. 145), “as tecnologias criadas pelo homem atuam como elementos históricos que vêm possibilitando a transformação dos atores sociais e conseqüentemente do contexto no qual estão inseridos”. Levy (1993) faz um histórico das tecnologias intelectuais e das formas culturais que a elas estão ligadas destacando três momentos: a oralidade primária, a escrita e a informática. Para este autor, as tecnologias são intelectuais, uma vez que interferem na organização, na instituição histórico-social e na ecologia cognitiva do homem.

[...] nosso propósito consiste antes de mais nada em designar as tecnologias intelectuais como um terreno político fundamental, como lugar e questão de conflitos, de interpretações divergentes. Pois é ao redor dos equipamentos coletivos de percepção, do pensamento e da comunicação que se organiza em grande parte a vida da cidade no cotidiano e que se agenciam as subjetividades dos grupos (LEVY, 1993, p. 187).

Contudo, durante um longo período, as tecnologias não foram entendidas como um processo humano. O fato é que, assim como já foi discutido anteriormente, relacionado aos meios de comunicação, o desenvolvimento tecnológico foi profundamente afetado pela racionalidade instrumental. As tecnologias estavam ligadas a operatividade prática e à produtividade, sendo entendida apenas como um aparato maquinico, potencializador da produção de bens materiais para alimentar o processo econômico.

Esta perspectiva está alinhada à Ciência moderna que potencializou esta visão instrumental das tecnologias, a dicotomia homem-máquina e, conseqüentemente, uma instância pretensamente independente da subjetividade. (LIMA JR., 2005). Contudo, se tivermos um olhar mais aprofundado, perceberemos que a matriz grega *teckné* nos fornece subsídio para compreender as tecnologias não apenas de forma não instrumental, mas relacionada ao princípio criativo e

transformativo do ser humano (LIMA JR., 2005). Segundo este autor, na matriz grega o ser humano é indissociável dos utensílios e recursos materiais ou imateriais por ele criado, sendo portanto a constituição da tecnologia e da técnica humana e o ser humano tecnologizado num processo de criação e utilização de recursos e instrumentos para atuar no contexto vivencial.

Dessa forma, entendemos que todas as tecnologias podem ser entendidas numa perspectiva não-instrumental, ligadas à produção material e simbólica, que não se limita à assimilação, à reprodução de modos de fazer predeterminados, estanques e definitivos. O homem transforma a natureza e se transforma num processo de imbricamento “*homemmáquina*”. (LIMA JR., 2005)

Nesta perspectiva, a tecnologia tem uma gênese histórica e como tal, é inerente ao ser humano que a cria dentro de um *complexo humano-constituição-sociedade*, de modo que não se restringe aos suportes materiais nem aos métodos (formas) de consecução de finalidades e objetivos produtivos, muito menos ainda, não se limita à assimilação e à reprodução de modos de fazer (saber fazer) predeterminados, estanques e definitivos, mas, ao contrário, podemos dizer que consiste em: *um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os*. Neste processo, o ser humano *transforma a realidade* da qual participa e ao mesmo tempo, *transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado* (LIMA JR., 2005, p. 15).

Esta visão não-instrumental fica mais evidente na contemporaneidade com a desmistificação da ciência enquanto saber único e universal, com o reconhecimento da subjetividade e da singularidade dos sujeitos e a chegada das tecnologias digitais e telemáticas.

(...) a cibercultura não é fruto apenas desse desenvolvimento tecnológico, mas de uma confluência entre uma sociabilidade que emergia na década de 1960 e uma posição contrária a alguns discursos hegemônicos da era moderna, a razão, a ciência, a técnica. E se transforma numa espécie de apropriação coletiva desses dispositivos (LEMOS, 2009, p.137).

Dessa forma, apesar de todas as tecnologias serem entendidas como processo humano, as TICs possuem grande potencial transformativo, uma vez que a informação passa da forma analógica para a digital, ampliando significativamente as possibilidades de autoria. Isso ocorre porque a transformação de átomos em bits traz benefícios que vão além da compressão de dados, armazenamento e recuperação de informações, possibilita a manipulação de informações o que antes não era

possível nas plataformas analógicas. Este tratamento digital da informação permite grande capacidade de reprodução tanto do ponto de vista da rapidez quanto de custo, facilidade de transporte, maleabilidade e flexibilidade com possibilidades de transformações praticamente infinitas e, ainda, capacidade de adaptação a diferentes interfaces (ALVES & NOVA, 2002)

Para Santaella (2007) as vantagens da digitalização vão além da universalização da linguagem, estão relacionadas, sobretudo, à possibilidade de compressão de dados que permite o armazenamento e a circulação de grande quantidade de informação e a independência da informação digital em relação ao meio de transporte. Apesar de todo este avanço ser atribuído ao processo de digitalização não significa que os processos analógicos não tenham valor no desenvolvimento humano. Para Tenório não se trata de hierarquizar estes dois processos, mas de reconhecer a articulação entre eles.

Mas a revolução informacional não se esgota apenas com o armazenamento, a manipulação simbólica e a circulação de informações codificadas sistemática e digitalmente pelos programas de computador e distribuídas pelos meios de comunicação. Ela envolve sobretudo a criação, a interpretação e a transformação das informações, processo de sentido, que comporta uma dimensão analógica inelidível – e de relevância pedagógica indiscutível. (TENÓRIO, 1998, p.8)

Este potencial de autoria trazido pelas TICs se deve também à mudança do modelo comunicacional unidirecional “um-todos”, característico dos meios de comunicação de massa, para o que Levy (1999) denominou de comunicação aberta em um modelo bidirecional “todos-todos”. Para o autor, a união da conexão telefônica entre terminais e as memórias informatizadas com a extensão das redes digitais “ampliam, a cada dia, um ciberespaço mundial no qual todo elemento de informação encontra-se em contato virtual com todos e com cada um.” (LEVY, 1999, p.11).

Lemos (2009) corrobora com a ideia de Levy confirmando o ineditismo do modelo de comunicação em rede e o potencial de transformação da sociedade proporcionado por este.

O que a meu ver alterou substancialmente a nossa relação com os objetos técnicos na atualidade é que pela primeira vez, talvez, a gente tenha a dimensão técnica, o digital, colado à dimensão da comunicação. São tecnologias não apenas da transformação material e energética do mundo, mas que permitem a transformação comunicativa, política, social e cultural

efetivamente. Porque nós conseguimos transitar informação, bens simbólicos, não materiais, de uma maneira inédita na história da humanidade. (LEMOS, 2009, p.136)

Dessa forma, podemos destacar duas grandes diferenças entre os meios de comunicação de massa e as tecnologias digitais que potencializam a autoria dos sujeitos: a disponibilidade dos meios de produção e a capacidade de disseminar informação. Computadores pessoais, celulares, câmeras fotográficas, filmadoras digitais e os inúmeros softwares e ferramentas de autoria: difícil achar quem nunca fez um vídeo com a sua máquina digital ou com seu celular, quem nunca fez um comentário em um *blog* ou fez uma montagem em uma foto. Tudo isso é informação sendo registrada, armazenada, manipulada e compartilhada na internet.

Então eu situaria o surgimento da cultura digital não no surgimento da informática na década de 1940, mas a partir da microinformática, que faz com que cada um possa ter na sua mão um instrumento de produção de informação, que vai se transformando, com a internet, não só num instrumento de produção e de consumo, mas em algo que é radical e continua sendo radical hoje: a possibilidade de produção coletiva, colaborativa e distributiva da informação. É um fenômeno inédito que hoje pela primeira vez nós podemos disseminar informação sob qualquer formato para qualquer lugar do planeta, sem necessariamente ter grandes recursos financeiros, pedir autorização ou concessão do Estado ou das instituições. (LEMOS, 2009, p.137)

Pode-se entender que os processos de autoria na cibercultura devem-se também, ao encantamento do homem pelo computador. Acostumados a apenas contemplar a informação e a reagir apenas no plano mental (interpretando, identificando-se com os personagens), temos agora a possibilidade de imergir em mundos virtuais, interagir e criar. Murray (2003) acredita que os ambientes virtuais possuem quatro características que contribuem para o fascínio do homem pelas tecnologias digitais. Segundo a autora, os ambientes virtuais são procedimentais, ou seja, possuem regras e etapas a serem vencidas são participativos, pois a forma como são feitos convidam os leitores a participarem; são espaciais, uma vez que permitem a navegação e exploração e são enciclopédicos pela sua capacidade de armazenar informação.

O desejo ancestral de viver uma fantasia originada em um universo ficcional foi intensificado por meio participativo e imersivo que promete satisfazê-lo de um modo mais completo do que jamais foi possível. Com detalhes enciclopédicos e espaços navegáveis, o computador pode oferecer um cenário específico para os lugares que sonhamos visitar. (MURRAY, 2003, p. 101)

Já esta vontade de produzir, de participar muito explorada no mundo dos games está relacionada ao sentimento de agência. Para Murray, “Agência é a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas” (2003, p. 127). Este prazer de visualizar na tela suas ações de ver arquivos abrirem, de visualizar fórmulas funcionando nas planilhas eletrônicas ou mesmo a escolha da carta certa no jogo de paciência, está relacionada à sensação, vivenciada pelo interator, de estar no controle da situação, de poder alterar e modificar e não apenas contemplar.

A agência está relacionada à imersão, quanto mais estruturado o ambiente, mais desejamos agir nele (MURRAY, 2003). A imersão é outra característica das tecnologias digitais que nos permite “mergulhar” num mundo simulado, explorando-o, vivenciando emoções e sentimentos que às vezes nos é privado na vida real (TURKLE, 1995).

A experiência de ser transportado para um lugar primorosamente simulado é prazerosa em si mesma, independentemente do conteúdo da fantasia. Referimo-nos a essa mesma experiência como imersão. “Imersão” é um termo metafórico derivado da experiência psicologicamente imersiva, a mesma impressão que obtemos num mergulho no oceano ou a na piscina: a sensação de estarmos envolvidos por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto a água e o ar, que se apodera de toda a nossa atenção, de todo o nosso sistema sensorial. (MURRAY , 2003, p.102)

Esta experiência de imersão é bastante vivenciada nos jogos eletrônicos onde o jogador precisa explorar o ambiente do jogo e realizar ações por meio de avatares, amplificando o sentimento de imersão. Um exemplo é o jogo MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role-Playing Game*), *World of Warcraft*⁷ onde milhares de pessoas interagem em um ambiente fantástico por meio de seus avatares. Para Santaella (2007), nestes jogos *on-lines*, temos a possibilidade de construir “uma vida paralela” com regras e convenções sociais, econômicas e culturais próprias.

Para Machado (2007), outra forma de proporcionar a imersão é por meio da câmera subjetiva, um tipo de construção usada no cinema e agora nos ambientes virtuais que proporciona ao espectador a mesma visão do personagem. Dessa forma, o interator é inserido na cena na condição de sujeito implicado na ação.

⁷ Para outras informações sobre o jogo visite o site oficial da comunidade:
<http://www.worldofwarcraft.com/index.xml>

Contudo, apesar de toda ação e imersão no ambiente virtual, Murray (2003) alerta que ser interator não implica ser autor. A autora afirma que não há um consenso sobre isso entre os estudiosos da área mas argumenta que apesar das ações vivenciadas o interator só pode atuar até onde programou o autor do ambiente. Ou seja, em um jogo como *The Sims* podemos criar avatares, criar casas, manipular personagens mas se o criador do jogo não tiver previsto a criação de objeto, o jogador não poderá fazê-lo.

Há uma distinção entre encenar um papel criativo dentro de um ambiente autoral e ser o autor do próprio ambiente. É evidente que interatores podem criar aspectos das histórias digitais em todos esses formatos, com o maior grau de autoria criativa sendo alcançado naqueles ambientes que refletem a menor quantidade possível de prescrições. Mas os interatores podem apenas atuar dentro das possibilidades estabelecidas quando da escritura e da programação de tais meios. Eles podem construir cidades simuladas, experimentar estratégias de combate, traçar um caminho único através de uma teia labiríntica ou até impedir um assassinato, mas, a menos que o mundo imaginário não passe de um baú de fantasias com avatares vazios, todas as encenações possíveis do interator serão chamadas à existência pelo autor original (MURRAY, 2003, p. 149).

Vale ressaltar que não devemos confundir agenciamento com interatividade uma vez que o conceito de agência não dá conta de explicar a comunicação mediada por computador nos aspectos que lidam com a interação homem-máquina e homem-homem, fundamentais para compreender os processos de autoria. Contudo, atualmente, tudo que está ligado às tecnologias digitais e telemáticas é chamado de interativo. A interatividade já virou um lugar-comum, sendo um conceito esvaziado de sentido na medida em que tem sido usado para qualificar qualquer coisa (brinquedos, eletrodomésticos, programas de rádio e TV etc.). Em geral, o seu emprego limita-se a uma visão tecnicista, valorizando as características materiais e objetivas, separando-a do desejo e intenção do sujeito, baseado nas tradicionais teorias de comunicação de massa.

Para Silva (2000), é necessário valorizar a complexidade dialógica do processo. A interatividade representa uma possibilidade de avançar qualitativamente em relação ao modelo unívoco da mídia de massa superando a recepção passiva. Nesse caso, o emissor muda de papel, a mensagem passa a ser manipulável e o receptor muda seu status de passivo para ativo. Assim, à luz das ideias de Freire, a comunicação deixa de ser de A para B ou de A sobre B para ser de A com B, numa perspectiva de coautoria. Para este autor, não existe níveis de interatividade, para

ser interativo é preciso ter a possibilidade de modificar a mensagem sendo fundamentada em três princípios:

1. Participação-intervenção: participar não é apenas responder "sim" ou "não" ou escolher uma opção dada; significa interferir na mensagem de modo sensório-corporal e semântico;
2. Bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam;
3. Permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações potenciais. (SILVA, 2000)

Nessa perspectiva, para ser interativo é necessário oferecer a possibilidade de co-criação não basta ter muitas escolhas, é necessário que o sujeito possa criar a sua. Assim, a interatividade é entendida como um conceito da comunicação e não da informática, haja vista a arte participacionista da obra do Parangolé de Hélio Oiticica onde é possível manipulá-la a partir de múltiplas entradas, inscrever sua imaginação, ser coautor da obra.

Já Lemos (1997), entende a interatividade como sendo interação social e técnica ao mesmo tempo, onde podemos categorizá-la em vários níveis. O nível 0 seria da TV em preto e branco onde a interação seria apenas no botão liga e desliga, nível 1 TV em cores interagindo escolhendo canais por meio do controle remoto, nível 2 seria a apropriação da TV utilizando-a de acordo com seus desejos por meio do videocassete e consoles de jogos, nível 3 seria a interferência do conteúdo dos meios massivos por meio de fax e telefone, nível 4 seria da TV Digital que permite escolha de câmeras e participação em tempo real pela via telemática. Esta visão diferencia-se do entendimento de Silva (2000) que compreende a interatividade como possibilidade de criação, de mudança, onde nenhum dos exemplos citados acima poderiam ser considerados interativos.

Já Primo (2008), argumenta que, apesar da importância das teorias de comunicação de massa, a interconexão na internet permite ultrapassar diversas barreiras até então impostas pelos meios massivos. O autor faz uma crítica às teorias da interatividade que analisam os processos interativos a partir das potencialidades tecnológicas e/ou por meio do modelo informacional/behaviorista. Em sua maioria, estes estudos tratam este conceito como um atributo das tecnologias digitais ignorando o aspecto comunicacional entre os interagentes.

Outro aspecto discutido por Primo, é o entendimento do termo interatividade como modismo, *slogan* de venda. Dessa forma, para fugir do viés tecnicista e da confusão conceitual que permeia este termo, o autor utiliza a palavra interação para nortear seus estudos comunicacionais defendendo que a mesma não é uma característica do meio, que é preciso entendê-la em termos humanos e não de *hardware* a partir de uma abordagem sistêmico-relacional. Assim, a partir do foco do que acontece entre os interagentes e no relacionamento estabelecido, o autor propõe dois tipos de interação: interações mútuas e interações reativas.

As interações reativas caracterizam-se por serem sistemas fechados, cujos processos se resumem ao par estímulo-resposta, sendo operacionalizados na lógica da ação e da reação. Seus processos de decodificação e codificação se ligam por programação de forma automática com fluxos lineares e predeterminados onde predomina a relação de causa e efeito (PRIMO, 2000). Com base nestas características, podemos citar o jogo de paciência como exemplo de interações reativas.

Já as interações mútuas são sistemas abertos, cujos processos se dão a partir da negociação, operacionalizadas através de ações interdependentes. Seus processos de decodificação e codificação não ocorrem de forma mecânica sendo cada mensagem interpretada pelo interagente, numa relação negociada, com fluxo dinâmico de informações (PRIMO, 2000). Para exemplificar, podemos citar os *chats* como ambientes onde ocorrem interações mútuas.

Vale ressaltar que um processo de interação mediada pode agregar os dois tipos de interação.

É preciso lembrar que esses dois tipos de interativos não se estabelecem de forma exclusiva. Pode-se então pensar em algo como uma multi-interação, no sentido de que várias podem ser as interações simultâneas. Por exemplo, em um chat, ao mesmo tempo em que se conversa com outra pessoa também se interage com a interface do *software* e também com o *mouse*, o teclado. Nesse sentido, em muitos casos pode-se estabelecer interações reativas e mútuas ao mesmo tempo (PRIMO, 2008, p. 229).

O entendimento das interações mútuas é importante para analisar os processos de autoria, sobretudo os de produção coletiva, uma vez que ultrapassamos o modelo de pólos de transmissão e focamos a atenção nos aspectos inter-relacionais dos interagentes. Isso nos permite compreender melhor os aspectos

de imprevisibilidade, dinamicidade e continuidade dos processos de produção coletiva.

Este processo de apropriação das tecnologias digitais exige habilidades cognitivas e discursivas diferenciadas da cultura do papel. A forma como utilizamos nossa habilidade de leitura e escrita mudou na cibercultura. É necessário interagir não só com a palavra escrita, mas com a imagem, o som, o vídeo, entendendo a linguagem e a lógica do ciberespaço, é preciso ser letrado digitalmente. Magda Soares salienta que “diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessa tecnologia em suas práticas de leitura (...)” (2002b, p. 156). Contudo, para compreender o significado do que é ser letrado digital é necessário entender o termo letramento até então estudado no contexto da cultura do papel, ou seja, relacionado a práticas de leitura e de escrita quirográfica e tipográfica. Segundo Soares (2004), este conceito passou a ser utilizado no Brasil em meados os anos 80. Para ela, o letramento não é um processo dissociado da alfabetização apesar de considerar processos diferentes. Para a autora, a alfabetização diz respeito ao processo de aquisição do sistema convencional da escrita enquanto que o letramento é a utilização da leitura e escrita nas práticas sociais.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

Para a autora, a palavra letramento deve ser pluralizada, pois os tipos de letramentos mudam uma vez que, situados na história, acompanham a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural numa dada sociedade. Entendendo que as tecnologias intelectuais (LEVY, 1999) condicionam aspectos sociais, cognitivos e discursivos dos sujeitos e entendendo o letramento como desenvolvimento dessas habilidades por meio de práticas sociais, podemos dizer que a cibercultura implica o letramento digital. Soares (2002) afirma que a tela do computador como um espaço diferenciado para leitura e escrita traz implicações que vão além de novas formas de acesso. Representam novos processos

cognitivos, novas formas de conhecimento e novas maneiras ler e escrever caracterizando um novo letramento.

O hipertexto exemplifica as mudanças nos processos de escrita e leitura na cibercultura na medida que sua estrutura não-linear, intertextual, multimídia impõe uma nova forma de habilidades que vão além do saber ler e escrever. Para Ramal (2002), o letramento digital permite que a forma de leitura e escrita se aproxime dos processos mentais, uma vez que pensamos em hipertexto.

Dessa forma, podemos entender que o letramento digital pressupõe a realização de práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Para Xavier (2004), ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos. Mais do que isso, significa uma multiplicidade de habilidades linguísticas e psicológicas, capacidade de expressar ideias e organizar pensamentos e, sobretudo, uma implicação com as práticas sociais do ciberespaço.

Neste contexto, acreditamos que o processo de letramento digital deve agregar não apenas a habilidade de compreender e atuar a partir de produções verbais, mas principalmente habilitar o leitor a trabalhar simultaneamente com múltiplas mídias e a lidar com a lógica de articulação em que elas são construídas nos ambientes da web. Assim, compreendendo um texto como resultado de uma interação sociocultural e considerando que sua leitura, produção e edição dependem da relação estabelecida pelos interlocutores, as novas tecnologias da comunicação e da informação (em especial a internet) oferecem novos espaços para interações discursivas, o que culmina em novas condições de produção e leitura de textos e, conseqüentemente, na necessidade de incluirmos habilidades relativas à interação na discussão sobre letramento digital. (D'ANDREA, 2007, p. 4)

Assim como no letramento tradicional que se concretiza por meio da utilização das habilidades em práticas sociais, o letramento digital também é considerado por Soares (2002), D'andrea (2007) e Xavier(2005) na mesma perspectiva.

O conceito de "letramento digital" deve ser considerado na mesma perspectiva. Através do computador e conectado à internet, por exemplo, o sujeito não apenas escreve e lê mensagens operando o teclado e o mouse, mas posiciona-se como sujeito que aprende, opina, interage e, em última instância, constrói, mediado pelo computador, sua participação na sociedade. À luz das condições técnicas e sociais da contemporaneidade, o letramento digital, mais do que a destreza na operação de aparelhos tecnológicos de última geração, significa sua utilização para fins relevantes à vida social dos sujeitos. Esta apropriação deve culminar em uma efetiva inclusão digital. (D'ANDREA, 2007, p. 4)

É possível perceber que o conceito de letramento digital está relacionado aos processos de autoria uma vez que o sujeito se apropria das tecnologias, expressa-se por meio de suas produções e interage com outros sujeitos que retroalimentam este fluxo. Contudo, este processo de letramento não é tão simples para as pessoas que viveram anos sob a égide apenas dos meios de comunicação de massa mais acostumadas a receber informação do que produzir informação. Já para os jovens que nasceram sob a lógica do ciberespaço o letramento digital parece uma prática natural. Segundo Santaella (2007), os jovens têm mentes distribuídas, são capazes de ver quatro telas ao mesmo tempo porque possuem uma atenção parcial contínua. Estes sujeitos têm outro tipo de mente porque possuem a capacidade de se comunicar por vários canais. Para Tapscott (1999), a geração que tem crescido na cibercultura tende a desenvolver inúmeras habilidades relacionadas à autonomia e à capacidade de expressar-se, dentre elas destacam-se: independência e autonomia na aprendizagem, curiosidade e faro investigativo; liberdade de expressão e convicções firmes. Para comprovar, basta verificarmos na internet a presença e a produção deste público que, conectados com as tecnologias, faz tudo ao mesmo tempo. Alves caracteriza bem este público:

Letrados em interfaces comunicacionais síncronas (ferramentas de comunicação em tempo real) e assíncronas (ferramentas que apresentam um distanciamento de tempo entre a mensagem e a resposta), utilizando a web, celulares, smart fones, PDAs⁸, jogos, notebooks, diferentes telas digitam freneticamente muitas vezes através de uma linguagem híbrida (combinação de textos, imagens e sons), pequenos textos que objetivam informar e comunicar a um grupo de pessoas, eventos, notícias e principalmente aspectos do cotidiano destes sujeitos, por exemplo, “jogando Guitar Hero e Rock Band”, “corrigindo monografias” ou ainda “Participando do Videojogos 2009 – PT” (2010, p.02).

Estes sujeitos são menos impregnados do racionalismo instrumental, nasceram em um mundo onde o saber científico já não é tão absoluto, onde a informação não chega apenas por meio do jornal, televisão e rádio. As diferenciações destes sujeitos extrapolam a forma de utilização das tecnologias eles se expressam, comunicam-se e funcionam diferente. É como se tivessem uma estrutura cognitiva diferenciada, não-linear, não-hierárquica assim como as TICs

⁸ Personal digital assistants (PDAs ou Handhelds), ou Assistente Pessoal Digital, é um computador de dimensões reduzidas (cerca de A6), dotado de grande capacidade computacional, cumprindo as funções de agenda e sistema informático de escritório elementar, com possibilidade de interconexão com um computador pessoal e uma rede informática sem fios wi-fi - para acesso a correio eletrônico e à internet.

confirmando o conceito de tecnologias intelectuais proposto por Pierre Levy “o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas” (1993, p. 118).

Inúmeras pesquisas já foram realizadas no sentido de compreender este grupo de sujeitos que vive em outro ritmo. Alves (2007) cita algumas delas, com denominações diferenciadas. “Geração Joystick” foi o nome dado pela pesquisa realizada pelo Grupo Foco no Brasil, Geração M ou Multiasking registrado a partir da pesquisa realizada pela *Kaiser Family Foundation* ou nativos digitais como chama Kathleen Tyner e Prensky (ALVES, 2007). Nesse caso, o foco está na capacidade de ser multitarefa, na habilidade de realizar várias atividades ao mesmo tempo. Apesar de esta capacidade multitarefa já ter sido experimentada desde a década de 30, quando dirigíamos e ouvíamos rádio ao mesmo tempo, foi com as tecnologias digitais e telemáticas que ela foi potencializada. (ALVES, 2007)

Para Rushkoff (1999) eles são os *screenagers*, aqueles que nasceram e se desenvolveram sob a égide da tela. Seja tela de computador, televisão ou outra tecnologia.

[...] os *screenagers* representam o futuro evolutivo da espécie humana. Ao considerar que o caos representa seu *habitat* natural, eles não têm dificuldades para lidar com tudo aquilo que provém das culturas pós-modernas. Diante da descontinuidade, os *screenagers* são sujeitos de sua realidade e constroem suas personalidades (mesmo que *on-line*) da forma como desejam – por isso, preferem o computador e o *videogame* à mídia tradicional. Eles aceitam e reconhecem as inúmeras transformações pelas quais a sociedade passa, mas não estão preocupados com um final determinístico ou com respostas precisas para as incertezas que as novidades suscitam. Talvez por isso sejam tachados, em muitos casos, de alienados (MACHADO, 2009, p.29).

Atualmente, outra denominação tem sido usada para denominar esta geração. Geração C - conteúdo, conectividade e colaboração, atores principais da cultura da convergência. Jenkins (2008) conta em seu livro a história de uma menina de 13 anos que lançou um *site*⁹ onde os fãs de Harry Potter criavam histórias complementares às narradas no livro e no cinema; produziram histórias conectados na internet colaborando uns com os outros. A ideia rendeu tantos frutos que começou a incomodar os produtores de Harry Potter que queriam apenas

⁹ The Daily Prophet, www.dprophet.com

consumidores, já os fãs o direito de participar. Este exemplo corrobora com a leitura de Machado a partir do pensamento de Rushkoff,

Munidos de sua consciência jovem em expansão, os garotos têm as tecnologias fomentadoras da interação a seu favor e podem usar delas para transformar suas realidades, criando os pontos de apoio, divulgação e resistência: “Um modem, um PC, e a intenção de desestabilizar poderiam provocar uma ameaça mais séria à ordem estabelecida do que qualquer invasão militar”. (MACHADO, 2009, p.34)

Dessa forma, esta geração tende a deixar a contemplação e a partir para ação. Eles produzem conteúdo, compartilham na rede, expressam-se e se comunicam, como dito anteriormente, e ainda utilizam as TICs na perspectiva da criação, caracterizando-se como os sujeitos da cultura da convergência.

3. [PUBLICAR¹⁰] A CULTURA DA CONVERGÊNCIA E A PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS

Como foi visto no capítulo anterior, o processo de digitalização ampliou as possibilidades de autoria dos espectadores uma vez que os sujeitos apropriaram-se dos meios de produção de conteúdo e do canal de distribuição – *internet* passando a distribuir informação de forma mais horizontal. Verificamos nos *blogs*, *youtube*, comunidades virtuais, inúmeras experiências que demonstram o que Levy já havia previsto desde 1993.

Não se trata aqui, portanto, de profetizar uma catástrofe cultural causada pela informatização, mas sim de utilizar os trabalhos recentes da psicologia cognitiva e da história dos processos de inscrição para analisar precisamente a articulação entre gêneros de conhecimento e tecnologias intelectuais. Isto não nos conduzirá a qualquer versão do determinismo tecnológico, mas sim à idéia de que certas técnicas de armazenamento e de processamento das representações tornam possíveis ou condicionam certas evoluções culturais, ao mesmo tempo em que deixam uma grande margem de iniciativa e interpretação para os protagonistas da história. (LEVY, 1993, p. 10)

Este potencial das tecnologias digitais proporcionou uma série de transformações na forma como as pessoas se relacionam, vivem, se comunicam e consomem informação. Jenkins (2008) constata em este momento histórico profetizado por Lèvy (1993) como um período de embate entre as mídias tradicionais e atuais onde relacionam-se os conceitos de **convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva**.

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. (JENKINS, 2008, p. 27)

Para o autor, a convergência não é uma caixa preta onde todos os aparelhos midiáticos vão convergir; vai além dos suportes tecnológicos acontecendo dentro de cada sujeito. Assim, a convergência refere-se a um processo onde se alteram a

¹⁰ **Publicar** significa tornar público. No ambiente digital significa compartilhar informação. Este termo está aqui empregado no sentido de caracterizar a participação na cibercultura: produzir e publicar informações.

lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os sujeitos consomem a informação e o entretenimento. (JENKINS, 2008).

Dessa forma, a convergência muda a maneira como se consome e se produz as mídias tanto do ponto de vista corporativo quanto dos consumidores. Se por um lado os conglomerados de mídia distribuem seus produtos por vários canais em busca de ampliar suas possibilidades de lucro, do outro os consumidores tentam ter um controle maior do fluxo midiático a partir da interação com outros consumidores num processo que ocorre nos dois níveis, de cima para baixo e de baixo para cima. Para Jenkins, “a convergência representa uma transformação cultural, à medida que os consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos” (2008, p. 27/28).

Antenados com este contexto e com o objetivo de estreitar a relação com os consumidores, os produtores de mídia estão experimentando uma nova forma de entreter e vender as narrativas transmidiáticas. Jenkins chama de narrativas transmidiáticas uma forma de contar história por meio de múltiplos suportes midiáticos.

Na forma ideal de narrativas transmidiáticas, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida na televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. (JENKINS, 2008, p.135)

Em cada plataforma, é apresentada uma parte da história, cada um escolhe em quais mídias interagir; quanto mais imerge nas plataformas mais amplia sua experiência de entretenimento, mais se envolve com a história e, conseqüentemente, mais é motivado a consumir. Um recente exemplo de uma narrativa transmidiática é Avatar. Filme 3D, game, animação e realidade aumentada são algumas das plataformas em que podemos interagir com a história de Avatar. Sem dúvida, o game é a plataforma que mais expande a experiência na narrativa uma vez que, jogando, temos a oportunidade de imergir no universo criado pela mesma. Mas nem todo espectador tem o desejo de interagir com múltiplas plataformas, muitos se satisfazem em assistir ao filme, outros em ler uma matéria na revista. Jenkins (2008) conta em seu livro o quanto a narrativa transmidiática Matrix foi criticada por deixar lacunas nas mídias exigindo a interação com todos os suportes midiáticos para obter uma compreensão mais efetiva. Contudo, para os fãs

de Matrix, estas lacunas despertaram o desejo de pesquisar, mapear, especular e até criar partes da história.

Hoje muitos consumidores mais velhos ficam confusos e não se envolvem com esse tipo de entretenimento, embora alguns estejam aprendendo a se adaptar. **Nem toda** seguirá essa direção – embora cada vez mais narrativas estejam percorrendo os meios de comunicação e oferecendo uma profundidade de experiência não prevista em décadas anteriores. (JENKINS, 2008, p.179)

Segundo o autor, o impulso transmidiático está no centro da cultura da convergência uma vez que configura um novo sujeito. Se antes na cultura de massa os espectadores eram concebidos como passivos, estáticos, isolados e silenciosos, hoje na cultura da convergência eles se apresentam como ativos, migratórios, conectados e barulhentos (JENKINS, 2008). Estes sujeitos são autores, sendo o desejo de participar a sua principal característica. “Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo.” (JENKINS, 2008, p. 28)

Para Jenkins (2008) interatividade e participação são diferentes. A interatividade diz respeito ao modo como as tecnologias digitais foram planejadas para responder ao *feedback* do consumidor. Está relacionada à natureza do meio, a televisão permite um tipo de interatividade, já o videogame proporciona outro. A participação diz respeito aos sujeitos, aos protocolos culturais e sociais que são estabelecidos.

A participação, por outro lado, é moldada pelos protocolos culturais e sociais. Assim, por exemplo, o quanto se pode conversar num cinema é determinado mais pela tolerância das platéias de diferentes subculturas ou contextos nacionais do que por alguma propriedade inerente ao cinema em si. A participação é mais ilimitada, menos controlada pelos produtores midiáticos e mais controlada pelos consumidores de mídia. (JENKINS, 2008, p. 182)

Esta participação coloca os sujeitos da cultura da convergência no patamar de produtor de conteúdo. Seja especulando informações para compreender as lacunas das narrativas transmidiáticas seja criando *blogs*, colaborando com enciclopédias colaborativas como a Wikipédia ou mesmo interagindo com webjornalismo participativo, verificamos na internet inúmeros exemplos de

conteúdos produzidos pela população. A lógica é ir além da publicação, é interagir, produzir e compartilhar informação. Primo (2007) fala desta participação relacionando-a às características da web 2.0 que potencializam a publicação, compartilhamento e espaços de interação. Para o autor a Web 2.0 vai além da combinação de técnicas informáticas, corresponde “(...) a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador” (PRIMO, 2007, p. 1).

A partir de recursos da Web 2.0, potencializa-se a livre criação e a organização distribuída de informações compartilhadas através de associações mentais. Nestes casos importa menos a formação especializada de membros individuais. A credibilidade e relevância dos materiais publicados é reconhecida a partir da constante dinâmica de construção e atualização coletiva. (PRIMO, 2007, p. 4).

No mundo dos games, temos um exemplo contundente dessa participação. Os jogadores customizam personagens, cenários e experiências do jogo, participam e acabam alterando o jogo original com suas produções. Jenkins (2008) fala dos *modders*, pessoas que, ultrapassando a experiência de jogadores, participam como autor, programando e desenvolvendo fases do jogo. O jogo *The Sims*¹¹ (2000), aproveitando esta demanda de participação do público, lançou junto com o game ferramentas de design potencializando a produção dos jogadores-autores. É como se produzir conteúdo fizesse parte da brincadeira. Entrevistado em junho de 2003, o produtor do jogo Wright calculou que mais de 60% do conteúdo do *The Sims* teria sido desenvolvido pelos fãs. Nesse caso específicos produtores e consumidores se entenderam quanto ao limite de participação, mas na maioria dos casos existe muitas contradições e diferentes pontos de vista. Como no caso dos fãs de Harry Potter citado no capítulo anterior que entraram em embate com a Warner Bros pelo direito de participarem do universo de Harry Potter.

(...) o termo “participação” emergiu como um conceito dominante, embora cercado de expectativas conflitantes. As corporações imaginam a participação como algo que podem iniciar e parar, canalizar e redirecionar, transformar em mercadoria e vender. (...) Os consumidores, por outro lado, estão reivindicando o direito de participar da cultura, sob suas próprias condições, quando e onde desejarem. (JENKINS, 2008, p. 228)

¹¹ Site oficial do jogo: <http://thesims.ea.com/>

A web tornou-se um ambiente de participação dos sujeitos que atuam de forma não-autorizada e imprevisível em relação aos conteúdos midiáticos, causando implicações comerciais. Se antes o movimento de participação dos espectadores era restrito e não incomodava as grandes corporações uma vez que se limitava, muitas vezes, à distribuição de fotocópias e gravações em fita cassete, hoje “passaram a representar uma ameaça pública e visível ao controle absoluto que as indústrias culturais mantinham sobre sua propriedade intelectual.” (JENKINS, 2008, p. 187). Isso nos reporta às implicações no direito autoral¹² provocadas pelos processos de digitalização e participação. Segundo Branco, a partir da leitura de Benkler, “a variedade de plataformas alternativas para comunicação torna os indivíduos menos suscetíveis à manipulação pelas infraestruturas de comunicação e mídia” (2009, p. 14). Com todas estas mudanças, vem sendo propagado uma nova forma de compartilhamento de recursos baseados nos *commons*, e não nos arranjos institucionais baseados na lógica da propriedade. Nos *commons* não há controle exclusivo do uso e da disposição de qualquer recurso particular.

A prática dos *commons* no contexto informacional tem adquirido mais relevância que as práticas privadas. A construção das redes, a Internet, a criação do padrão http e da web, o movimento do software livre, a wikipedia, a música techno, a blogosfera, o youtube, o slashdot, o rau-tu, os sites overmundo e domínio público, o *Creative Commons*, o seti@home da Nasa, o BitTorrent, o barcamp e as ações P2P em geral têm marcado a formação da comunicação e da cultura digitais. Com a influência decisiva das redes de comunicação e das tecnologias de informação nos demais segmentos da vida social, os *commons* entraram na pauta do temário cultural, econômico e político. (AMADEU, 2007, p. 2)

Jenkins (2008) trata da questão de direito autoral sob a ótica da comunicação. Cita inúmeros exemplos da tensão existente entre as empresas midiáticas e a participação popular. Esta flexibilização dos direitos de propriedade de um lado deixa os conglomerados de mídia em pânico, por outro permite um maior envolvimento do consumidor com a marca e/ou com a narrativa ampliando as possibilidades de lucro. O que não deve acontecer é que os direitos de propriedade impeçam ou minimizem a cultura participativa.

¹² Existe atualmente um grande debate em torno da Lei de Direitos Autorais no sentido de repensar esta questão à luz da digitalização que permite a manipulação e reprodução de vídeos, textos, músicas antes limitadas ao suporte físico.

É importante lutar contra regime de direitos autorais corporativos, combater a censura e o pânico moral que tentam transformar em doença as formas emergentes de participação, expandir o acesso e a participação de grupos que, de resto, estão sendo deixados para trás, e promover formas de educação e letramento midiático que auxiliem as crianças a desenvolver as habilidades necessárias para se tornarem participantes plenos de sua cultura. (JENKINS, 2008, p. 316)

As questões letradas acima, relacionadas ao direito autoral e à cultura participativa, tem no centro de suas questões a cultura dos fãs. Esta articulação popular em torno de um desejo comum nos remota a outra característica da cultura da convergência: a inteligência coletiva. Para Lèvy (1998), autor que cunhou este termo, a capacidade de pensar coletivamente é uma mutação antropológica cuja condição elementar é o compartilhamento de conhecimento, onde ninguém sabe tudo, mas todos sabem algo. Jenkins afirma que “o que consolida a inteligência coletiva não é a posse do conhecimento – que é relativamente estática -, mas o processo social de aquisição do conhecimento – que é dinâmico” (2008, p. 86). Para o autor, as comunidades virtuais de fãs se constituem num exemplo da inteligência coletiva. Eles se reúnem em torno de um objetivo, buscam e compartilham informações, produzem conhecimento e constroem vínculos sociais.

Os fãs informam uns aos outros sobre a história do programa e desenvolvimento recente, que pode ter sido perdida. A comunidade de fãs compartilha os seus conhecimentos, porque nenhum fã sozinho pode saber tudo o necessário para apreciar plenamente a série.¹³ (JENKINS, 2006, p. 167)

As comunidades têm essa capacidade de alavancar a *expertise* combinada de seus membros (JENKINS, 2008). As comunidades são agregações sociais da web formada por sujeitos com interesses comuns que estabelecem teias de relacionamentos por meio de trocas sociais, intelectuais, afetivas e culturais. (ALVES, 2007)

Nesse caso, a ideia de inteligência coletiva sobrepõe o “paradigma do *experte*”¹⁴ na medida em que um sujeito, por mais que seja especialista em determinado assunto, tem conhecimento limitado enquanto que, na lógica da

¹³ Los fans se informan unos a otros sobre La historia del programa o los recientes desarrollos que pudieran haberse perdido. La comunidad de fans comparte sus conocimientos porque ningún fan puede saber por sí solo todo lo necesario para apreciar plenamente la serie. (JENKINS, 2006, p. 167)

¹⁴ Termo cunhado por Peter Walsh citado por Jenkins em seu livro *Cultura da convergência*.

inteligência coletiva o conhecimento é interdisciplinar e ilimitado, sendo combinado e re-combinado num processo contínuo de produção de conhecimento. Dessa forma, podemos dizer que a inteligência coletiva tem uma dimensão individual e outra coletiva para Lèvy “essa dupla mobilização subjetiva, bastante individual, de um lado, mas ética e cooperativa, de outro, que o universo burocrático e totalitário era incapaz de suscitar” (1998, p. 21). Assim sendo, apesar de Jenkins afirmar que os fãs são mais motivados pelo prazer de intercambiar conhecimento do que de saber, este é o início de grandes oportunidades de mudanças nas estruturas de conhecimento e poder (LÉVY, 1998).

Levy explora como desterritorialização do conhecimento, causada pela capacidade da rede para facilitar a comunicação rápida entre muitas pessoas, permitiria uma maior participação na tomada de decisões, novas formas de cidadania e da comunidade, e a troca informação mútua. ¹⁵ (JENKINS, 2006, p.164)

Contudo, a maioria da produção da rede ainda não tem esta perspectiva social. Se fizermos uma análise do *twitter*, *orkut* e *facebook*, iremos encontrar muito conteúdo autobiográfico. São espaços de sociabilidades onde as pessoas mostram sua vida por meio de textos, imagens e vídeos. Falam o que gostam, o que odeiam, como são, no que estão pensando, exibem conquistas, viagens, posses e sentimentos. Não é difícil achar entre os amigos um título similar a: “Muito feliz!” O desejo de se mostrar e por dizer ao mundo que está bem, vem norteando as redes sociais. Para Alves,

[...] este tipo de comportamento alimenta a pulsão escópica, isto é, o desejo de ver, de atuar como voyeur, dos seres humanos que têm a necessidade de saber de forma curiosa o que seu semelhante está fazendo. (ALVES, 2009, p. 239)

De fato, a maioria destes conteúdos não tem muita criticidade, focam na exibição e na expiação. A própria adesão nas comunidades do *orkut* muitas vezes não implica participação. As pessoas se associam para demonstrarem sua maneira de ser ou simplesmente para fazer parte de uma tribo, mas não interagem nem colaboram, descaracterizando os objetivos das comunidades. O *youtube* é um outro

¹⁵ Lévy explora cómo la <<desterritorialización>> del conocimiento, provocada por la capacidad de la red de facilitar la comunicación rápida entre mucha gente, podría posibilitar una participación más amplia en la toma de decisiones, nuevas modalidades de ciudadanía y comunidad, y el intercambio recíproco de información. (JENKINS, 2006, p.164)

espaço onde podemos encontrar um misto entre a exibição e a criticidade. Lá achamos de tudo. Vídeos de denúncia, de movimentos sociais, da comunidade acadêmica e também de pessoas com desejo de serem celebridades.

Nós estamos vivendo uma crise de mediação, onde as pessoas criticam muito os blogs, criticam a Wikipédia, criticam todo esse movimento participativo, agora o Twitter, porque as pessoas estão ali colocando as suas coisas. Obviamente temos muita banalidade, muitas coisas que devemos jogar fora, mas pela primeira vez as pessoas estão efetivamente podendo produzir ou tentar buscar sentido nas suas vidas a partir desses dispositivos. Ou seja, produzir informação, escrever, ler e compartilhar... Escrever no sentido lato. Escrever texto, mas escrever com foto, escrever com vídeo. Então hoje nós temos uma avalanche de informação que faz com que essa tecnologia seja efetivamente uma tecnologia do compartilhamento, de uma *aesthesis* nesse sentido mais etimológico da palavra, de compartilhar coisas com os outros. A internet é a concretização disso e temos que tentar defender isso. (LEMOS, 2009, p.140)

Mesmo as comunidades dos fãs, que são ativas, demonstram uma submissão e um fascínio exagerado pela produção dos meios de comunicação. Mas neste exemplo e nos outros acima, o que importa não é a ação, mas o impulso por participar e produzir. O movimento de procurar outros sujeitos para buscar informações, para compartilhar experiência, já é uma quebra na linearidade e na reprodutibilidade dos meios de comunicação de massa.

Então você tem em cada movimento, em cada instrumento que aparece uma função social que rapidamente se apropria para fazer coisas. Não estou dizendo com isso que nós estamos vivendo uma panaceia participativa. (...) Mas nós temos uma grande potência nas mãos, que está sendo atualizada cotidianamente, e temos coisas já concretas acontecendo. Mas não podemos pensar que isso vai resolver tudo, que a mera participação e colaboração vai resolver todos os problemas. Mas a partir do momento em que nós podemos emitir livremente, nos conectar aos outros, nós conseguimos reconfigurar a cultura, a sociedade, a política. Esses para mim são os três princípios básicos da cibercultura, e podemos encontrar isso nos blogs, nos podcasts, no software livre, no twitter. Todo mundo pode produzir. (LEMOS, 2009, p. 141)

Jenkins fala do contexto dos Estados Unidos da América- EUA, um país onde o acesso às tecnologias é bem maior. Mas, mesmo aqui no Brasil, já percebemos este horizonte de mudança conforme fala Lemos. Os meios de comunicação de massa vêm tentando se adaptar a esta onda de participação. Basta observar os programas onde as pessoas participam pelo voto, ou enviam produções próprias para serem veiculadas. Isso nos faz questionar se superamos a perspectiva da Indústria Cultural defendida por Horkheimer e Adorno. Acreditamos que não. A

indústria cultural e a cultura da convergência coexistem. Elas têm até a mesma tônica – o consumo. Em ambas, a busca é por um consumidor que compre seus produtos, seja fiel às marcas, onde se pode participar, contanto que consuma algo. Contudo, mesmo que por trás desta participação exista uma subordinação ao consumo, não podemos negar que esta busca por autoria possibilitada pelos inúmeros suportes midiáticos abre um espaço maior para a subversão. As pessoas têm acesso às informações por múltiplos meios, podem armazená-las, modificá-la, criá-las e principalmente distribuí-las, enfim, gerenciar o processo de produção de conteúdos. No Brasil, apesar das políticas públicas ainda estarem mais focadas na disponibilização do acesso que na participação, podemos entender que estamos no processo da cultura da convergência. O reconhecimento do potencial de autoria coloca o sujeito numa postura ativa e criativa que vão além da recepção de informação. Na medida em que produzimos conteúdo, precisamos refletir, planejar, sistematizar ideias e mobilizar habilidades, tudo que tentamos desenvolver para na escola.

3.1 POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

Acredito que seja consenso no mundo acadêmico a necessidade de mudança na educação. A escola ainda hoje, no mundo contemporâneo é regida pelos pressupostos da ciência moderna para citar alguns, a hierarquia, a linearidade e o conhecimento como uma verdade. Basta observarmos o currículo, a rotina e os métodos de avaliação para verificarmos o quanto a escola se enquadra no padrão de ordem e homogeneização próprio da racionalidade instrumental. Estes pressupostos acabam por reverberar tanto nas relações entre educador e educando que se configura como um vínculo hierárquico e objetivo. Para Freire (2006), este tipo de relação predomina no que ele denominou de concepção bancária da educação onde o educador assume a posição de narrador do conhecimento enquanto que o educando permanece na passividade apenas assimilando. Contudo, vem emergindo na sociedade contemporânea outras racionalidades instituintes incompatíveis com a cultura pedagógica baseada na lógica da identidade, da

reprodução-assimilação, nas *performances* didáticas exclusivamente ancoradas na racionalidade cientificista. (LIMA JR. & HETKOWSKI, 2006). Em entrevista ao Jornal do Brasil no dia 28 de novembro de 1999¹⁶, Nelson Pretto já falava desta necessidade de mudança.

Em geral achamos que a educação tem problemas e que pode ser consertada. Eu acho que é mais que isso. É preciso dar uma mexida geral na lógica da sustentação à concepção e educação. Por mais que as correntes pedagógicas estejam pensando em novas concepções, novos projetos, novas metodologias, a educação continua sendo preparar a meninada para a ordem e eu acho que devíamos preparar para a desordem. Não é uma questão de moda, mas a ciência não está mais trabalhando com processos reversíveis e sim irreversíveis, com as interações não lineares e não nas lineares. E a escola continua centrada na idéia de ordem, de reação linear. O que significa que uma mexidinha aqui, pequena, resulta em algo pequeno.

Para comprovar que a educação atual não dá conta da complexidade do mundo contemporâneo, basta observar a relação que a maioria dos jovens tem com a escola. Não percebem o sentido no estudo, não suportam ficar enfileirados, quietos, apenas assimilando os conteúdos muitas vezes descontextualizados das suas realidades, numa lógica diferente da deles.

A educação opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual dominante vive impregnada por uma nova linguagem, a da televisão e a da informática, particularmente a linguagem da Internet. A cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet, em particular da educação a distância com base na Internet. Por isso, os jovens que ainda não internalizaram inteiramente essa cultura adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador. Eles já estão nascendo com essa nova cultura, a cultura digital. (GADOTTI, 2000, p.5)

Algumas iniciativas mostram instituições escolares equipando seus laboratórios de informática e inserindo esta disciplina na grade escolar numa perspectiva instrumental, como se estes equipamentos trouxessem mudanças para o aprendizado. Mas o que ocorre é que continua o mesmo ensino com outros suportes, apenas enquadrando-se as mídias e as tecnologias na sintaxe da escola. O aluno continua na lógica da reprodução, não se autorizando como produtor. Contudo, se pensarmos em inserir as TICs na escola numa perspectiva estruturante teremos condições de romper com sua lógica linear e reprodutivista na medida em

¹⁶ Disponível em: <http://www2.ufba.br/~pretto/textos/jb281199.htm>

que sua lógica hipertextual e sua conectividade podem promover a colaboração e a criação.

As tecnologias da comunicação e informação contemporâneas, com seu dinamismo e características, constituem-se numa importante base material para implosão de processos societários capitalistas, fixados na racionalidade instrumental da ciência moderna e, conseqüentemente, para a demolição dos modelos educacionais e pedagógicos (em todos os seus aspectos) gestados nessa matriz. (ALVES & LIMA JR., 2006, p. 747)

Isso ocorre porque entendendo o computador como uma tecnologia intelectual, elas possibilitam novas formas de pensar, novos espaços de conhecimento num processo de criação contínua.

O fato é que, independente da escola, a maioria dos alunos hoje está na rede produzindo mídias, interagindo em comunidades de games, de programas de TV, está participando. Jenkins cita a experiência de crianças com as narrativas transmidiáticas de Pokémon e Yu-Gi-Oh! onde elas pesquisam, criam histórias e compartilham informações com seus amigos. Segundo o autor, elas estão sendo preparadas para contribuir com uma cultura do conhecimento mais sofisticada.

Sem precisar depender das especialidades de outros, os jovens se orientam sozinhos pelo universo de informações. Embora as escolas e universidades obviamente ensinem “o uso de TICs” e até mesmo de “prática criativa”, até agora não se mostraram adeptos em viabilizar redes de aprendizado descentralizadas e orientadas por demanda para finalidades imaginativas e não somente instrumentais. Elas continuam a empurrar as tecnologias de formação moderna da biblioteca e do laboratório – como se as mesmas possuíssem um monopólio sobre o conhecimento – porque não conseguem imaginar as complexidades do labirinto do sistema aberto. (HARTLEY, 2009, p. 171)

Faz-se necessário então compreender os jovens, suas necessidades e desejos, proporcionando a participação também dentro da escola. Se eles estão menos impregnados pelo racionalismo instrumental, se suas estruturas cognitivas são diferenciadas e se estão praticando a inteligência coletiva mesmo que para outros fins, a escola deve ser um espaço de expansão da cultura da participação. Não com seu apelo comercial, nem promovendo o consumo, mas, sobretudo, proporcionando a busca por informação, a criação, a colaboração, resgatando o prazer da descoberta e do conhecimento.

Contudo, ainda temos a compulsão pelo controle. Os **games**, a *internet* e todas suas possibilidades ainda são demonizadas apesar de vários estudos, a

exemplo de Alves (2004), já estarem sendo realizados no sentido de reconhecer os jogos eletrônicos como elemento cultural que promovem aprendizagens.

Coloca-se mais ênfase nos perigos da manipulação do que nas possibilidades de participação; fala-se mais em restringir o acesso – desligar a televisão, dizer não ao Nintendo – do que em expandir habilidades para utilizar as mídias para nossos próprios fins, reescrevendo as histórias que a cultura nos concede. Uma das formas de moldar o futuro da cultura midiática é resistir a tais abordagens desabonadoras da educação para o letramento midiático. Precisamos repensar os objetivos da educação midiática, a fim de que os jovens possam vir a se considerar produtores e participantes culturais, e não apenas consumidores, críticos ou não. (JENKINS, 2008, p. 328)

Podemos então pensar na cultura da convergência como uma experiência de aprendizagem e exercício da autonomia na medida em que incentiva a participação e a inteligência coletiva possibilitando novas formas de interação e colaboração. Inicialmente, estamos aprendendo a utilizar esta nova habilidade de participação como entretenimento comercial conforme Jenkins relata no seu livro sobre os fãs dos programas Survivor e American Idol, mas não podemos negar que a cultura participativa configura um impulso democrático por permitir que mais pessoas criem e circulem mídia reafirmando seu papel de sujeito autor da sua cultura. É nesses processos de interação que se dá a aprendizagem onde o conhecimento é construído na ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento conforme o pensamento de Piaget (1973). Dessa forma, a produção de conteúdo possibilita a construção de habilidades de organização, sistematização, negociação e capacidade de expressão sendo que o principal exercício da cultura participativa é a prática da autonomia. Isso ocorre porque a rede com sua estrutura não-linear, hipertextual e multivocal permite que cada um faça suas escolhas possibilitando a formação de sujeitos autônomos, diferentemente da cultura de massa.

A autoria tem uma aura quase sagrada, num mundo onde as oportunidades de circular idéias a um público maior são limitadas. À medida que expandimos o acesso à distribuição em massa pela web, nossa compreensão do que significa ser autor – e que tipo de autoridade se deve atribuir a autores – necessariamente muda. (JENKINS, 2008, p. 238)

Sendo assim, quanto mais participamos na rede mais desmistificamos o processo criativo e mais nos sentimos autorizados a participar, sendo este processo de autorização o próprio exercício da autonomia. Este pensamento corrobora com as

ideias de Freire (1996) que entende este conceito como um processo que vai se construindo ao longo da vida de cada sujeito por meio de várias experiências. Preti (2000) relaciona autonomia ao sujeito autor, significa a capacidade que o sujeito tem de “tomar para si” sua própria formação, seus objetivos e fins [...], de ser autor da própria fala e do próprio agir. Para o autor, este conceito pode ser abordado na dimensão ontológica, política, afetiva, metodológica, técnico-instrumental e operacional. A **dimensão ontológica** pressupõe a autonomia não como uma qualidade pronta, mas construída e conquistada pelo sujeito ao longo da vivência social. A **dimensão política** diz respeito, sobretudo, à participação em ações coletivas onde o sujeito atua em busca de objetivos individuais e também dos grupos em que está inserido. Este processo opõe-se à alienação e à opressão, podendo resultar, a partir de uma participação efetiva, em um processo emancipatório libertário. A **dimensão afetiva** relaciona a autonomia ao prazer na medida em que permite aos sujeitos satisfazerem seus desejos. Ainda segundo Preti, “O entusiasmo naquilo que se faz é ponto de partida e de chegada para a concretização de projetos alternativos em educação, para que o processo de autoaprendizagem se dê na sua totalidade e a pessoa se realize como ser humano” (PRETI, 2000, p. 09). Assim, a afetividade se insere como um elemento motivador na construção da autonomia. A **dimensão metodológica** fundamenta-se na reflexão e na ação onde a leitura que o sujeito fará do mundo poderá possibilitar o fortalecimento de sua identidade, de sua autonomia e não da sua alienação. As **dimensões técnico-instrumental e operacional** referem-se à apropriação de procedimentos e gestão do tempo e de recursos que promovam uma atuação autônoma.

Nesse sentido, entendemos que a autonomia está relacionada à inteligência coletiva uma vez que esta também possui uma dimensão individual e coletiva que operam concomitantemente. Isso ratifica o entendimento de que a produção e o compartilhamento de conteúdo no âmbito da cultura da convergência favorecem a prática da autonomia enquanto um processo social. Segundo CASTORIADES “(...) não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva (...)” (Castoriadis, 1991, p. 130).

Se assim já acontece na rede impulsionados pela cultura dos fãs, por que não desenvolver esta prática na escola? Freire chama a atenção para a necessidade de respeito à autonomia dos sujeitos como uma premissa básica do processo educativo.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia (...) transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência. (FREIRE, 2000, p. 66).

Corroborando com as idéias de Freire podemos dizer que os processos educativos precisam despertar o desejo, a curiosidade e a criação. Os alunos devem ter autonomia para ser produtores para escolherem as mídias pelas quais preferem produzir. Assim como nas narrativas transmidiáticas, um tema a ser discutido em sala de aula pode ser apresentado em várias mídias (quadrinhos, animações, vídeos, textos) convidando o aluno à coautoria, construindo significados e produzindo conteúdos e compartilhando conhecimento.

Sem dúvida este não é o único caminho para aprender. Quando pensamos em TIC e educação numa perspectiva estruturante não pode haver modelos, acontece no processo. Não se trata de uma visão deslumbrada das tecnologias, nem de que sem elas ninguém aprende, mas de reconhecer as aprendizagens no âmbito da cultura da convergência e que talvez possamos trazer para a escola o fascínio e este desejo de participar. Para Jenkins (2008), o impulso transmidiático está no centro da cultura da convergência. Se conseguirmos nos apropriar dele, estaremos todos, alunos e professores, produzindo educação.

4. [CONFIGURAR¹⁷] TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A escolha metodológica é um caminho particular trilhado pelo pesquisador na relação com o objeto. Diz respeito, sobretudo ao que move seu desejo de investigar, a sua intenção e ao seu modo de funcionamento. A metodologia se constitui também em um campo de desejos assim como Marques situa o tema

Estabelecer um tema de pesquisa é assim, demarcar um campo específico de desejos e esforços por conhecer, por entender nosso mundo e nele e sobre ele agir de maneira lúdica e consequente. (MARQUES, 2008, p. 22)

Segundo Gallefi (2009) para que se possa tratar da natureza do conhecimento humano não é possível escapar de si mesmo. Talvez por isso a pesquisa seja este processo tão intenso de autoconhecimento de reconhecimento de limitações e de saberes.

Assim, é em nós mesmos que haveremos de buscar primeiro a natureza do conhecimento humano, e isso segundo nossos próprios limites corporais e mentais, perceptuais e conceituais, sempre necessariamente determinados e agenciados em algum momento da história da espécie humana, por meio de indivíduos criadores e-ou indivíduos destruidores. De imediato, esse movimento de retorno a si mesmo se mostra abstrato e ineficaz caso não seja ativado por cada um em si mesmo. (GALLEFI, 2009, p. 22)

Esta concepção atual a respeito da pesquisa se contrapõe ao distanciamento e assepsia metodológica proposta pela ciência moderna onde conhecer significava quantificar, cujo rigor era aferido pelo rigor das medições e onde o método científico assentava-se na redução da complexidade (SANTOS, 1998). A pesquisa qualitativa abriu espaço para a compreensão da complexidade dos fenômenos sociais permitindo, nesse processo de investigação, o imbricamento “*pesquisadorobjeto*sujeito” numa perspectiva interpretativa e autoral.

[...] fazer da metodologia um processo criativo, um fluxo inventivo de estratégias. Nesse sentido, considerar que o conhecimento será tanto mais rico quanto for a multiplicidade dos padrões, o que implica opor-se ao

¹⁷ **Configurar** é aqui entendido como dar forma, definir os parâmetros. Bastante utilizado nas tecnologias digitais, o termo está relacionado metaforicamente com a metodologia, uma vez que esta contempla o modo e as diretrizes da investigação.

princípio de hegemonia da ciência e a utilização de um método homogeneizador no seu processo de produção (LIMA JR., 1999, p. 79).

Para Pimentel (2009), ao escolher o seu método de trabalho, o pesquisador o faz conforme a sua ciência e conforme a sua existência. Dessa forma, a metodologia é uma conquista no próprio trabalho, ao mesmo tempo em que vai sendo definindo o objeto teórico, de tal modo que resulta inerente às características deste e do investigador. Portanto, apenas o que temos *a priori* é a nossa intenção que é a de compreender, base da pesquisa qualitativa. Esta intenção ratifica a natureza qualitativa desta pesquisa que para Bogdan & Biklen (1994) se define a partir de cinco características. A primeira consiste no fato de as informações serem obtidas por meio de contato direto sendo o investigador o instrumento principal de investigação. Nesse caso, o contexto assume lugar relevante na medida em que possibilita uma maior compreensão das ações humanas. A segunda diz respeito à natureza descritiva da pesquisa qualitativa onde é realizada uma análise minuciosa das informações, observando sempre os detalhes. Assim, nenhuma informação é tratada como dada. A terceira trata da ênfase maior no processo do que no resultado, uma vez que na pesquisa qualitativa importa saber mais como e por que as coisas acontecem. A quarta aborda análise indutiva dos dados e atenção aos significados onde as são recolhidas com o objetivo de confirmar hipóteses, sendo a análise informações realizada à medida que as informações são agrupadas, interpretadas e avaliadas. A quinta diz respeito à importância ao significado onde interessa para o investigador a perspectiva dos sujeitos, o modo como compreendem as coisas. Assim, a pesquisa qualitativa tem um caráter dinâmico onde são mais importantes as singularidades que as generalizações ao passo que foca nos detalhes buscando uma compreensão profunda dos fenômenos.

Esta abordagem qualitativa tem se firmado como uma promissora possibilidade de investigação, muito utilizada na área de educação, uma vez que é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (ANDRÉ & LUCKE, 1986).

Seguindo na trilha da pesquisa qualitativa, fez-se necessário escolher um método que melhor nos aproximasse da conquista dos objetivos da investigação. Pela natureza do fenômeno a ser investigado, era fundamental a vivência do problema onde a análise da prática permitisse a resignificação da teoria. A prática é a vivência histórica da teoria, fundamental ao processo de investigação. Para Demo,

Ao mesmo tempo, a prática é elemento metodológico integrante do processo científico, tanto no sentido de servir de constante teste para a validade da teoria, quanto no sentido de assumir que a própria pesquisa é uma intervenção na realidade. Assim, em ciências sociais, a prática é uma forma de conhecimento, porque através dela testamos o conhecimento vigente e produzimos o novo, bem como dialogamos dinamicamente com a realidade e conosco mesmos, na medida em que também fazemos parte da realidade social. (DEMO, 1999, p.111)

Nesse sentido, o método escolhido precisava propiciar um momento investigativo de reflexão, produção de conhecimento e ação, características que levaram à opção pela pesquisa participante. Este método de pesquisa vem romper com o olhar positivista da ciência moderna que impõe o distanciamento, a hierarquia entre pesquisador-sujeito e, sobretudo, com a crença de que é possível controlar os fenômenos sociais. Desmistifica a pesquisa como um produto acadêmico, incorporando a esta um olhar de intervenção social.

Uma perspectiva crítica e problematizadora das ciências sociais implica, portanto, recusa dos mitos da neutralidade e da objetividade e obriga o pesquisador a assumir plenamente uma vontade e uma intencionalidade políticas. Ao invés de se limitar a constatar como pensam, fala ou vivem as pessoas de determinado grupo social ou de procurar prever o que seria necessário fazer com visitas a dissolver os conflitos e reforçar a coesão social, nossa postura deve ser bem outra. O que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, visando despertar nos dominados o desejo da mudança e a elaborar, com eles, os meios de sua realização. (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1981, p. 25)

Este método de pesquisa tem sido muito utilizado em movimentos sociais objetivando a apropriação da sabedoria e tradição popular no sentido de compreender como a realidade é percebida, entendida e pode ser modificada a partir delas. Caracteriza-se, sobretudo, pela relação entre investigação, produção de conhecimento e intervenção social. Para Tandon, citado por Demo (1999), a pesquisa participante caracteriza-se por ser um processo coletivo de conhecer e agir concretizando-se como uma experiência educativa. Segundo Brandão, este método deve ser entendido como:

(...) repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito-objeto no interior de processos que geram saberes e na seqüência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. (BRANDÃO,2006, p.12).

Baseada nessas características e nos objetivos da investigação, propôs-se a realização de uma pesquisa de campo onde, como afirma Brandão (1981), pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes. Assim, a pesquisa participante permitiu a inserção do pesquisador no grupo investigado, de uma forma horizontal e igualitária, no sentido de juntos vivenciarem o problema da investigação, o processo de produção de conteúdo, buscando compreender suas características e potencialidades pedagógicas na perspectiva de transformação “positiva” da realidade dos sujeitos da pesquisa.

4.1 ESPAÇO EMPÍRICO

Visando concretizar esta relação entre a teoria e a prática e na busca por um entendimento sobre o objeto de estudo, foi proposto como *locus* de pesquisa o Curso de Extensão Conteúdos Interativos: Construindo Novas Trilhas Pedagógicas¹⁸ com alunos de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus I. Esta opção metodológica está alinhada com o objetivo desta investigação, uma vez que, durante esta formação, tivemos a oportunidade de acompanhar o processo de produção de conteúdo interativos a partir da produção dos alunos, analisá-los a fim de delinear as características do processo e apontar algumas relações entre este objeto e a educação a partir da percepção de onze (11) sujeitos imersos na área educacional. Dessa forma, o curso de extensão teve como foco principal a criação do espaço para produção de conteúdos refletindo sobre as possibilidades pedagógicas dos conteúdos interativos, tornando possível a interação destes alunos com ferramentas de autoria, ressignificando o papel de espectador para autor. Para tanto, foram realizados 10 encontros de 04 horas no período 29.04.10 a 08.07.10 no laboratório e sala do NETI.

¹⁸ O curso foi mediado por duas pesquisadoras: a autora desta dissertação e Tatiana Paz, graduanda em pedagogia, bolsista integrante do referido grupo de pesquisa.

Por tratar de um processo formativo, inicialmente foram discutidas as categorias relacionadas ao objeto de pesquisa como Tecnologias da Comunicação e Informação, Interatividade, Geração C e Cultura da Convergência sempre no sentido de levantar os conhecimentos prévios dos alunos em relação a estas categorias para, a partir das discussões e das atividades, ressignificá-las e relacioná-las com a educação. Apoiadas no entendimento de Jenkins sobre as narrativas transmidiáticas, que propõe a exploração de um mesmo conteúdo por múltiplas plataforma, optamos por disponibilizar conteúdos em diferentes linguagens (jogo digital, história em quadrinhos, vídeo e texto) do mesmo tema, visando que esses sujeitos se apropriassem das linguagens utilizadas nesses conteúdos por meio da interação com diferentes mídias e se tornassem produtores. O tema escolhido foi Revolta dos Alfaiates por ser um assunto relevante para o contexto escolar, de acordo com a Lei 10.639/03 (complementada pela lei 11.645 de 2008) que estabelece para o ensino Fundamental e Médio a obrigatoriedade do “estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”, além de ser um tema discutido em diversas linguagens inclusive no jogo Búzios Ecos da Liberdade desenvolvido pelo grupo de pesquisa Comunidades Virtuais do qual fazemos parte. Dessa forma, foram realizadas exposição participada e interação com as ferramentas de autoria como *Paint*, *Windows Vídeo Maker*, sites de criação de animações como *Go Animate*, *blogs* e redes de audiovisual, além de realização de atividades diárias no *moodle* conforme plano de curso disponibilizado no apêndice.

O ambiente *moodle* foi utilizado durante todo o curso como um espaço de compartilhamento de informações possibilitando a interação entre os sujeitos e o armazenamento das atividades realizadas durante a pesquisa. Dessa forma, apesar de o curso ser presencial, o *moodle* teve um papel importante na investigação na medida em que o processo de interação dos sujeitos com este ambiente se configurou como um dado relevante para construção do perfil dos mesmos.

Figura 1 - Tela do ambiente *modlle*.

Fonte: MINHO, 2011.

4.2 SUJEITOS

A escolha dos sujeitos está relacionada à inscrição no Curso. Mediante a divulgação do curso no Departamento de Educação, os alunos de pedagogia mobilizados pela chamada, se inscreveram e logo no primeiro contato foram informados dos objetivos do curso e da investigação e concordaram em participar da pesquisa. O curso teve grande demanda, tendo inicialmente uma lista de espera de 11 pessoas das quais 05 foram incluídas na turma em virtude de desistências de inscritos antes do início do curso. Este fato já denota o interesse dos estudantes de pedagogia pelo tema e o entendimento da necessidade de um diálogo entre as TICs e a educação, apesar de que dois fatores podem ter contribuído para esta demanda, o fato de o curso ser gratuito e a obrigatoriedade do cumprimento de 200 horas exigidas aos licenciados de pedagogia.

Entendemos estes alunos como sujeitos atuantes desse processo de conhecimento onde a partir das interações com o investigador (e também aprendiz), construíram novos significados para sua prática enquanto educador, ao mesmo tempo que contribuíram para uma maior compreensão do lugar dos conteúdos interativos na cultura da convergência.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para acompanhar, apreender e analisar a experiência vivida no campo foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo e observação e o instrumento questionário que nos permitiu sistematizar o observado, o pensado e o vivido.

A observação é uma poderosa aliada, apreendendo atitudes, desejos e posicionamentos. Constitui uma técnica que permite um registro detalhado tanto no aspecto descritivo quanto reflexivo, possibilitando um contato pessoal e estreito com o fenômeno estudado.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às próprias ações. (ANDRÉ & LUCKE, 1986, p. 26)

No caso desta investigação, o observador será também participante sendo os objetivos e objeto de estudo compartilhados com os alunos. A observação foi realizada diariamente pelo investigador, sobretudo nos momentos em que os alunos interagiram com as interfaces da narrativa transmidiática de Búzios.

A análise de conteúdo foi uma técnica que nos permitiu delinear as características do processo de construção de conteúdo dos sujeitos da investigação. Esta técnica surgiu da necessidade de analisar os conteúdos provenientes dos meios de comunicação de massa. Antes das décadas de 40 e 50 o seu direcionamento epistemológico era a análise objetiva e quantitativa dos conteúdos manifestos nas comunicações. No decorrer dos anos, com a aplicação da técnica em diversas áreas, apareceram novos questionamentos e novas respostas no plano metodológico. Atualmente, as análises de conteúdos vão além do aspecto quantitativo e descritivo buscando entender o que está “por trás” de determinada mensagem. Para Bardin “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimento relativo às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (2009, p. 40) A mesma autora conceitua esta técnica como sendo

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição dos conteúdos das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens). (BARDIN 2009, p. 44)

A análise do conteúdo produzido no curso de extensão se dará em 03 etapas, sintonizados com a perspectiva de Bardin (2009)

- Descrição: mídias utilizadas, natureza dos discursos e tipo de interação
- Inferência: análise do que levou o aluno a desenvolver determinado conteúdo, qual o seu sentimento em relação à sua produção, qual o grau de seu engajamento;
- Interpretação: quais foram as dificuldades e a real apropriação do conteúdo;

Estes três momentos da análise de conteúdo nos permitiram sistematizar as informações servindo de base para construção da matriz de análise a ser discutida no capítulo seguinte.

Já o questionário, foi utilizado no primeiro dia do curso com o objetivo de levantar informações da relação dos sujeitos com as tecnologias. Para tanto, este instrumento continha informações abertas e fechadas de forma que os sujeitos puderam expressar como as tecnologias estavam inseridas nos seus cotidianos. Para Minayo (2004, p. 108), o questionário semi-estruturado “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”.

Vale ressaltar que os procedimentos metodológicos acima citados foram readaptados ao longo da investigação, uma vez que a natureza da abordagem qualitativa exige flexibilidade e abertura de forma a atender as finalidades da pesquisa.

4.4 ETAPAS DA PESQUISA

Esta investigação foi realizada em cinco (05) momentos distintos que aconteceram de forma dinâmica uma vez que estas etapas não se configuraram

como momentos estanques, mas como suporte à organização do trabalho. Inicialmente, foi realizado um **levantamento teórico** a fim de aprofundar os conhecimentos do pesquisador nas categorias teóricas buscando uma compreensão mais aprofundada da teoria. Nesta etapa foram elencados os principais autores dos assuntos tratados, buscando apreender suas ideias e formas de entender o tema. Uma vez consolidada a fundamentação teórica, foi realizado o planejamento do campo incluindo **planejamento** da aula, preparação das atividades e do ambiente *moodle* bem como a construção do instrumento. A etapa de **execução** veio a seguir e se configurou como momento de realização do curso e da produção de conteúdos por parte dos alunos, caracterizando-se como a etapa de maior coleta de informação. Esta etapa foi um momento muito prazeroso por conta da convivência com os sujeitos e de muita aprendizagem na medida em que pudemos viver dois papéis até então não experienciados o de professor e de pesquisador. No momento seguinte, foi realizada a **análise e sistematização das informações** onde foi feita uma articulação entre os dados coletados e de articulação com a teoria estudada no levantamento bibliográfico. O processo de seleção e análise das informações permitiu a descoberta de relações entre conceitos relacionados ao processo de construção de conteúdo.

Tais etapas foram fundamentais para a organização e direcionamento da pesquisa na busca em apontar algumas alternativas ao problema. Uma vez que uma investigação pode acontecer de muitas formas, por meio de vários caminhos, o estabelecimento de etapas com objetivos delineados é fundamental para nos manter no foco da investigação.

5. [POSTAR COMENTÁRIO¹⁹] ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Este capítulo de análise visa dividir com o leitor as nossas percepções a partir dos autores estudados e das experiências vividas ao longo da realização do curso de extensão “Conteúdos Interativos e Educação: Construindo Novas Trilhas Pedagógicas”, espaço empírico desta pesquisa. Dados foram obtidos mediante os dez encontros realizados no período 29.04.10 a 08.07.10. As dificuldades do campo deram-se em virtude das características do próprio método de pesquisa participante, sobretudo em relação à técnica de observação. Como a maioria dos alunos não possuía muita autonomia no uso da internet, eles solicitavam constantemente auxílio na navegação e realização de tarefas do ambiente de aprendizagem e no jogo Búzios minimizando o tempo da observação. Em muitos momentos, ficou complicado observar, ministrar a aula e orientar; dessa forma, optamos por realizar anotações pontuais a cada aula de 03 a 04 alunos de forma que até o final do curso todos foram observados. Mas, apesar das dificuldades, esta técnica foi fundamental na construção do perfil dos sujeitos.

Primeiramente analisamos o perfil dos sujeitos da investigação por entender que suas experiências e entendimentos em relação ao tema são fundamentais para delinear alguns caminhos para a superação do problema da pesquisa.

Complementando os perfis construídos dos alunos, a análise dos dados coletados durante o campo foi organizada contemplando as falas dos sujeitos articuladas com a teoria referentes às duas categorias teóricas: **conteúdos interativos** onde ressaltamos conceitos, características e **produção de conteúdos** onde discutimos o processo de produção, características e potencialidades pedagógicas a partir dos conteúdos produzidos pelos sujeitos desta investigação.

5.1 PERFIL DOS SUJEITOS

A formação inicial da turma foi composta por 20 alunos e teve 25% de evasão, permanecendo até o final com 15 alunos. Desses 15 alunos 12 compõem o

¹⁹ **Postar comentário** é uma ação de participação muito utilizada na cibercultura onde os sujeitos expressam suas ideias, sentimentos. Está aqui relacionada ao momento da análise de informações onde a pesquisadora à luz dos teóricos e das informações provenientes do campo, expressa suas ideias a cerca do tema da investigação.

universo de sujeitos dessa pesquisa, já que dois não estavam no perfil exigido para participar do curso, pois eram alunas do Ensino Médio da Rede Pública de Salvador, mas tinham envolvimento direto com o grupo de pesquisa Comunidades Virtuais e demonstraram interesse em participar. A outra aluna foi desconsiderada como sujeito desta pesquisa pelo fato de ter participado do desenvolvimento do jogo Búzios.

O grupo era composto por licenciandos dos Cursos de Pedagogia e Letras, sendo que 91,6% (onze alunos) fazem parte do curso de Pedagogia e 8,4% (um aluno) do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas. No que se refere ao gênero, a turma era predominantemente formada por mulheres (83,4%), havendo apenas dois de sujeitos do gênero masculino (16,6%).

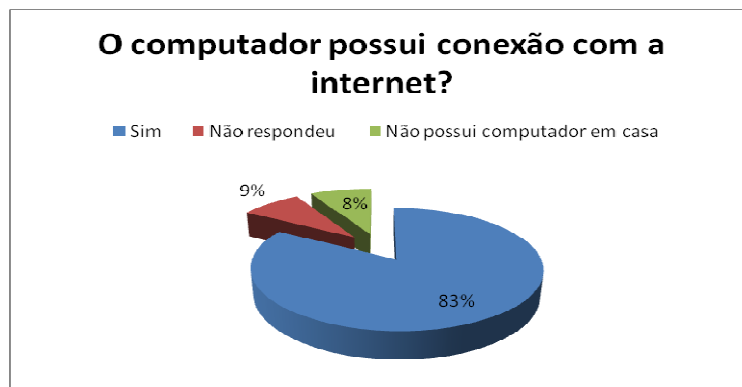
O grupo apresentou níveis diferentes de intimidade com as TICs apesar de 92% possuírem computador em casa sendo que desse número 82% possuíam conexão com a internet, conforme demonstrado nos gráficos abaixo.

Gráfico 1 - Licenciandos dos cursos de pedagogia e letras com computador em casa.



Fonte: MINHO, 2011.

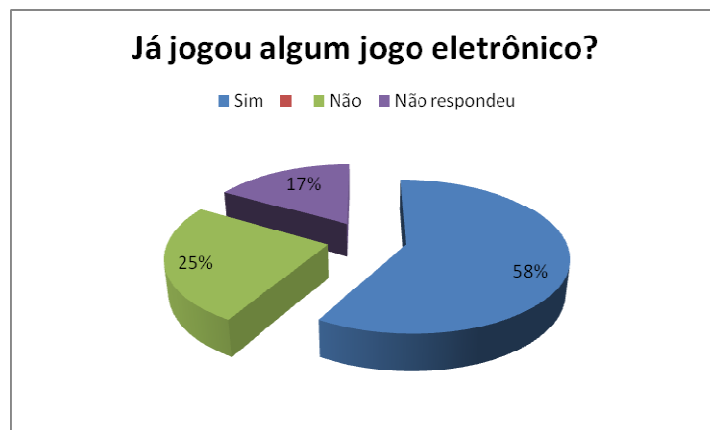
Gráfico 2 - Possui computador com conexão a internet.



Fonte: MINHO, 2011

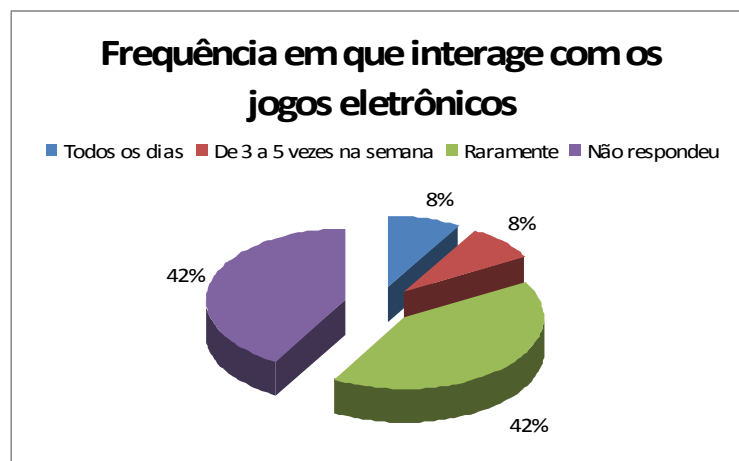
A relação destes sujeitos com os jogos eletrônicos também foi investigada por entendermos que os jogadores desenvolvem habilidades e destrezas ao jogar que, uma vez aprendidas, são utilizadas para interagir com as outras mídias. Para Alves (2008) os jogos eletrônicos atuam como elementos mediadores do processo de construção de distintos conceitos. Dentre os sujeitos 25% nunca jogaram sendo que apenas 8% jogam todos os dias, sendo que cinco 42% afirmaram jogar raramente conforme demonstra o gráfico.

Gráfico 3 - Licenciados dos cursos de pedagogia e letras que utilizou jogos eletrônicos.



Fonte: MINHO, 2011.

Gráfico 4 – Frequência de interação com jogos eletrônicos.



Fonte: MINHO, 2011

Esta pouca imersão no universo dos jogos eletrônicos dificultou a interação dos sujeitos com o jogo Búzios, sendo pontuado na observação que o único sujeito que não solicitou ajuda na ocasião do primeiro contato com o jogo foi o que já tinha

prática de jogar todos os dias. Outro dado relevante é que os sujeitos que nunca tinham jogado demonstraram mais dificuldades para produzir o conteúdo.

De forma complementar a este histórico com os jogos, buscamos compreender qual o lugar que cada sujeito ocupava no processo de interação com as mídias. Perguntamos no questionário de perfil se eles se caracterizavam mais como consumidor ou produtor de conteúdo. Verificamos que, dos 12 alunos que responderam, 09 disseram que se caracterizavam como consumidor já vez que usavam mais a internet como fonte de informação 01 aluno se intitulou como autor e outro afirmou ocupar os dois papéis, pois tanto posta quanto acessa informação. Acreditamos que esta caracterização feita pelos alunos reflete bem o perfil do internauta brasileiro que, por ainda estar lutando para democratizar o acesso, ainda está focado no consumo de informação.

Diante deste contexto, surgiu a necessidade de criar um perfil de cada sujeito, (ver apêndice), contemplando a sua relação com as TICs e os jogos eletrônicos no sentido de investigar como a relação de cada sujeito com as tecnologias influenciava na produção de conteúdo. Estes dados foram obtidos com base nas repostas do questionário, na avaliação diagnóstica e nas atividades realizadas em sala. A análise do perfil de cada sujeito mostrou que nível de letramento digital dos mesmos é um fator importante no processo de produção de conteúdo interativo, constatação esta que será detalhada no decorrer deste capítulo.

5.2 CONTEÚDO INTERATIVO

Ao iniciar a discussão a cerca do entendimento sobre conteúdo interativo, é necessário ressaltar que este é um conceito ainda em construção. As inferências, entendimentos e articulações com outros conceitos são uma tentativa de compreender este tema ainda muito pouco explorado no âmbito acadêmico. Para tanto, foi dividido aqui dois momentos distintos onde compartilhamos a nossa compreensão sobre este conceito e, no momento seguinte, analisamos as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre este.

5.2.1 PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA

Ao longo deste estudo, percebi que o conceito de conteúdo interativo ainda é vago. Ao utilizar este termo no sistema de busca do Google percebemos que este possui uma infinidade de significados indo de característica de site com conteúdo dinâmico até soluções para educação a distância e dispositivos móveis. Os estudos acadêmicos que utilizam este termo, em sua maioria, referem-se a conteúdo para TV Digital a exemplo de Castro (2008) que em seu artigo “Uso de Plataformas tecnológicas para inclusão digital – o caso da TV digital e da produção de conteúdos” fala sobre a iniciativa do Governo brasileiro de criar o Centro Nacional de Excelência em Produção de Conteúdos Digitais Interativos e Interoperáveis visando estimular a produção e desenvolvimento de projetos de conteúdos audiovisuais digitais por diferentes atores sociais, como a academia, os produtores independentes, pequenas empresas, institutos de pesquisa e desenvolvimento e terceiro setor. Mas não é deste lugar que estamos falando. Por conteúdo, entendemos as produções dos sujeitos fruto da apropriação das tecnologias digitais e telemáticas. São os vídeos produzidos por celular, as imagens editadas no *photoshop*, os cenários e personagens criados nos *games*, os textos produzidos nos *blogs*, os áudios mixados nos *sites*, a participação em jornais *on-line* dentre outros. Os conteúdos interativos referem-se à criação dos sujeitos, à manifestação dos seus desejos, seus valores, seus conhecimentos materializados em discursos distintos, em diversas mídias na *internet*. Ou seja, todas as produções que não foram produzidas pelos conglomerados de mídia e sim pelos sujeitos no âmbito do que Jenkins (2008) chama de cultura participativa onde os consumidores são convidados a participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos na *web*. Segundo o autor (2006), a cultura participativa está se configurando a partir da interseção de três tendências:

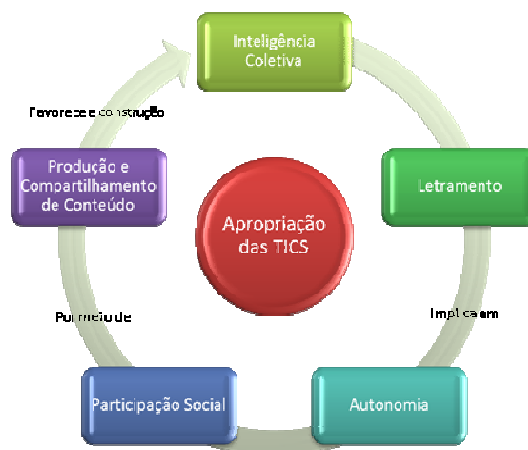
1. As novas ferramentas e tecnologias permitem que os consumidores possam arquivar, comentar, apropriar-se, promovendo a circulação de conteúdos midiáticos;
2. Uma gama de subculturas promovem a produção midiática do tipo <<faça você mesmo>>, um discurso que condiciona o uso dessas tecnologias por parte dos consumidores;
3. As tendências econômicas que favorecem os conglomerados midiáticos horizontalmente integrados fomentam um fluxo de imagens, idéias e

narrativas de múltiplos canais midiáticos e demandam tipos mais ativos de telespectadores. (JENKINS, 2006, p. 163)²⁰

Assim, estes conteúdos são expressões dos sujeitos letrados na cibercultura, na medida em que usam suas habilidades de utilizar os equipamentos digitais para se inserirem socialmente na *web*. Retomando Xavier (2005), podemos afirmar que o sujeito letrado tem a possibilidade de recriar seu cotidiano, estabelecer novas formas de ação, revelando práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não-verbal. Dessa forma, relaciona-se também com a autonomia, uma vez que os sujeitos se autorizam, enquanto autores, a expressarem e compartilharem suas opiniões conforme pensamento de Freire (2006b) que ressalta a necessidade de o sujeito assumir a construção de seu caminho.

Esta prática social de produção de conteúdo nos reporta ao que Jenkins (2008) chama de participação que, segundo o autor, é moldada pelos protocolos culturais e sociais. Assim, o conteúdo interativo se constitui como uma condição para a inteligência coletiva, uma vez que os sujeitos produzem e compartilham conteúdo gerando outras produções num processo contínuo de criar e compartilhar conforme representação gráfica abaixo.

Gráfico 5 - Representação gráfica do conceito de conteúdo interativo.



Fonte: MINHO, 2011.

²⁰ 1. Las nuevas herramientas y tecnologías permiten a los consumidores archivar, comentar, apropiarse y volver a poner en circulación los contenidos mediáticos;
2. Una gama de subculturas promueven la producción mediática del <<hazlo tú mismo>>, un discurso que condiciona el uso de esas tecnologías por parte de los consumidores; y
3. Las tendencias económicas que favorecen los conglomerados mediáticos horizontalmente integrados fomentan el flujo de imágenes, ideas y narraciones a través de múltiples canales mediáticos y demandan tipos más activos de espectadores. (JENKINS, 2006, p. 163)

Assim, entendemos que na medida em que se apropriam das TICs e se implicam como sujeitos dentro da cibercultura, estes (os sujeitos) constroem autonomia, autorizando-se como autor a utilizar suas habilidades de escrita, leitura de manuseio para se inserirem socialmente na *web*, participando por meio da produção e compartilhamento de conteúdo contribuindo, assim, para a construção da inteligência coletiva.

Sobre a qualidade de interativo, entendemos que a interatividade não é uma característica intrínseca do conteúdo, mas está em potência na medida em que este conteúdo é compartilhado na *web*. Baseando-se no conceito de Primo (2008) de interação mútua, compreendemos que a interatividade do conteúdo está na relação que se estabelece entre quem cria e quem vê, lê, ouve.

Os conteúdos interativos apresentam-se em muitas linguagens e em diversos níveis de complexidade; categorizá-los seria como tentar enquadrar o processo de criação humano. Contudo, podemos citar algumas características como, escrita diferenciada, uso de narrativas, hipertextualidade, intertextualidade, uso de várias mídias, dentre outras. Foi observado na pesquisa que as características de um conteúdo interativo está condicionada ao estágio de letramento do sujeito. Conforme foi percebido, dos 09 alunos que planejaram a produção de conteúdo 06 não conseguiram concretizar a produção segundo planejado.

Dessa forma, emergiu da pesquisa a necessidade de realizar um mapeamento do letramento digital dos alunos no sentido de entender o estágio que cada um se encontra e a relação com a sua produção. Entendemos que apesar de não ter sido previsto na pesquisa, este entendimento nos ajudará a analisar o processo de produção de conteúdo e, dessa forma, atingir o objetivo desta investigação de maneira mais consistente. Para tanto, apoiamo-nos num estudo realizado por Santaella (2004), que a partir de uma experiência de campo caracteriza três tipos de leitores da *web*: o contemplativo, o movente e o imersivo. Por meio da pesquisa a autora desenhou o perfil cognitivo de cada leitor e destacou o leitor imersivo como aquele que imerge no ciberespaço. No caso da nossa investigação, definimos alguns parâmetros como compreensão da linguagem/estrutura da *internet*, velocidade para realização de atividades, capacidade de exploração do ambiente *web* e participação no mesmo, dentre outros que nos ajudaram a traçar um perfil do letramento digital de cada sujeito da

pesquisa. Utilizamos estes parâmetros apoiadas na ideia de fluência tecnológica proposta por Cavallo (2000). Quando se é fluente em uma língua e se compreende seus signos com agilidade, pode-se expressar, comunicar e criar com esta linguagem. Dessa forma, dividimos o letramento digital em 04 níveis:

Letramento Inicial: Pessoas com pouca familiaridade com as tecnologias, que têm dificuldades no uso de periféricos (*mouse* e teclado). Não compreendem a estrutura da *internet* nem é composta a linguagem e os símbolos principais, a exemplo da utilização da barra de rolagem do *browser*. Em geral, realizam apenas a atividade de ler e enviar e-mail com bastante dificuldade e lentidão.

Letramento Básico: Pessoas que usam a *internet* com frequência e não demonstram dificuldade para utilizar os periféricos. Compreendem os ícones básicos de navegação e conseguem mesmo com dificuldade ler e seguir instruções, apesar de não compreenderem totalmente a estrutura da *internet*. Conseguem realizar tarefas que vão além da leitura e envio de e-mails como a pesquisa, mas não demonstram desejo nem habilidade para exploração.

Letramento Explorador: Pessoas que usam a *internet* diariamente para realizar atividades pessoais e profissionais, que compreendem a estrutura da rede e já internalizaram sua linguagem e ícones. Exploram a rede, sabem onde buscar informações e realizam tarefas nunca realizadas de forma racional e objetiva.

Letramento Produtor: Pessoas que tem todas as características do letramento explorador mais o desejo de produzir e de participar ativamente da rede. Normalmente são pessoas que estão sempre conectadas e ultrapassaram a vontade de compartilhar, eles desejam produzir informações, mídias, querem se expressar. Apenas como exemplo e não no sentido de esgotar podemos citar os “blogueiros”, “twiteiros”, autores da Wikipédia, usuários de sites de relacionamento como orkut, facebook etc.

Letramento Especialista: Pessoas que trabalham na área de informática que dominam a linguagem da *internet* são produtores, mas não no sentido acima citado. Este tipo de letramento não se encaixa no escopo desta pesquisa.

5.2.2 PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Visando compreender qual o entendimento que os alunos tinham a respeito dos termos conteúdos interativos e interatividade, relacionamos atividades ao longo do curso de forma que eles pudessem expressar suas compreensões. Estas informações nos mostraram de que lugar estes sujeitos percebiam o tema e se conseguiram ressignificá-lo ao longo do processo formativo. Para tanto, foi construída a Matriz de Análise 01 como um recurso para uma avaliação qualitativa das percepções dos sujeitos, contendo as seguintes informações:

- Título
- Instrumentos utilizados
- Momento do curso em que a informação foi coletada
- Interpretação
- Discursos dos sujeitos na íntegra

Esta matriz encontra-se na íntegra no apêndice. Selecionamos alguns recortes que exemplificam as inferências realizadas ao longo deste capítulo de análise.

Os sujeitos apresentaram uma diversidade de significados ao termo conteúdo interativo, relacionando-o à aprendizagem, *internet*, mídias, dentre outros. Entendemos que esta grande variedade de significados se dá pela abrangência de utilização do termo conteúdo interativo e pela elasticidade do conceito de interatividade conforme explorado por Primo (2008). Contudo, destacamos que um ponto comum identificado nos discursos foi a relação com as palavras Interação, troca e participação que apareceram em 11 dos 12 apresentados. Mas percebemos que estes termos foram usados com diferentes sentidos: não apenas para expressar a comunicação entre as pessoas, mas também como uma característica dos conteúdos.

Quadro 1 - Matriz de Análise - percepções dos sujeitos - Recorte 01 da Matriz de Análise

Matriz de Análise - percepções dos sujeitos			
Instrumentos utilizados	Questionário	Atividade no Moodle	Interpretação
Momento da coleta	Aula 01	Aula 10	
Sujeitos	Percepção inicial sobre conteúdo interativo	Percepção final sobre conteúdo interativo	
CR	Conteúdo interativo é aquele que proporciona aprendizado através da prática, ao mesmo tempo incentivando a criatividade de quem aprende, através de diversos materiais, sejam eles mídias digitais, objetos ou até mesmo atividades que demandem a participação	Conteúdo interativo é aquele que permite a participação de todos os envolvidos no processo de aquisição do conhecimento. Por exemplo, se um professor explica determinado assunto e, ao mesmo tempo, consegue fazer com que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizado (emitindo opiniões ou até mesmo produzindo novos conteúdos), então nós podemos considerar o conteúdo como sendo interativo. Aprendi que é essencial fazer com que os estudantes sintam o quanto eles são importantes no processo ensino-aprendizagem e que a produção de conteúdos é uma via de mão dupla, ou seja, os produtores e receptores de conhecimentos devem participar ativamente de todo o processo.	Relaciona os conteúdos à aprendizagem para além do consumo, numa perspectiva ativa do sujeito.
CC	Acho que são aqueles que podemos interagir diretamente usando os recursos informatizados	É aquele que possibilita a interação dos envolvidos de forma direta e discursiva. Aprendi a usar alguns recursos para produzi-lo assim como a importância dele no processo de ensino/aprendizagem e inclusão não só no mundo digital, mas também no contexto social vigente.	Inicialmente refere-se a conteúdos não estáticos, sentido de agência. Depois fala dos conteúdos como possibilidade de inserção social

Fonte: MINHO, 2011.

Percebe-se nos discursos uma referência a conteúdos não-estáticos que pressupõem uma ação do interator seja na fala de CR quando traz a ideia de prática/ação seja no discurso de CC quando se refere a interagir usando recursos informatizados. Este entendimento nos remete ao conceito de agência (Murray, 2004), que pressupõe a ação do interator da forma de ele visualizar suas ações na tela. Este conceito se aproxima do que Primo (2008) conceitua como interação reativa que se caracterizam pela previsibilidade e automatização das trocas. Inferimos, portanto, que estes sujeitos estão entendendo conteúdo interativo como, por exemplo, materiais multimídia e *sites*.

Ainda analisando os discursos dos alunos, destacamos que 02 dos alunos expressaram uma visão personificada dos conteúdos como realidades autônomas e independentes excluindo a ação humana, conforme recorte abaixo.

Quadro 2 - Matriz de Análise - percepções dos sujeitos. Recorte 02 da Matriz de Análise.

Matriz de Análise - percepções dos sujeitos			
Instrumentos utilizados	Questionário	Atividade no Moodle	Interpretação
Momento da coleta	Aula 01	Aula 10	
Sujeitos	Percepção inicial sobre conteúdo interativo	Percepção final sobre conteúdo interativo	
CI	São conteúdos que interagem entre si.	É o diálogo do homem com diversas mídias em tempo real.	Ao final do curso já consegue perceber a ação do homem
VI	Os conteúdos interativos são vários assuntos que interagem de forma que se complementam, utilizando as tecnologias ou não.	Aff... Não sabia a gostosura que é o conteúdo interativo! Tantos são os conteúdos... A tecnologia abre um leque junto às velhas mídias. A cultura da convergência entra com força nesse conceito. Quando o ser humano tem acesso, e pode clicar, modificar, lê, imaginar, fantasiar, criar seus conceitos e formas em cada assunto, ele tem autonomia, desenvolvimento, aumentando assim a sua cognição. O internauta, o gamer, o navegador, o curioso ou criativo, interage e avança nos seus sentidos, seja vencer seus medos, ser mais perseverantes, ser mais resistentes aos problemas e vencendo cada obstáculo da vida.	No início visão personificada dos conteúdos, depois fala do potencial dos conteúdos interativos.

Fonte: MINHO, 2011.

Acreditamos que este entendimento está muito relacionado à visão instrumental das tecnologias, considerando apenas seu aspecto material, excluindo o aspecto simbólico do homem. São visões como esta que subsidiam a instalação de laboratórios de informática nas escolas como meros espaços de instrumentalização dos alunos em alguns programas computacionais. Se pensada numa perspectiva não-instrumental conforme estudos - a exemplos, Alves (1998), Lima Junior (1997), as TICs podem proporcionar mudanças estruturais, uma vez que favorecem a criação de novas linguagens e novas formas de pensar.

A relação dos conteúdos interativos com a aprendizagem também foi citada por 02 alunos a exemplo de ML que afirma: "São aqueles conteúdos que fornecem

as pessoas uma maior interação com o assunto ou que facilitam uma maior aprendizagem.” Percebe-se, no entanto, que a aluna se refere a uma perspectiva de consumo da informação e não da aprendizagem proporcionada a partir da construção dos conteúdos interativos, o que consiste na proposta do curso.

De forma complementar, na aula 04 questionamos os sujeitos quanto a seus entendimentos a respeito do termo interatividade e percebemos que a visão deles pode ser agrupada na categorias de análise abaixo:

- relacionada a interação, troca e comunicação

“Interatividade:para mim se trata de uma comunicação clara e às vezes, espontânea (...)a interatividade só acontece, para mim, quando há um entendimento entre os indivíduos”. ML

“São as relações de troca realizadas pelo processo de interação”. RJ

“Participação, contato, interação, troca de opiniões.” WA

“São todos os tipos de atividades onde há interação.” MA

- Aliada na aprendizagem

“A interatividade é um poderoso suporte para o ensino-aprendizagem.” GR

“Construção de conhecimento a partir da troca entre pessoas, ou pessoas e programas virtuais etc.” VI

“Interatividade significa adquirir informações e contribuir para a produção de conhecimentos. (...)” CR

- relacionada a não-passividade

“Bom! quando penso em interatividade, me vem a palavra INTERAÇÃO... se interar com algo ou alguém é vc manter "contato", seja verbal ou "físico". Se pensarmos na palavra INTERATIVIDADE, percebemos que:

INTER = INTERAÇÃO

ATIVIDADE = AÇÃO” BI

“(...) É participar do processo ensino-aprendizagem de maneira ativa, deixando de ser apenas espectador ou ouvinte.” CR

- focada na relação

“É a relação com diversas atividades.” CL

“É unir algo, ou seja, usar diversos recursos para unir práticas diferentes para um fim comum. Usando para isso também os recursos tecnológicos.” CC

Os discursos dos sujeitos nos remontam ao significado do termo interação, origem da palavra interatividade, que segundo Houaiss (2009) seria “influência ou ação mútua entre coisas e seres”²¹. Ou seja, a não passividade e ação sobre algo ou alguém também citada nos discursos. Estas percepções dos alunos nos remetem às

²¹ Segundo Dicionário Língua Portuguesa Houaiss

ideias de Primo que entende a interatividade a partir do termo interação focando na relação e não nos aparatos tecnológicos conforme discutido no capítulo teórico.

A relação com a aprendizagem foi citada no sentido de recurso expresso por GR e no sentido de construção do conhecimento a partir da troca e comunicação entre as pessoas nos discursos de VI e CR. Estes entendimentos nos remetem às ideias de Alves & Nova (2002) que percebem a interatividade como uma possibilidade dos sujeitos participarem ativamente dos processos de aprendizagem onde as informações não chegariam prontas, mas poderiam ser remodeladas, ressignificadas e transformadas de acordo com o desejo do sujeito.

Outro ponto importante observado na análise foi que todos os alunos, ao final do curso, revelaram elementos novos no seu entendimento em relação ao conceito de conteúdos interativos. Sujeitos como CL e VI, que primeiramente haviam expressado uma visão instrumental, posteriormente relacionaram o termo à ação do homem, conforme recorte da matriz de análise mostrada anteriormente.

Quadro 3 - Matriz de Análise - percepções dos sujeitos. Recorte 03 da Matriz de Análise

Matriz de Análise - percepções dos sujeitos			
Instrumentos utilizados	Questionário	Atividade no Moodle	Interpretação
Momento da coleta	Aula 01	Aula 10	
Sujeitos	Percepção inicial sobre conteúdo interativo	Percepção final sobre conteúdo interativo	
CI	São conteúdos que interagem entre si.	É o diálogo do homem com diversas mídias em tempo real.	Ao final do curso já consegue perceber a ação do homem
VI	Os conteúdos interativos são vários assuntos que interagem de forma que se complementam, utilizando as tecnologias ou não.	Aff... Não sabia a gostosura que é o conteúdo interativo! Tantos são os conteúdos... A tecnologia abre um leque junto às velhas mídias. A cultura da convergência entra com força nesse conceito. Quando o ser humano tem acesso e pode clicar, modificar, ler, imaginar, fantasiar, criar seus conceitos e formas em cada assunto, ele tem autonomia, desenvolvimento, aumentando assim a sua cognição. O internauta, o gamer, o navegador, o curioso ou criativo, interage e avança nos seus sentidos, seja vencer seus medos, ser mais perseverante, ser mais resistente aos problemas vencendo cada obstáculo da vida.	No início visão personificada dos conteúdos depois fala do potencial dos conteúdos interativos.

Fonte: MINHO, 2011.

Já a aluna CC, ao final do curso, consegue perceber os conteúdos interativos como uma possibilidade de inserção social.

Quadro 4 - Matriz de Análise - percepções dos sujeitos. Recorte 04 da Matriz de Análise.

Matriz de Análise - percepções dos sujeitos			
Instrumentos utilizados	Questionário	Atividade no Moodle	Interpretação
Momento da coleta	Aula 01	Aula 10	
Sujeitos	Percepção inicial sobre conteúdo interativo	Percepção final sobre conteúdo interativo	
CC	Acho que são aqueles que podemos interagir diretamente usando os recursos informatizados	É aquele que possibilita a interação dos envolvidos de forma direta e discursiva. Aprendi a usar alguns recursos para produzi-los assim como a importância dele no processo de ensino/aprendizagem e inclusão não só no mundo digital, mas também no contexto social vigente.	Inicialmente refere-se a conteúdos não estáticos, sentido de agência. Depois fala dos conteúdos como possibilidade de inserção social

Fonte: MINHO, 2011.

Ao relacionar conteúdos interativos à inclusão no contexto social, a aluna C prenuncia uma relação com o letramento uma vez que, para Soares (2002), ser letrado significa utilizar suas habilidades para participação em práticas sociais.

Ressaltamos ainda o discurso de B que, no primeiro momento, expressa seu entendimento sobre o tema a partir da lógica do consumo (ver grifo nosso), mas posteriormente já se expressa se implicando como autora.

Quadro 5 - Matriz de Análise - percepções dos sujeitos.

Matriz de Análise - percepções dos sujeitos			
Instrumentos utilizados	Questionário	Atividade no Moodle	Interpretação
Momento da coleta	Aula 01	Aula 10	
Sujeitos	Percepção inicial sobre conteúdo interativo	Percepção final sobre conteúdo interativo	
BR	Eu acredito que os conteúdos interativos, sejam todos os sites que acessamos pela internet, seja de busca, de relacionamento, que tragam informações para nós. Interativo, acredito que venha de interagir, então	Conteúdo interativo é tudo aquilo que o homem / o consumidor produz com um fim de entretenimento / de interação... Neste mundo digital, encontramos muitos conteúdos com este fim. Podemos considerar a TV, os jogos	Inicialmente percebe os conteúdos no sentido de consumir informações mas depois se implica como autora.

	conteúdo interativo seria também uma troca de informação	como um conteúdo interativo... Durante este processo de pensar na construção de um conteúdo e através do curso, pude entender a variedade de mídias que posso utilizar para construir um conteúdo, o que são esses conteúdos, e como posso utilizá-los e para quê. A produção de um <i>blog</i> , de um vídeo tudo isso é um conteúdo que pode ser criado. Enfim foi uma experiência extraordinária...	
--	----------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: MINHO, 2011.

Esta mudança de papel de consumidor para autor é bastante visível nos discursos dos alunos. Entender-se como sujeito autor é o primeiro passo para nos apropriarmos das características da cultura da convergência em favor da educação.

Acho que o que fica de mais importante é que qualquer pessoa, qualquer pessoa mesmo, pode e (com o perdão da palavra) deve interagir na *web*. O meu medo inicial devido a pouca ou nenhuma familiaridade com a *web* foi por água abaixo depois de iniciar o processo de produção de conteúdo. RE

Todos os exemplos citados acima demonstram como a pesquisa participante, por se configurar em um processo formativo, proporciona aos sujeitos da pesquisa a oportunidade de reflexão e aprendizagem, ratificando a característica da pesquisa participante de se constituir em uma experiência educativa direcionada para ação (Tandon,...; Grossi, 1981). Esta constatação foi confirmada quando todos os alunos no diário da aula 10 relataram suas aprendizagens ao longo do curso, a exemplo de CR.

Percebi a relevância no uso da tecnologia em favor da educação. Apesar de já ter tido contato com a matéria durante o curso de graduação (Letras), eu não possuía uma ideia tão clara sobre como produzir conteúdos interativos para transmitir conhecimento. O curso abriu novos horizontes na utilização das diversas ferramentas tecnológicas existentes hoje em dia. Foi uma experiência muito interessante, acima das expectativas. CR

WA que logo no primeiro dia de aula se apresentou afirmando “não ser muito ‘chegado’ às tecnologias” também afirma ter conseguido ressignificar este entendimento, inclusive, expressando oralmente em sala sua experiência com a utilização do jogo Búzios com seus alunos. No diário da aula 10, afirmou: “Bom,

agora estou com outra visão a respeito de tecnologia em educação. Percebi o quanto é importante ter recursos para prática diária em sala de aula.”

Entendendo que estes sujeitos serão futuros educadores, é relevante que percebam novas práticas pedagógicas que possibilitem a construção de uma educação mais focada na construção e menos na transmissão. Dessa forma, a pesquisa demonstra cumprir seu papel social de promover a transformação da realidade pelos sujeitos que a vivenciam (Brandão, 2006).

5.3 PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDO INTERATIVO

A análise dos conteúdos produzidos foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo conforme fundamentação no capítulo metodológico. Outros instrumentos como observação e atividades realizadas em sala de aula complementaram a técnica no sentido de ter uma compreensão maior em relação aos processos de produção de conteúdos.

Visando criar um espaço para produção de conteúdo, a proposta lançada aos participantes do curso foi a produção de um conteúdo baseado no tema Revolta dos Alfaiates, abordado no jogo Búzios e explorado em outras linguagens, como uma revista em quadrinhos produzida em 2007 pelo Olodum, o livro “Animai-vos, povo Bahiense! A conspiração dos Alfaiates”, organizado por Carlos Domingues, Cícero Lemos e Edyala Yglesias, que reúne textos, ilustrações, peça teatral, música, cordel e roteiro de cinema e um documentário no Programa De lá pra cá, na TV Brasil. Esta proposta foi pensada na perspectiva das narrativas transmidiáticas defendido por Jenkins [2009] que prevê o desenvolvimento de histórias em múltiplas plataformas, explorando a especificidade de cada uma, onde o consumidor é convidado a participar seja no papel de investigador de informações, seja no papel de autor, criando novas histórias. Assim, a ideia foi estabelecer uma lógica de convergência entre essas diferentes linguagens e produzir um novo conteúdo sobre a referida revolta. Esse material foi disponibilizado a partir da aula 06, ficando disponível no ambiente virtual de aprendizagem. O jogo foi disponibilizado em 04 seções de aproximadamente 40 minutos onde ao final os alunos respondiam o relatório de

interação, instrumento que subsidiou a construção do perfil de cada sujeito da pesquisa já citado anteriormente.

Em relação à preferência dos alunos em relação às linguagens apresentadas, percebemos que o jogo foi a mídia preferida para 04 alunos onde foi enfatizado a capacidade do jogo de entreter ao mesmo tempo em que disponibiliza informações.

Sem dúvida, no meu caso foi o jogo e a história em quadrinhos que mais gostei de consultar. Por ser uma forma diferente de tratar o assunto, a interação é sempre muito maior e mais divertida. Desta forma, o aprendizado é sempre muito mais significativo. BR

Destaca-se o depoimento de MA, que expressou o prazer de jogar mesmo com a pouca familiaridade no ambiente semiótico dos jogos eletrônicos “Embora muito difícil, gostei muito do jogo.” Este fascínio promovido pelos *games* nos remete aos conceitos de imersão e agência trazido por Murray (2004). Para a autora, o meio digital permite realizarmos nosso desejo ancestral de viver uma fantasia num universo ficcional.

Dentre os 10 alunos que responderam a questão, 03 afirmaram gostar da história em quadrinhos, sendo que o texto foi a mídia que 03 alunos afirmaram obter mais informações.

Mais gostei da revista em quadrinhos. Mais informações no texto. CL

Mais gostei do jogo.

Mais obtive informação foi com o texto.

Pesquisei em livros e em outros textos disponibilizados na *internet*. RJ

Apesar das preferências, as mídias oferecidas não foram suficientes para fornecer as informações sobre o tema. A maioria dos alunos (09) disse consultar outras fontes como *internet* e livros para obter mais dados sobre o tema. Este dado demonstra o interesse dos alunos e a necessidade deles de imergirem mais no tema antes de produzir os conteúdos.

Visando compreender como se relaciona a questão do planejamento no processo de construção do conteúdo, os estudantes realizaram um roteiro das suas produções. Percebemos o desejo de se expressarem por meio de várias linguagens mesmo sem muito discernimento do tempo das habilidades necessárias para implementá-las, conforme observamos no discurso de CL.

Vou criar um *blog* sobre a Revolta dos Búzios da seguinte maneira:

1. Farei um texto sobre a Revolta, baseado nos conteúdos que foram abordados; 2. Para ilustrar o *blog* utilizarei de vários recursos tais como, animação, vídeo etc.

Corroborando com esta constatação, observamos durante o processo de produção entusiasmo dos alunos com as ferramentas de autoria. Este exercício de produzir algo de acordo com suas escolhas e desejos revela um prazer característico da cultura participativa.

Visando fazer um paralelo entre o planejado e o alcançado e tentando identificar as dificuldades e facilidades deste processo, construímos uma Matriz com o objetivo de sistematizar a análise das produções cuja compilação está de acordo com o roteiro de análise. Para tanto, delineamos indicadores que nos permitiram destrinchar os conteúdos, buscando suas características. Dessa forma, a matriz contempla os seguintes campos:

- Título

- Sujeitos

- Nível de Letramento

- Linguagens escolhidas para produzir o conteúdo

- Características:

Uso de mídias – especificando a quantidade, o tipo e se foram criadas ou apropriadas da *web*.

natureza do discurso – especificando se são intertextuais e hipertextuais, narrativo ou informacional, copiado ou autoral.

Possibilidade de interação - caracterizando segundo a denominação de Primo (2008), se permitem interações reativas ou mútuas e as seções disponibilizadas para participação.

SI	explorador		X	utiliza várias mídias como ilustrações e áudios sendo todos do banco de recursos do site	não	não	Mescla discurso autoral e reproduzido, sobretudo onde os personagens falam sobre a revolta. Possui discurso com foco narrativo	X		
VI	explorador									
BR	produtor	X	X	05 imagens apropriadas da web	sim	não	O discurso mescla conteúdo autoral e reproduzido, predominando o foco informacional apesar de a animação ter uma personagem que apresenta a história da Revolta.	X	X	comentários e bate-papo
CR	produtor	X		03 imagens como mídias todas apropriadas da rede, sendo que a que representa a bandeira da conjuração baiana é repetida três vezes	sim	sim	O discurso mescla conteúdo autoral e reproduzido, predominando o foco informacional.	X	X	Comentários e fórum
CC	básico									
WA	básico		X	utiliza várias mídias como ilustrações e áudios, sendo todos do banco de recursos do site.	não	não	Mescla discurso autoral e reproduzido, sobretudo onde os personagens falam sobre a revolta. Possui discurso com foco narrativo			

Fonte: MINHO, 2011

Analisando a matriz acima percebemos que o *blog* foi a linguagem mais escolhida pela maioria dos sujeitos da pesquisa. Acreditamos que o *blog* este possui uma interface amigável, capacidade de agregar outras linguagens e possibilidade de interação. Para Jenkins os *blogs* possuem um papel importante na cultura emergente “(...) A melhor forma de exercitar hoje em dia o poder do consumidor pode ser através dos *blogs*.²² (2006, p. 182)

Apesar deste potencial, percebemos que as produções se distanciam do conceito de transmídia proposto por Jenkins, uma vez que 06 dos 09 conteúdos apresentados não trabalham com narrativas nem fazem uso de diversas linguagens. Apenas 01 conteúdo apresenta hibridação de linguagem onde a aluna BR integrou o *blog* e a animação, além de criar 01 imagem e 03 alunos criaram uma história contada por meio da animação. Todos os outros sujeitos agregaram imagens já prontas da rede. Esta constatação merece um destaque visto que no momento do planejamento os sujeitos planejaram a utilização de várias linguagens, mas ao final do curso apenas 03 alunos conseguiram produzir dentro do planejado 03 alunos planejaram, mas não conseguiram cumprir na íntegra e 03 alunos planejaram e não conseguiram produzir. Neste caso, destacamos o impacto do baixo letramento dos alunos no momento de concretizar seus planos. Foi visível a diferença entre as produções dos sujeitos com letramento inicial e letramento explorador e produtor, sobretudo na compreensão de aspectos como *menu*, comandos das ferramentas de autoria. Dois alunos perderam suas produções por não compreenderem o sistema utilizado e 03 alunos não conseguiram produzir as imagens que desejavam. Dessa forma, pudemos concluir que a habilidade de testar os sistemas, questionar as regras e os limites dependem diretamente do nível de letramento do usuário uma vez que apenas os alunos que conseguiram compreender o funcionamento dos sistemas puderam ousar em transformá-los ou agregá-los a outras linguagens. Isso é confirmado quando eles relatam as dificuldades encontradas no processo de produção do conteúdo, onde 04 alunos afirmaram terem tido dificuldades no uso das ferramentas de autoria sendo que 01 (uma) afirmou buscar ajuda na rede,

²² (...) La mejor forma de ejercer hoy em dia el poder del consumidor puede consistir en los blogs.” (2006, p. 182)

característica de pessoa com maior nível de letramento, que já entende a *internet* como um espaço de compartilhamento de informações. WA fala da aprendizagem e da superação da dificuldade,

A aula de hoje foi muito interessante, pois aprendi a criar uma animação, foi muito importante para mim. Bom, tive um pouco de dificuldade na hora de recorte das figuras mais consegui depois.

BR demonstra como já se apropriou da rede,

A construção de um *blog* por mais simples que seja, demanda um certo trabalho. Primeiro para buscar um título que seja coerente com a proposta do *blog*. Segundo, reunir material sobre determinado assunto. Terceiro, buscar uma forma que os leitores possam interagir de uma forma mais dinâmica. E por aí vai... Por isso através de vídeos no *youtube*, busquei tutoriais etc, que ensinassem como colocar determinado elemento no *blog*, entre outros... Como tenho um *blog* pessoal e sou uma pessoa super curiosa, mexo em tudo e desta forma aprendo e descubro coisas diferentes para colocar no *blog*...
Brisa

Outras dificuldades encontradas estão relacionadas à elaboração dos discursos de acordo com as mídias escolhidas citados por 02 alunos e a falta de tempo para interagir com as ferramentas de autoria e produzir. CC fala da disponibilidade de acesso

Minha dificuldade maior é não ter tempo para colocar minhas ideias em prática, pois se eu tivesse mais tempo mesmo, sem ter internet em casa, eu poderia fazer isso no SEIN, pois estava sendo bem orientada e tendo embasamento teórico, ou seja, conteúdos, para fazer o trabalho.

Enquanto CL fala da escassez de tempo para dar conta de muitas atividades,

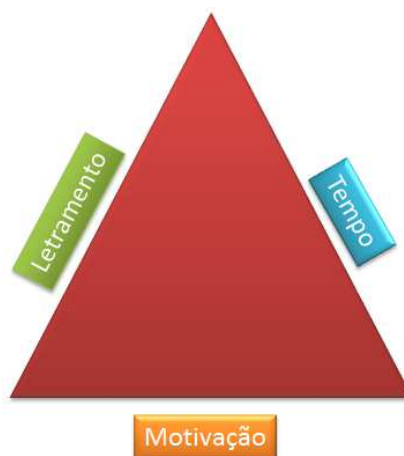
A dificuldade que eu estou tendo está mais relacionada à falta de tempo para estudar os conteúdos que foram abordados e rever o jogo. Assim o aproveitamento fica precário. Contudo, vou me esforçar para não deixar esta oportunidade que é muito importante para nos enriquecer em sala de aula como futuras pedagogas.

Esta questão do tempo está relacionada com o nível de conhecimento que a pessoa tem da rede e a velocidade com que realiza as ações, fato confirmado pelo perfil de letramento básico dos alunos que fizeram esta afirmação.

A partir desta análise e da experiência do campo, percebemos que o processo de produção de conteúdo está baseado numa tríade que tem a

motivação como fundante suportado pelo letramento digital e pela disponibilidade de tempo conforme expressado graficamente abaixo:

Figura 2 - Tríade do processo de produção do conteúdo.



Fonte: MINHO, 2011.

A motivação entendida como o movimento que leva à ação, que estimula a superação das dificuldades e consolida sentidos. A motivação está entendida como estruturante, uma vez que pode superar as limitações dos dois outros vértices de letramento e tempo conforme foi percebido na aluna MA. Um sujeito com letramento inicial, que conseguiu produzir um conteúdo com as mesmas características de outro sujeito com letramento básico movida pela vontade de produzir.

Esta aula de número 08 foi muito difícil para mim porque tenho pouca ou quase nenhuma intimidade com todas as tecnologias abordadas aqui neste curso, devido à minha ignorância digital. Contudo isto não quer dizer que não estou me empenhando para aprender, mas aos poucos chegarei lá. MA.

O letramento aparece como outro vértice importante. Retomando o letramento na perspectiva de Cavallo (2000), como uma fluência tecnológica, percebemos que o domínio da linguagem ampliou a capacidade de imaginar, ousar e utilizar mais recursos. Isso se confirma quando analisamos o conteúdo produzido por BR que possui um letramento produtor e inseriu vários recursos, mídias, *links* e seção de interação, expressando seus pensamentos em relação ao tema.

A disponibilidade de tempo surge como outra vertente. Este elemento emergiu do discurso dos alunos que afirmaram não terem conseguido produzir o conteúdo por falta de tempo. Entendemos que este vértice sozinho não representa um limitante, mas quando conjugado com a falta de letramento ou

mesmo baixo nível de tolerância à frustração, pode dificultar e até impedir a produção de conteúdo como aconteceu a aluna CC.

Aprendi a usar alguns recursos para produzir os conteúdos, entre outros, mesmo que por motivos de força maior eu não tenha conseguido, tudo que aprendi valeu a pena, pois aprendi a usar recursos digitais, obtive informações preciosas para essa área, fui bem orientada e apoiada pelas docentes do curso. As dificuldades que tive foram realmente pessoas e materiais, pois ainda estou iniciando nesse processo digital e não tenho tempo e recurso para me aperfeiçoar melhor, mas o curso ofereceu todo suporte e orientação.

Dessa forma, entendemos que o processo de produção de conteúdo esta relacionado à subjetividade de cada sujeito, sendo os conteúdos a expressão do seu modo de ser. Percebemos que a sua produção mobiliza habilidades que vão além da assimilação, possibilitando a autonomia e a criação.

5.3.1 POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DOS CONTEÚDOS INTERATIVOS

A relação entre conteúdos e educação vem do entendimento de que as habilidades construídas ao longo do processo de produção vão além de uma realização mental, mas configura-se também como práticas sociais e culturais com implicações econômicas, históricas e políticas (Gee, 2004). Assim, o desafio da educação formal é captar e potencializar as habilidades desenvolvidas a partir da interação com esses conteúdos para os processos de ensinar e aprender (Alves, 2010).

Dessa forma, o potencial pedagógico dos conteúdos interativos foi analisado nesta investigação sob a ótica da vivência dos sujeitos enquanto aluno e sob o seu entendimento em relação ao potencial educativo dos mesmos.

Constatamos nos seus depoimentos que a interação dos alunos com as diversas linguagens e o processo de produção de conteúdo permitiram aprendizagem a respeito da Revolta dos Alfaiates. Conforme discurso de CR.

Apreendi sobre a importância real desta revolta popular, pois durante o Ensino Fundamental e Médio não são disponibilizadas informações sobre este Movimento. Na verdade, eu não sabia quase nada acerca da Revolta dos Búzios antes de participar do curso - o tema não despertava qualquer interesse para mim. Mas agora tudo é bem diferente. Percebi o quão importante foi o sacrifício dos heróis da Conjuração Baiana, e a herança deixada para a Independência baiana.

Assim podemos afirmar que o processo de produção de conteúdo promove a aprendizagem na medida em que o aluno **interage** selecionando, sistematizando e discutindo com o outro e **age** construindo seu conteúdo. Dessa forma, entendemos que o potencial pedagógico dos conteúdos interativos está nas habilidades construídas ao longo do seu processo de produção, sobretudo no que diz respeito à autonomia. É esta capacidade de ultrapassar a transmissão, de se expressar, de compartilhar com o outro e de se autorizar como sujeito atuante na sociedade pode transformar a educação.

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural. Gadotti, 2000, p.7

Em relação à visão dos alunos sobre o potencial pedagógico dos conteúdos, perceberemos que os discentes trazem visões relacionadas a um entendimento mais utilitarista das tecnologias. Dos 06 alunos que responderam ao Diário da aula 03 e 02 relacionaram este potencial ao prazer e à motivação.

As tecnologias têm que ser utilizadas pelos professores, criando estratégias para os alunos, para que esses tenham prazer na sala de aula. VI.

Outra relação que os alunos fizeram foi com a possibilidade de conectar a educação ao momento atual, podendo inclusive transformá-la, apesar de ainda apresentarem uma visão instrumental das tecnologias.

Uma característica importante da educação nos dias atuais é a ligação com a realidade que nos cerca, e a tecnologia deve ser parte integrante tanto na produção quanto na aquisição de conhecimento. Desta forma, é quase impossível imaginar qualquer ferramenta educacional que ignore o mundo fora da escola. Além disso, os mecanismos tecnológicos são importantes para trazer o "mundo real" para dentro das instituições de ensino. Assim, educação e tecnologia estão juntas, num processo cada vez mais dinâmico e abrangente. CR.

Contudo, percebemos que as dificuldades para um diálogo dos conteúdos interativos com educação vai além da falta de letramento. Diz respeito a uma mudança de entendimento das tecnologias enquanto ferramenta, a se autorizar enquanto sujeito produtor e, conseqüentemente a uma nova postura de enfrentamento do que está instituído na educação tradicional.

6. [CONVITE PARA PARTICIPAR²³] ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

(...) a substância da pesquisa está em ter-se um tema, colocar-se uma questão que centralize nossas incessantes buscas de esclarecê-lo sempre melhor, de entendê-lo em suas sempre novas dimensões e desdobramentos. Não se esgota nunca, por isso, a pesquisa; não se conclui de todo, exigindo isto sim, um suceder de etapas encadeadas, sinais de que não se está parado. (Marques, 2008, p. 143)

O caminho trilhado até aqui não foi fácil. Um percurso rizomático cheio de idas e vindas, avanços, recuos e de muitas perspectivas. Ao final desta investigação, percebemos que tivemos muitas descobertas relevantes. Apesar de entender que a pesquisa tem limites e que é impossível captar o fenômeno em sua totalidade, os momentos vividos, a percepção das relações entre conceitos e as ressignificações a cerca do tema nos permitiram apontar algumas alternativas frente ao problema de pesquisa. Alternativas estas incompletas por natureza, carentes de outros entendimentos, que poderão refutar, somar e superar o nosso olhar citado a seguir.

Visando caracterizar o processo de construção de conteúdos interativos pelos licenciandos de pedagogia, nos apropriamos da abordagem qualitativa e do método da pesquisa participante e realizamos um curso de extensão com 12 sujeitos que, a partir da interação com várias linguagens, produziram *blogs*, animações, imagens sobre o tema Revolta dos Alfaiates, conforme detalhado na Matriz de Análise.

A primeira consideração a ser feita diz respeito ao conceito de conteúdo interativo. Tema ainda pouco explorado no âmbito acadêmico, encontramos durante este processo investigativo algumas pistas que nos direcionam para a formulação de um conceito ainda em construção. A partir das experiências no campo e do aprofundamento teórico, entendemos como conteúdo interativo as produções dos sujeitos fruto da apropriação das tecnologias digitais e telemáticas no âmbito da cultura da convergência (JENKINS, 2008). Ou seja, material informacional em linguagens de vídeo, áudio, imagens, textos

²³ **Convite para participar** está aqui fazendo uma alusão aos diversos convites das redes sociais onde as pessoas se relacionam trocando informações. O convite está posto ao leitor para que este possa participar da reflexão, produzindo outras ideias sobre o tema da investigação.

disponibilizados em *blogs*, redes audiovisuais, jogos, redes sociais e em diversos sítios da *web*. Entendemos a interatividade como um adjetivo latente e não como uma característica intrínseca ao conteúdo. Percebemos a qualidade de interativo enquanto uma possibilidade que está em potência no conteúdo, que irá se atualizar no momento que outro sujeito, que não aquele que o construiu, interagir com ele interação esta que pode ser reativa, mútua ou ambas (PRIMO, 2008). Assim, apesar de as tecnologias digitais proporcionarem o surgimento de interfaces que possibilitam a manipulação de informação, percebemos que o conteúdo em si não é interativo, mas é o processo de criação e de compartilhamento com outros sujeitos que possibilita a atualização desta qualidade.

Percebemos que os conteúdos interativos possuem uma linguagem típica da *web*, onde muitos apresentam narrativas e elementos hipertextuais e intertextuais. Caracterizam-se, sobretudo, como expressões dos modos de ser dos seus autores, estando relacionado com ao letramento digital.

Eles favorecem a prática da autonomia, entendendo esta como um processo social (CASTORIADIS, 1991) na medida em que os sujeitos se implicam enquanto autores no processo de criar e compartilhar informações. Ao produzir conteúdos interativos, os sujeitos podem expressar-se alterando informações prévias, criando novas estratégias comunicativas, aprendendo a construir coletivamente, se autorizando como sujeitos atuantes da cibercultura favorecendo a construção da inteligência coletiva (Levy, 1997).

Para os sujeitos pesquisados, a palavra interatividade ainda está relacionada à interação, troca, comunicação, aprendizagem e a não passividade. Já em relação ao entendimento dos sujeitos acerca do tema abordado no curso de extensão, foi percebido que todos revelaram entendimentos diferenciados sobre o tema em relação à visão inicial, tendo inclusive evidenciado uma mudança de postura no discurso ressaltando a importância da mudança de papel de espectador para autor e consumidor para autor. Este fato ratifica a característica formativa da pesquisa participante que tem como princípio possibilitar a transformação da realidade dos sujeitos pesquisados.

A experiência do campo nos possibilitou observar o **processo de construção de conteúdo**, analisando como os sujeitos interagiram com as

tecnologias, se apropriaram e produziram o conteúdo. Percebemos que a relação entre letramento e conteúdo interativo ocorre de forma dialógica (FREIRE, 1987) na medida em que um interfere no outro, onde quanto maior nível de letramento maior possibilidade de manipulação midiática do conteúdo do ponto de vista de uso de diversas linguagens e recursos. Percebeu-se também que quanto mais se produz conteúdo mais se amplia seu letramento. A partir deste contexto, dividimos o letramento digital em 05 níveis: inicial, básico, explorador, produtor e especialista. Dessa forma, observamos que os sujeitos que tinham um maior nível de letramento produziram conteúdos em mais linguagens, enquanto os sujeitos com letramento inicial e básico desenvolveram conteúdos com menos. Outra observação que indica a relação entre a construção de conteúdos e o letramento é que dos 12 alunos apenas 03 conseguiram produzir o que planejaram, todos com letramento explorador e produtor. Os demais alunos não conseguiram construir conteúdos conforme previamente idealizados na etapa de planejamento por dificuldade de utilização das tecnologias e de tempo. Assim, percebemos que o processo de construção de conteúdo baseou-se numa tríade: motivação, tempo e letramento. A motivação, entendida como o desejo de produzir, foi o elemento fundante e estruturante desta tríade na medida em que pôde superar as limitações de tempo e mesmo de letramento conforme foi percebido no sujeito MA que apesar do nível de letramento inicial conseguiu produzir um *blog* sendo evidente a sua motivação. Compreendemos que quanto maior letramento maior a capacidade de expressar midiaticamente seus pensamentos nestes casos, o nível de letramento atua como um amplificador da criatividade e da utilização de linguagens. Já o elemento tempo emergiu do discurso dos sujeitos que não conseguiram produzir o conteúdo. Entendemos que este fator isolado não representou um limitante uma vez que todos os sujeitos tiveram o mesmo prazo para produzirem os conteúdos, mas quando conjugado com falta de motivação e letramento pode dificultar ou até mesmo impedir a construção de conteúdo.

Em relação às **potencialidades pedagógicas**, foi percebido também, ao longo desta experiência, que o processo de produção de conteúdo possibilita várias aprendizagens que vão além da assimilação de conteúdo. Na medida em que o sujeito se apropria do conteúdo, seleciona, recria a

informação, autoriza-se a produzir e, num exercício de autonomia, torna-se autor de sua própria fala (PRETI, 2000). Assim, a prática da autonomia se revelou como uma das principais habilidades construídas ao longo do processo de construção de conteúdo. Esta prática é de extrema relevância no ambiente escolar, pois está relacionada ao respeito, ao modo de funcionamento humano (FREIRE, 2000). Um aluno autônomo é curioso, criativo, questionador, um buscador de satisfação de seus desejos. Arriscamos dizer que talvez assim possamos resgatar na escola o prazer da criação. Dando aos alunos, a possibilidade de serem coautor do processo de aprendizagem se expressando, produzindo e compartilhando informação, ele conecta-se ao prazer, melhor se apropria do conhecimento transmitido, estimula comportamento criativo tão importante para o surgimento de pesquisas inovadoras. Aliás, este aspecto foi observado ao longo do processo de construção dos conteúdos. Os alunos que conseguiram agregar a motivação, o letramento e o tempo necessários para produzir o conteúdo ficaram visivelmente empolgados com suas produções, superando inclusive dificuldades de produzir animação em *site* na língua inglesa. Em síntese podemos dizer que o processo de construção de conteúdo representa uma ressignificação em relação à interação com as tecnologias, onde os sujeitos, ao invés de utilizá-las numa perspectiva instrumental, se apropriam delas e numa perspectiva de imbricamento passam a funcionar tecnologicamente, de forma criativa e autoral. (LIMA JUNIOR, 2004). Esta postura acaba por gerar um enfrentamento ao que está instituído na educação tradicional, abre portas para discussões e práticas relacionadas à autonomia, interatividade, colaboração e criação.

Vale ressaltar que entendendo que o foco da pesquisa qualitativa não é de generalizações, observamos que os resultados aqui obtidos dizem respeito à experiência vivida no âmbito destas investigações, apesar de em alguns momentos termos expressado o nosso olhar e entendimento sobre o tema, não seria prudente fazer das conclusões emergidas dessa experiência um modelo rígido aplicado a qualquer processo formativo, de forma descolada de suas singularidades. Podendo, sim, serem utilizadas como experiências inspiradoras e não como modelos ao estilo de receitas prontas.

Por fim, percebemos que no aprofundamento teórico, na experiência de campo, na análise dos dados emergiram muitas aprendizagens e reflexões que

extrapolam a teoria e perpassam por mudanças no modo de ser da pesquisadora. Acreditamos que isso ocorreu porque é na investigação que emerge a relação do sujeito com o objeto pesquisado; e num movimento dialógico um interfere no outro gerando modificações em ambos: o objeto passou a ter um novo olhar e o sujeito um novo modo de ser. Este novo funcionamento é fruto de reflexões a respeito do nosso papel enquanto educadora e sujeito da cibercultura. Como conhecimento é também autoconhecimento, ao entender o letramento como uma prática social, compreender as tecnologias como uma condição humana e a autonomia como uma prática a ser construída percebemos o quanto a minha condição e inserção na cultura da convergência estava aquém do papel de autor. Compreendendo a construção de conteúdo como uma ação que possibilita a criação, a autonomia e, sobretudo o compartilhamento de ideias, atualizamos a nossa postura e iniciamos um processo da busca de um letramento em nível de produtor.

No âmbito profissional iniciamos um Projeto Piloto que prevê a criação de uma gincana para alunos do ensino médio que integra a utilização de jogos com foco educacional com construção de conteúdo interativo. Ainda em andamento até o final desta pesquisa, este projeto é uma tentativa de atualizar os conhecimentos produzidos ao longo desta investigação devolvendo para a sociedade os resultados da mesma.

No âmbito pessoal, apresento o *blog* conteúdos [interativos]²⁴ que consiste num espaço de subjetividades e conhecimentos, onde conteúdos são criados, compartilhados. Afinal, remontando as ideias de Freire (1997), se nós educamos pelo exemplo como poderia a pesquisadora se privar da experiência de construir seu próprio conteúdo interativo?

²⁴ <http://conteudosinterativos.blogspot.com/>

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor, HORKEIMER, Max **A dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Novas cartografias cognitivas**: uma análise do uso das tecnologias intelectuais por crianças da rede pública em Salvador/Ba. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. Novas Tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar?. In: **Revista FAEBA**, Salvador, v. 00, p. 141-152, 1998.

_____. Nativos Digitais: Games, Comunidades e Aprendizagens. In: MORAES, Ubirajara Carnevale de (Org.). **Tecnologia Educacional e Aprendizagem**: o uso dos recursos digitais. Livro Pronto: São Paulo, 2007. p. 233-251.

_____. Geração C e jogos digitais: produzindo novas formas de letramentos e conteúdos interativos. Texto apresentado no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – no painel Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação - Belo Horizonte, **Anais...** UFMG, 2010.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; NOVA, Cristiane Carvalho. A comunicação digital e as novas perspectivas para educação. In.: I ENCONTRO DA REDECOM, 1, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador, 2002.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; LIMA JUNIOR, Arnaud de . Educação e contemporaneidade: novas aproximações sobre a avaliação no ensino online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 67-78.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BRANCO, Claudia. Benkler: as redes e a nova “mão invisível” In: CASTELO BRANCO, Cláudia; MATSUZAKI, Luciano Yoshio (orgs.). **Olhares rede**. São Paulo: Momento editorial, 2009. p. 09-22.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante**: O Saber da Partilha. São Paulo: Aparecida 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981

CAVALLO, D. **Emergent design and learning environments: Building on indigenous knowledge**. IBM Systems Journal, n.39, v.3 e 4, p. 768-779, 2000.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995.

D'ANDRÉA, Carlos Frederico B. Ler, escrever, editar, comentar, votar... Os desafios do letramento digital na web 2.0 **Revista Língua Escrita**, n. 2, dez. 2007

DEMO, Pedro. Repensando a pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

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

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

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALEFFI, Dante. O Rigor nas Pesquisas Qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei Macedo; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a

questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-74.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **Revista SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**. v. 2, n. 14, 2000.

GEE, J. P.. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**. Florianópolis. v. 27, n. 1, p. 167-178. Jan./jun., 2009.

HARTLEY, John. Utilidades do Youtube: alfabetização digital e a expansão do conhecimento. In: BURGESS, Jean. **Youtube e a revolução digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

HETKOWSKI, T. M.. Prática Instituinte e Aprendizagem Colaborativa. In: Encontro Nacional sobre Hiperexto: desafios Linguísticos, Literários e Pedagógicos, 2005, Recife. Hipertexto 2005 – **Anais...** Recife: UPFE, 2005.

HETKOWSKI, Tânia Maria; NASCIMENTO, Antônio Dias. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: Diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. In: HETKOWSKI, Tânia Maria; NASCIMENTO, Antonio Dias (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 135-158.

JEKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

_____. **Fans, Bloggers and Gamers**. Exploring participatory culture. Nova York: New York Press, 2006.

LEMOS, André. Infraestrutura para cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio. **Cultura digital**. br. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009, p. 134-151.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: para uma antropologia do ciberespaço. Lisboa: Instituto Piaget, 1997

_____. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

_____. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de; HETKOWSKI, Tânia Maria.; **EDUCAÇÃO E contemporaneidade:** por uma abordagem histórico-antropológica da tecnologia e da práxis humana como fundamentos dos processos formativos e educacionais. In: LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade:** desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Salvador: Quartet, 2006, p. 29-46.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação:** currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. **As novas tecnologias e a educação escolar:** um olhar sobre Projeto Internet nas escolas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MAAR, Golfgang. Prefácio. In: ZUIN, Antonio; VAZ, Alexandre; DURAO, Fábio (Orgs.). **A indústria cultural hoje.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007

MACHADO, Murilo. Douglas Rushkoff: nos meandros do caos. In: CASTELO BRANCO, Cláudia; MATSUZAKI, Luciano Yoshio (orgs.). **Olhares rede.** São Paulo: Momento editorial, 2009. p. 23-35.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

MURRAY; Janet. **Hamlet no Holodeck**: O futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

OLIVEIRA, R. e OLIVEIRA, M.D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor. In: MACEDO, Roberto Sidnei Macedo; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 127-173.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. (org). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/ IE- UFMT. Brasília: Plano, 2000. Disponível em: http://www.nead.ufmt.br/publicacao/download/Autonomia_-_Oreste_I07.doc
Acesso em 08.05.2011.

PRIMO, Alex. **Interação Mediada por Computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____, Alex. Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**. n.12, p.81-92, jun. 2000.

_____, Alex . O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E- Compós** Brasília, v. 9, p. 1-21, 2007.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUSHKOFF, Douglas. **Um jogo chamado futuro**: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**. Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

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

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1997.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita; letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES . v.23, n. 81; p.143 -160, dez. 2002 b. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 21 mar. 2010.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n 25, p. 5 -17, 2004.

TAPSCOTT, Don. **Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

TENÓRIO, Robinson Moreira. **Cérebros e Computadores: a complementariedade analógico-digital na informática e na educação**. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

TURKLE, Sherry. **A Vida no Ecrã: A Identidade na Era da Internet**. São Paulo: Relógio d'Água, 1995.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos . Letramento Digital e Ensino. In:SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em 25 abr. 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Pesquisa banco teses capes

Titulação	Autor/Instituição	Área do conhecimento	Resumo tese/dissertação
Uma Ferramenta Áudio-Visual para a Produção de Conteúdos Magnéticos, Mídia Interativa e Criação de um Evento Científico Mestrado/2002	SHEILA MONTEIRO ELIAS Universidade Federal do Rio de Janeiro	Engenharia de Produção	Esta tese tem como objetivo usar uma ferramenta áudio-visual para a produção de conteúdos magnéticos, mídia interativa e criação de um evento científico utilizando a tecnologia existente.
Ambientes Virtuais Baseados na Web - Alguns Aspectos Fundamentais Mestrado/2007	RANGEL JUNGLES DOS SANTOS Universidade Federal do Paraná	Ciência da computação	O trabalho produzido é a compilação dos resultados obtidos na busca por alternativas para resolução de três problemas cruciais na criação de ambientes Virtuais Baseados na Web - a busca por tecnologias mais adequadas a criação, a promoção de maior nível de usabilidade e a viabilização de uso em máquinas com baixo poder de processamento e memória -.
Televisão digital: interação e usabilidade. Mestrado/2008	LAURO HENRIQUE DE PAIVA TEIXEIRA Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru	Comunicação	Este trabalho analisa a relevância da usabilidade e do design de interação na produção de conteúdo interativo para televisão digital.
Cossackide: Um Ambiente Para Autoria e Execução de Hiperprogramas. Mestrado/2009	ANDRE VALDESTILHAS Instituto Tecnológico De Aeronáutica	Ciência da computação engenharia de software rádio e televisão	Neste contexto esta dissertação apresenta um estudo sobre alguns problemas relacionados ao desenvolvimento de conteúdo para Televisão Digital Interativa (TVDI).

APÊNDICE B – Perfil dos sujeitos

ML, 19 anos, estudante de pedagogia, possui computador em casa mas não informou se tem ou não acesso a internet. Afirma que já jogou jogo eletrônico tendo sua primeira experiência entre 10 e 15 anos, se interessa mais por jogos de estratégia e on-line mas atualmente raramente joga. Participa ativamente da rede social Orkut e realiza basicamente atividades de pesquisa e e-mail. Confunde sites da internet com programas de computadores e afirma que utiliza mais sites de busca, e-mail e sites de relacionamento. Afirma que 05 sites mais acessados no ultimo mês foram: 1. Google, 2. Orkut 3. Hotmail, 4. Uneb, 5. Youtube. Durante a observação percebemos que ML compreende a linguagem da internet, se interessa pelos recursos da web, não tem dificuldade de interagir com os sites mais utilizados. Na interação com o jogo, teve dificuldades para realizar funções como combinar objetos, mas se mostrou interessada pelo jogando inclusive depois da aula. Ao final do curso não produziu conteúdo, faltou as ultimas aulas. [letramento básico]

CL, 35 anos, estudante de pedagogia, possui computador conectado a internet com banda larga. Afirma que nunca jogou jogo eletrônico. Participa ativamente da rede social Orkut e realiza atividades de pesquisa e recebimento e envio de e-mail. Afirma utilizar o Word e o Power point sendo que 05 sites mais acessados no ultimo mês foram: 1. TV SENADO - noticias diárias, 2. Tô Sabendo Mais - O Portal da Educação voltado para os estudantes, 3. A TARDE On Line, 4. _SciELO - Scientific Electronic Library Online, 5. NOVA ESCOLA – Educação Básica, planos de aula, gestão escolar. Durante a observação percebemos que CL navega pelos sites mas ainda tem dificuldade de compreender ações básicas como realizar busca. Um exemplo foi quando na Aula 08 queria inserir uma imagem na animação mas estava pesquisando no buscador do site. Não compreendia que precisava ir no google, não tem dificuldade de interagir com os sites mais utilizados. Na interação com o jogo, teve dificuldades para superar os mini-games, evoluindo pouco no jogo. Ao final do curso produziu um blog. [letramento básico]

RE, 29 anos, estudante de pedagogia, possui computador em casa com acesso a internet e conexão a cabo. Afirma que já jogou jogo eletrônico tendo sua primeira experiência antes dos 10 anos mas que atualmente raramente joga. Prefere os jogos de estratégia e jogar em casa: *“Tenho os jogos que mais gosto instalados em meu computador; Sinto - me confortável em jogar nesse ambiente”*. Não respondeu a questão que pede para especificar a rede social que atua nos fazendo parecer que não participa de nenhuma. Realiza nessa ordem as principais atividades na web: pesquisas; utiliza serviços; recebimento e envio e-mail; busca de informações, comunicação com outras pessoas.

Quando perguntado quais os três programas de computadores inclui a internet: *“Word para digitação de trabalhos; Power Point: Organização de slides; internet: busca de informações.”* Completa afirmando que 05 sites mais acessados no último mês foram: Yahoo; g1; hotmail; Pci; Google. Durante a observação percebemos que RE compreende a linguagem da internet, se interessa pelos recursos da web, não tem dificuldade de interagir com os sites mais utilizados. Apesar de afirmar que não tinha muita familiaridade com as tecnologias, produziu uma história em quadrinhos, num processo que envolveu captura da imagem na web, inserção no Word e troca dos diálogos a partir da ferramenta de desenho deste software. Na interação com o jogo, se manteve atenta apesar de ter um pouco de dificuldade para se movimentar no ambiente, expressou que às vezes se sentia confusa. Ao final do curso produziu um blog. [\[letramento explorador\]](#)

GR, 45 anos, estudante de pedagogia, possui computador conectado a internet com conexão discada. Afirma que já jogou jogo eletrônico tendo sua primeira experiência depois dos 25 anos mas não respondeu a questão que especifica a frequência com que joga. Prefere os jogos de aventura e normalmente joga no trabalho: *“Não tenho acesso aos jogos eletrônicos em casa”*. Afirma participar ativamente das redes social Orkut e facebook e lista como atividades mais realizadas na internet: *“1) recebo e envio e-mail; 2) Comunico-me com outras; 3) Busco informações; 4) Interaço em redes de relacionamento; 5) Pesquisas; 6) Utilizo serviços”* Quando perguntado quais os três programas de computadores utiliza mais respondeu word; powerpoint; manager. Afirma não lembrar os últimos sites mais acessados no último mês mas diz que visita sites relacionados a educação. Durante a observação percebemos que GR navega bem pelos sites mas ainda tem dificuldade de superar situações novas. Um bom exemplo foi na Aula 09 quando perdeu a animação que estava produzindo porque confundiu os ícones de avançar e recuar com excluir e adicionar. Na interação com o jogo, teve muita dificuldade para interagir, não sabendo se movimentar, conversar com os personagens ou utilizar o inventário. Mostrou-se desmotivada para jogar e achou o jogo confuso. Ao final do curso iniciou a produção de um blog. [\[letramento básico\]](#)

MA, 51 anos, estudante de pedagogia, possui computador conectado a internet com banda larga. Afirma que nunca jogou jogo eletrônico. Participa ativamente da rede social Orkut e lista como atividades que realiza na internet: 1) Pesquisas; 2) Recebimento e envio e-mail; 3) Busca de informações. Quando perguntado quais os três programas de computadores utiliza mais respondeu ser o Windows e o Word. Afirma que os sites mais acessados no último mês foram: google e gmail. Durante a observação percebemos que a aluna tem pouquíssima familiaridade com as tecnologias. Logo no primeiro dia de aula quando se deu conta que as aulas seriam no laboratório de informática, afirmou: *“Se aulas foram todas usando o computador não vou ficar”*. Sempre

interagia no computador com ajuda dos professores ou dos colegas. Não compreende bem ícones de navegação, nem estrutura de sites na internet. Na interação com o jogo, teve dificuldades para se movimentar, interagir com os personagens mas se mostrou muito motivada e atenta, solicitando inclusive na Aula 09 para deixar ela jogando o tempo inteiro. Ao final do curso produziu um blog. [letramento inicial]

RJ, 27 anos, estudante de pedagogia, possui computador em casa com conexão discada. Afirma que teve sua primeira experiência entre 10 e 15 anos mas que atualmente raramente joga. Se interessa mais por jogos de estratégia e on-line e não respondeu a questão que especifica onde joga. Participa ativamente da rede social Orkut e Sônico e realiza as seguintes atividades na web: 1) recebo e envio e-mail; 2) Pesquisas; 3) Busco informações; 4) Comunico-me com outras pessoas; 5) Interajo em redes de relacionamento; 6) Utilizo serviços. Quando perguntado quais os três programas de computadores utiliza afirma: “*Word; Windows; Adobe Reader*” Completa afirmando que 05 sites mais acessados no ultimo mês foram: 1. Yahoo, 2. Hotmail, 3. Google, 4. Wikipédia, 5. UOL. Durante a observação percebemos que RJ compreende a linguagem da internet, se interessa pelos recursos da web, não tem dificuldade de interagir com os sites mais utilizados. Na interação com o jogo, teve dificuldades para interagir com os objetos e o inventário. Ao final do curso não conseguiu produzir conteúdo, alegou falta de tempo e familiaridade com as mídias. Afirmou que gostou muito do assunto e que pretende produzir futuramente. [letramento básico]

SI, 22 anos, estudante de pedagogia, possui computador em casa com acesso a internet e conexão banda larga. Afirma que teve sua primeira experiência antes dos 10 anos e que joga normalmente de 3 a 5 vezes na semana. Prefere os jogos de aventura; ação; casuais; estratégia e online. Quando perguntado onde costuma jogar escolheu as opções: Em casa: Tenho os jogos que mais gosto instalados em meu computador; Tenho acesso a jogos online em casa; Sinto - me confortável em jogar nesse ambiente. Afirma participar ativamente da rede social Orkut e realiza nessa ordem as principais atividades na web: Usa jogos on-line; utiliza serviços; posta vídeos; faz pesquisas; recebe e envia e-mail; participa de ambientes; busca informações; comunica-se com outras pessoas; interaje em redes de relacionamento. Quando perguntado quais os três programas de computadores cita: “*Word, powerpoint, windows.*” Completa afirmando que 05 sites mais acessados no ultimo mês foram: orkut, youtube, google, hotmail, yahoo. Durante a observação percebemos que SI compreende a linguagem da internet, se interessa pelos recursos da web, não tem dificuldade de interagir com os sites mais utilizados. Destaca-se o momento das Aulas 07, 08 e 09 que interagiu com um site de produção de animação em inglês com bastante curiosidade e além de conseguir produzir a animação ensinou aos colegas. Na interação com o jogo, inicialmente teve dificuldades

com o menu de interação mas depois conseguiu. Não tinha paciência para explorar ficava perguntando aos colegas e disse que estava chato. No relatório de interação da Aula 04, reconheceu que teve dificuldades na compreensão das falas dos personagens pois lia os diálogos superficialmente. Mas a medida que conseguiu evoluir no jogo mostrou-se motivada. Ao final do curso produziu uma animação.

[letramento explorador]

VI, 33 anos, estudante de pedagogia, possui computador em casa com conexão a cabo. Afirma que teve sua primeira experiência depois dos 25 anos, mas que atualmente raramente joga. Quando perguntado onde costuma jogar escolheu as opções: Em casa, porque: Tenho acesso a jogos online em casa; Sinto - me confortável em jogar nesse ambiente; Outros: Oficina de jogos; Faculdade, porque: Outros: Aprendendo a jogar---Educação. Listou por ordem de prioridade os tipos de jogos quemais se interessa: 1) Ação, 2) Aventura, 3) Estratégia, 4) Esporte, 5) Casuais, 6) Tiro, 7) MMORPG, 8) God Games, 9) RPG, 10) Guerra. Participa ativamente das redes sociais Orkut, Sonico, Twiter e realiza as seguintes atividades na web: 1) recebo e envio e-mail, 2) Comunico-me com outras pessoas, 3) Pesquisas, 4) Busco informações, 5) Interajo com reds de relacionamento, 6) Participo de ambientes, 7) Utilizo serviços. Quando perguntado quais os três programas de computadores utiliza afirma: *“Word e powerpoint”* Completa afirmando que 05 sites mais acessados no ultimo mês foram: 1- google, 2-yahoo, 3-hotmail, 4- gmail, 5- scielo. Durante a observação percebemos que VI compreende a linguagem da internet, se interessa pelos recursos da web, não tem dificuldade de interagir com os sites mais utilizados. Na interação com o jogo, teve dificuldades para interagir com a combinação de itens. Ao final do curso, não produziu o conteúdo. [letramento explorador]

BR, 22 anos, estudante de pedagogia, possui computador em casa com acesso a internet e conexão a cabo. Afirma já ter jogado jogo eletrônico tendo sua primeira experiência antes dos 10 anos. Atualmente joga todos os dias com preferências organizadas na seguinte ordem: 1) Estratégia, 2) Aventura, 3) Ação, 4) RPG, 5) Online, 6) Guerra, 7) Casuais, 8) Esporte, 9) Tiro. Quando perguntado onde costuma jogar escolheu as opções: Em casa: Sinto - me confortável em jogar nesse ambiente. Afirma participar ativamente das redes sociais Orkut, facebook e sônico e realiza as principais atividades na web: Pesquisas, Escrevo blogs, Posta vídeos, Utilizo serviços, recebo e envio e-mail, Busco informações, Uso jogos on-line, Comunico-me com outras pessoas, Interajo em redes de relacionamento. Quando perguntado quais os três programas de computadores cita: *“Windows Media Player, para ouvir músicas, assistir filmes; Word, para elaborar textos em geral; Publish, para elaboração de folders, cartazes, cartões.”* Completa afirmando que 05 sites mais acessados no ultimo mês foram: www.orkut.com.br, www.google.com.br,

www.hotmail.com, www.globo.com, www.youtube.com.br. Durante a observação percebemos que Brisa desde da primeira aula tem muita destreza para utilizar o computador. Logo na Aula 02 quando solicitado produzir um conteúdo a respeito do tema estudado (tecnologias), BR surpreendeu apresentando uma poesia e uma imagem de sua autoria. Na Aula 07 contribuiu apresentando seu blog e sugerindo um outro site de produção de animações. Na interação com o jogo, demonstrou habilidade e entendimento da linguagem desde o início, superando rapidamente os desafios, conseguindo inclusive zerar o jogo. Ao final do curso produziu um blog e animação.

[letramento produtor]

CR, 25 anos, estudante de letras, língua inglesa e literaturas, possui computador em casa com acesso a internet e conexão banda larga. Afirma já ter jogado jogo eletrônico tendo sua primeira experiência antes dos 10 anos. Prefere os jogos de esporte e ação costuma jogar em casa pois sente-se confortável em jogar nesse ambiente. Afirma participar ativamente das redes sociais Orkut, facebook, Myspace e twitter e realiza as principais atividades na web: Pesquisas, Utilizo serviços, recebo e envio e-mail, Busco informações, participo de ambientes, Comunico-me com outras pessoas, Interajo em redes de relacionamento. Quando perguntado quais os três programas de computadores cita: “Mozilla Firefox : Acesso à Internet, Media Player : Ouvir músicas / assistir a vídeos, Word: Digitar textos”. Completa afirmando que 05 sites mais acessados no ultimo mês foram: www.google.com.br, 2. br.msn.com, 3. correio24horas.globo.com, 4. g1.globo.com, 5. www.r7.com. Durante a observação percebemos que CR compreende a linguagem da internet, se interessa pelos recursos da web, não tem dificuldade de interagir com os sites mais utilizados. Na interação com o jogo, demonstrou habilidade e entendimento da linguagem, tendo facilidade de explorar o ambiente do jogo. Manteve-se atento e motivado relatando que jogou m casa e conseguiu zerar o jogo. Ao final do curso produziu um blog.

[letramento produtor]

CC, 34 anos, estudante de pedagogia, possui computador em casa mas sem acesso internet. Afirma que já jogou jogo eletrônico tendo sua primeira experiência depois dos 25 anos mas não respondeu quais jogos prefere nem qual a frequência que joga. Quando questionada do local que costuma jogar respondeu: “Na faculdade, no curso de TCS”. Afirma que não participa ativamente de nenhuma redes social e lista como atividades mais realizadas na internet: “1) pesquisas, 2) recebo e envio e-mail”. Quando perguntado quais os três programas de computadores utiliza mais respondeu Windows e paint. Já os últimos sites mais acessados no ultimo mês foram hotmail, yahoo e gmail. Durante a observação percebemos que CC navega bem pelos sites já visitados, mas reconhece que tem dificuldade pois está iniciando “nesse processo digital”. Na interação com o jogo, navegou com atenção mas teve

muita dificuldade para combinar os objetos. Ao final do curso não conseguiu produzir o conteúdo. [letramento básico]

WA, 32 anos, estudante de pedagogia, possui computador em casa com conexão banda larga. Afirma que teve sua primeira experiência entre 10 e 15 anos mas que atualmente raramente joga. Se interessa mais por jogos de aventura e costuma jogar em casa pois tem os jogos que mais gosta instalados no seu computador e em Lan house pois gosta de jogar com seus amigos nesse espaço. Participa ativamente da rede social Orkut e MySpace e realiza as seguintes atividades na web: 01) Pesquisas, 02) Utilizo serviços, 03) recebo e envio e-mail, 04) Busco informações, 05) Comunico-me com outras pessoas, 06) Participo de ambientes, 07) Posta vídeos, 08) Escrevo blogs, 09) Uso jogos on-line e 10) Interaço em redes de relacionamento. Quando perguntado quais os três programas de computadores utiliza confunde com a internet : *“internet para ter informação mais rápida e precisas; Windows para digitações de textos; hotmail para se comunicar virtualmente”*. Completa afirmando que 05 sites mais acessados no ultimo mês foram: 1. www.uneb.br, 2. www.ufba.br, 3 www.editobrasil.com, 4. www.faculdaedompedroll.com, 5. www.cairu.com Durante a observação percebemos que WA navega pela internet, mas tem dificuldade de compreender alguns códigos. Na aula 01 no momento do cadastramento no moodle precisou cadastrar outro e-mail pois o seu já estava desativado e confundia conta de e-mail com o okut. Na interação com o jogo, teve dificuldades para na navegação do ambiente e na cominação dos itens. Apesar de ter tido muita dificuldade para vencer o mini-game torre de Hanói, mostrou-se motivado pelo jogo. Ao final do curso produziu uma animação. [letramento básico]

APÊNDICE C – Matriz de Análise - percepções dos sujeitos

Matriz de Análise - percepções dos sujeitos			
Instrumentos utilizados	Questionário	Atividade no Moodle	Interpretação
Momento da coleta	Aula 01	Aula 10	
Sujeitos	Percepção inicial sobre conteúdo interativo	Percepção final sobre conteúdo interativo	
ML	São aqueles conteúdos que fornecem as pessoas uma maior interação com o assunto ou que facilitam uma maior aprendizagem.		Relaciona conteúdo interativo a aprendizagem e percebe a interatividade como comunicação entre as pessoas
CI	São conteúdos que interagem entre si.	É o diálogo do homem com diversas mídias em tempo real.	Ao final do curso já consegue perceber a ação do homem
RE	Acredito que seja todo conteúdo em que exista a troca, de alguma forma, em que ocorre a interação. Inferência: ela se refere à troca entre pessoas	Conteúdo interativo é todo aquele que acessamos, obtemos informações numa importante ferramenta: a web. Acho que o que fica de mais importante é que qualquer pessoa, qualquer pessoa mesmo, pode e (com o perdão da palavra) deve interagir na web. O meu medo inicial devido a pouca ou nenhuma familiaridade com a web foi por água abaixo depois de iniciar o processo de produção de conteúdo. Todas as informações recebidas foram de grande importância e eu só tenho a agradecer às minhas professoras Marcelle e Tatiana.	Inicialmente conceitua conteúdo do lugar de de informação, mas depois falar da importância da autoria, e da relação com o letramento.
GR	São informações diversas que promovem a interação entre os diferentes conteúdos, criadores e usuários		
MA	Utilização da tecnologia a serviço do homem	Hoje posso afirmar que interatividade é a relação do homem e a máquina em tempo real.	
RJ	São conteúdos que permitem maior interação entre as pessoas, podendo ser acessados para além de um espaço fixo, e sim por meio de uma rede de internet, como o Moodle.	Conteúdo interativo é todo o conteúdo, é todo o material que podemos utilizar para produzir a interação entre as pessoas, contribuindo para as trocas de informações.	Continua com uma visão utilitarista do conteúdo e não se implica como autora.
SI	Interação do sujeito com conteúdos e pessoas, tornando a comunicação mais eficiente.	O conteúdo interativo são mídias que possibilitam envolvimento e participação dos sujeitos, facilitando a interação e comunicação	Visão do conteúdo como possibilidade de participação entre os sujeitos. Fala do potencial

		entre as pessoas. Eu aprendi que as mídias também são meios de produção de conteúdos para aprendizagem, além de oferecer diversão e entretenimento facilita a comunicação entre as pessoas, as trocas de conhecimento, socialização, descoberta de novos conhecimentos.	pedagógico dos conteúdos.
VI	Os conteúdos interativos são vários assuntos que interagem de forma que se complementam, utilizando as tecnologias ou não.	Aff... Não sabia a gostosura que é o conteúdo interativo! Tantos são os conteúdos... A tecnologia abre um leque junto às velhas mídias. A cultura da convergência entra com força nesse conceito. Quando o ser humano tem acesso, e pode clicar, modificar, lê, imaginar, fantasiar, criar seus conceitos e formas em cada assunto, ele tem autonomia, desenvolvimento, aumentando assim a sua cognição. O internauta, o gamer, o navegador, o curioso ou criativo, interage e avança nos seus sentidos, seja vencer seus medos, ser mais perseverantes, ser mais resistentes aos problemas e vencendo cada obstáculo da vida.	No início visão personificada dos conteúdos, depois fala do potencial dos conteúdos interativos.
BR	Eu acredito que os conteúdos interativos, sejam todos os sites que acessamos pela internet, seja de busca, de relacionamento, que tragam informações para nós. Interativo, acredito que venha de interagir, então conteúdo interativo seria também uma troca de informação	Conteúdo interativo é tudo aquilo que o homem / o consumidor produz com um fim de entretenimento / de interação... Neste mundo digital, encontramos muitos conteúdos com este fim. Podemos considerar a TV, os jogos como um conteúdo interativo... Durante este processo de pensar na construção de um conteúdo e através do curso, pude entender a variedade de mídias que posso utilizar para construir um conteúdo, o que são esses conteúdos, e como posso utilizá-los e para que. A produção de um blog, de um vídeo tudo isso é um conteúdo que pode ser criado. Enfim foi uma experiência extraordinária...	Inicialmente percebe os conteúdos no sentido de consumir informações mas depois se implica como autora.
CR	Conteúdo interativo é aquele que proporciona aprendizado através da prática, ao mesmo tempo incentivando a criatividade de quem aprende, através	Conteúdo interativo é aquele que permite a participação de todos os envolvidos no processo de aquisição do conhecimento. Por exemplo, se um professor explica	Relaciona os conteúdos a aprendizagem para além do, numa perspectiva ativa do sujeito.

	de diversos materiais, sejam eles mídias digitais, objetos ou até mesmo atividades que demandem a participação	determinado assunto e, ao mesmo tempo, consegue fazer com que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizado (emitindo opiniões ou até mesmo produzindo novos conteúdos), então nós podemos considerar o conteúdo como sendo interativo. Aprendi que é essencial fazer com que os estudantes sintam o quanto eles são importantes no processo ensino-aprendizagem e que a produção de conteúdos é uma via de mão dupla, ou seja, os produtores e receptores de conhecimentos devem participar ativamente de todo o processo.	
CC	Acho que são aqueles que podemos interagir diretamente usando os recursos informatizados	É aquele que possibilita a interação dos envolvidos de forma direta e discursiva. Aprendi a usar alguns recursos para produzi-lo assim como a importância dele no processo de ensino/aprendizagem e inclusão não só no mundo digital, mas também no contexto social vigente.	Inicialmente refere-se a conteúdos não estáticos, sentido de agência. Depois fala dos conteúdos como possibilidade de inserção social
WA	Participação com os outros	Poder participar junto com os meus colegas assim colaborando ajudando um aos outros	

APÊNDICE D – Questionário



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA: Jogos eletrônicos e aprendizagem
Grupo de pesquisa no CNPq – Comunidades Virtuais de Aprendizagem



Instrumentos de investigação Perfil dos Sujeitos

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo: () Masculino () Feminino
4. Bairro onde mora:
5. Curso:
6. Semestre:

7. Possui computador em casa: () Sim () Não

8. O computador está conectado à Internet?

- () Sim () Não

9. Tipo da conexão
- [] Banda Larga
- [] Discada
- [] Móvel
- [] Cabo
- [] Outros

10. Você já jogou algum jogo eletrônico:

11. Qual tipo de jogo você mais se interessa: (indicar por ordem de interesse)

- () Aventura () Tiro () Estratégia
- () Ação () RPG () Esporte
- () Guerra () God Games () Online
- () Casuais () MMORPG
- Outros: _____

12. Você teve sua primeira experiência com os jogos eletrônicos com idade:

	Antes dos 10 anos
	Entre 10-15 anos
	Entre 16-20 anos
	Entre 21-25 anos
	Acima de 25 anos

13. Com que frequência você interage com os jogos eletrônicos?

	Todos os dias
	Uma vez na semana
	De 3 a 5 vezes na semana
	Finais de semana
	Raramente
	Não interage

14. Em qual local você interage com os jogos eletrônicos e por quê? (você pode marcar mais de uma resposta)

Jogo em casa porque:	
<input type="checkbox"/>	Tenho os jogos que mais gosto instalados em meu computador.
<input type="checkbox"/>	Tenho acesso a jogos online em casa.
<input type="checkbox"/>	Sinto - me confortável em jogar nesse ambiente.
<input type="checkbox"/>	Outros: _____
Jogo na Lan House porque:	
<input type="checkbox"/>	Não possuo computador em casa
<input type="checkbox"/>	Não tenho acesso aos jogos eletrônicos no computador de casa
<input type="checkbox"/>	Gosto de jogar com meus amigos nesse espaço
<input type="checkbox"/>	Gosto de interagir com alguns games que são feitos para jogar na internet com vários jogadores e não tenho esse serviço em casa
<input type="checkbox"/>	Participo de campeonatos de jogos na Lan House
<input type="checkbox"/>	Outros: _____
Jogo no trabalho	
<input type="checkbox"/>	Não possuo computador em casa
<input type="checkbox"/>	Não tenho acesso aos jogos eletrônicos em casa
<input type="checkbox"/>	Utilizo os jogos eletrônicos na minha prática pedagógica
<input type="checkbox"/>	Outros: _____
Jogo na Faculdade porque:	
<input type="checkbox"/>	Não possuo computador em casa
<input type="checkbox"/>	Não tenho acesso aos jogos eletrônicos no computador de casa
<input type="checkbox"/>	Outros: _____

15. De quais redes de relacionamento você faz parte ativamente?

Orkut Facebook MySpace Hi5 Flickr

Programa: ()

19. Quais os cinco sites que você mais acessou no último mês?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

20. O que você entende por conteúdo interativo?

APÊNDICE E – Plano de Curso



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA: JOGOS ELETRÔNICOS E APRENDIZAGEM
GRUPO DE PESQUISA: COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM



Programa do Curso Extensão

CONTEÚDOS INTERATIVOS E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Justificativa

As tecnologias não são recentes. Desde os primórdios da humanidade o homem as utiliza para transformar o ambiente a sua volta. Contudo, com o processo de digitalização, o agenciamento sócio-técnico expandi seu potencial de criação originando nas tecnologias de comunicação e informação. Isso ocorre porque, ao contrário dos recursos tecnológicos analógicos, o processo de transformação da informação em bits permite a manipulação da mensagem, ampliando as possibilidades de autoria.

Todo este aparato tecnológico nos convida à interação. Em termos de condição material, nunca se teve ao longo da história tantas possibilidades de compartilhar, interagir e se comunicar. Vivemos hoje na cultura da convergência, um momento histórico que está mudando a forma de consumir e produzir informação. As redes sociais, os blogs, *servidor de vídeos*, possuem milhares de conteúdos produzidos pela população.

Nesse contexto, é essencial que possamos refletir sobre este momento histórico a fim de se apropriar destas ferramentas em prol da educação. Afinal, a experiência de produção de conteúdo envolve a criatividade, a autoria, o compartilhamento, tudo que precisamos na educação. É nessa perspectiva, que apresentamos a proposta do curso de extensão CONTEÚDOS INTERATIVOS E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS para os licenciandos de pedagogia da Uneb e comunidade.

Objetivos:

- Criar um espaço para produção de conteúdos nos cursos de graduação dos Departamentos de Educação e Comunicação – Campus I
- Refletir sobre as possibilidades pedagógicas dos conteúdos interativos
- Interagir com as ferramentas de produção de conteúdos
- Ressignificar o papel de consumidor para autor

Conteúdo:**1. Geração C****2. Tecnologia Comunicação e Informação**

Características

TIC e Educação

3. Conteúdos Interativos

Ferramentas de autoria

Interatividade e Participação

4. Cultura da Convergência

Conceito

Características

Narrativas Transmidiáticas

Metodologia

As atividades serão realizadas presencialmente e a distância, no laboratório e sala do NETI. Nos encontros presenciais serão realizadas exposição participada e interação com as ferramentas de autoria. Nos encontros a distância serão fomentadas discussões mediadas pelas interfaces, possibilitando a construção de sentidos pedagógicos para estas ferramentas.

O curso será realizado para professores e alunos em uma turma com carga horária de quarenta horas, sendo trinta e seis horas presenciais e quatro horas a distância. A intenção é enfatizar os aspectos pedagógicos que podem ser potencializados no processo de produção de conteúdo.

O curso será ministrado pelas professoras Lynn Alves, Marcelle Minho e Tatiana Paz. Os interessados deverão efetivar sua inscrição no departamento de Educação – Campus I, preenchendo a ficha de inscrição que irá subsidiar o processo de seleção dos cursistas.

As inscrições estarão abertas no mês de março e o curso oferecerá vinte e cinco vagas, sendo que vinte para os alunos do departamento e cinco para a comunidade. Caso o número de inscritos seja superior a 25, será realizada uma seleção mediante entrevista seguindo os critérios abaixo:

Experiência com as interfaces da web (fórum, blog, orkut, twitter, etc),

Domínio dos aplicativos: editor de texto, editor de apresentação e editor de imagem.

O início das aulas está previsto para 29/04/10 e término para 17/06/10. Os encontros presenciais ocorrerão nos dias 29 de abril, 06, 13, 20, 25 e 27 de maio e 01, 10, 17 de junho objetivando discutir os aportes teóricos que nortearão as discussões, interação com as ferramentas de autoria e produção de conteúdos. O encontro a distância ocorrerá no dia 18.05.10.

Recursos Didáticos:

Nas aulas presenciais utilizaremos computador com datashow, TV e vídeo.

Para os alunos realizarem as produções serão necessárias câmeras digitais, celulares e filmadoras.

Laboratório conectado a Internet para os cursistas interagirem com as ferramentas na realização das atividades e o ambiente virtual de aprendizagem: moodle.

Avaliação:

A avaliação será concebida de forma processual, isto é, não terá o objetivo de mensurar os conceitos construídos, mas de acompanhar o processo de ressignificação dos cursistas.

Para tanto, avaliaremos participação dos cursistas nas discussões e na produção dos conteúdos.

Receberão certificado os alunos que obtiveram 70% de frequência e efetivarem sua participação no blog do curso.

Referências:

ALVES, Lynn Rosalina. NOVA, Cristiane Carvalho da; **A comunicação digital e as novas perspectivas para a educação.** In: I ENCONTRO DA REDECOM, 2002, Salvador

CASTRO, Cossete. **TV Digital – da indústria de conteúdos à busca de novos paradigmas.** Comunicação & Sociedade / Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social; Universidade Metodista de São Paulo. – n.1 (jul./1979). São Bernardo do Campo : Umesp

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

PRIMO, Alex. **Interação Mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

JENKIS, Henry. **Cultura da Convergência.** tradução Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.