

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

RAQUEL REGINA ZMORZENSKI VALDUGA SCHÖNINGER

**EDUCOMUNICAÇÃO E TEORIA ATOR-REDE: A TESSITURA DE REDES DE
APRENDIZAGEM VIA MÍDIAS UBÍQUAS**

Florianópolis, 2017

RAQUEL REGINA ZMORZENSKI VALDUGA SCHÖNINGER

**EDUCOMUNICAÇÃO E TEORIA ATOR-REDE: A TESSITURA DE REDES DE
APRENDIZAGEM VIA MÍDIAS UBÍQUAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, (PPGE/UDESC), Linha de Investigação Educação, Comunicação e Tecnologia, como requisito para a obtenção do grau de doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori

Florianópolis, 2017

S371e Schöninger, Raquel Regina Zmorzenski Valduga
Educomunicação e teoria ator-rede: a tessitura de redes de aprendizagem
via mídias ubíquas / Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger. -2017.
170 p. : il. color ; 29 cm

Orientadora: Ademilde Silveira Sartori

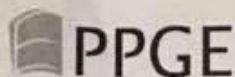
Bibliografia: p. 157-162

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Florianópolis, 2017.

1. Prática de ensino. 2. Aprendizagem - avaliação. I. Sartori, Ademilde
Silveira. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370.733 – 20.ed

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Reconhecido pelo Decreto Estadual nº 990, publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina nº 19.340 de 25/05/2012.
Reconhecimento CAPES pela Portaria MEC nº 1.324, publicada no Diário Oficial da União nº 217 de 09/11/2012.

DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

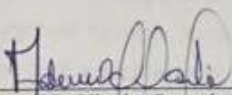
Nº 017

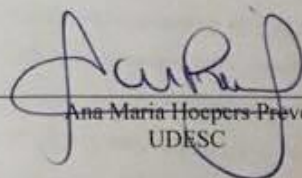
Aos seis dias do mês de outubro do ano de 2017, às quatorze horas, nas dependências do Centro de Ciências Humanas e da Educação, compareceu **Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, para defender sua tese intitulada "Educomunicação e teoria ator-rede: a tessitura de redes de aprendizagem via mídias ubíquas" perante a Banca aprovada pelo Colegiado do Curso, constituída pelos(as) Professores(as) Doutores(as) Ademilde Silveira Sartori – UDESC, Ana Maria Hoepers Preve – UDESC, Fernando Cardoso – UDESC, Sergio Fabiano Annibal – UNESP e Eduardo Fofonca – IFPR, sob a presidência do primeiro membro citado. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, a presidente anunciou o parecer da Banca, considerando a tese aprovada.

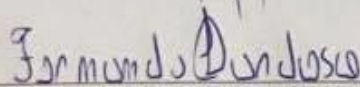
Observações:

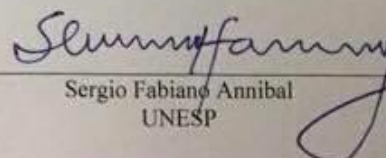
A banca indica publicação dada a
qualidade do trabalho.

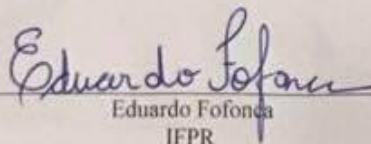
Florianópolis, 06 de outubro de 2017.

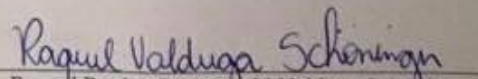

Ademilde Silveira Sartori
Presidente - UDESC

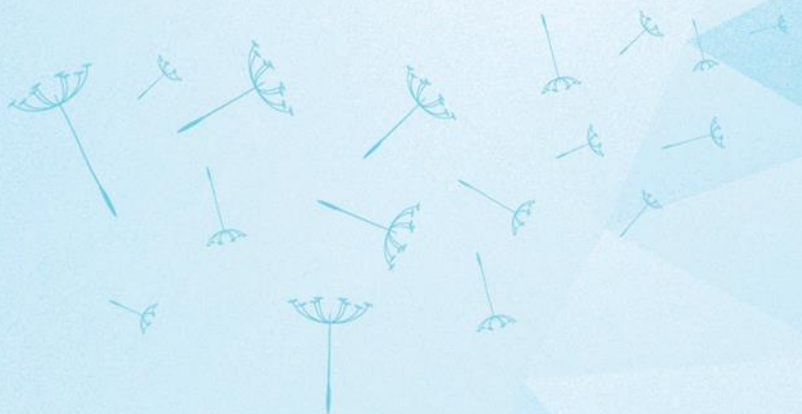

Ana Maria Hoepers Preve
UDESC


Fernando Cardoso
UDESC


Sergio Fabiano Annibal
UNESP


Eduardo Fofonca
IFPR


Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger
Doutoranda



Para meu filho e para todas as crianças que sonham em ser *Youtubers*. Dedico a elas esta tese e meu desejo de um mundo onde todos possam ser o que quiserem!

AGRADECIMENTOS

Eu poderia suportar, embora não sem dor, que tivessem morrido todos os meus amores...mas enlouqueceria se morressem todos os meus amigos!

Vinícius de Moraes

Não suportaria, pois, os meus melhores amigos são, também, meus grandes amores: Jonatas e Bernardo. Obrigada pelo companheirismo, o afeto e o amor que vocês me dedicaram ao longo desses anos e, em especial, durante o processo de doutoramento. Não há benção maior em minha vida do que a existência de vocês dois ao meu lado.

É até difícil escrever em palavras a gratidão que eu sinto por essas três mulheres: minha mãe, Isabel, minha avó, Ana, e minha tia, Matilde. Por hora, consigo dizer-lhes que sem vocês eu nada seria, jamais teria conseguido chegar até aqui e não saberia para onde ir. Obrigada, por tudo, minhas três mãezinhas lindas!

Quero agradecer a você minha amiga, companheira de todas as horas, Roberta Fantin Schnell, pois estive ao meu lado nas horas que chorei por não conseguir avançar na escrita, nas horas em que eu lamentei e cogitei que não iria conseguir e, sobretudo, nas horas em que, de uma forma ou de outra, eu demonstrei total alegria e até euforia, por vezes, de madrugada, eu sei...risos..., por todas essas horas e tantas outras que você sempre esteve ao meu lado, pois, sim, virtual também é estar junto! Aqui e agora, eu só quero agradecer você, de peito aberto e com a alma em festa, por você existir e fazer parte da minha vida!

Rosane Farençena e Kátia Cristina dos Santos, minhas amigas, irmãs e companheiras na Educação e na vida, obrigada pela amizade sincera e pelo apoio de vocês!

Fernanda Lino, minha amiga querida, obrigada pela sua doçura, otimismo e pelas palavras de incentivo: tê-la ao meu lado fez e faz toda a diferença!

Thiago Reginaldo, meu querido e generoso amigo, obrigada pela sua amizade, companheirismo e as risadas de sempre. A empatia é algo que vem tão naturalmente de você, que, talvez, seja por isso que você está sempre disposto a ouvir, a refletir e a ajudar: és muito especial!

Vanessa Goes e Caroline Septímio, mesmo a quilômetros de distância, vocês fizeram parte deste trabalho e juntas compartilhamos tantos momentos de trocas, com risadas, *memes* e muitos desabafos. Obrigada pelo carinho, amigas!

Kamila Regina de Souza, minha companheira de tantas produções, a você quero agradecer pela parceria nesses anos, pelas longas conversas, pelas risadas, as injeções de ânimo, enfim, obrigada por compartilhar comigo tanta coisa, mas, principalmente, pela sua amizade!

Vânio Seemann, meu amigo querido, quero agradecer a você pelo seu incentivo para eu seguir sempre em frente, e me mostrar que sou capaz de tanta coisa que nem eu mesma sabia!

Fernanda Cerveira Fronza, obrigada pelo carinho e pela ajuda que você me deu quando eu mais precisei. Conte comigo sempre!

Bianca Nascimento de Souza, agradeço sempre por ter você por perto. És muito especial e sua amizade me ampara e me dá força para seguir sempre adiante!

Luiza Mazera, quero agradecer pela sua amizade e seu companheirismo. Saiba que você tem em mim uma amiga para sempre!

Roberta França, como sempre digo a você: nossa amizade é, de todas, a mais educacional! É um bom exemplo de que a Educação e a Comunicação complementam-se! Obrigada por se fazer presente, física e virtualmente, em todos os momentos em que eu precisei dialogar sobre minhas ideias, medos e aflições teóricas. Um cheiro, minha amiga querida!

Deisi Cord, minha querida amiga, a você quero agradecer pelas trocas sempre tão valiosas e as palavras de incentivo nos momentos difíceis, saibas que fizeram muita diferença.

Diane Schieck, Fernanda Beatriz, Andressa Danielle Silva, Cátia Regina Bernardes Fernandes e Fabíola Míssel, colegas da Rede Municipal de Florianópolis, amigas para todas as horas, obrigada pelos desabafos, as palavras de apoio e a confiança que vocês sempre depositaram em mim!

Aos amigos do Educom, especialmente para Fernanda de Salles, Patrícia Justo Moreira e Wanessa Vieira, deixo minha gratidão pelos momentos de aprendizagem, descontração, desabafo, companheirismo e pela cumplicidade nessa caminhada.

Às professoras (Isabela, Anita, Clara, Maria e Marina) que participaram desta pesquisa o meu sincero agradecimento pelos momentos de aprendizagem durante os encontros presenciais e no grupo do *WhatsApp*, no qual seguimos debatendo e lançando novos olhares para o nosso fazer pedagógico.

Obrigada à minha orientadora, professora Ademilde Silveira Sartori, por acreditar no meu potencial e no meu trabalho. A ti minha gratidão e admiração!


A todas às professoras do PPGE/UDESC e ao professor Fernando Luiz Cardoso minha gratidão por suas contribuições significativas no decorrer da produção desta tese.

Aos professores e às professoras que fizeram parte da banca de qualificação, meu eterno agradecimento pelas contribuições.

Aos colegas da turma de 2014, meu agradecimento pelo convívio e meu desejo de muito sucesso: Claudia Losso, Fabiano Pereira e Fernanda Cerveira Fronza.

Aos colegas professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), que lutaram pelo direito à licença aperfeiçoamento remunerada, registro o meu muito obrigada! Afinal, sem a liberação da Secretaria Municipal de Educação eu não conseguiria cursar e me dedicar em tempo integral ao doutoramento.

E, por fim, agradeço ao vô João, pelos conselhos que serviram de amparo para que eu pudesse “palmilhar” essa desafiadora caminhada!



O pensamento entra pela porta da percepção e sai pela porta da ação deliberada. Portanto, alimentar pensamentos capazes de descobrir o que a realidade, por mais nefasta que pareça, também apresenta de positivo e promissor é uma maneira de agir no mundo de modo a contribuir para que seu lado razoável cresça e prevaleça. Embora o cinismo e a melancolia nos rondem, não é possível viver sem apostar no porvir, principalmente quando estamos rodeados de jovens cuja esperança não pode ser perdida (SANTAELLA, 2013, p.22).

RESUMO

Esta tese apresenta conexões entre a Educomunicação e a Teoria Ator-Rede que possibilitam a reflexão a respeito das possibilidades de se criar redes de aprendizagem via mídias ubíquas. Desse modo, a pesquisa discutiu as aproximações entre a Educomunicação e a Teoria Ator-Rede (TAR), bem como as articulações entre redes sociais digitais, mídias sociais e mídias ubíquas. Para aprofundar essas discussões, alguns estudos foram fundamentais: APARICI, 2012, 2014; FREINET, 1975, 2001; FREIRE, 1977, 2006; KAPLÚN, 1999, 2002; MARTÍN-BARBERO, 1997, 2014; SARTORI, 2010, 2012; SOARES, 2000, 2011; SOUZA, 2013; OROZCO-GÓMEZ, 2014; LATOUR 1994, 2016; LEMOS, 2013, 2017; SANTAELLA, 2003, 2013; RECUERO, 2009, 2014. A pesquisa teve como objetivo geral verificar se as mídias ubíquas favorecem, ou não, a construção de redes de aprendizagem. Para atingir esse objetivo, desdobrou-se nos objetivos específicos que são: compreender epistemologicamente a Educomunicação e as possíveis articulações com o Ensino Fundamental; ampliar a compreensão acerca da relação da TAR com as redes sociais digitais e as mídias ubíquas no contexto escolar; problematizar o contexto de integração das mídias ubíquas na mediação pedagógica e verificar como as mídias ubíquas podem contribuir na construção de redes de aprendizagem. Nesse contexto, a pesquisa embasou-se na abordagem qualitativa e utilizamos da técnica de grupo focal para coleta de dados com cinco professoras que atuam em Salas Informatizadas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). A análise dos dados mostrou que a criação de redes de aprendizagem favorece a (re) construção de conhecimentos de forma colaborativa, dialógica e participativa e que os princípios que norteiam a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) podem viabilizar a tessitura dessas redes. Desse modo, segundo as professoras que participaram desta pesquisa, os estudantes poderão colaborar uns com os outros por meio de: propostas de estudos, debates de temas de interesse do grupo, leituras das produções dos colegas e, com isso, possibilitar um olhar mais crítico, com sugestões na indicação de conexões de conhecimentos, que possam qualificar os trabalhos e seu crescimento como actante numa sociedade tecnologicamente desenvolvida. E assim, cada um poderá contribuir naquela rede que, ao final, tecerá muitas aprendizagens. Por fim, na perspectiva da Educomunicação e da TAR, descrevemos as redes de aprendizagem como movimentos associativos cujas ações poderão permitir a elaboração de dinâmicas que potencializem a formação de ecossistemas educacionais, ou seja, espaços que sejam abertos, dialógicos, colaborativos, cognitivos e comunicativos entre os diversos atores que fazem parte da comunidade escolar.

Palavras-chaves: Educomunicação. Teoria Ator-Rede (TAR). Mídias Ubíquas. Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE). Redes de Aprendizagem.

ABSTRACT

This thesis presents connections between Educommunication and the Actor-Network Theory that allow reflection on the possibilities of creating learning networks via ubiquitous media. In this way, the research discussed the approaches between Educommunication and the Actor-Network Theory (ANT), as well as the articulations between digital social networks, social media and ubiquitous media. To deepen these discussions, some studies were fundamental: APARICI, 2012, 2014; FREINET, 1975, 2001; FREIRE, 1977, 2006; KAPLÚN, 1999, 2002; MARTÍN-BARBERO, 1997, 2014; SARTORI, 2010, 2012; SOARES, 2000, 2011; SOUZA, 2013; OROZCO-GÓMEZ, 2014; LATOUR 1994, 2016; LEMOS, 2013, 2017; SANTAELLA, 2003, 2013; RECUERO, 2009, 2014. The research had as general objective to verify if the ubiquitous media favor or not, the construction of learning networks. In order to achieve this objective, it unfolded in the specific objectives that are: to understand epistemologically the Educommunication and the possible articulations with the Elementary School; broadening the understanding of the relationship between ANT and digital social networks and ubiquitous media in the school context; to problematize the context of integration of the ubiquitous media in the pedagogical mediation and to verify how the ubiquitous media can contribute in the construction of learning networks. In this context, the research was based on the qualitative approach and we used the technique of focal group to collect data with five teachers who work in computerized rooms of the Municipal Network of Education of Florianopolis (RMEF). The analysis of the data showed that the creation of learning networks favors the (re) construction of knowledge in a collaborative, dialogic and participative way and that the principles that guide the Educommunication Pedagogical Practice (EPP) can make feasible the tessitura of these networks. Thus, according to the teachers who participated in this research, the students will be able to collaborate with each other through: study proposals, debates of topics of interest to the group, readings of the productions of colleagues and, with that, to enable a more critical look, with suggestions on the connections of knowledge that can qualify the work and its growth as an actress in a technologically developed society. And so, each one can contribute in that network that, in the end, will weave many learning. Finally, in the perspective of Educommunication and ANT, we describe the learning networks as associative movements whose actions may allow the elaboration of dynamics that potentiate the formation of educommunicative ecosystems, that is, spaces that are open, dialogic, collaborative, cognitive and communicative among the various actors that are part of the school community.

Keywords: Educommunication. Actor-Network Theory (ANT). Ubiquitous Media. Educommunication Pedagogical Practice (EPP). Learning Networks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma dos artigos seleccionados para o estudo	58
Figura 2 - Mapa mental do ecossistema educomunicativo da escola	70
Figura 3 - PPE e a articulação com as áreas do conhecimento	80
Figura 4 - Aviso escolar.....	97
Figura 5 - Natal Luz em Gramado	100
Figura 6 – Mapa de localização das escolas envolvidas no grupo focal	114
Figura 7 - Boas-vindas no WhatsApp.....	118
Figura 8 - Grupo do WhatsApp.....	118
Figura 9 - Relato no grupo do WhatsApp	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama de teses e dissertações que discutem a Educomunicação (continua)	50
Quadro 1 - Panorama de teses e dissertações que discutem a Educomunicação (conclusão).....	50
Quadro 2 - Panorama de teses e dissertações que discutem a Teoria Ator-Rede....	52
Quadro 3 - Panorama de teses e dissertações que discutem Mídia Social Digital....	53
Quadro 4 - Pesquisas selecionadas para a leitura integral e a discussão	54
Quadro 5 - Comparação de estudos envolvendo a base teórica Educomunicação e práticas pedagógicas envolvendo o Ensino Fundamental (continua).....	59
Quadro 5 - Comparação de estudos envolvendo a base teórica Educomunicação e práticas pedagógicas envolvendo o Ensino Fundamental (conclusão)	60
Quadro 6 – Nuvem conceitual das mídias ubíquas	94
Quadro 7 – Caminhos da Pesquisa.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

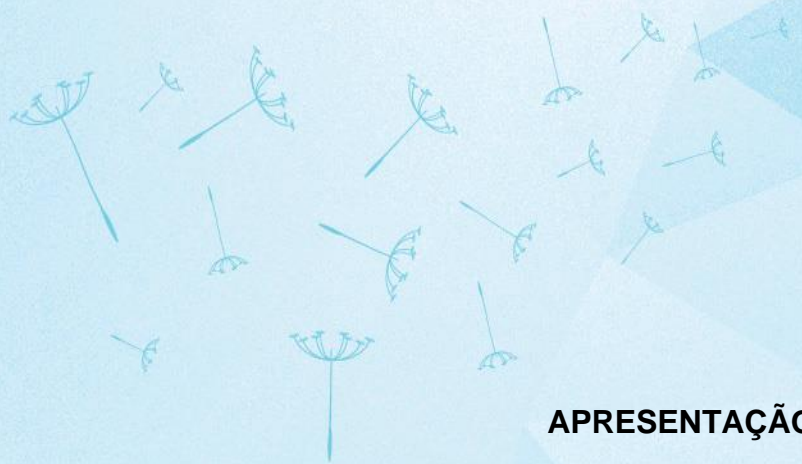
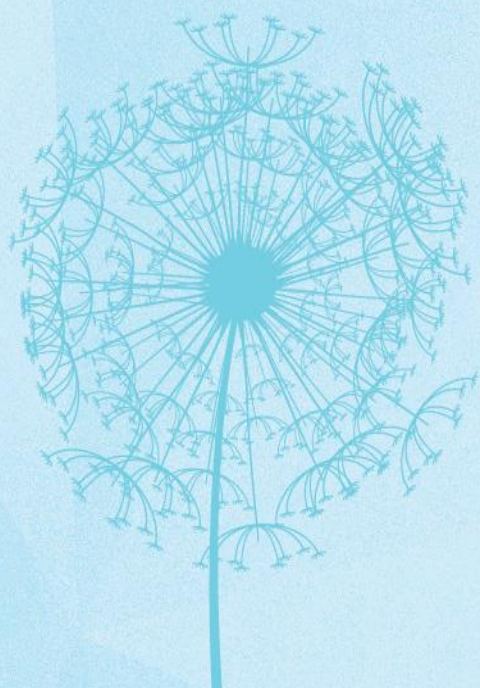
ASP	<i>Academic Search Premier</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPSH	Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos
CLASE	<i>Citas Latino Americanas em Ciencias Sociales y Humanidades</i>
DEF	Diretoria de Educação Fundamental
EBM	Escola Básica Municipal
ERIC	<i>Educational Resources Information Center</i>
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
METODISTA	Universidade Metodista de São Paulo
NTM	Núcleo de Tecnologia Municipal
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPE	Prática Pedagógica Educomunicativa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PUC – RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REdAlyc	<i>Red de Revistas Científicas da América Latina e El Caribe, España y Portugal</i>
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SMEF	Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis
SI	Sala Informatizada
TAR	Teoria Ator-Rede
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UCB	Universidade Católica de Brasília
<i>UCPel</i>	Universidade Católica de Pelotas
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Federal de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	25
CAPÍTULO I	31
1. PRIMEIRAS CONEXÕES	33
CAPÍTULO II	43
2. JUSTIFICATIVA E OUTRAS CONEXÕES: ENTRANDO NA REDE	45
2.1 EDUCOMUNICAÇÃO, TAR E MÍDIAS UBÍQUAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	48
2.2 EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	57
CAPÍTULO III	65
3. EDUCOMUNICAÇÃO: REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE AS INTER- RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ÂMBITO DO ENSINO FUNDAMENTAL	67
3.1 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: DISCUSSÕES E CONCEPÇÕES PRELIMINARES.....	71
3.2 ARTICULAÇÕES EDUCOMUNICATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	75
CAPÍTULO IV	83
4. REDE SOCIAL DIGITAL COMO UMA QUESTÃO CENTRAL	85
4.1 A TEORIA ATOR-REDE (TAR)	86
4.2 REDES SOCIAIS DIGITAIS, MÍDIAS SOCIAIS E MÍDIAS UBÍQUAS	91
4.3 A DINÂMICA DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS: COOPERAÇÃO, CONFLITO E MOVIMENTO	96
CAPÍTULO V	103
5. CAMINHOS DA PESQUISA: ENTRE REDES, CONEXÕES E ATORES SOCIAIS	105
5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	105
5.2 CAMINHOS DA PESQUISA	107
5.2.1 Primeiro caminho: justificativa e outras conexões	107
5.2.2 Segundo caminho: contextualização teórica	108
5.2.3 Terceiro caminho: caracterização do contexto da pesquisa	109
5.2.3.1 A técnica do grupo focal	110
5.2.3.2 Atores da pesquisa	112
5.2.3.3 A construção dos roteiros do grupo focal	114
5.2.3.4 Organização e realização dos encontros com o grupo focal	117
5.2.3.5 Análise dos dados	119

CAPÍTULO VI	121
6. MÍDIAS UBÍQUAS E REDES DE APRENDIZAGEM: OS DADOS EM ANÁLISE	123
6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE OS ATORES DA PESQUISA.....	124
6.2 PERCEPÇÃO DAS DOCENTES QUANTO ÀS MÍDIAS UBÍQUAS, SEUS USOS PESSOAIS E PEDAGÓGICOS	126
6.3 REFLEXÕES SOBRE OS SMARTPHONES E AS MÍDIAS UBÍQUAS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	132
6.4 DOCÊNCIA COMPARTILHADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA (PPE): DISCUSSÕES NECESSÁRIAS PARA A CRIAÇÃO DE REDES DE APRENDIZAGENS.....	137
6.4.1 Sobre docência compartilhada	137
6.4.2 Sobre Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE)	139
CAPÍTULO VII	147
7. COMPREENSÕES FINAIS OU O INÍCIO DE UMA REDE?	149
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	163
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	165
APÊNDICE B – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES	167
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	168
APÊNDICE D – ROTEIRO DO DEBATE COM O GRUPO FOCAL.....	169



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Ao considerarmos que “o simples ato de registrar alguma coisa no papel já representa uma imensa transformação que requer tanta habilidade e artifício quanto pintar uma paisagem ou provocar uma complicada reação bioquímica” (LATOURE, 2012, p. 199), entendemos que a presente tese demonstra ter sido construída em uma caminhada que buscou explicações sobre como e quais caminhos seriam viáveis para a tessitura de redes de aprendizagens que viabilizem transformações entre aqueles que estiverem não apenas conectados à internet, mas, também e, principalmente, conectados entre si.

Desse modo, a organização e a tessitura da tese, inicia-se com o capítulo denominado “Primeiras Conexões”. Nele, o tema é introduzido por meio de uma fundamentação teórica dos subsídios técnicos que refletem e orientam o estudo em tela. A formulação do problema de pesquisa, os objetivos, bem como a hipótese, são apresentados nesse ínterim. Tornamos relevante destacar, também, que no primeiro capítulo são pontuadas as provocações referentes aos novos modos de relacionamento social e às mudanças que as mídias ubíquas promovem em nosso cotidiano.

O segundo capítulo, iniciamos com um breve relato da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. Destacamos que o relato se faz necessário, pois apresenta as primeiras conexões com o problema da pesquisa e as escolhas teóricas para o desenvolvimento da tese. Ainda nesse capítulo, inserimos o panorama de pesquisas em programas de Pós-Graduação com as mídias ubíquas aliadas à perspectiva da Educomunicação e da TAR. A partir desse mapeamento inicial, optamos por realizar uma revisão sistemática com a busca de artigos que discutissem a Educomunicação e as práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Fundamental. Desse modo, podemos considerar que a revisão sistemática mostrou a importância de um novo pensar sobre os modelos pedagógicos e sobre as novas formas de construção de conhecimentos no contexto da cultura digital, o que mostra, talvez, a importância do contexto pós-digital, já em curso e discutido academicamente.

O terceiro capítulo, por sua vez, insere-se no campo das discussões sobre a epistemologia da Educomunicação, por meio de reflexões sobre as inter-relações entre Educação e Comunicação e suas repercussões socioculturais. Ao longo desse capítulo são esclarecidos enfoques e pensamentos sobre a concepção do Ensino

Fundamental, sob a perspectiva da Educomunicação, em que se entende que a articulação entre as áreas do conhecimento poderá acontecer por meio de Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE), isto é, com estratégias educacionais que possam promover e facilitar o diálogo entre os atores que compõem a comunidade escolar, por meio de estratégias sensíveis, participativas e dialógicas.

Na continuidade da apresentação, o quarto capítulo amplia a compreensão sobre as redes sociais digitais e, dessa forma, destacamos as dimensões dos processos estabelecidos em torno dos padrões de conexões expressos no ciberespaço por meio das mídias ubíquas. As discussões que tecem esse capítulo corroboram para uma compreensão das dinâmicas das redes sociais digitais e possibilitam a construção das articulações entre a TAR, as mídias sociais, de um modo geral, e as mídias ubíquas na contemporaneidade.

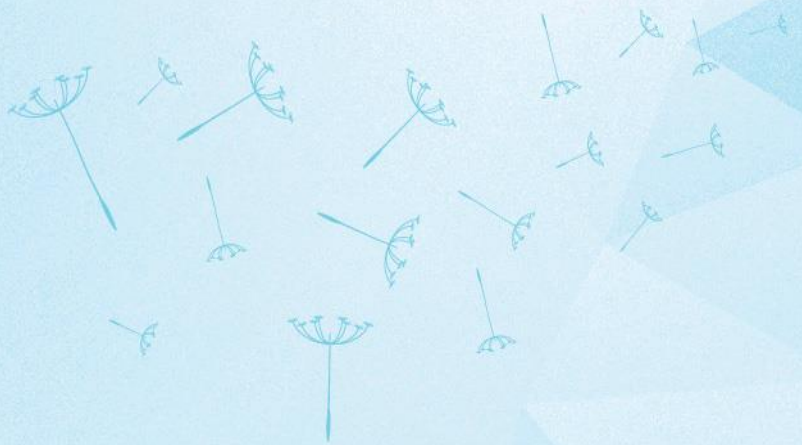
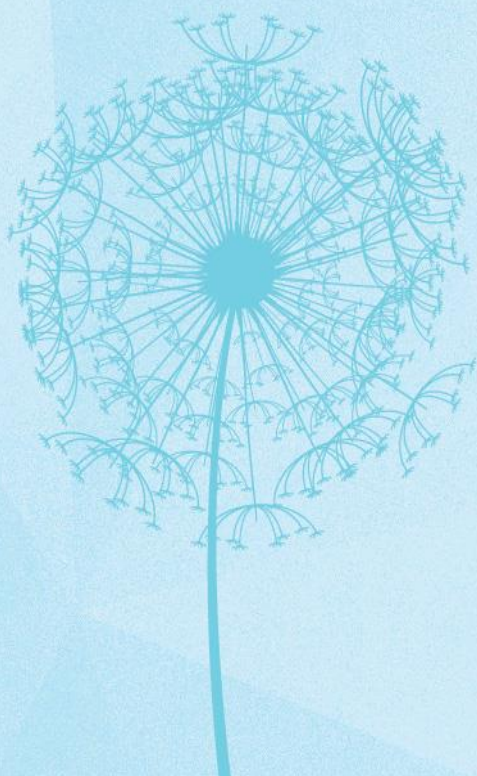
Dessa forma, é importante destacar que ao longo dessa tese esclarecemos como as mídias ubíquas alteram os modos de relacionamento social e, de que maneira podem promover transformações sociais no cotidiano, ultrapassando o simples uso desses não-humanos em si. A escrita do capítulo evidencia a certeza de que se torna necessária, ainda, muita reflexão sobre o nível que tais mudanças atingem, de modo crítico, os processos de criação na atualidade, ou seja, como ocorre a construção do pensamento via mídias digitais e ubíquas na educação e como essa compreensão sobre como o conhecimento reformula-se na velocidade que as informações transformam-se em interações sociais digitais e perpassam do *status* de informação para conhecimento.

A concepção metodológica da pesquisa foi contemplada no quinto capítulo. Nesse capítulo, buscamos aproximar a análise teórica dos capítulos anteriores, integrando-os aos instrumentos metodológicos da pesquisa, aos quais são denominados como “Caminhos da Pesquisa”. Esses caminhos delineiam a organização metodológica da pesquisa, a qual é organizada em três caminhos: o primeiro foi organizado a partir da justificativa da escolha temática da pesquisa e as rotas traçadas para a realização do estado do conhecimento da Educomunicação, da TAR e das Mídias Ubíquas nos cursos de Pós-Graduação e, desse modo, também oportunizou a revisão sistemática sobre a relação entre a prática pedagógica e a Educomunicação; o segundo caminho metodológico buscou compreender, de maneira mais aprofundada, a Educomunicação, para, assim, compreender as discussões teóricas contemporâneas numa possível articulação com a TAR e as redes

sociais digitais, aplicando-as ao contexto da Educação Básica e, mais especificamente, ao Ensino Fundamental. Por fim, o terceiro caminho da pesquisa, objetivou desenvolver a aplicação da técnica do grupo focal, caracterizando: o contexto da pesquisa; os atores da pesquisa; as etapas para a realização do grupo focal, bem como as discussões e as análises dos conteúdos que emergiram. Com a organização metodológica desenvolvida por “caminhos”, torna-se relevante destacar como se deram as elaborações científicas dos capítulos anteriores.

O sexto e último capítulo apresenta as análises e os apontamentos finais referentes às discussões realizadas no grupo focal com os professores de Tecnologia Educacional, das escolas públicas municipais da cidade de Florianópolis, Capital do Estado de Santa Catarina. Assim, uma vez que a preocupação dessa pesquisa está em investigar as possibilidades de construção de redes de aprendizagens nesses espaços marcados pela ubiquidade, as discussões desse capítulo apresentam, com mais exatidão, as conclusões possíveis a partir da análise dos dados obtidos com o grupo focal e o posicionamento das professoras acerca dos temas abordados nos encontros metodológicos realizados.

Contudo, após delinear os rumos, a trajetória e os caminhos da pesquisa, evidenciamos que, na perspectiva da TAR, escrever esta tese não significa apenas discutir diferentes pontos de vistas teóricos e concepções ou, ainda, distintas perspectivas educacionais, nas quais divergem ou convergem as mídias às práticas dos professores, mas, sim, desenvolver um “campo minado” de incertezas e de caminhos ainda em construção. Caminhos esses, que podem corroborar para que tais incertezas possibilitem uma perspectiva crítica, criativa, emancipatória e dialógica de práticas escolares de acesso ao conhecimento. Portanto, compreendemos que, realmente, os professores poderão, em suas Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) com as mídias ubíquas, traçarem redes de aprendizagem, para que a escola, como instituição educativa, siga adiante e se abra, continuamente, para seu repensar, quebrando paradigmas cartesianos e ampliando-se para novas formas de construção de saberes.



CAPÍTULO I

PRIMEIRAS CONEXÕES

1. PRIMEIRAS CONEXÕES

Se o “mundo” dos nossos alunos é midiático, vamos encontrar nosso espaço nele também! Vamos andar de braços dados com as mídias ubíquas (adorei esta tua denominação) e tentar fazer diferente! Os alunos não voltarão a ser como éramos antigamente! (ANITA, 2017)¹

Em 2012, uma estudante de 14 anos do Ensino Fundamental, de uma Escola Básica Municipal de Florianópolis/SC, criou uma *FanPage* no *Facebook* intitulada “Diário de Classe – A Verdade²”. Na descrição da página, a adolescente explica que criou a comunidade sozinha para mostrar a verdade sobre as escolas públicas e afirma que deseja uma escola melhor para todos e não apenas para ela. Na época, a escola da estudante precisava de uma reforma geral, então, a adolescente criou a página para denunciar a precariedade dos ambientes e, com isso, chamar a atenção da comunidade e das autoridades responsáveis para a necessidade da reforma e da manutenção das unidades educativas do município. Segundo a própria estudante, em sua página, a escola foi rapidamente reformada após a repercussão das suas denúncias.

A iniciativa da estudante chamou a atenção de diversas mídias e teve repercussão e divulgação em âmbito nacional. De acordo com uma professora do estudo em tela, “foi evidente o descontentamento de muitos colegas que foram expostos em vídeos, fotos e publicações a respeito das suas aulas” (CLARA, 2017)³. Todavia, mesmo diante da exposição midiática pouco foi discutido sobre os fatos, e o que ficou claro, sempre que havia a participação da estudante em algum programa de televisão ou em redes sociais, por exemplo, é que o foco eram as melhorias que beneficiaram a escola e a iniciativa em denunciar aquilo que estava errado, mas, para alguns professores o ponto recorrente estava em destacar que em nenhum momento era mencionada a exposição dos professores e dos demais funcionários nas postagens das mídias. Não se pretende analisar ou julgar as postagens publicadas na página do “Diário de Classe”, porém, ressaltamos que essa iniciativa não teve apenas pontos positivos para a escola e seus atores. Nesse sentido, ressaltamos que ao

¹ Essa citação foi extraída do grupo do *WhatsApp* com as professoras que participaram da pesquisa.

²Atualmente, o “Diário de Classe” conta com mais de 620.000 curtidores e publicações que ultrapassam as 700.000 visualizações. Recentemente foi criada a ONG Isadora Faber, que leva o nome da adolescente, que pode ser acessa em: <http://www.ongisadorafaber.org.br/>

³ A referida professora atua na unidade educativa que emergiu o diário de classe.

expormos algo ou alguém se torna primordial refletir sobre a responsabilidade dessa exposição: seja para o bem e seja para o mal.

Esse exemplo foi escolhido para representar como as formas de organização, comunicação e mobilização social estão se transformando. As mídias sociais possibilitam, por exemplo, a interação social a partir do compartilhamento e da criação colaborativa de informação em diversos formatos: texto, áudio, imagem, vídeo, dentre outros, e transformam todos os sujeitos também em produtores e não apenas em receptores de uma mídia de massa, o que transforma o processo de interlocução dos contextos da sala de aula e também da própria sociedade.

A partir das características interativas das mídias sociais, que só são possíveis quando se estabelece conexão com a internet, trazemos neste estudo a concepção de “mídias ubíquas”. De acordo com o pensamento de Lucia Santaella (2013), a ubiquidade pode ser, na contemporaneidade, a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos. Nessa tessitura, são trazidas concepções das mídias ubíquas ao sabor daquelas que podem ser encontradas e utilizadas em qualquer lugar, desde que os sujeitos estejam conectados à internet, ao ciberespaço⁴. Desse modo, como exemplos atuais de mídias ubíquas, destacamos: o *Facebook*, o *Blog*, o *Brainly*, o *Twitter*, o *Instagram*, o *WhatsApp*, o *Snapchat*, o *YouTube*, o *Snapchat*, o *ResearchGate*, entre outras⁵. Essas mídias, além de ampliarem a capacidade de conexão entre as pessoas, igualmente permitem que muitas redes sejam criadas nesses espaços para diversas finalidades.

Utilizamos as mídias ubíquas para marcar um encontro com um amigo, um horário no dentista, discutir sobre a política em seus diversos âmbitos, enfim, em atividades rotineiras, das simples às complexas, são articuladas por essas mídias. Como afirma Sá Martino (2014, p. 09) sobre as mídias, “elas estão ali, trocando uma quantidade quase infinita de dados a todos os instantes, e em geral só quando falham que voltamos a percebê-las”.

⁴ “Palavra de origem americana, empregada pela primeira vez pelo autor de ficção científica William Gibson, em 1984, no romance *Neuromancien*. O ciberespaço designa ali o universo das redes, como lugar de encontros e de aventura, terrena nos conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultura” (LÉVY, 2000, p. 104).

⁵ Esse estudo não será de nenhum *site* específico de mídia social ou de “mídia ubíqua”, que é o conceito que adotaremos ao longo do trabalho, mas, em alguns momentos, faremos menção de alguns aplicativos para que possamos apresentar exemplos de interações e processos de comunicação nesses espaços.

É importante destacar que até a década de 1990 os computadores pessoais eram praticamente inacessíveis para grande parte da população brasileira. A partir de 1995, o uso de computadores e da internet passaram a fazer parte de forma mais intensiva do cotidiano das pessoas. De maneira cada vez mais rápida, os computadores e a internet, assim como as mídias digitais como os celulares, *smartphones* e outros equipamentos, ganharam espaço no *modus operandi* de muitas pessoas (MARTINO, 2014).

Os *smartphones* e outros dispositivos móveis aliados à banda larga, a partir do ano 2000, até alcançar o cenário atual de hiperconexão, transformaram o “estar conectado” em “ser conectado”. Desse modo, a “hiperconexão significa não apenas ligação entre pessoas, mas também entre sistemas e, com a emergente internet das coisas⁶, ligação entre gente, animais, coisas e lugares” (SANTAELLA, 2013, p. 34). Dessa forma, passa-se, assim, de uma *web* estática para uma *web* mais dinâmica; de uma *web* de páginas para uma *web* de plataformas participativas, envolvidas por ambientes de conversação e interação (RECUERO, 2012).

Diante de tais transformações, as mídias digitais possibilitam a comunicação, a conversação e o acesso às informações com velocidade cada vez maior. Podemos considerar que a relação com essas mídias vai um pouco além, pois, como argumenta André Lemos (2013), humanos e não-humanos comunicam-se e nos fazem fazer coisas para nós e para outras coisas também.

Nessa perspectiva, de acordo com Bruno Latour (2012), humanos e não-humanos sempre estabeleceram uma relação de trocas, desde o surgimento do humano no planeta. Na cultura contemporânea ou na cultura digital, mediadores não-humanos (computadores, *softwares*, servidores, *smartphones*, entre outros) possibilitam fazer muitas coisas e acabam por provocar mudanças no comportamento diariamente. Já os humanos, em contrapartida, também mudam esses não-humanos de acordo com as suas necessidades. Assim, cada vez mais, esses não-humanos, agora “inteligentes, comunicativos, conectados e sensíveis ao ambiente, os chamados “*smarts*”, interferem na nossa forma de pensar e de agir em todos os domínios da cultura (família, trabalho, escola, lazer...). (LEMOS, 2013, p. 20)

⁶ A internet das Coisas consiste, basicamente, na conexão à internet e na comunicação entre dispositivos eletrônicos utilizados no dia a dia (como aparelhos eletrodomésticos, eletroportáteis, máquinas industriais, meios de transporte etc.).

A primeira vista, parece estranho pensar em objetos ou em coisas como mediadores e que, portanto, fazem coisas, mas, eles estão interagindo cotidianamente com os humanos: acordamos matutidamente com o despertar do celular, nele conferimos como será a temperatura, a previsão do tempo, a condição do trânsito, depois checamos as mensagens recebidas durante a noite e, enquanto tomamos o café da manhã, conferimos as notícias no *Twitter*, damos uma “espiadinha” na vida dos amigos e dos “conhecidos” no *Facebook* e no *Instagram*, tais ações são as primeiras desenvolvidas por algumas pessoas no começo do seu dia (LEMOS, 2013). E seguimos nos comunicando com esses não-humanos, pois a partir de um aplicativo que monitora as condições do trânsito poderemos até mudar o caminho na ida para o trabalho, caso ele nos avise sobre algum acidente e/ou fila.

É inegável o fascínio dos adolescentes por esses não-humanos inteligentes e, principalmente, pelas mídias ubíquas. Eles estão cada vez mais conectados ao ciberespaço: pesquisam, assistem, produzem e postam seus vídeos, jogam, e se comunicam com seus amigos, familiares e professores. Não apenas os adolescentes, mas os adultos e os idosos estão cada vez mais conectados a essas mídias ubíquas e utilizam esses espaços para tecer suas redes sociais digitais realizando algum tipo de interação ou a partilha de informações, conhecimentos, vontades e interesses.

De acordo com Raquel Recuero (2014, p.24) “uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões”. Esse pensamento colabora para a compreensão que o *site*, o aplicativo ou a plataforma que são acessados, configuram o que se entende por mídias ubíquas, e são nesses espaços que são construídas as redes sociais digitais, ou seja, as redes são os movimentos criados a partir das associações que se estabelecem nesses ambientes informais e de fluxo contínuo de acesso.

Para Latour (2012), a rede é compreendida a partir da perspectiva de um “rizoma”, ou seja, algo vivo e mutável, com uma série de movimentos entre os diversos atores (qualquer pessoa e qualquer coisa que seja representada), uma constante troca de papéis entre mediadores e intermediários, e é esse movimento associativo que forma o social. É justamente nesse movimento associativo entre os diversos atores (humanos e não-humanos) que se propõe a exploração dessa metáfora estrutural da rede para compreender melhor o social e como essas mídias ubíquas estão modificando os processos comunicacionais, informacionais e de construção de conhecimento no ensino e na aprendizagem nos espaços escolares.

Ao pensarmos nas interações estabelecidas no ciberespaço, mediadas pelas mídias ubíquas em sala de aula (a partir da discussão de um conteúdo ou tema) os estudantes e os professores poderiam compor o que Pierre Lévy denomina como “inteligência coletiva”. De acordo com Lévy (2003, p. 28), a inteligência coletiva é “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Em outras palavras, é valorizar a produção do conhecimento de maneira dialógica, onde todos podem contribuir para a construção de saberes, que poderão ser utilizados em prol da coletividade.

Nesta tese, buscamos apresentar indicativos para a discussão das mídias ubíquas de forma que se possa instigar os educadores a criarem situações de aprendizagem nesses espaços tão acessados pelos estudantes⁷. Contudo, é relevante destacar que este não é um trabalho puramente acerca de uma análise das mídias ubíquas, pois, na verdade, o que se pretende é provocar reflexões sobre as redes sociais digitais à luz da Teoria Ator-Rede (TAR)⁸ e da Educomunicação, para que, assim, possamos compreender e discutir os significados construídos em relação à essas redes, bem como com a cultura digital e suas implicações no espaço escolar.

A Educomunicação, compreendida como as inter-relações entre Comunicação e Educação, visa ações que possibilitem uma formação crítica da produção, recepção e da gestão de processos comunicacionais e educacionais, potencializando o diálogo pedagógico com as mídias e a construção de ecossistemas comunicativos. Tendo sua base teórica na Comunicação Social, na comunicação dialógica de Paulo Freire e na teoria das mediações de Jesús Martín-Barbero, a Educomunicação, assim concebida, entrelaça seus fundamentos dos tradicionais campos da Educação, da Comunicação e de outros campos das Ciências Sociais, superado, dessa forma, a visão iluminista e funcionalista das relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis (SOARES, 2000).

Com base nesse propósito, Martín-Barbeiro (2003, p. 154) entende a mediação como um processo amplo que organiza a recepção e compreende o mundo da cultura

⁷ Segundo a pesquisa TIC Kids Online 2013, realizada pelo CETIC.br, 79% das crianças e dos adolescentes brasileiros possuem perfil nas redes sociais. Pode ser acessado em < <http://www.cgi.br/noticia/79-das-criancas-e-adolescentes-brasileiros-que-usam-internet-possuem-perfil-nas-redes-sociais/>> Acesso em ago./2016.

⁸ Vamos adotar neste trabalho a denominação “Teoria Ator- Rede e a sigla TAR, a partir da tradução de “Actor-Network Theory” (ANT) para o português.

a partir da sociabilidade, da ritualidade e da tecnicidade. Isso “[...] significava que entre estímulo e resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana”. O que o autor quer evidenciar com essa afirmação é que as pessoas interpretam as mensagens a partir do seu contexto cultural e dos seus conhecimentos referente àquilo que lhe foi comunicado e/ou perguntado. Nesse sentido, a mediação como concebida por Martín-Barbeiro é fundamental para a compreensão que a inter-relação entre Educação e Comunicação propõe, na qual comunicar é muito mais do que emitir comunicados e mensagens, pois implica numa construção coletiva de sentidos que se faz e se refaz nas trocas entre as diferentes realidades.

André Lemos (2013) complementa tal concepção, afirmando que os estudos das mediações, como propõe Martín-Barbeiro, ou seja, aqueles estudos que discutem os processos sociais, históricos e políticos, são indispensáveis, todavia há a necessidade de atravessar a fronteira imaginária, reconectando aos meios, na sua materialidade, as mensagens na sua expressividade, isto é, na aproximação com os processos sociais que com essas interagem, sem esvaziá-los dos agentes não-humanos, aos quais fazem funcionar a recepção nos processos de mediação. Portanto, o estudo em questão não toma como posicionamento metodológico trocar um campo pelo outro. Pelo contrário, procuramos aproximá-los, propondo a construção de redes de aprendizagens que considerem uma cultura cotidiana (crenças, costumes, sonhos, ideias) e, sobretudo, a cultura digital em que estão imersos estudantes e professores.

Para tanto, ao criar e fortalecer essas redes de aprendizagens temos que pensar em espaços educativos que potencializem uma permanente troca de informações e de produção cultural que implique na construção coletiva de sentidos, “oportunizando a educação com a comunicação, e não para a comunicação” (SARTORI, 2012 p. 89). Para a escola, além de educar para as mídias e com as mídias, importa construir uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), considerando uma prática que amplie as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os atores que participam do processo educativo (professores, gestores, estudantes, famílias e sociedade) e que favoreça uma relação mais ativa e potencialmente criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida (SOUZA, 2013). Portanto, pensar em Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) por meio das mídias ubíquas pode ser um

caminho que reconheça a educação como sendo mais do que aprendizagens formais escolares, pois ela perpassa por tais características desde a criação da escola, todavia, os processos comunicacionais e tecnológicos trazem à baila a necessidade de se repensar as práticas e os processos pedagógicos contemporâneos. Desse modo, uma educação contemporânea pode considerar que estar à caça de *Pokémons*⁹, por exemplo, pode ser considerada uma atividade lúdica e auxiliar nos processos de ensino, uma vez que com o jogo podemos conhecer vários locais da cidade, entender como podemos utilizar o recurso localizador do *Google Maps*, além de ensinar, de forma lúdica e divertida, como funciona a realidade aumentada.

Ao continuar com o exemplo do jogo *Pokémon Go*, é possível questionar: como podemos pensar nas questões sociais para além da brincadeira? Como ficará a população que não faz parte do mapeamento do *Google Maps*? Será excluída da brincadeira? E quanto à exposição dos dados cadastrados ao acessar o jogo, será que é maior do que aqueles que já fornecemos ao *Facebook*, gerenciador de *e-mails* e aplicativos de trânsito, por exemplo? O jogo faz bem à saúde, pois as pessoas estão caminhando mais em busca dos *Pokémons*, ou faz mal, já que muitos passam horas conectadas à procura dos bichinhos? E, ainda, como discutir o consumismo com as crianças e adolescentes (uma vez que o acesso ao jogo é gratuito, mas à medida que vamos avançando os níveis o aplicativo propõe a compra de vários itens para melhorar o desempenho)?

É difícil pensar em todas essas questões sem analisar a rede em que essa realidade social está envolvida e seus atores, sejam eles mediadores e/ou intermediários. Sob esse prisma, a TAR contribui para que possamos identificar as associações entre os atores, mediadores ou intermediários nas redes que se formam com a circulação da ação entre eles, tanto nos grupos que se reúnem para caçar *Pokémons*, quanto nas escolas, em salas de aulas e nos demais espaços escolares.

Desse modo, consideramos necessário destacar que a TAR tem origem nos estudos de ciência e de tecnologia e está interessada em entender como o social foi e está sendo produzido, montado, coletado e mantido, configurando-se, portanto, em um movimento que nunca deixa de acontecer, pois o social está em permanente construção, assim como as redes (LATOURET, 2012). É uma teoria que propõe uma

⁹ *Pokémon Go* é um jogo ou aplicativo da Nintendo/Niantic para smartphones que chegou ao Brasil dia 03/08/2016 e já é febre entre crianças, adolescentes, jovens e adultos no país. Disponível em: < <http://www.pokemongobrasil.com/>>. Acesso em 03 ago. 2016.

abordagem sociológica, que o autor chama de “sociologia do social” e “sociologia de associações”. Face ao exposto, entendemos que a TAR é uma teoria que dá suporte ao social da Educomunicação, uma vez que nos ajuda a compreender a importância das associações entre humanos e não-humanos na construção de Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE).

Compreender o social como um movimento de associações e de mudanças a partir das interações entre os atores ajuda a entender que não se pode dizer o que é algo, ou julgar se é bom ou ruim, sem olhar para a rede em que se está inscrito e o conjunto de relações que definem seus atributos. Nesse sentido, Lemos (2013, p.24) alerta que “o pensamento mais simples e geral leva a determinadas afirmações que em nada revelam das lógicas das mediações e da constituição do social”.

Pensando nas mídias ubíquas, não se pode simplesmente afirmar que elas estão deixando as pessoas mais solitárias, trancadas em casa nos seus *smartphones* e nos seus computadores, ou, ao contrário, dizer que elas contribuem para unir os indivíduos. Elas podem ser uma coisa ou outra, e dependerá das associações e das interações que cada um fará nesses espaços. Cada ação realizada no ciberespaço, por mais simples que seja, associa múltiplos atores em uma circulação de mediações por diversos espaços e contextos. Concordamos com Lemos (2013, p. 24) que “compreender a cultura digital é entender as relações entre esses diversos atores e suas formas de relação através de boas descrições e análises de seus rastros.” Ou seja, pensar além das supostas essências e estruturas pode ser muito mais produtivo para o entendimento das particularidades associadas ao mundo contemporâneo.

Nesse sentido, é possível aproximar a TAR da Educomunicação já que ambas levam em conta o sujeito em sua totalidade, rompendo com a ótica funcionalista das relações sociais. A TAR e a Educomunicação ajudaram a presente pesquisa a entender a importância de provocar novos processos cognitivos, principalmente àqueles que levem os estudantes a criticar, a responder com criticidade, argumentar, opinar, arguir, criar e reagir nos contextos reais e virtuais.

Assim, temos como premissa que os princípios que norteiam a Educomunicação e a Teoria Ator-Rede contribuem para subsidiar a construção de docências compartilhadas entre professores de diversas áreas do conhecimento e ampliam as possibilidades do trabalho pedagógico com as mídias ubíquas no contexto escolar. Nesse sentido, nossa **hipótese** é que as mídias ubíquas favorecem a

tessitura de redes de aprendizagem, pois fortalecessem os ecossistemas educacionais abertos, dialógicos e participativos entre a comunidade escolar.

A partir dessa hipótese, investigamos a seguinte **problemática**: é possível criar redes de aprendizagens com as mídias ubíquas?

Destacamos que tal problemática emergiu das seguintes questões norteadoras:

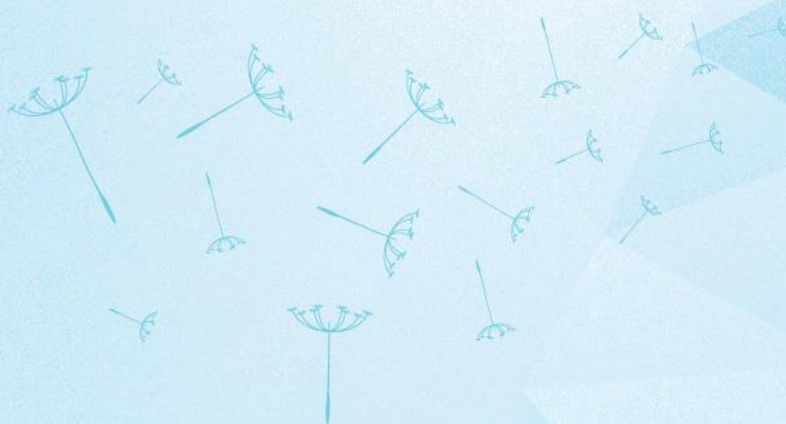
- 1) Quais as possibilidades pedagógicas das mídias ubíquas no Ensino Fundamental?
- 2) Quais práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas nessas mídias?
- 3) Como se dá a mediação pedagógica nesses espaços marcados pela ubiquidade?

Para comprovar ou refutar nossa hipótese, buscamos respostas para as questões supracitadas, a partir do seguinte **objetivo geral**: verificar se as mídias ubíquas favorecem, ou não, a tessitura de redes de aprendizagem no Ensino Fundamental.

Desse modo, definimos como **objetivos específicos** da pesquisa:

- 1) Compreender epistemologicamente a Educomunicação e as possíveis articulações com o Ensino Fundamental.
- 2) Ampliar a compreensão teórica acerca da relação da Teoria Ator-Rede (TAR) com as redes sociais digitais e as mídias ubíquas no contexto escolar.
- 3) Problematizar o contexto de integração das mídias ubíquas na mediação pedagógica.
- 4) Verificar como o uso das mídias ubíquas pode contribuir na tessitura de redes de aprendizagens.

Pretendemos, todavia, alcançar tais objetivos tomando como eixo de discussão as possibilidades pedagógicas de uso das mídias ubíquas, sob a perspectiva da Educomunicação e da TAR, buscando refletir e analisar as inter-relações entre a Educação e a Comunicação na tessitura de redes de aprendizagens no Ensino Fundamental.



CAPÍTULO II

JUSTIFICATIVA E OUTRAS CONEXÕES: ENTRANDO NA REDE

2. JUSTIFICATIVA E OUTRAS CONEXÕES: ENTRANDO NA REDE

É provável que nos digam que não temos de formar sonhadores, mas homens práticos, capazes desde cedo de cavar a terra ou fixar uma cavilha; mas sabemos também que temos mais necessidade ainda de homens que saibam esquecer, à beira do caminho da vida, a maçã que tinham na mão, para partirem como pesquisadores desinteressados em busca do ideal Célestin Freinet (2004, p.23).

Desde minha¹⁰ graduação em Pedagogia, concluída no ano de 2007, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), venho dedicando-me aos estudos relacionados à educação, à comunicação e às suas interfaces com as mídias.

Em minha pesquisa de Mestrado¹¹ pesquisei o potencial interativo dos *blogs*, a fim de verificar as possibilidades desse dispositivo de comunicação na construção de ambiências comunicativas¹² nos espaços escolares. Na época, estudei todos os *blogs* das Salas Informatizadas (SI) das Escolas Básicas Municipais (EBM) de Florianópolis/SC¹³, e constatei que o potencial colaborativo desses espaços era pouco explorado, uma vez que era apenas um professor que alimentava os *blogs* com postagens e a participação de outros professores e estudantes limitava-se a dizer se gostaram ou não das atividades descritas. Constatar essa falta de interação me fez perceber que uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem pode se aninhar nas práticas pedagógicas quando utilizamos as tecnologias, e que precisamos de metodologias participativas para superar essa concepção e propor a construção coletiva do conhecimento, não apenas agrupando os estudantes na sala de aula convencional ou em ambientes virtuais.

Em 2010 fui aprovada no concurso público do magistério da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) para atuar como professora de Tecnologia Educacional, na Sala Informatizada (SI) de uma Escola Básica Municipal, que atende a estudantes dos Anos Iniciais e dos Finais do Ensino Fundamental. O fato de estar

¹⁰ Em alguns parágrafos da introdução e da justificativa optamos pelo uso da primeira pessoa do singular ao apresentar a trajetória da pesquisadora, no restante da tese utilizamos a primeira pessoa do plural por acreditar que este trabalho foi feito em conjunto com a orientadora e demais sujeitos envolvidos na pesquisa.

¹¹ Entre 2008 e 2010 cursei Mestrado no PPGE/UDESC.

¹² Neste estudo, ambiência comunicativa é entendida como um espaço de encontro entre sujeitos que potencializa a construção de novos saberes por meio da troca e da construção de conhecimentos.

¹³ Em 2008 o município de Florianópolis/SC possuía 25 Escolas Básicas Municipais (EBM) e, dessas, 24 possuíam *blogs* escolares.

imersa nesse contexto e ambiente educativo, fez com que eu passasse a fazer parte do universo de minha pesquisa.

Reitero que já havia atuado como professora nos Anos Iniciais e na Educação Especial, mas me sentia num novo e desafiador recomeço profissional, no qual teria a oportunidade de colocar em prática os estudos realizados durante a minha pesquisa do Mestrado. Dessa maneira, passei a planejar e a desenvolver projetos individualmente e em parceria com outros professores das diversas áreas do conhecimento, visando a produção coletiva do conhecimento e, sobretudo, buscando possibilitar aos estudantes a condição de produtores e autores do seu conhecimento.

Dentre os projetos que desenvolvi, destaco o “conto *clip*”. Esse projeto foi desenvolvido em parceria com a professora da disciplina de Língua Portuguesa. O objetivo era discutir e trabalhar com os estudantes os diferentes gêneros textuais, possibilitando-lhes conhecer os contos clássicos e reelaborá-los de maneira criativa e diversificada. Após a escolha, leitura e discussão dos contos escolhidos pelas equipes, passamos à elaboração do roteiro para produzir seus *clips*, os quais tinham como propósito final promover o interesse dos colegas pela leitura dos contos divulgados nos vídeos. Ao final, nossos estudantes, além de apreciarem os contos clássicos, puderam desenvolver sua autoria e criatividade na elaboração de vídeos que emocionaram e inspiraram a todos pela originalidade e sensibilidade com que foram produzidos¹⁴. Hoje, vejo que poderíamos ter promovido diversas redes de aprendizagens a partir desses vídeos, pois eles poderiam auxiliar outros estudantes no entendimento desses contos clássicos ou até mesmo servir de inspiração para outros professores.

A partir desse convívio diário com os estudantes adolescentes pude perceber o fascínio pela linguagem audiovisual e pelas mídias digitais. Aprendi muito com eles, sobretudo quando começamos a produzir juntos animações e vídeos. Vencemos concursos¹⁵ e vivenciamos na prática a produção coletiva de conhecimentos, além de nos divertimos muito a cada criação.

¹⁴ Conto clip “Carta ao pai”, de Franz Kafka. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CnWrqjx2BOW>>. Acesso: 05 jul. 2016. Conto clip “Dom Quixote”, de Miguel de Cervantes. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dyhoYZJK3Y8>>. Acesso: 05 jul. 2016.

¹⁵ Vencemos o concurso Jovem Inovador, promovido pela PMF em 2011, e em 2013 fomos finalistas na etapa estadual da IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo meio ambiente. Nossas produções renderam reportagens em revistas e a participação num programa de televisão disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=gCdA5p5V9Vc>>.

Naquela época, em 2011, as discussões no grupo de pesquisa “Educação, Comunicação e Tecnologia”¹⁶, do qual faço parte desde o início do Mestrado, estavam voltadas à Educomunicação, que, conforme pontua Soares (2002, p.24), trata-se de um:

[...] conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais e virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos de informação no processo de aprendizagem.

Em analogia ao ecossistema verde ou biológico, Martín-Barbero (2011) apresenta a concepção de ecossistema comunicativo, que para ele é caracterizado por dois movimentos: um deles seria a relação com as tecnologias que dá origem a uma nova experiência cultural (mais perceptível entre os mais jovens) e, o outro, seria o surgimento de um ambiente educacional de informação e conhecimentos múltiplos (que não se limita mais à escola e ao livro). Soares (2011), explica que a esse conceito de ecossistema comunicativo estende-se ao entendimento de um ideal de relações que são construídas coletivamente com estratégias que favoreçam o diálogo social entre professores, estudantes, gestores, famílias, enfim, a comunidade escolar em geral. Diante de tal perspectiva, entendemos o ecossistema comunicativo como uma ambiência que possibilita a construção e a reconstrução do conhecimento de maneira coletiva, com uma reflexão constante e compartilhada do fazer pedagógico.

Com essas leituras e debates, comecei a perceber que minha prática pedagógica estava permeada pelos elementos que compõem a Educomunicação, e que por meio dos trabalhos com os outros professores e com os estudantes estávamos construindo não apenas vídeos, mas ecossistemas educomunicativos. Quando argumento que construí “ecossistemas educomunicativos” com meus estudantes e colegas professores, quero reiterar que trabalhávamos em conjunto,

¹⁶Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia, CNPq/UDESC. Cuja líder e coordenadora é a professora Doutora Ademilde Silveira Sartori, orientadora deste trabalho. O grupo "tem por campo epistemológico as interfaces entre as áreas de Comunicação e da Educação e suas relações com a Ciência e a Sociedade. Suas preocupações envolvem os processos de construção de sentidos, o desenvolvimento de processos comunicacionais nas práticas sociais, a integração de tecnologias de informação e comunicação na teoria e na prática pedagógica das diferentes modalidades educativas e desenvolvimento de instrumentos digitais para avaliação pedagógica. Inclui, portanto, a cidadania e os direitos humanos, a arte, a saúde, a diversidade, a sexualidade, o meio-ambiente e a inclusão social e digital, nos quais linguagens, processos comunicacionais, teoria e prática pedagógica constituem um campo de ação e pesquisa interdisciplinar e interdiscursivo". Disponível em:<<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4152783516992563>> Acesso: dez.2015.

vivenciando a autoria compartilhada, respeitando as múltiplas visões estéticas, num contexto em que todos tinham voz ativa nas várias etapas dos processos de criação e de produção pedagógica.

Além disso, a partir da minha experiência docente pude constatar que a maioria dos professores e estudantes possuem perfis em mídias ubíquas, mas que esse espaço é pouco explorado pedagogicamente. Em conversas com os professores, durante as atividades desenvolvidas e nos momentos de planejamento, muitos afirmaram que gostariam de trazer para a sala de aula os ambientes virtuais que seus estudantes frequentam no ciberespaço, todavia não sabiam como trabalhar os conteúdos curriculares aliados às referências midiáticas que fazem parte do cotidiano dos estudantes e tampouco como incluir as mídias ubíquas nas suas aulas.

Diante dos discursos dos professores, comecei a pensar sobre como as mídias ubíquas tornavam-se um espaço onipresente de encontro e de trocas entre estudantes, professores, gestores, famílias, enfim, entre toda a comunidade escolar. Em outras palavras, as redes que são formadas com essas trocas poderiam servir como pontes para a construção de ecossistemas não apenas comunicativos, mas educomunicativos entre todos os sujeitos que participam do processo educativo.

A partir das inquietações surgidas pela minha experiência como docente e da problemática dessa pesquisa, busquei conhecer o que já havia sido produzido em pesquisas de Mestrado e de Doutorado sobre temas que se aproximassem com os objetivos deste trabalho.

Com a finalidade de aproximar-nos do panorama de pesquisas com as mídias ubíquas, aliadas à perspectiva da Educomunicação e da TAR, buscamos, entre teses e dissertações, aquelas que poderiam corroborar para a construção científica das nossas reflexões.

2.1 EDUCOMUNICAÇÃO, TAR E MÍDIAS UBÍQUAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

As buscas por dissertações e teses que discutissem ou se aproximassem da temática da tese foram desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de 2016, nos cursos de Pós-Graduação. Assim, recorreu-se, inicialmente, ao Banco de Teses da

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)¹⁷ e ao repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁸, devido serem consideravelmente conceituados e abrangerem alguns outros repositórios. No entanto, não poderíamos deixar de recorrer a um repositório que abrange as produções da USP¹⁹, que concentra a maioria das produções na área da Educomunicação, e no banco de Teses e Dissertações da UDESC²⁰, duas instituições no Brasil que possuem grande número de produções nas questões que conectam a comunicação à educação ou vice-versa. Destacamos, portanto, que não foi estabelecido um recorte temporal para a busca, uma vez que o tema em questão é novo e, portanto, interessava verificar a produção como um todo. Sendo assim, o foco foi direcionado para as dissertações de Mestrado e para as teses de Doutorado.

No primeiro momento, foram realizadas as buscas articulando as palavras-chaves: 'Mídias ubíquas + Educomunicação + Teoria Ator-Rede', 'Mídias ubíquas + Educomunicação', 'Mídias ubíquas + Teoria Ator-Rede'. É relevante destacar que não foi encontrado nenhum trabalho com essas combinações que fosse relacionado aos objetivos dessa pesquisa. Contudo, foram executadas, então, variações na pesquisa/busca que pudessem trocar Educomunicação por Educação e Comunicação, e mídias ubíquas por mídia sociais digitais e redes sociais: 'Educação + Teoria Ator-Rede', 'Educação + Comunicação + Teoria Ator-Rede', 'Educomunicação + mídia sociais digitais' 'Educomunicação + redes sociais', 'Teoria Ator-Rede + mídia sociais digitais', 'Teoria Ator-Rede + redes sociais'. Como anteriormente, também não foram alcançados resultados com produções. Nesse caso, selecionamos um trabalho realizado na PUC-SP, na área da comunicação, que discutia a Teoria Ator-Rede voltada à Educação.

Com o objetivo de ampliar algumas opções, tendo em vista que poucas pesquisas foram encontradas, foram utilizadas as mesmas palavras-chave, todavia dessa vez, sozinhas, tais como: 'Mídias ubíquas', 'mídias sociais digitais', 'Educomunicação' e 'Teoria Ator-Rede', com a intenção de conseguir filtrar algum

¹⁷Esta informação pode ser encontrada na íntegra no sítio: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 11/02/2016.

¹⁸Esta informação pode ser encontrada na íntegra no sítio: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 11/02/2016.

¹⁹Esta informação pode ser encontrada na íntegra no sítio: <http://www.teses.usp.br/>. Acesso em 13/02/2016.

²⁰ Esta informação pode ser encontrada na íntegra no sítio: <http://www.faed.udesc.br/>. Acesso em 14/02/2016.

trabalho que pudesse articular-se com os objetivos traçados na pesquisa. Desse modo, pela busca individual de palavras, conseguiu-se ampliar o número de pesquisas encontradas, principalmente, aquelas ligadas à Educomunicação, porém nenhuma pesquisa voltada às discussões acerca das mídias ubíquas, principalmente na dimensão que se busca na pesquisa em tela, ou seja, relacionada com o Ensino Fundamental.

É pertinente ressaltar que, após a execução da pesquisa em todos os repositórios mencionados e a concretização do cruzamento dos resultados, constatamos que o Repositório da BDTD abrangeu os mesmos trabalhos encontrados na CAPES e na USP. Sendo assim, tais trabalhos serão apresentados por meio da realização da pesquisa na BDTD. É interessante comentar que com a realização da consulta nos repositórios da BDTD foi possível traçar um panorama sobre as pesquisas nos Programas de Pós-Graduação que discutem os temas: Educomunicação, Teoria Ator-Rede e mídia social digital, nas diversas universidades brasileiras. Optamos, então, pela pesquisa com o termo mídia social digital, pois o termo mídia ubíqua não foi encontrado em nenhuma busca - o que demonstra a originalidade da concepção cunhada nessa pesquisa.

Desse modo, com o intuito de ilustrar o panorama traçado com o estudo, os quadros a seguir trazem a quantidade de teses de Doutorado e dissertações de Mestrado que discutem cada um dos temas pesquisados. No Quadro 1, serão apresentados o número de teses de Doutorado e dissertações de Mestrado, por universidades, que discutem a Educomunicação.

Quadro 1 - Panorama de teses e dissertações que discutem a Educomunicação (continua)

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)		
Palavra-chave: Educomunicação		
INSTITUIÇÃO	TESES	DISSERTAÇÕES
USP	9	35
UFPE	-	5
UNB	-	5
UDESC	-	4
UFPR	-	4
METODISTA	-	3
UFAM	-	3
UFG	-	3

Quadro 1 - Panorama de teses e dissertações que discutem a Educomunicação (conclusão)

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)		
Palavra-chave: Educomunicação		
INSTITUIÇÃO	TESES	DISSERTAÇÕES
UFSC	2	1
UNICAMP	1	2
UNISINOS	1	2
UEL	-	2
EFBA	1	1
UFRN	-	2
PUC-RS	-	1
UCB	-	1
UFAL	-	1
EFES	1	-
UFRGS	-	1
UFSCAR	-	1
UNESP	-	1
UNOESTE	-	1
TOTAL	15	82
TOTAL DE PESQUISAS	97	

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Com esse rol de instituições e pesquisas, constatou-se que a USP lidera as pesquisas em Educomunicação e, que, a maioria delas, são dissertações de Mestrado defendidas entre 2007 a 2013. As áreas de concentração são: Psicologia Social; Ecologia Aplicada; Educação; Teoria e Pesquisa em Comunicação e Interfaces Sociais da Comunicação, sendo o maior número nesta última área.

Em relação às outras universidades, foram encontrados diversos trabalhos desenvolvidos em muitos Programas de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e, também, em outros, como: Engenharia/Tecnologia/Gestão; Ciência da Computação; Desenvolvimento e Meio Ambiente; Ensino de Ciências; Tecnologia; Matemática; e Música. Essa constatação reforça o entendimento de que a Educomunicação permite uma abordagem interdisciplinar em diversas áreas do conhecimento que busquem a inter-relação entre a Educação e a Comunicação. A maioria das Universidades possui apenas dissertações defendidas até o momento da busca. Dentre os trabalhos encontrados, foram selecionadas cinco dissertações de

Mestrado e uma tese de Doutorado, defendidas na Educação e na Comunicação, para leitura dos resumos.

Na sequência, o Quadro 2, mostra os resultados obtidos para as pesquisas referentes à Teoria Ator-Rede, por universidades.

Quadro 2 - Panorama de teses e dissertações que discutem a Teoria Ator-Rede

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)		
Palavra-chave: Teoria Ator-Rede		
INSTITUIÇÃO	TESES	DISSERTAÇÕES
UERJ	6	6
FGV	7	2
USP	1	3
UFPE	1	2
UFBA	2	-
IPM	1	-
UDESC	-	2
UFLA	-	1
UFMG	-	1
UFRGS	1	0
UFSCAR	-	1
UFV	-	1
UNISINOS	-	1
TOTAL	19	20
TOTAL DE PESQUISAS	39	

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Considerando o Quadro 2, observamos que as produções são divididas quase de maneira igual entre dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Nesse caso, a UERJ lidera as pesquisas com 12 produções em Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Tecnologia, Psicologia e Administração. Além desses programas, foram encontradas em outras universidades trabalhos nas áreas de: Antropologia Social, Música, Engenharia de Produção, Medicina Preventiva, Sociologia, Sociais e Humanidades, Sistemas de Computação e apenas um trabalho na Educação. Contudo, foram selecionadas uma dissertação de Mestrado, defendida na Educação, e duas teses de Doutorado, na área da Comunicação, para leitura do resumo.

Com relação às pesquisas relacionadas ao tema mídia social digital, por universidades, os resultados encontram-se apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Panorama de teses e dissertações que discutem Mídia Social Digital

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)		
Palavra-chave: Mídia Social Digital		
INSTITUIÇÃO	TESES	DISSERTAÇÕES
UCPel	4	7
USP	1	2
METODISTA	2	-
UNISINOS	1	1
FGV	-	1
UDESC	-	1
UERJ	-	1
UFPB	-	1
UFRGS	1	-
TOTAL	9	14
TOTAL DE PESQUISAS	23	

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Destacamos, sobre o Quadro 3, que as buscas com a palavra-chave 'mídia social' apresentaram trabalhos que utilizaram o termo 'mídia social' ou 'mídia digital', separadamente, sendo a maioria em Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Além da Comunicação, foram encontradas pesquisas em Educação, Arquitetura, Letras, Linguística, Serviço Social, Sociais e Humanidades, Ciências Política e Ciência da Informação. Assim, selecionou-se uma dissertação de Mestrado, defendida na Educação para leitura do resumo.

Com base nesse estudo preliminar, tornamos pertinente ressaltar que os resumos das pesquisas são muito precários e carentes de melhor precisão na sua organização, justamente porque muitos não apresentam os objetivos ou a metodologia utilizada, ou, tampouco, os resultados alcançados. Essa constatação sobre a falta de precisão e de objetividade dos resumos demonstra a importância de os resumos serem elaborados com maior precisão, consistência e clareza, visando auxiliar qualitativamente a outros pesquisadores.

Dando sequência ao nosso estudo, após a leitura dos resumos, selecionamos quatro pesquisas para leitura completa na íntegra e sua consequente discussão. A escolha se deu pela clareza dos resumos e pela proximidade e convergência dos temas trabalhados com os objetivos desta pesquisa. No intuito de oportunizar a melhor

visualização dos trabalhos que foram selecionados, o Quadro 4 apresenta as quatro pesquisas, dispostas em ordem alfabética, a partir do sobrenome dos autores.

Quadro 4 - Pesquisas selecionadas para a leitura integral e a discussão

O ESTADO DA ARTE: TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS					
Ano	Autora	Tipo	Instituição	Área	Título
2015	GONÇALVES, Erica de Oliveira	D	UDESC	Educação	No rastro das estrelas: o Planetário e o ensino de astronomia à luz da Teoria Ator-Rede.
2011	SANTOS, Rosemary dos	D	UERJ	Educação	A tessitura do conhecimento via mídias digitais e Redes Sociais: itinerâncias de uma Pesquisa-Formação multirreferencial.
2012	SILVA, Izabel Cristina Goudart da	T	PUC-SP	Comunicação e Semiótica	Cartografias da aprendizagem em rede: rastros das dinâmicas comunicacionais do Visualizar'1, Medialab Prado.
2013	SOUZA, Kamila Regina de	D	UDESC	Educação	Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A pesquisa de Gonçalves (2015) utilizou a perspectiva teórica da Teoria Ator-Rede (TAR) com o objetivo de identificar em quais situações pedagógicas o Planetário da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) caracteriza-se como mediador ou intermediário nos processos de ensinar e de aprender Astronomia entre professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada com 97 professores que visitaram o Planetário em suas saídas de estudos e que responderam a um questionário. Dentre os 97 entrevistados, foram selecionados cinco professores para a realização de entrevistas com mais profundidade. Segundo a pesquisadora, os resultados desse estudo indicaram que os professores utilizam o Planetário como complemento para o ensino de Astronomia ou mesmo para saída de campo. Esse espaço, segundo a pesquisadora, se constitui em mediador do processo de ensinar e de aprender, tanto para os estudantes quanto para os próprios professores. Já nas situações em que o professor não dá continuidade ao ensino de Astronomia, o Planetário faz o papel de intermediário. No estado do conhecimento, essa foi a única

pesquisa encontrada que discute a TAR na Educação e, por essa razão, nos auxiliou a pensar nosso objeto de pesquisa, além de gerar a incerteza: mídias ubíquas mediadoras ou intermediárias no processo de ensino e aprendizagem?

Já Santos (2011) buscou, em sua pesquisa, compreender como os professores utilizam as mídias digitais em rede e, para isso, amparou seu estudo em abordagens da pesquisa-formação multireferencial. Ao longo do seu trabalho, a autora traz relatos dos professores pesquisados e sua relação com os *softwares* sociais (*Blog, Orkut, YouTube, Facebook*), e as mídias digitais como algo que poderia ser usado fora da escola, na sua vida pessoal, com pouca ou nenhuma relação de uso na escola. A justificativa para o não uso na escola, segundo esses professores pesquisados, era a falta de infraestrutura, a falta de formação, o desconhecimento de como trabalhar em sala de aula com esses recursos, o controle, entre outros motivos.

É importante destacar, ainda, que essa fala se fez presente nos diálogos com professores das escolas onde foi realizada essa pesquisa, conforme mencionamos anteriormente. As conclusões a que chegou a pesquisadora vão ao encontro do que se tem discutido, ou seja, que muitas escolas ainda usam os computadores de forma instrumental e não permitem o uso das mídias ubíquas ou *softwares* sociais, como nomeou a autora do estudo, sob o argumento do medo da violência, da pedofilia e da falta de controle sobre o que os estudantes acessam. Por fim, após a realização de vários trabalhos utilizando as mídias digitais e os *softwares* sociais com os professores que fizeram parte da pesquisa, a autora aponta que o digital em rede potencializa e faz emergir outros espaços e tempos de aprendizagem e formação, proporcionando fazeres e saberes autorais e colaborativos. Concordando com esse apontamento, a referida pesquisa colaborou para fortalecer nosso pressuposto de que os professores querem dialogar com seus estudantes no ciberespaço, mas ainda não sabem por onde começar.

Silva (2012), utiliza a Teoria Ator-Rede (TAR) teoricamente e metodologicamente em sua pesquisa para elaborar cartografias de dinâmicas de aprendizagens em rede e rastrear sua indissociável relação com um ecossistema comunicacional, cognitivo e digital, por meio da reconstrução das associações entre actantes humanos e não-humanos, que agem como mediadores, tecendo uma rede de conexões no programa conhecido pelo Visualizar'11²¹. Segundo a autora dessas

²¹ O projeto Visualizar'11 é concebido como um projeto de pesquisa aberto e colaborativo que enfoca a teoria, ferramentas e estratégias da visualização de informação (SILVA, 2012, p.14).

relações, é que foram extraídas as bases para uma reflexão que utiliza uma mediação da linguagem de hipermídia na construção de dinâmicas cognitivas realizadas em rede. Embora o trabalho tenha sido construído com base na reflexão da semiótica, ou seja, com foco essencial na estrutura da linguagem, foram encontrados muitos pontos de convergência com os objetivos desta pesquisa.

Desse modo, destacamos que o principal ponto de encontro é que assim como a autora, entendemos que somente haverá o surgimento de novos ambientes de aprendizagem verdadeiramente cooperativos quando houver o reconhecimento da interdependência entre os processos de pensamento e de construção de conhecimento, e o ambiente em geral, ou seja, quando a educação não separar o indivíduo do mundo em que vive e da sua rede de relacionamentos.

Souza (2013), em sua pesquisa, parte do pressuposto de que os desenhos animados representam referências significativas para a construção sociocultural das crianças e seu objetivo foi promover um maior entendimento quanto à forma como professores tratam os desenhos animados no contexto da Educação Infantil e em sua prática pedagógica. Desse modo, por meio da análise dos conteúdos das entrevistas e das observações realizadas durante as aulas de uma professora e sua auxiliar numa turma de Educação Infantil, a autora chegou à conclusão de que ambas caminhavam em direção a uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), pois já apresentavam um esforço no sentido de se responsabilizarem pelas mediações dos temas que emergem das práticas socioculturais das crianças do grupo.

A Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), segundo a referida pesquisa, é aquela que considera o universo midiático vivido pelas crianças e visa ampliar o ecossistema comunicativo no contexto educacional. A pesquisadora conclui, assim, que a Educomunicação se mostra compatível com a proposta da Educação Infantil, em que as PPEs podem ser incluídas no repensar pedagógico dos professores. Embora a pesquisa tenha sido voltada à Educação Infantil, foram verificados, nos princípios que regem uma PPE, caminhos para que se possa pensar as possibilidades pedagógicas das mídias ubíquas no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir da conclusão de Souza (2013), de que a Educomunicação poderá proporcionar aos professores um novo repensar pedagógico, optamos por complementar nosso estado do conhecimento com uma revisão sistemática com a procura de artigos que discutissem a Educomunicação e as práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Fundamental, foco dessa pesquisa.

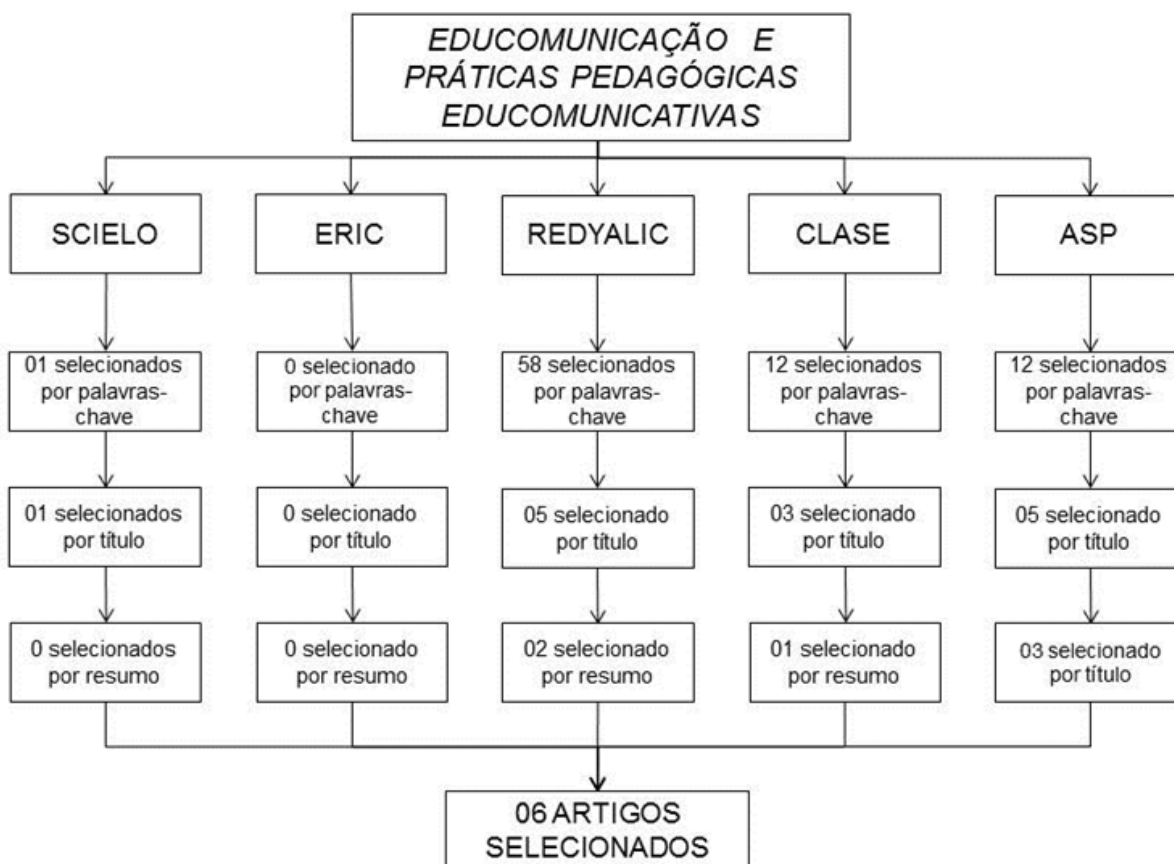
2.2 EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

A revisão foi realizada nas bases de dados importantes em Ciências Humanas e da Comunicação, nas quais buscamos artigos com os descritores 'Educomunicação' e 'Prática Pedagógica' em Português, Inglês e Espanhol. As buscas ocorreram nas bases da Scielo, ERIC (*Educational Resources Information Center*), REdAlyc (*Red de Revistas Científicas da América Latina y el Caribe, España y Portugal*), CLASE (*Citas Latino americanas em Ciencias Sociales y Humanidades*) e ASP (*Academic Search Premier*).

Dessa forma, delimitamos como critérios para a escolha dos artigos a serem estudados que eles discutissem a Educomunicação e sua relação com a escola e a prática pedagógica. Assim, após a realização da primeira busca nas bases de dados citadas anteriormente, foram encontrados 83 artigos com as palavras-chaves 'Educomunicação e Práticas Pedagógicas'. A partir da análise do título, foram selecionados 14 estudos para a leitura dos respectivos resumos. Diante disso, foram selecionados 06 artigos que discutiam a Educomunicação e sua relação com a escola e a prática pedagógica.

Nesse íterim, por meio dos critérios adotados, foram selecionados 02 estudos na base de dados REdAlyc, 01 na CLASE e 03 na ASP, totalizando 06 artigos, de acordo com a amostra detalhada na Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma dos artigos selecionados para o estudo



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Com a leitura dos 14 resumos, foram selecionados 06 artigos, os quais foram lidos, na íntegra, e tabulados mediante características identificadas como relevantes para a presente revisão sistemática, considerando os seguintes itens: base de dados, título do artigo, autor e ano, objetivo, método, base teórica e suas contribuições. Os resultados apresentados a partir do fluxograma da Figura 1, bem como as discussões qualitativas dos estudos encontrados, foram categorizados de modo a atender os objetivos em questão. Nessa perspectiva, o Quadro 5 apresenta a comparação dos estudos, em que consideramos as bases, os autores e os anos, e os respectivos artigos com seus objetivos e contribuições.

Entre todos os quadros apresentados anteriormente, torna-se necessário dar o devido destaque ao Quadro 5 – que demonstra, de maneira sintética, os aspectos relevantes das produções científicas com o tema Educomunicação e Práticas Pedagógicas. Portanto, partindo da análise das informações, observamos que as produções concentram-se no período de 2000 a 2014, demonstrando, ainda na observação, que a partir de 2010 houve um aumento nas publicações.

Quadro 5 - Comparação de estudos envolvendo a base teórica Educomunicação e práticas pedagógicas envolvendo o Ensino Fundamental (continua)

BASE, AUTOR E ANO	ARTIGO	OBJETIVO	CONTRIBUIÇÕES
REdAlyc Soares (2000)	Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social. O caso dos Estados Unidos	Buscar entender, nos Estados Unidos, as políticas públicas para implementação das novas tecnologias na Educação e como as práticas pedagógicas tem levado a inter-relação Comunicação/Tecnologias da Informação/Educação à constituição de uma nova área interdisciplinar de intervenção social.	O futuro da educação passa pela comunicação e pelas tecnologias da informação. Retomando as áreas de intervenção relacionadas ao campo da Educomunicação, vimos que podem abrigar projetos em áreas como as dos "estudos da recepção e da educação para a comunicação", da "mediação tecnológica nos processos educativos".
REdAlyc Consani (2014)	Inclusão mediática e processos educacionais: um antídoto para a infociação?	Propor o enfoque diferenciado da Inclusão Midiática, de forma a expandir o alcance das ações educacionais para além das questões geralmente associadas à Inclusão/Exclusão digital.	Ao invés dos educadores realizarem sermões sobre o valor da informação de qualidade e comunicação "verdadeira", entendemos que a estratégia mais eficaz para a educação contemporânea é a de "aprender comunicação pelo ato de comunicar". Nesse contexto as práticas educacionais, podem contribuir para que a escola reflita sobre o que é produzido pela mídia.
CLASE Souza e Silva (2012)	A Educomunicação formando consumidores críticos da mídia, no ensino fundamental	Relatar o projeto de extensão desenvolvido numa escola municipal, em Barbacena (MG), numa ação de Educomunicação que capacitou estudantes e professores para a criação de um jornal mural e um blog.	O estudo revelou possibilidades de diálogo interdisciplinar que a educomunicação permite além de mostrar como é possível democratizar o acesso aos meios de comunicação de massa e despertar uma consciência crítica para a mídia.
ASP Maros, Schmidt e Maciel (2010)	Contribuições da Educomunicação para a escola como espaço de comunicação participativa e de educação dialógica	Analisar as deficiências de comunicação interna numa instituição particular de ensino e aliar ações de educomunicação visando o livre fluxo democrático da informação.	A partir do estabelecimento de ações de Educomunicação, a escola torna-se um espaço mais propício ao diálogo constante e à troca de experiências entre os membros da comunidade escolar.

Quadro 5 - Comparação de estudos envolvendo a base teórica Educomunicação e práticas pedagógicas envolvendo o Ensino Fundamental (conclusão)

ASP Bariani (2010)	Hipermídia e Educomunicação: o papel das novas mídias digitais no ensino	Analisar os benefícios que as novas mídias, em especial a hipermídia, podem trazer às instituições de ensino.	A hipermídia por ser uma linguagem interativa, dinâmica e digital cria um elo entre o cotidiano e o ensino do jovem. E a Educomunicação potencializa a criação de ações que visam estreitar esse elo entre professores, estudantes e a mídia.
ASP Sartori (2010)	Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída	Discutir a Educomunicação como campo de aproximação das áreas de Educação e Comunicação, apontando a necessidade da escola aprender a conviver com as linguagens não escolares.	A escola deve aprender a lidar com a observação distraída e com as aprendizagens construídas no contato com as novas linguagens.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Constatamos, então, que todos os estudos estão ligados à escola de alguma forma e que os objetivos convergem para a discussão sobre a inter-relação entre a Comunicação e a Educação nos espaços escolares. Quanto ao método utilizado, embora nenhum estudo tenha especificado ao longo do texto sua escolha, observamos que todos os trabalhos buscaram descrever experiências, projetos, políticas públicas e novas formas para discutir a Educomunicação na escola.

Werner (2012) aponta que embora a descrição seja a atividade que mais ocupa o tempo dos pesquisadores, não podemos classificá-la como simples, e por isso elegeu outras finalidades por trás da descrição. São elas: 1) descrever para levantar novidades a explicar; 2) descrever para diagnosticar situações; 3) descrever para compreender o ponto de vista de outras pessoas. E a partir disso, identificamos que os trabalhos se diferem quanto às finalidades com que descrevem seus estudos. Dentre os estudos, 03 utilizam a descrição para diagnosticar situações que possibilitem o desenvolvimento dos pressupostos da Prática Pedagógica Educomunicativa, 02 para levantar novidades para explicar a Educomunicação e 01 artigo descreve para compreender os benefícios que a Educomunicação pode trazer às instituições de ensino.

Em relação às questões teóricas que embasaram os estudos, observamos que todos utilizaram como base para as discussões a Educomunicação. Contudo, alguns abordaram outras teorias para dialogar com a prática pedagógica e a escola.

Reconhecemos que a maioria dos trabalhos utilizou como referenciais para explicar a Educomunicação os seguintes autores: Ismar de Oliveira Soares (2002), Mário Kaplún (2010), Paulo Freire (1979) e Jesús Martín-Barbero (1996). A teoria dialógica de Paulo Freire apareceu como base em todos os estudos para discutir a prática pedagógica e a importância do diálogo nas relações no âmbito dos espaços escolares. Sartori (2010) discute a percepção e a sensibilidade, por meio das obras de Walter Benjamin (1992) e considerou o pensamento sobre a prática pedagógica, as novas percepções e concepções de mundo e as possibilidades atuais dos usos críticos da tecnologia na insituição escola.

Soares (2009) analisou as relações entre tecnologia e educação na realidade norte-americana, observando as reações dos educadores aos impactos dos meios e das tecnologias. A descrição, neste estudo, teve a finalidade de diagnosticar se é possível a aplicabilidade do conceito de Educomunicação a uma dada realidade norte-americana. O estudo buscou embasamento teórico na Educomunicação para discutir a alfabetização nos Estados Unidos da América, a partir das políticas públicas, principalmente no campo da implementação das novas tecnologias na educação. Ao final, o pesquisador afirmou ser relevante que a Educomunicação comece a ser discutida nos Estados Unidos, uma vez que observou diversas experiências desenvolvidas no país que estavam ligadas ao tema.

Ao passo que a pesquisa de Consani (2014) objetivou a proposição de um enfoque diferenciado para as discussões sobre inclusão mediática, em que discutiu que além do acesso é necessário considerar as mediações em torno das informações que as crianças e os jovens acessam diariamente, não apenas para “vigiar”, mas para ajudá-los a selecionar quais são realmente válidas e importantes. Nesse relato sobre a produção do jornal, identificamos a finalidade de descrever para mapear novidades, uma vez que a autora afirmou que se torna necessário ultrapassar a discussão sobre o acesso às mídias para garantir não apenas a inclusão mediática, mas o acesso às aprendizagens significativas. A base teórica do estudo foi a Educomunicação com enfoque na Comunicação Social. Ao final do artigo a autora afirmou que práticas educacionais podem contribuir para que a escola reflita sobre o que é produzido na mídia.

Souza e Silva (2012), relataram em seu estudo um projeto desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais, com ações de Educomunicação. O estudo teve como objetivo capacitar estudantes e professores

para a criação de um jornal mural e um *blog* com notícias de interesse da comunidade. Ao longo do trabalho, observamos a finalidade de descrever para diagnosticar situações ou ações que possibilitem um olhar mais crítico dos estudantes sobre a mídia, além de propiciar que produzissem seus próprios textos e publicá-los na internet, como foi feito com o *blog*. A base teórica do trabalho foi a Educomunicação com atenção voltada para os estudos da recepção e da mediação, desenvolvidos por Jésus Martin-Bárbero. Os autores concluíram que ao inserir práticas de Educomunicação e dar voz aos estudantes, pode-se estabelecer uma relação mais ativa e criativa com e sobre a mídia.

Maros *et al* (2010), discutiram as relações comunicacionais estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educacional e as possibilidades de estabelecer um ecossistema comunicativo, envolvendo a comunidade escolar, por meio da educação dialógica. Ao longo do trabalho, foram observadas as finalidades de descrever para diagnosticar situações que favoreçam a criação de ecossistemas comunicativos e uma relação mais dialógica entre a comunidade escolar. A base teórica do trabalho foi a Educomunicação, com ênfase na comunicação dialógica e nas trocas de papéis entre emissor e receptor. Os autores concluíram que, ao assumir tarefas de produção e difusão da informação, os estudantes deixam de ser receptores passivos e passam a ser produtores de seu próprio conhecimento. E mais, a partir de ações educacionais a escola torna-se um espaço mais propício ao diálogo e às trocas de experiências.

Bariani (2010), buscou em seu estudo descrever e compreender os benefícios que as mídias, em especial a hipermídia, podem trazer às instituições de ensino e destacou que a Educomunicação e a hipermídia caminham juntas em prol da construção do conhecimento. A pesquisa, em suma, procurou discutir as particularidades da contemporaneidade, marcada pelo universo mediático e tecnológico, dos quais os jovens fazem parte, demonstrando que a linguagem interativa das mídias digitais, quando utilizada na escola, cria um elo entre o cotidiano dos estudantes e dos professores. Por meio da base teórica da Educomunicação, a autora concluiu que ao utilizarmos a hipermídia na escola estamos trazendo um pouco da vida dos estudantes para esse espaço formal de aprendizagens, fazendo com que estudantes e professores dialoguem mais.

No estudo de Sartori (2010), a autora discutiu a Educomunicação como campo de aproximação entre as áreas da Educação e da Comunicação e apontou a

necessidade de a escola aprender a conviver com as linguagens midiáticas que as crianças e os jovens trazem das suas experiências cotidianas, para assim criar e potencializar ecossistemas comunicativos. A autora descreveu a aproximação da Educação e da Comunicação para apresentar novidades, explicando que o educador deve considerar o entorno cultural do estudante e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia – para assim planejar ações que favoreçam a participação, a construção e a troca de conhecimentos no espaço escolar. O estudo utilizou a base teórica da Educomunicação com enfoque nos processos comunicacionais da América Latina. Ao concluir, a autora afirmou que proporcionar e potencializar ecossistemas comunicativos é criar condições para que os estudantes digam a sua própria palavra e, ainda, que levar em consideração a aprendizagem distraída está entre as novas tarefas da escola.

Embora os autores utilizaram os mesmos referenciais teóricos para desenvolverem concepções de Educomunicação, cada estudo apresentou um enfoque diferenciado com relação ao tema e seus objetos de estudos, como a implementação de políticas públicas para o uso das tecnologias educacionais, a inclusão midiática, a formação de consumidores críticos da mídia, o papel das novas mídias no ensino e a promoção de ecossistemas comunicativos nos espaços escolares.

Identificamos a presença da teoria dialógica de Paulo Freire em todos os estudos, o que evidencia que, ao discutir a Educomunicação nos espaços escolares, os autores buscam, em essência, ampliar o diálogo na escola e, assim, possibilitar a construção de ecossistemas comunicativos, como aponta Sartori (2010).

Os estudos atestaram, ainda, que os debates devem ir além das questões associadas à inclusão/exclusão digital e que é necessário oportunizar aos estudantes conhecimentos para que eles possam saber avaliar o “turbilhão de informações” que têm acesso diariamente, a fim de que consigam eleger aquelas que realmente são importantes e significativas para si.

Conforme dito anteriormente, não encontramos nenhum trabalho que tivesse questões similares às postas pela presente pesquisa, seja pelos objetivos, pelo referencial teórico ou pela metodologia, apontando a originalidade e a pertinência da investigação proposta.

Dado o contexto da produção acadêmica da Educomunicação, da Teoria Ator-Rede e das mídias sociais digitais, entendemos que nossa contribuição social com

essa pesquisa está em discutir a importância de um novo pensar sobre os modelos pedagógicos e novas formas de construção de conhecimentos na cultura digital.



CAPÍTULO III

EDUCOMUNICAÇÃO: REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE AS INTER- RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ÂMBITO DO ENSINO FUNDAMENTAL

3. EDUCOMUNICAÇÃO: REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE AS INTER-RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ÂMBITO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. Paulo Freire (2007, p. 136)

Segundo Japiassú (1998), a epistemologia estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento. É conhecida também como a teoria do conhecimento e se relaciona com a metafísica, a lógica e a filosofia da ciência. Pode ser considerada como o estudo do “método e reflexivo do saber”, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Nesse sentido, refletir epistemologicamente sobre a inter-relação entre Educação e Comunicação, no âmbito do Ensino Fundamental, nos permite pensar novos paradigmas possíveis na sociedade da informação e da comunicação.

Em grego o vocábulo *paradigma* significa exemplo ou um modelo padrão. Thomas Kuhn (1998) designou como paradigmáticas as realizações científicas que geram modelos que, por períodos mais ou menos longos, orientam o desenvolvimento posterior das pesquisas exclusivamente na busca da solução para os problemas por elas suscitados.

De acordo com Kuhn (1998, p. 219), "um paradigma, é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma". O autor afirma, ainda, que em campos de saber como a Educação, dificilmente se pode falar em paradigmas dominantes que se sucedem e que substituem o anterior através de uma ruptura, pois o que ocorre é a convivência de vários paradigmas igualmente legítimos ao mesmo tempo.

Nas palavras de Soares (2011, p. 13), a “Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade”, portanto, as práticas e reflexões educacionais primam pelo entendimento de que não basta incluir recursos tecnológicos no ensino, temos que modificar nossa intervenção social na escola, para além de novos recursos didáticos, isto é, necessita-se de uma lógica própria de atuação com a Educação e para com a Comunicação.

Por um diálogo entre a Educação e a Comunicação, Soares (2011) apresenta quatro “linhas de articulação teórico-práticas” de modo a facilitar o diálogo entre a

Educomunicação e o sistema de ensino: a primeira linha, parte dos pressupostos de que “a educação só é possível enquanto ‘ação comunicativa’” e de que toda comunicação “é, em si uma ação educativa”; a segunda tem na Educomunicação um campo de interface entre Educação e Comunicação; a terceira se refere ao papel da Educomunicação nos três âmbitos distintos da prática educativa (gestão escolar; disciplinar e transdisciplinar); e a quarta linha diz respeito à formação do professor-educomunicador. Preocupado em superar as “visões reducionistas de simplesmente contrapor/aliar educação e mídia” e tomando os âmbitos da prática educativa para articulá-los à relação entre a Educomunicação e a escola, Soares (idem, p. 19) argumenta:

1º No âmbito da gestão escolar, convidando a escola a identificar e, se necessário, a rever as práticas comunicativas que caracterizam e norteiam as relações entre a direção, os professores e os alunos no ambiente educativo. 2º No âmbito disciplinar, sugerindo que a comunicação enquanto linguagem, processo e produto cultural (seus sistemas, linguagens e tecnologias), se transforme em conteúdo disciplinar [...]. 3º No âmbito transdisciplinar, propondo que os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta, mediante projetos educacionais legitimados por criatividade e coerência epistemológica.

A epistemologia da Educomunicação está justamente na intervenção social, materializada na coerência entre a teoria e a prática, na interação, na construção coletiva do conhecimento, ou seja, nas ações e nas reflexões concomitantemente, no diálogo que promove o saber, nas possibilidades de comunicar, de entender a inter-relação e de compreender o mundo por meio da comunicação interativa.

Segundo Soares (2014, p. 18), a Educomunicação “preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens”. Nessa tessitura, encontramos nas mídias ubíquas espaços que poderão propiciar esse fortalecimento não apenas aos estudantes, mas aos professores, gestores, famílias, enfim, toda a comunidade escolar. Para que isso seja possível, é preciso preocupar-se em fortalecer ecossistemas comunicativos por meio de ações voltadas à gestão escolar mais democrática e participativa, na partilha dos sentidos e significados, assim como na construção de novos significados de maneira coletiva. Essa Educação para a Comunicação tem a finalidade de estar em prol não das empresas de mídia, nem do consumo de conteúdos prontos e construídos por outros, mas, sim, a serviço do exercício da democracia, da coletividade, da autoria e do

protagonismo, envolvendo “todas as formas de comunicação [...], desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva” (SOARES, 2014, p.18).

A Educomunicação, que a nosso ver é a própria inter-relação entre Educação e Comunicação, visa promover e fortalecer ecossistemas comunicativos e, assim, construir espaços educativos nos quais seja possível que todos os sujeitos da comunidade escolar possam expandir sua criatividade, experimentar diferentes linguagens e formas de expressão, exercitar a produção, exercer o diálogo, fortalecer a cidadania e conviver com as pluralidades - estando conscientes de si, do outro e do mundo em que vivem. Nesse ínterim, surgem ambientes “de informação e de conhecimentos múltiplos, não centrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.54). Sob esse prisma, Martín-Barbero (2000) argumenta que é necessário compreender o ecossistema comunicativo como uma nova forma de olhar e aprender o mundo, enxergando, nesse contexto, o meio educacional como difuso e descentralizado.

Martín-Barbero (2011) discute o conceito de ecossistema comunicativo e convida o leitor a reconhecer os novos campos de experiência, subjetiva e cognitiva, que surgiram dos processos de reorganização dos saberes e da emergência de redes de intercâmbio criativo e ativo de aprendizagens, seguidos de uma nova articulação entre as realidades em sua dimensão local e mundial. Soares (2011, p.44), explica que a esse conceito de ecossistema comunicativo se estende o entendimento de um:

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

A partir dessa perspectiva, entendemos que as mídias ubíquas potencializam a criação de ecossistemas não apenas comunicativos, mas educacionais, uma vez que favorecem a criação de espaços e encontros virtuais que possibilitam a construção e a reconstrução do conhecimento de maneira dialógica, numa relação de trocas, no qual todos fazem parte do processo como produtores e consumidores do conhecimento.

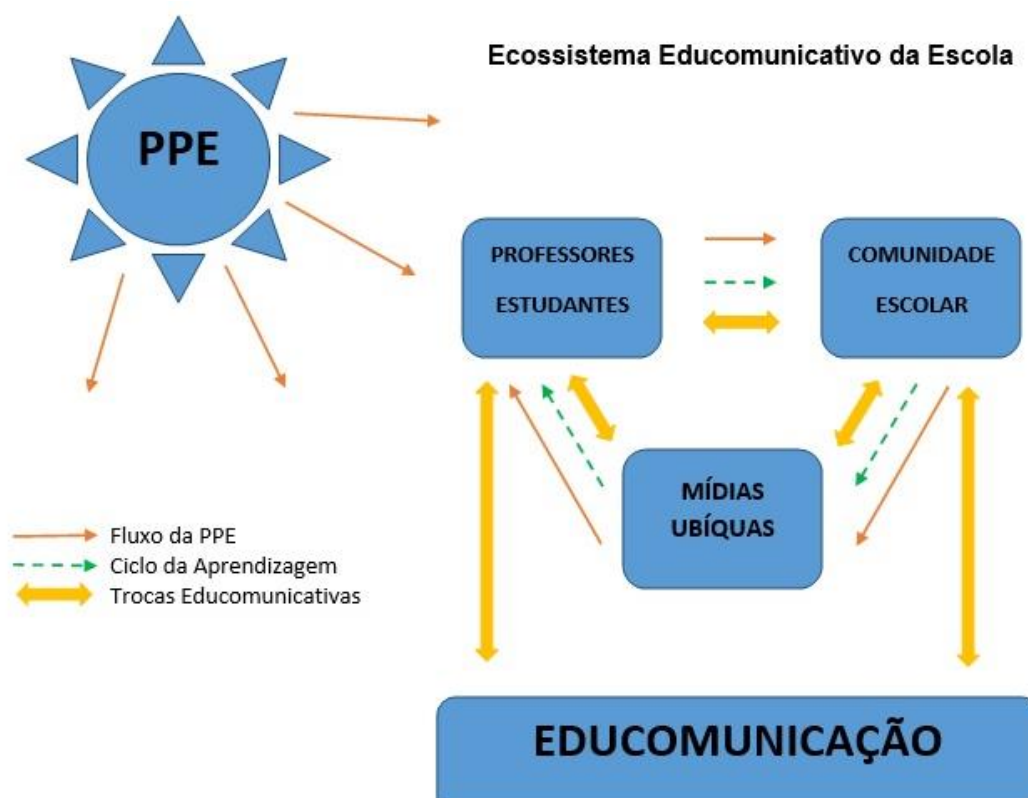
Solange Goulart de Souza (2016, p. 147) discute que:

No ecossistema educucomunicativo, as linguagens possibilitam diversas interlocuções com diversos conhecimentos. A reflexão-crítica dessas informações (obtidas seja em espaços off-line e online) entrelaçada com a realidade dos sujeitos possibilita a construção-reconstrução de conhecimento. O conhecimento está permeado em todo o processo da interação comunicacional do ecossistema educucomunicativo.

Ao criarmos ecossistemas educucomunicativos na escola, podemos partilhar as diversas linguagens que fazem parte do cotidiano de todos os atores envolvidos no processo educativo e, assim, quem sabe, poder-se-á encontrar o movimento que possibilitará a reconstrução de novos saberes.

Considerando as discussões empreendidas até o momento, a Figura 2 ilustrará o ecossistema educucomunicativo pensado para a escola, com a integração das mídias ubíquas.

Figura 2 - Mapa mental do ecossistema educucomunicativo da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

De acordo com o mapa mental, os atores desse ecossistema educucomunicativo na escola são: os professores, os estudantes, os gestores, as equipes pedagógicas, os funcionários, as famílias, enfim, a comunidade escolar. A energia trocada entre os atores é a Educomunicação, potencializada pelo fluxo de Práticas Pedagógicas

Educomunicativas (PPE). Essas práticas é que poderão, nesse entendimento, potencializar as trocas educacionais entre os atores do ecossistema. A partir dessas trocas é possível interagir uns com os outros, com as mídias e o meio, além de produzir modificações que, por sua vez, também modificam as relações comunicacionais e educacionais entre professores e estudantes. Ao longo da escrita da tese buscamos descrever exemplos que expressassem a materialização de um ecossistema educacional, para além da discussão teórica.

Com base no aludido, ocorre a motivação da tese, neste capítulo ou nesta reflexão epistemológica, que consiste em compreender como a escola prepara-se para:

[...] esse novo espaço comunicacional, já não mais tecido de encontros e multidões, mas desconexões, fluxos e redes, onde emergem novas “formas de estar juntos” e outros dispositivos de percepção mediados, num primeiro momento pela televisão, depois, pelo computador e, logo, pela imbricação entre televisão e internet em uma acelerada aliança entre velocidades audiovisuais e informacionais (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.133).

Ao pensar a escola de Ensino Fundamental sob a perspectiva da Educomunicação, entendemos que a aproximação entre a Educação e a Comunicação impulsiona um novo modo de entender os modelos pedagógicos e as estratégias educacionais que caminham na direção de promover e de facilitar o diálogo entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar e que, cotidianamente, tecem a trama do cotidiano escolar e social.

3.1 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: DISCUSSÕES E CONCEPÇÕES PRELIMINARES

Além de sabermos onde procurar o conhecimento, com a cultura digital surgem novos processos cognitivos, em outras palavras, devemos ser capazes, de realizar funções estruturais que ampliem nossa capacidade de discutir, criar, argumentar, responder e até de reagir às informações e notícias que temos acesso a todo o momento. Ou seja, se faz necessário discutir o papel que a comunicação desempenha na cultura digital e nos processos educativos formais.

Nesse ínterim, Sartori (2012, p. 79-80) afirma que:

A comunicação como um processo social é estudada desde a antiga Grécia. Devemos a Aristóteles o modelo de comunicação da tríade emissor-

mensagem-receptor. Com toda a complexificação dos meios e da própria sociedade, posturas teóricas diferenciadas posteriores modificaram, revisaram e suplantaram o modelo aristotélico.

Dessa forma, ainda segundo a autora, a comunicação pode ser compreendida como um ato de transmissão, um ato de um só sentido ou unilateral, como pode, também, ser um ato de participação e, como tal, ser entendida como compartilhamento. Nesse sentido, vive-se hoje um processo de comunicação interlocutório, com sujeitos autores, produtores, mediadores e receptores críticos e ativos.

Para Rodriguez Illera (1988, p. 133), “comunicação e educação são partes de uma mesma realidade. Uma realidade que supera a inclusão do conceito de educação e é mais amplo que o conceito de comunicação”. Em outras palavras, quando se supera a comunicação em sala de aula como um mero ato de transmissão, pode-se compreender a educação como uma troca, uma transformação pessoal pelo que se oferece e pelo que se recebe.

Já Paulo Freire (2006, p.66), afirma que a “comunicação é a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar”, ou seja, é a inter-relação de seus elementos básicos que permite certa autonomia ao processo educativo. Essa inter-relação exige o diálogo como princípio tanto da área da comunicação, uma vez que “o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (2006, p. 67), quanto da área da educação, tendo em vista que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados” (2006, p.69).

Em meio a tantas possibilidades teóricas e de práticas sociais, Mário Kaplún (1999), teórico da comunicação na América Latina, inspira-se nas ideias de Paulo Freire para afirmar que todo comunicador é educador. Comunicar-se, para muitas das Teorias da Comunicação, era persuadir, manipular, informar, produzir cultura, mas para o pensador brasileiro a comunicação transforma seres humanos em sujeitos na medida em que a educação é vista como um processo da comunicação, uma construção partilhada do conhecimento mediada por relações dialógicas entre os homens e o mundo.

Pensando numa abordagem dialógica, a Comunicação não é apenas a palavra dita, ela transita entre as palavras, linguagens, discursos, sons, falas, imagens,

narrativas. Ela é informação e até Matemática, ou seja, para comunicar é preciso produzir articulações. Essa abordagem dialógica de comunicação, para Freire (1977), implica numa reciprocidade que não pode ser rompida e seu conteúdo não pode ser apenas comunicado de um sujeito a outro, mas sim ter um significado significativo para ambos os sujeitos. Nesse sentido, a comunicação é entendida, nessa pesquisa, como processo social, humano, cultural, de inter-relação e de dialogicidade. Essa questão dialógica da comunicação é ressaltada por Martín-Barbero (2014) ao tratar do papel de Freire para uma nova teoria da comunicação na América Latina:

A porta para a comunicação que nos abre Paulo Freire é basicamente para a sua *estrutura dialógica*. Pois há comunicação quando a linguagem dá forma conflituosa experiência do conviver, quando se constitui em *horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo* (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 29 – grifos do autor).

O pensamento Freireano teve repercussão mundial e é um dos mais difundidos, pois abriga a proposta de que a educação deve ser um processo revelador, de permanente descoberta, movimento e de luta para e pela liberdade. Nesse sentido, na inter-relação entre Educação e Comunicação aloja-se a perspectiva da crítica e do pensar contínuo na direção da transformação social e da emancipação humana.

Partindo desse entendimento, quando a prática educativa é pautada pelo diálogo e a colaboração, o conhecimento é construído nas trocas de saberes entre professores e estudantes. Schöninger e Sartori (2014), explicam que a construção do conhecimento na perspectiva de uma aprendizagem colaborativa se dá com os estudantes atuando coletivamente e de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem, relacionando seus saberes prévios com outras informações, ampliando os significados sobre as coisas e formulando possibilidades para alcançar os objetivos. Dessa forma,

[...] ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagens em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor (TORRE; IRALA, 2014, p.65).

Assim, a partir da abordagem dialógica e da Teoria Ator-Rede (TAR), percebemos que cada um de nós tem suas aprendizagens “ligadas a uma rede que lhes dá sustentação e que se origina em vários coletivos²²” (MELO, 2011, p.180). Se a aprendizagem for desconectada ela não será significativa e passará a ser depósito

²² Entendemos aqui como coletivo como uma associação entre humanos e não-humanos.

de informações soltas e sem sentido que logo cairá no esquecimento de quem a decorou. Toma-se como exemplo um professor que leva seus estudantes à sala informatizada e solicita que façam uma pesquisa *on-line* sobre determinado conhecimento/tema, sem antes introduzir questões e problematizações sobre o tema, indicar *sites* que sejam interessantes, sem explicar a importância de tais informações como fontes seguras ou não, portanto, sem organizar uma socialização das descobertas entre a turma, com os estudantes posteriormente. Tais estudantes tendem, então, a digitar o tema no buscador, utilizarem-se do primeiro *site*, copiar algumas linhas, finalizar o trabalho e entregar para o professor, que dará uma nota e seguirá adiante com o conteúdo²³.

Para Moran (2012), cada vez mais os aprendizados são construídos de novas formas, por novas vias. Vivemos, segundo o autor, uma descentralização da escola como espaço, legitimado de construção de conhecimentos num cenário em que se aninham novas sensibilidades dos estudantes contemporâneos. Com base nessas assertivas, entendemos ser necessário que a educação escolar esteja comprometida na busca por maneiras de propiciar aos estudantes o aprendizado e o desenvolvimento de forma “mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões” MORAN (2012, p. 11). Isso implica em melhor compreender a importância do diálogo e da colaboração, ou seja, do papel que os processos comunicativos exercem nos processos educativos e vice-versa.

Kaplún (2002, p. 68) aponta que se deve considerar a “Comunicação não como um mero instrumento midiático e tecnológico, mas, antes de tudo, como um componente pedagógico”. Isso quer dizer que pensar em processos comunicativos nas mídias ubíquas, a partir dos processos educativos, é ir além da transformação desses espaços em ambientes virtuais de aprendizagem, ou seja, é preciso levar em consideração a rede de associações que emergem das relações estabelecidas a partir de ações como curtir, reagir, comentar e compartilhar. Não se quer apenas essas mídias na escola, mas ver a comunidade escolar nesses espaços produzindo juntos, ou na visão de Latour (2016) traduzindo, articulando-se e deixando-se afetar.

Ainda segundo Latour (2016, p.3),

²³ Esse exemplo foi vivenciado por mim na prática, com colegas professores, em várias aulas na sala informatizada.

um sujeito desarticulado é alguém que, não importa o que os outros digam ou façam, sempre sente, age e fala a mesma coisa. Por oposição, um sujeito articulado é alguém que aprende a ser afetado pelos outros – não por si próprio.

Para o autor, quando aprendemos algo nos deixamos afetar e nos tornamos diferenciados daqueles que não estabelecem conexões, pois enriquecemos nossas relações com nosso entorno. A ideia de afetar e de deixar-se afetar pelo que está ao nosso redor possibilita que se façam novas conexões, o que nos envolve no compromisso de articulação com o outro.

Ao conectarmos a Educação e a Comunicação numa inter-relação mediada pela dialogicidade, poderemos produzir articulações educacionais, ou seja, produzir novos olhares sobre a nossa prática pedagógica e nos reconhecermos como um ser entre outros, em permanente (re) construção.

3.2 ARTICULAÇÕES EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

No nível teórico, prático e pedagógico, podemos dizer que as primeiras referências educacionais são Célestin Freinet e Mario Kaplún, influenciados por diferentes contextos sociais. As experiências teóricas e práticas desses dois autores possibilitam a compreensão de que a inter-relação entre a Educação e a Comunicação se materializasse em algo concreto, capaz de tomar forma e corpo como uma prática educativa.

Assim, motivado por preocupações sobre a necessidade de promover a transformação na escola, Freinet inaugura uma prática educativa com base na experiência compartilhada e na ação social tendo uma mídia como mediadora. Na década de 1920, com Freinet, o jornal da escola se torna o foco principal do processo de aprendizagem, substituindo livros e métodos de ensino baseados na transmissão mecânica dos conteúdos escolares. Os estudantes aprenderam por meio da comunicação e o conhecimento transformou-se em construção coletiva (KAPLÚN, 2014).

Na América Latina, Mario Kaplún, aliado às ideias de Célestin Freinet e de Paulo Freire, teve um papel decisivo na consolidação da Educação como prática educativa. Kaplún (1999) considerava que a relação entre a Educação e a Comunicação deveria ser moldada para além da visão comum e instrumentalista, isto

é, deveria contribuir para promover a competência comunicativa do estudante e não servir apenas de recurso de ensino para o professor.

No Brasil, a Educomunicação vem se consolidando devido a inúmeras práticas educacionais e produções científicas sobre essa temática. Dentre as produções e práticas, podemos citar: pesquisas de graduação e pós-graduação (dentre eles os cursos específicos da área), cursos de especialização e extensão, eventos, práticas na educação formal e não-formal, educação popular, projetos aplicados e grupos de estudos constituídos e consolidados nas universidades. Consideramos, ainda, como exemplo, o Programa Mais Educação (PME) que ao ser instituído, em 2007, tinha a Educomunicação como um “macrocampo” de atuação nas escolas. A Educomunicação possuía como ementa para a organização das oficinas: o jornal escolar; a Rádio escolar; as histórias em quadrinhos; a fotografia e o vídeo.²⁴ Simone Porton (2014) explica que dois anos após a implementação do programa, o nome do “macrocampo” que antes era denominado Educomunicação passou a se chamar de Comunicação e Uso de Mídias. E por último, temos como exemplo de práticas educacionais, as ações do Ministério do Meio Ambiente que adotou a Educomunicação como linha de ação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) - que articula ações comunicação para a Educação Ambiental, cujo objetivo central visa promover a educação midiática de gestores encarregados das áreas de preservação socioambiental²⁵.

Diferentemente do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP) que está situado na área da Comunicação, as discussões do nosso grupo de pesquisa, Educom Floripa, fazem parte de uma Universidade de Educação (FAED), isto é, partimos das relações com a escola para discutirmos a Educomunicação.

Desse modo, frente ao movimento de estudos sobre a inter-relação entre Educação e Comunicação, a Educomunicação “preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens” (SOARES, 2014, p. 18). A Educomunicação valoriza a mídia, porém ultrapassa a discussão

²⁴ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Ver documento do PME: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf

²⁵ Ver documentos do Ministério do Meio Ambiente sobre o tema: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/educacao>.

instrumental, que vê a mídia como recurso didático, e coloca o foco nos processos comunicacionais intrínsecos aos processos educativos, priorizando a organização e a viabilização de, no nosso entendimento, ecossistemas educomunicativos que valorizam todas as formas de ser de cada um dos membros envolvidos nos processos educativos.

Nessa tessitura, professores e estudantes constroem uma relação dialógica, em que ambos são aprendizes, educomunicadores e igualmente livres para criar e expor sua visão crítica, estética e criativa nas mais diversas atividades que envolvem o contexto educacional, dentro e fora dos muros escolares.

Para além dos muros escolares, a educação é muito mais do que aprendizagens formais e ensinamentos curriculares. Como alerta-nos Martín-Barbero (2003), torna-se necessário entender que o fator educativo permeia muitas das interações significativas de todos os sujeitos sociais com a informação e o conhecimento dentro e fora das paredes da sala de aula. O que o autor demonstra-nos é que a educação já não é mais só produto de um ensino tradicional, tampouco só o resultado de uma escolarização, ela resulta também de outras interações, de outros encontros, sobretudo de descobrimentos e explorações dos próprios estudantes. São esses descobrimentos e essas explorações que pretendemos trazer à tona com as mídias ubíquas e as interações possíveis entre professores e estudantes do Ensino Fundamental, reafirmando que todos podem ser inseridos nos diferentes ecossistemas educomunicativos que fazem parte do espaço escolar, e que ambos podem transitar entre as funções de emissores e receptores de comunicação.

Atinente ao Ensino Fundamental é oportuno destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) o define como a segunda etapa do nível da Educação Básica (BRASIL, 1996, art. 21). Segundo a lei em tela, em seu artigo 22, “a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Nesse aspecto, é importante ressaltar que o conceito de Educação Básica revela uma inovação no âmbito do ordenamento jurídico e institucional no campo educacional à medida que a reconhece como um direito público e subjetivo, assim como um dever do Estado em ofertá-la, encetando o desafio de consolidar um sistema nacional de educação orgânico, sequencial e articulado. Nesse construto legal, de acordo com o artigo 32, alterado pela Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental é considerado obrigatório, gratuito na

escola pública, com duração nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade, e tem como finalidade promover a formação básica do cidadão mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 04/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Operacionais para a Educação Básica (DCNEB)²⁶, o Ensino Fundamental é organizado por duas fases: a dos cinco anos iniciais (para estudantes de seis a dez anos) e a dos quatro anos finais (para estudantes de onze a quatorze anos). Segundo a resolução, as propostas pedagógicas no Ensino Fundamental deverão respeitar princípios éticos, políticos e estéticos, a fim de que oportunizem a formação humana integral, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes na sociedade.

Concernente aos princípios balizadores das práticas curriculares no âmbito do Ensino Fundamental, esposados na Resolução CNE/CEB n. 04/2010, são destacados os seguintes aspectos:

- Princípios éticos – valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Princípios políticos – garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Princípios estéticos – valorização da sensibilidade; valorização das formas de expressão e do exercício da criatividade; valorização de diferentes manifestações artísticas e culturais; e da construção de identidades plurais.

Como se pode perceber, em linhas gerais, esses princípios são convergentes para o alcance da finalidade do Ensino Fundamental, que podem ser traduzidos pela garantia do direito à educação. Direito que pressupõe o reconhecimento e o

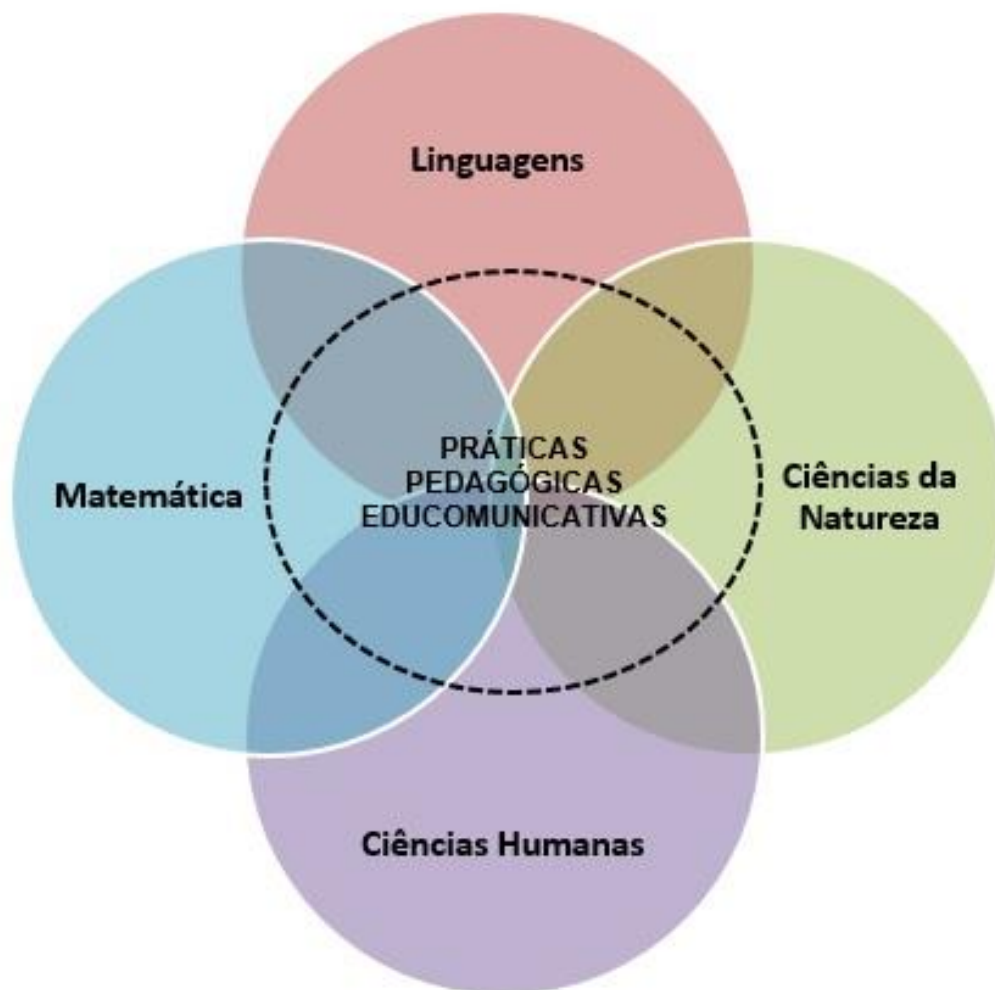
²⁶ Para mais informações sobre as DCNEB, acessar o link <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>.

fortalecimento das diferenças (que não devem se confundir com desigualdades), da autonomia, da diversidade, da democracia, do pleno desenvolvimento e da cidadania. Dimensões que podem ser consideradas primordiais no processo de construção das identidades, valorizando e dialogando com os contextos sociais e culturais dos estudantes que convergem cotidianamente para as escolas do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a Educomunicação é suscitada para pensar formas de implementação desses princípios e o alcance da finalidade, uma vez que as práticas e reflexões educacionais podem ser qualificadas como:

a) inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo); b) democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas); c) midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação); d) criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local). (SOARES, 2011, p. 37)

Articular os princípios éticos, políticos e estéticos e a finalidade do Ensino Fundamental com a efetivação de Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) que possibilitem a construção de novos ecossistemas educacionais entre professores e estudantes e de redes de aprendizagens nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, constitui-se uma possibilidade profícua de implementação da Educomunicação e da garantia do direito às aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos sujeitos/ estudantes. Na Figura 3, apresentamos a PPE como uma prática que possibilita essa articulação com os princípios norteadores e com as áreas do conhecimento:

Figura 3 - PPE e a articulação com as áreas do conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Trazemos essas áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), assim organizadas, pois é a forma como a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF) apresenta na sua Proposta Curricular de 2016.

A concepção fundante da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) surgiu considerando os seguintes princípios:

- 1) Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico.
- 2) Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo.
- 3) Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade).
- 4) Preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos.

- 5) Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida (SOUZA, 2013, p. 198).

Ao considerar o universo midiático e tecnológico, impregnado de associações entre as diversas mídias ubíquas e os diversos atores que fazem parte do cotidiano escolar, é possível relacionar os princípios da PPE com a Teoria Ator-Rede (TAR), considerando-se as ações em rede de mediadores e intermediários. Ou seja, pensar essas mídias na escola para gerar redes de aprendizagem, estabelecendo ecossistemas educacionais abertos, participativos e dialógicos entre todos os atores. Assim, é possível pensar nesses agrupamentos de humanos (comunidade escolar, estudantes, professores, equipe pedagógica) e mídias ubíquas (*WhatsApp, Facebook, Instagram*), agindo em rede e constituindo-se mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

Para Orozco-Gómez (2014, p. 181), “viver em um ecossistema comunicativo, em que o intercâmbio com as diferentes telas e plataformas requer uma exploração criativa e descobertas, faz com que estejamos sempre em condições de educar-nos e de aprender”. Com isso, o autor evidencia que estamos abandonando aquele paradigma educacional baseado na imitação por meio da memorização e das repetições, e que transitamos, com a Educomunicação, em busca de um paradigma que supõe a própria direção do estudante, com ensaio, acerto e erro, mas sempre com descobrimento e autonomia. Essa lógica de aprender por meio de uma exploração criativa é a lógica que queremos propor com as mídias ubíquas e a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE).

Ao propor a articulação das áreas do conhecimento a partir da PPE, entendemos que no processo de ensinar e aprender, a problematização da realidade social é um aspecto primordial a partir da qual se constroem os projetos educativos, em diferentes tempos e espaços educativos e, preferencialmente de forma interdisciplinar, com vistas a compreensão e construção do conhecimento epistêmico (sistematização do conteúdo curricular) – aquele conhecimento que precisa ser sistematizado, planejado e didatizado como forma de apreensão por parte dos estudantes o que pressupõe a elaboração de conceitos complexos onde se aninham relações sociais e culturais que precisam ser desveladas.

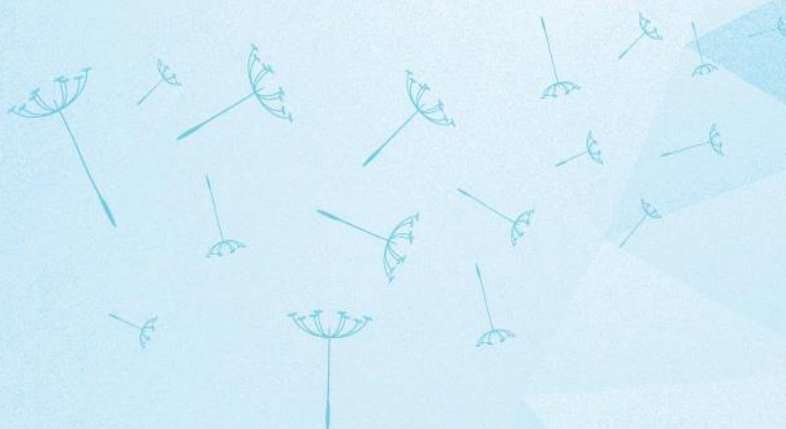
Atinente às Práticas Pedagógicas Educomunicativas propostas, se aninham os referenciais teóricos de que a educação consiste num processo comunicativo, onde

se produzem diálogos, com falas e escutas que produzem sentidos e ações, que constroem sentimento de pertença e protagonismo, de autoria e crítica às produções existentes, de leitores com forte influência das mídias ubíquas e da cultura digital nas formas de ver, sentir, viver, fazer e conviver no mundo.

Sérgio Annibal (2016) ²⁷ em palestra, trouxe a seguinte reflexão “a Educomunicação é um outro olhar sob as relações didáticas, ela é a união que dará sentido à cultura do estudante e ao conteúdo escolar”. A partir dessa discussão gerada pelo pesquisador, a Educomunicação auxilia na compreensão de que as mídias ubíquas não são apenas novos *softwares* que surgem na cultura digital, mas novas linguagens, novas sensibilidades, novas formas de ser, estar e perceber o espaço, o tempo, as proximidades e as distâncias.

Antes de discutir tal perspectiva ativa e criativa dessas mídias, pretendemos, nas páginas a seguir, ampliar a discussão sobre a metáfora das redes sociais e articular algumas concepções e noções fundamentais da TAR ao contexto escolar.

²⁷ O V Colóquio Catarinense e VI Colóquio Ibero-Americano de Educomunicação ocorreu na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em setembro de 2016. O tema foi “Prática Pedagógica Educomunicativa e Sociedade Multitelas”. O centro das discussões ocorreu em torno da Escola Básica e o evento objetivou contribuir com a viabilização de um espaço de partilha e de construção coletiva de saberes. Fonte: <https://www.educomfloripa.com.br/coloquio>



CAPÍTULO IV

REDE SOCIAL DIGITAL COMO UMA QUESTÃO CENTRAL

4. REDE SOCIAL DIGITAL COMO UMA QUESTÃO CENTRAL

Neste capítulo, pretendemos ampliar a compreensão sobre as redes sociais digitais para ultrapassar os padrões de conexões expressos no ciberespaço, por meio das mídias ubíquas e, assim, trazê-las para o contexto de sala de aula. Dessa forma, entendemos que tal compreensão se torna uma questão central para entender como essas redes estão modificando os processos informacionais e comunicacionais da/na sociedade.

Nesse contexto, o estudo das redes sociais na internet preocupa-se em entender como as estruturas sociais surgem, de que tipo são, como são compostas pela comunicação mediada por não-humanos e como essas interações são capazes de gerar fluxos de informações e trocas sociais (RECUERO, 2014). E é exatamente nesse sentido que será possível conectar tais concepções e vislumbrar as possibilidades pedagógicas das mídias ubíquas nos espaços escolares. Para tanto, Aparaci (2012, p. 19) explica que:

A expressão “redes sociais” é utilizada no campo das humanidades, desde a metade do século XX, para referir-se a normas, estruturas e dinâmicas de interação social. No entanto, atualmente, a expressão “redes sociais” costuma ser utilizada para se referir às plataformas on-line, como Facebook, MaySpace, Tuenti etc.

Conforme observado anteriormente, o entendimento de rede social não é sinônimo de “site de rede social”, mas, sim, o movimento associativo do círculo de pessoas a quem os atores são ou estão conectados, formado por meio das interações nas mídias ubíquas (que possuem elementos característicos próprios), servindo de base para que as conexões sejam feitas e as informações a respeito delas sejam apreendidas. Esses elementos, no entanto, não são facilmente compreendidos sem antes haver a seguinte compreensão: O que significa a palavra social? Quem são atores sociais? Como considerar as conexões entre esses atores? Que tipos de dinâmicas podem influenciar essas redes sociais? Serão esses questionamentos que impulsionarão a escrita deste capítulo.

A Teoria Ator-Rede (TAR) subsidiará tais discussões como um caleidoscópio, ou seja, como uma lente que nos permitirá outros olhares para a investigação da rede social e seus desdobramentos na cultura digital, pois assim como Santaella e Lemos (2010, p. 45) entendemos que “a TAR nos ajuda a evitar o funcionalismo presente em muitos estudos de mídia, pois ela também insiste na hibridação do que é chamado de

relações sociais”. Afinal, esse estudo não possui como principal objetivo apenas apontar uma funcionalidade pedagógica para as mídias ubíquas, tampouco transformá-las em ambientes virtuais de aprendizagem formatados previamente. Na verdade, essa pesquisa está preocupada em desenvolver desdobramentos críticos com as conexões, as associações, as traduções e as transformações entre os diversos atores que formam as redes sociais nesses espaços.

4.1 A TEORIA ATOR-REDE (TAR)

Como a Teoria Ator-Rede (TAR,) é um dos principais fundamentos teóricos da tese, torna-se de extrema relevância ressignificar seus sentidos para o estudo. Desse modo, buscamos a origem da teoria para fundamentar e possibilitar um “elo” possível à Educomunicação e a essa pesquisa.

Iniciamos, então, destacando que a TAR tem origem nos estudos da ciência, da tecnologia e da sociedade. Aplica-se, principalmente, nos casos em que não-humanos podem ter papéis de atores (intermediários ou mediadores) nas relações sociais e “não meras projeções simbólicas” (LATOURE, 2012, p.29). Assim, cabe ressaltar a diferença entre intermediário e mediador. Um intermediário é um ator que transporta significado ou força sem transformá-los: definir o que entra já define o que sai. Já o que entra nos mediadores nunca define exatamente o que sai, pois, suas especificidades precisam ser sempre consideradas. Os mediadores ainda transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam.

Para que possamos entender essas relações sociais entre mediadores e intermediários, é preciso que compreendamos melhor a TAR e seus conceitos.

A origem dessa abordagem foi a necessidade de uma nova teoria social ajustada aos estudos de ciência e tecnologia (Callon e Latour, 1981). Mas começou, na verdade, com três documentos (Latour, 1988b; Callon, 1986; Law, 1986b). Foi nessa altura que os não-humanos – micróbios, ostras, pedras e carneiros – se apresentaram a teoria social de uma maneira nova. (LATOURE, 2012 p. 29)

O autor explica que a expressão “não-humanos”, como outras escolhidas pela TAR, não tem significado em si mesma. Com isso, o autor pretende afirmar que a ação é um papel assumido num coletivo que se associa e que o ator “não é a fonte de um ato e sim o alvo móvel de um amplo conjunto de entidades que enxameiam em sua

direção” (LATOURE, 2012). E como o faz em boa parte de seu livro “Reagregando o social”, Latour (2012, p.109) usa do bom humor para afirmar que a expressão não-humanos “não se refere a duendes de gorro vermelho agindo nos níveis atômicos”, mas, sim, a elementos que fazem parte da nossa rotina diária, os *smartphones*, por exemplo, e que a TAR faz parte do coletivo e pertence ao social, assim como os humanos.

O autor propõe, também, que doravante a palavra “sociedade” será substituída pela palavra “coletivo”, e explica que ao desempenharmos uma ação coletiva iremos unir diversas forças diferentes, e isso garantirá uma liberdade no movimento, com continuidades e descontinuidades dos modos de ação, dependendo dos arranjos da rede. Por sua vez, o hífen da expressão “Teoria-Ator-Rede” representa justamente essa conexão entre sujeito e objeto por meio da rede. É também, segundo Lemos (2013, p. 32), “uma questão do tempo, já que “ator-hífen-rede” aponta para circulação, para o que “faz-fazer” e não para a imobilidade de um dos polos da ação”, ou seja, o hífen revela a importância da mobilidade que são essenciais para as duas partes:

A primeira parte (o ator) revela o minguado espaço em que todos os grandiosos ingredientes do mundo começam a ser incubados; a segunda (a rede) explica por quais veículos, traços, trilhas e tipos de informação o mundo é colocado dentro desses lugares e depois, uma vez transformado ali, expelido de dentro de suas estreitas paredes. Eis por que a “rede” com hífen não está aí como presença sub-reptícia do contexto, e sim como aquilo que conecta os atores. (LATOURE, 2012, p. 260)

A mobilidade está nesse movimento de fazer outros fazerem algo e é por isso que a TAR, nas palavras de André Lemos (2013 p.60), “[...]afasta-se de tudo o que é fixo: essências, estruturas, sistemas unificadores”. Assim, Latour (2012), que se tornou o autor mais conhecido da TAR, assume a tarefa de “desdobrar o social” e, para isso, nos propõe que recoloquemos o lugar da natureza e das coisas, bem como dos humanos e seus artefatos, desfazendo a divisão moderna entre natureza e cultura ou, ainda, entre sujeito e objeto. Com isso, o autor quer que compreendamos que todo o trabalho da ciência acontece pelo meio, ou seja, é um trabalho que transita entre ambos: natureza e sociedade.

Ao estudarmos as obras de Latour, foi possível chegar à conclusão que essa natureza dada e essa sociedade a ser transformada são efeitos de um conjunto de práticas e de mediações ao invés de causas distantes e opostas entre si. Nesse sentido, nosso trabalho enquanto pesquisadores, é justamente acompanhar o processo pelo qual o social vem sendo montado e desmontado, tanto no reino da

natureza como na sociedade dos homens. É nesse sentido ainda, que na sua obra “Jamais fomos modernos”, o autor chama a atenção para o fato de:

Os modernos não estavam enganados ao quererem não-humanos objetivos e sociedades livre. Apenas estava errada sua certeza de que essa produção exigia a distinção absoluta e a repressão contínua do trabalho de mediação (LATOURE, 1994, p.138).

Sendo assim, a questão não está em separar o conhecimento sobre a natureza dos homens, mas em seguir a rede que une humanos e não-humanos e que permite a construção do nosso coletivo. E essas redes, que não são constituídas somente de discursos, sons, imagens ou linguagens, que são ao mesmo tempo reais como a natureza, narradas como o discurso e coletivas como a sociedade (LATOURE, 1994).

Nesse contexto, Bruno Latour (1994) aponta três características da TAR: os não-humanos não podem ser apenas suportes de projeções simbólicas, mas, sim, actantes; o social não pode ser a constante mais variável; qualquer desconstrução deve prever como reagregar o social novamente. Em síntese, nas palavras de Lemos e Pastor (2016), o social não é uma coisa, ele é toda a associação, é o resultado a ser renovado sempre, a partir de associações entre humanos e não-humanos, e não aquilo que apenas estrutura as associações entre sujeitos. André Lemos (2013, p.05), no livro “a Comunicação das coisas”, explica que o actante:

[...] é o mediador, o articulador que fará a conexão e montará a rede nele mesmo e fora dele em associação com outros. Ele é que “faz fazer”. E actante é tanto o governante, o cientista, o laboratório, a substância química, os gráficos, as tabelas...ou seja, humanos e não-humanos em um mesmo terreno, sem hierarquias definidas *a priori*.

Esses actantes são, portanto, os mediadores que promovem ações e associações em rede; já os intermediários são elementos humanos e não-humanos que apenas transmitem e/ou reproduzem as ações e as associações existentes, sem, no entanto, modificá-las. Não há uma separação entre humanos e não-humanos, mas uma hibridação na qual novos actantes são formados pela associação a novos objetos ou a novos atores. Vejamos exemplos desses actantes atuando no nosso cotidiano: quem está com dúvidas sobre como instalar um programa no computador poderá assistir a um vídeo no *YouTube* com o passo a passo e solucionar o caso sozinho.

No entanto, quando estamos em casa estudando, escrevendo uma tese, por exemplo, e surgem milhares de questionamentos e os pares acadêmicos estão em outras cidades, ou até mesmo em outros países, uma ligação no *WhatsApp* poderá

contornar a distância geográfica e conectar as partes para discutir teorias, conversar sobre o dia a dia ou, ainda, desabafar sobre as angústias vividas por um pós-graduando. Notamos, a partir do exemplo, que foi necessário um desvio nos estudos para que pudessem compor novas traduções e dar continuidade à escrita da tese. Mesmo que os desvios façam correr o risco de perder a continuidade e de extraviar algo pelo caminho, eles são necessários para que possamos repensar novas traduções ou “ao mesmo tempo transcrever, transpor, deslocar, transferir e, portanto, transportar transformando” (LATOURE, 2016, p.30).

Com o exemplo acima, ao se associar ao *WhatsApp* deixamos de estar isolados dos pares por um obstáculo geográfico e deslocamos o interesse inicial de discutir dúvidas para conversar sobre tudo. Quer dizer, essa mídia ubíqua além de transformar a capacidade de comunicação entre pessoas distantes, também deslocou o objetivo inicial da história e originou o actante eu + *WhatsApp* que mediou a conversa e foi ator e rede ao mesmo tempo.

A partir da abordagem proposta pela TAR entendemos que o *WhatsApp* desempenhou um papel ativo na narrativa, manifestando-se como um misto de sujeito e objeto, uma vez que proporcionou uma interação direta com novas propriedades comunicativas que não se conseguiria se tivéssemos acessado um vídeo apenas, por exemplo. Diante dessa trama, podemos afirmar a importância de considerar a “proliferação dos híbridos em diversas situações, especialmente em espaços educativos. Como visto na narrativa, as “coisas” não estão isoladas, elas colocam-se em “causa” a todo instante, dentro de situações específicas” (OLIVEIRA; PORTO, 2016, p. 19).

Oliveira e Porto (2016, p.47) discutem a TAR e a Educação a partir dos fluxos heterogêneos e conexões híbridas que emergem no espaço escolar. Nesse contexto, afirmam que:

É preciso entender que a configuração da escola e dos ambientes de aprendizagem são sempre híbridos. São formados naturalmente pela associação entre indivíduos e tecnologias/objetos, quer dizer, desde sua origem e, principalmente, hoje com as tecnologias digitais e os objetos infocomunicacionais, e não pela separação hierarquizada destes em sujeito dono da ação e do objeto inerte e passivo, em todas as situações.

A partir desse entendimento, a escola é um ambiente híbrido, isto é, formado por professores, estudantes, gestores, salas de aula, laboratórios, salas informatizadas, mídias, regimentos e tantos outros atores humanos e não-humanos,

afinal, não há como separar humanos e não-humanos, pelo contrário, tem-se é que associá-los para que produzam múltiplas mediações - redes em busca de novos conhecimentos. Entrementes, as salas informatizadas e as mídias ubíquas não são nada em si sem as associações e os planos de ação (planejamento) dos diversos mediadores (professores da Sala Informatizada (SI) e das diversas áreas) a cada nova associação.

Em outras palavras, a TAR pode oferecer uma perspectiva diferenciada à construção de um pensamento acerca dessas associações entre os diversos atores, mediadores ou intermediários, que fazem parte do cotidiano escolar e as redes que se formam a partir da circulação da ação entre eles. Sob esse prisma,

Olhar para as redes é mais interessante do que para as estruturas que nada vão dizer da associação em jogo. Essa posição é uma forma de revelar os desdobramentos das mediações e as constituições de actantes, suas negociações e futuras estabilizações. Interessa assim ver a circulação entre uma coisa e outra. (LEMOS,2013, p. 63).

Como fora percebida, ao chamar a atenção nas associações, nas trocas que acontecem no espaço escolar, torna-se perceptível que tais atores podem se desprender das estruturas postas, cristalizadas e se abrirem para novas experiências oportunizadas por novas associações. Todavia, ao invés da proibição do uso dos celulares em sala de aula, por exemplo, sob a alegação de que a estrutura escolar não permite, podemos iniciar um trabalho pedagógico voltado a outro movimento, o da reflexão sobre quais associações seriam possíveis ao se utilizar esse não-humano no espaço escolar.

Adensando à discussão, Latour (2005, p. 175) afirma que “nenhum conhecimento viaja sem os cientistas, os laboratórios, e as frágeis cadeias de referências”. E é assim que se entende a rede, como o espaço e o tempo em movimento, ou seja, não é por onde as coisas passam, mas aquilo que se forma nas relações e com as coisas. Compreender como essas redes sociais digitais se formam nos ajuda a entender:

[...] por meio de quais veículos, quais traçados, quais trilhas, quais tipos de informações o mundo está sendo trazido para dentro desses lugares e, depois de ser transformados lá, está sendo bombeado de volta para fora de seus muros estreitos (LATOURE, 2005, p. 179-180).

Nessa tessitura, o autor propõe um mapeamento que possibilita olhar para todas as ligações e transformações num determinado conjunto de ações ou práticas,

estabelecidas nas redes que se formam nas relações (mediações ou traduções) em torno da construção dos conhecimentos ditos científicos. Assim, é possível produzir diversas maneiras de olhar o social e a rede que o constrói e o refaz permanentemente.

Portanto, para uma tentativa de ampliação desse olhar, serão discutidos mais adiante os elementos que fazem parte das redes sociais digitais, tendo em vista quais as articulações com as mídias sociais e as mídias ubíquas para uma compreensão atenta acerca das dinâmicas dessas redes.

4.2 REDES SOCIAIS DIGITAIS, MÍDIAS SOCIAIS E MÍDIAS UBÍQUAS

Uma rede é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões (RECUERO, 2014, p. 24).

A expressão “redes sociais” é utilizada desde a metade do século XX para referir-se a normas e dinâmicas de interação social. Na atualidade, essa expressão costuma ser utilizada para se referir às “plataformas on-line”, como *Facebook*, *Tuenti*, *Instagram*, entre outros (APARACCI, 2012). Conforme dito anteriormente, nesse estudo entendemos que essas plataformas *on-lines* podem ser definidas como mídias ubíquas e as redes sociais digitais como as conexões, as ligações e as trocas que estabelecemos nesses ambientes.

Concordamos com Raquel Recuero (2009) quando a autora afirma que a internet trouxe diversas mudanças para a sociedade, e a mais significativa para essa pesquisa é a possibilidade de expressão e de sociabilização por meio das ferramentas de comunicação mediadas, inicialmente, pelos computadores e, atualmente, também, pelos *smarphones* e *tablets*. Nesse contexto, ao interagirmos e nos comunicarmos deixamos rastros que permitem o reconhecimento e a visualização das nossas redes sociais, uma vez que, segundo a autora:

É o surgimento dessa possibilidade do estudo das interações e conversações através dos rastros deixados na Internet que dá novo fôlego à perspectiva de estudo de redes sociais, a partir da década de 90. É neste âmbito que a rede como metáfora estrutural para a compreensão dos grupos expressos na Internet é utilizada através da perspectiva de rede social (RECUERO, 2014, p. 24).

Manuel Castells (2000) define rede como um conjunto de “nós” interconectados. Redes são estruturas abertas capazes de expandirem-se de forma ilimitada, integrando novos nós em múltiplas ligações. Ligações essas que se constituem pela unidade de objetivos de seus participantes e pela flexibilidade dessas relações. Para Latour (2012), quando Castells usa o termo rede o sentido é o da rede técnica, ou seja, por onde as coisas passam misturam-se com o sentido organizacional de uma rede, já que há um modo privilegiado de organização devido ao alcance da tecnologia da informação.

Já a rede que compõe a Teoria Ator-Rede (TAR) “não designa um objeto exterior com a forma aproximada de pontos interconectados, como um telefone, uma rodovia ou uma “rede” de esgoto” (LATOURE, 2012, p.189). Essa rede, que faz parte da TAR, não é por onde as coisas passam, mas aquilo que se forma nas relações. Para o autor, ao se tecer uma rede como um relato Ator-Rede, está se desenvolvendo uma série de ações em que cada participante é reconhecido como um mediador completo, ou seja, está provocando modificações e não apenas observando o que acontece ao seu redor. Esta tese, por exemplo, somente poderá ser considerada como um bom relato Ator-Rede se for capaz de provocar mudanças em quem a ler, se mexer com a curiosidade dos professores e os motivar a construir redes (conceitos e não coisas) com seus estudantes. Caso contrário, este texto fará apenas translações ou meros deslocamentos de teorias, sem transformá-las em ações práticas, enfim, um intermediário entre a autora e o título de doutora.

Assim como a rede, para a TAR não é por onde as coisas passam, o social não é aquele que “hospeda” as associações, mas, sim, o que é produzido por elas. E as redes sociais digitais? Qual a ligação delas com as chamadas redes sociotécnicas da TAR? Para Michel Callon (2008), um dos estudiosos da TAR, existe uma diferença entre redes sociais e as chamadas redes sociotécnicas, que, por sua vez, referem-se ao conceito da expressão “ator-rede”. Sobre isso, o autor afirma que:

As redes sociais são configuradas por pontos e relações identificáveis; diferentemente, nas redes sociotécnicas, desejamos conhecer as traduções e as coisas que se deslocam entre os pontos. A implicação importante na rede sociotécnica reside em que se quer saber o que é transportado entre os pontos, conhecer como são e de que maneira ocorrem os deslocamentos, o que está circulando, apreciar o que está em causa, o que está se fabricando como identidade, a natureza do que se desloca, etc. A focalização teórica e a metodologia interessada no que circula permite conhecer de que matéria o social está feito e seguir sua dinâmica. Então, a ideia de tradução corresponde à circulação e transporte, a tudo o que faz que um ponto se ligue a outro pelo fato da circulação (CALLON, 2008, p. 2)

A partir dessa diferenciação dada por Callon (2008), entendemos que as redes sociais digitais são as ligações pré-estabelecidas nas mídias ubíquas e que as redes sociotécnicas são o tempo e o espaço ao mesmo tempo, ou seja, é aquilo que se forma nas relações. Em outras palavras, as relações sociais cotidianas são incluídas no espaço digital gerenciado pelas mídias ubíquas, e as interações, nesses ambientes ou fora deles, constroem ou não, redes sociotécnicas, uma vez que muitos “amigos” nunca interagem entre si. Essas interações serão discutidas mais adiante quando as dinâmicas dessas redes sociais digitais serão abordadas.

Até aqui, foi possível explicar as diferenciações entre redes sociais digitais e a rede que compreende a TAR, mas qual a diferença ou o “encaixe” entre as mídias sociais e as mídias ubíquas? Para Raquel Recuero (2008), mídia social é uma ferramenta que permite a apropriação de sociabilidades. Já segundo Alex Primo (2014, p.115), “mídia social é um termo usado para referir-se a um grande grupo de serviços *on-line* que permitem a interação, a colaboração e o trabalho em grupo”.

Entendemos, então, que as mídias sociais possuem muitas características que as diferenciam das mídias tradicionais (jornal, televisão, livro e rádio), por exemplo: as mídias sociais não possuem um fim propriamente dito ou um determinado número de páginas ou horas, e seu conteúdo pode, ainda, ser comentado, editado e até misturado pela sua audiência. Alguns usuários podem criar *Mashups*²⁸ e recriar novos conteúdos com a mistura do que já foi postado e disponibilizado na internet. Desse modo, as mídias sociais dependem da interação das pessoas, pois é a partir da discussão entre elas que se constroem os conteúdos compartilhados por meio da tecnologia (MARTINO, 2014).

Ao mesmo tempo em que essas mídias sociais fornecem acesso à informação, são também mídias de comunicação e com “isto disponibilizam um tipo de comunicação ubíqua, pervasiva e, ao mesmo tempo, corporificada e multiplamente situada que está começando a se insinuar nos objetivos cotidianos com tecnologia embarcada, a tão falada internet das coisas” (SANTAELLA, 2013, p. 15). Segundo a autora, está no ar um formato de mídia e de comunicação que ultrapassa as convencionalidades e é capaz de atingir as pessoas pela proximidade, seja pela convivência ou pelos interesses em comum, na vida real ou na virtual, pois ela é

²⁸ *Mashups* é um *site* ou um aplicativo na *web* que possibilita a mistura de vários conteúdos, músicas, vídeos para a criação de novos formatos.

ubíqua, ou seja, está presente em todo lugar, desde que os atores estejam conectados.

A partir desse novo formato de mídia, entendemos que os *sites* ou aplicativos que possibilitam a comunicação e as trocas simultâneas podem ser chamados de mídias ubíquas, justamente pela ubiquidade dos aparelhos celulares, dos *tablets*, das redes e da informação. Para auxiliar na compreensão das mídias ubíquas, organizamos no Quadro 6 algumas palavras-chaves e suas concepções.

Quadro 6 – Nuvem conceitual das mídias ubíquas

PALAVRAS-CHAVES	CONCEPÇÕES
Ciberespaço	Espaço de comunicação criado em redes digitais. Ele é virtual por não poder ser localizável no espaço, e real em suas ações e efeitos.
Ubiquidade	Presença em todos os lugares via aparelhos eletrônicos conectados à internet.
Virtualidade	Permanência e possibilidade de troca nas redes digitais. Os dados podem existir mesmo depois de descartados (apagados dos aplicativos) por estarem disponível na internet.
Interatividade	Possibilidade de interação estabelecidas com as mídias e por meio delas em diferentes formas e níveis (troca de vídeos, imagens, áudios).
Inteligência Coletiva	Possibilidade de construir, armazenar e compartilhar conhecimentos produzidos de maneira social e coletiva.
Sociabilidade	Organização por meio de grupos (pessoais e profissionais) que compartilham de interesses em comum.
Velocidade	A rapidez do envio, recebimento e compartilhamento de dados em diversos formatos (troca de vídeos, imagens, áudios) da vida cotidiana.
Segurança e Vigilância	Possibilidade de identificação, cópia e compartilhamento de dados pessoais gerados nas diversas interações em rede.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Esses elementos auxiliam na compreensão das dinâmicas estruturais das mídias ubíquas do ponto de vista comunicacional. Apontam que entender o fenômeno da ubiquidade e de suas aplicações se faz necessário para que se possa desfrutar da “onipresença” das mídias ubíquas no cotidiano de professores e de estudantes, favorecendo a construção de redes de aprendizagens, afinal, quanto mais acesso

têm-se à informação e ao conhecimento, mais variadas serão as oportunidades para a criação de novas aprendizagens.

Para que seja possível entender melhor o conceito de ubiquidade recorreremos à explicação de Souza e Silva (2006, p.179):

O conceito de ubiquidade sozinho não inclui mobilidade, mas os aparelhos móveis podem ser considerados ubíquos a partir do momento em que podem ser encontrados e usados em qualquer lugar. Tecnicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente. Idealmente, essa conectividade é mantida independente do movimento ou da localização da entidade. [...] evidentemente, a tecnologia sem fio proporciona maior ubiquidade do que é possível com os meios com fio, muitos servidores sem fio, especialmente quando se dá em movimento. Além do mais, muitos servidores sem fio espalhados pelo ambiente permitem que o usuário se mova livremente pelo espaço físico sempre conectado.

Essa conectividade aumentou consideravelmente de 2006 até os dias atuais. Atualmente, com o preço acessível dos *smartphones* e a ampliação dos espaços públicos com rede *wi-fi*, são estabelecidas cada vez mais relações ubíquas. Nesse cenário, “[...] tornamo-nos seres ubíquos. Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Corpo, mente e vida ubíquas” (SANTAELLA, 2013, p. 16). A prova disso são os grupos em aplicativos de mensagens instantâneas, compostos por pessoas do trabalho, da família, da acadêmica, da escola dos filhos, da faculdade, dos amigos, dos melhores amigos, enfim, a lista é interminável. O fato é que estamos nesses espaços e somos requisitados a todo momento, e isso transmite uma sensação de onipresença.

Dessa maneira, ao passo que esses grupos aproximam as pessoas e também agilizam a comunicação entre os diversos atores que fazem parte desse cotidiano, também trazem, devido sua onipresença, diversos efeitos colaterais à privacidade. É por isso que é necessário discutir mais esses usos dentro e fora do espaço escolar para que se aprenda a conviver na e com a “presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença” nas mídias ubíquas (SANTAELLA, 2013).

4.3 A DINÂMICA DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS: COOPERAÇÃO, CONFLITO E MOVIMENTO

Cada vez mais, pessoas de todo o mundo conectam-se às suas mídias ubíquas e interagem das mais diversas formas com outras pessoas que fazem parte ou não do seu cotidiano imediato. E, de acordo com o pensamento de Recuero (2014, p. 121):

Através dessas interações, cada uma dessas pessoas é exposta a novas ideias, diferentes pontos de vista e novas informações. Com o advento dos sites de redes social, essas conversações online passaram a criar novos impactos, espalhando-se pelas conexões estabelecidas nessas ferramentas e, através delas, sendo amplificadas para outros grupos. São centenas, milhares de novas formas de trocas sociais que constroem conversações públicas, coletivas, síncronas e assíncronas, que permeiam grupos e sistemas diferentes, migram, espalham-se e semeiam novos comportamentos.

Essas centenas de novas formas de trocas sociais virtuais são capazes de influenciar fenômenos musicais (fazendo com que os vídeos circulem e mais pessoas conheçam determinado estilo musical), interferir em eleições (travando discussões sobre posturas e medidas políticas com seus pares). Podem, ainda, organizar movimentos sociais, como as ocupações das escolas pelos jovens como acompanhamos, recentemente, nos noticiários e que foram organizadas basicamente por meio das mídias ubíquas. Contudo, podem incitar o ódio e o preconceito, assim como organizar ações de estelionato, de abuso sexual, pedofilia e até ações que podem desencadear e/ou potencializar mutilações e até mesmo o suicídio de crianças e adolescentes, como o polêmico jogo da baleia azul²⁹.

As relações que acontecem nessas redes sociais digitais são diversas e há nichos para todas as “tribos” se expressarem. E os níveis de conectividade entre os membros de uma rede social digital possuem diferentes graus de intensidade e de participações. Sobre esses níveis, Aparicci (2012, p.34) afirma que:

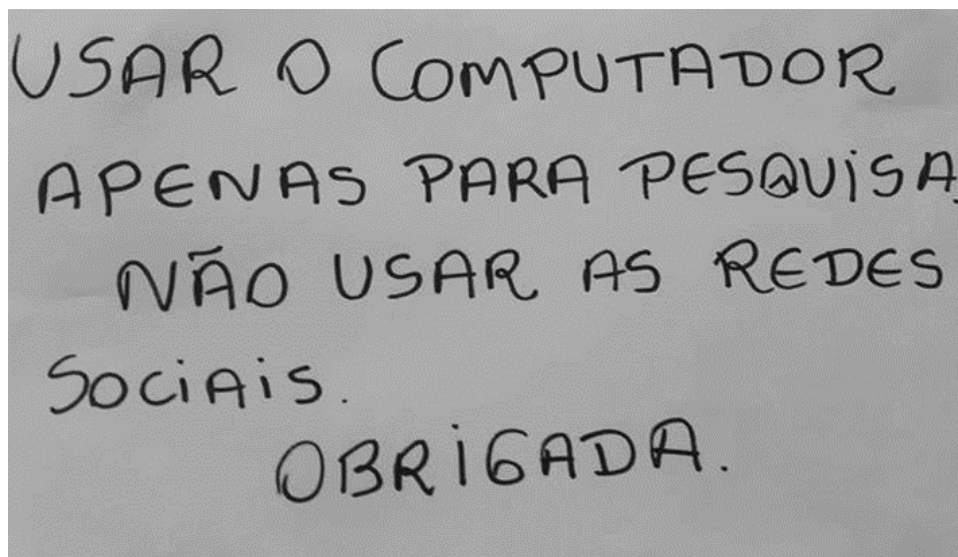
Existem as relações de primeiro grau, em função do nível de amizade e interesses; as de segundo grau, que são os amigos dos amigos; e as de terceiro grau, abertas às várias combinações que podem ser feitas entre os dois primeiros níveis.

²⁹ O jogo tem levado adolescentes a automutilações e até mesmo ao suicídio. Ele teria surgido na Rússia, em 2015, e chegou ao Brasil nas últimas semanas. Mais informações acesse: <<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2017/04/20/conheca-a-baleia-azul-animal-que-da-nome-ao-jogo-mas-nao-sao-suicidas.htm>>. Acesso em 18 abr. 2017.

Além de todas as relações, ainda temos espaço para os anúncios empresariais que nos cercam com suas propagandas e até nos “perseguem” graças ao mapeamento dos nossos rastros digitais. Enfim, nessas redes sociais digitais os vínculos estabelecidos são os mais diversos, conforme dito anteriormente, e nela produzimos informação, conhecemos novas pessoas, organizamos encontros, reuniões de trabalho, além de reproduzirmos o que já foi “dito” por muitas outras pessoas. Todas essas possibilidades de movimentos e conflitos integram, junto à cooperação, processos sociais que influenciam e modificam as redes sociais digitais.

Muitas pessoas, dentre elas pais e professores, pensam que as mídias ubíquas são as vilãs da nossa sociedade e que elas contribuem para formar uma geração que tudo idealiza no mundo *on-line*, mas que na vida “real” nada realiza. Talvez, movidos por tais convicções, professores e gestores decidiram fazer a solicitação ilustrada na Figura 4.

Figura 4 - Aviso escolar



Fonte: Thiago Reginaldo (2016)

Essa imagem, acervo de um pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (Educom Floripa), foi bastante discutida durante nossas reuniões. Ele deparou-se com tal aviso ao chegar à biblioteca da escola na qual iria ministrar uma oficina de “Design na Educação” com estudantes do Ensino Médio. Poderíamos inferir, a partir desse aviso, que as redes sociais digitais, para essa escola, não são consideradas fontes de informação e pesquisa. No entanto, pela perspectiva da TAR não seria possível fazer tal julgamento, uma vez que esse cartaz não “é” algo isolado, ele “está sendo”, na associação da qual emergiu. Como não

participamos da rede que optou por disseminar tal aviso, usamos essa imagem para refletir sobre o “não usar as redes sociais digitais” no contexto da escola.

A placa do “não usar” pode, no entanto, nos levar a seguinte discussão: a proibição do acesso as redes sociais digitais na escola surgem da dificuldade dos professores em entender a dinâmica desses espaços? Espaços esses que são marcados pela ubiquidade e são regidos por processos sociais que desencadeiam não apenas conflitos, mas cooperação entre os diversos atores que fazem parte dos movimentos e das associações dessas redes. Quando professores e gestores rompem com a discussão, entendemos que generalizam as mídias ubíquas como algo que deva ser utilizado do lado de fora da escola e sem nenhuma articulação/conexão com a vida escolar dos estudantes. E se o contrário acontecesse? Caso um pouco desse universo ganhasse espaço na escola, será que os estudantes não passariam a levar mais da sala de aula para além dos muros escolares?

O que queremos revelar com esses questionamentos são as inúmeras possibilidades que implicam em admitir que as mídias ubíquas não podem assumir uma única essência (ou boa ou ruim) que pode ser aplicada em todas as suas associações, afinal tudo vai depender das ações dos atores (professores e estudantes). O mesmo aplica-se ao uso de *smarphones* em sala de aula, ao livro didático, às aulas expositivas, às carteiras enfileiradas ou em círculo, ou seja, na organização curricular, no próprio planejamento e no Projeto Político Pedagógico (PPP) tradicional da escola, tudo pode ser julgado pelo imediatismo como bom ou ruim. Por isso, ao pensar a partir de uma essência ou um traço fundamental de um humano ou não-humano, perde-se as redes, as associações, “em prol de uma explicação mágica e generalista” (LEMOS, 2013, p.58) e acabamos, muitas vezes, por reduzir uma prática que poderia contribuir de maneira significativa para a competência docente e para os fluxos de ensino necessários para uma sociedade em constante transformação. Portanto, é necessário evitar o reducionismo, seja para o bem ou para o mal, pois somente assim será possível entender que tudo está interligado por uma rede de relações com sentidos e significados, e que nada pode ser encarado como estável e estático nesta sociedade contemporânea e na escola da cultura digital.

Nessa lógica, trazer ao debate esses espaços é discutir como as relações são estruturadas no mundo digital, é explicar para as crianças e para os adolescentes que ao adicionar um novo “amigo” à rede social digital possibilitar-se-á o acesso a todas

as informações pessoais, que não estarão disponíveis somente a ele, mas, também, para os seus amigos, pois a sua rede terá acesso a tudo o que o suposto “amigo” publica e vice e versa. Ademais, tudo aquilo que se posta ou aquilo que se dialoga com os outros poderá ser “buscável e replicável independente da presença *on-line* dos atores” (RECUERO, 2014, p. 116). Nesse sentido, é possível afirmar que uma vez compartilhado algo via mídias ubíquas, perde-se completamente o controle da circulação daquilo que fora enviado e/ou postado, situação está que precisa ser discutida com os estudantes, pois muitos deles não compreendem as dinâmicas dessas redes sociais digitais, embora o senso comum afirme, muitas vezes, que os adolescentes sabem tudo desse mundo digital³⁰. Abaixo a pesquisadora Camila Detoni de Sá Figueiredo (2016, p. 128) traz o seguinte relato:

No início de 2013 atendi no NEPRE³¹ uma adolescente de 12 anos que teve uma foto seminua divulgada em todos os celulares da escola por uma colega. A adolescente disse ter tirado a sua foto do *Facebook* acreditando que ninguém, além de um pequeno grupo, teria acesso a essa imagem. Durante e após o atendimento surgiram alguns questionamentos para a então consultora: como isso pode acontecer ainda hoje, século XXI? Como uma adolescente que nasceu e vive em tempos de uma cultura digital acentuada e, aparentemente, com uso intenso pela nossa juventude das mídias e redes sociais, poderia pensar que uma foto sua naquele local poderia ser algo ao qual somente ela e aqueles a quem determinasse teriam acesso?

Saliente, contudo, que nem os adolescentes, nem os adultos, - professores, gestores e familiares - sabem tudo sobre o universo midiático, afinal, estamos aprendendo a conviver nessa cultura digital marcada pela ubiquidade. A prova disso é que muitas pessoas passam o dia conectadas, conversando com os outros, mas não falam bom dia para quem divide o elevador com elas; fazem cada vez menos política na vida, mas no *Facebook* se manifestam e discutem sobre seus posicionamentos; fazem *selfies* de comidas saudáveis e em academias, mas omitem os estimulantes que ingerem ou as “balas” que muitos tomam para curtir mais a balada; não aproveitam mais os *shows* que frequentam presencialmente, mas filmam

³⁰ Digo isso, pois muitos dos meus estudantes não sabiam que para ter uma conta no *Facebook* precisavam de uma conta de e-mail, já que esse é o endereço para acessar o Face, bem como, que ao postar algo em sua *timeline* e um amigo curtir, a rede toda do “amigo” também teria acesso à postagem.

³¹ A referida pesquisadora atua como psicóloga no Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento as Violências na Escola (NEPRE) na Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina.

para assistir em outro momento, registrando todos os momentos e esquecendo de curtir *in loco* para postar depois, conforme ilustra o exemplo da Figura 5.³².

Figura 5 - Natal Luz em Gramado



Fonte: Acervo da autora (2016)

Por meio da Figura 5, podemos verificar que a maioria dos espectadores está filmando, ajustando o *zoom*, o ângulo, para que fique perfeito o registro, mas, o que falar sobre o momento, ali, presencial? Trazemos essa imagem não para julgar se isso é certo ou errado, mas para instaurar o questionamento sobre o porquê registramos tudo, será que é para voltarmos e assistirmos depois? Ou o que está em jogo é um *post* que irá render muitas curtidas e comentários? Postar é tão fácil, não é mesmo? Afinal, hoje postamos e amanhã apagamos, iludidos que podemos opinar e ofender, pois contamos sempre com as teclas “apagar” e “excluir”. No entanto, conforme dito anteriormente, não é tão simples assim, já que o ato de apagar da *timeline* não garante que o conteúdo será excluído da internet, além de as consequências daquilo que fizemos *on-line* refletirem, também, no nosso mundo *off-line*.

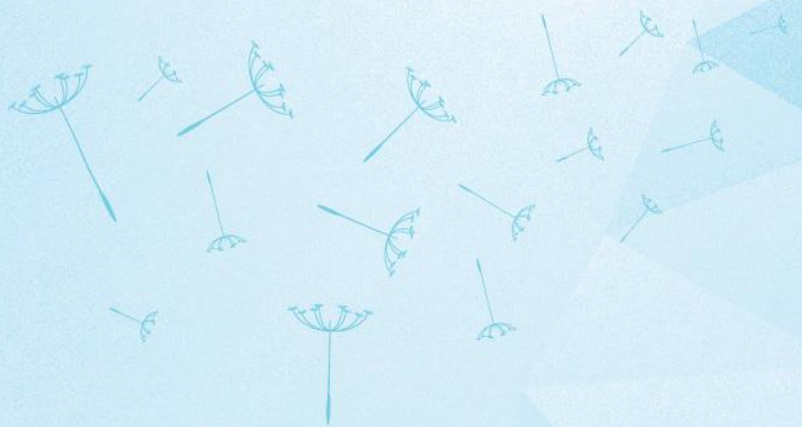
³² Imagem registrada pela autora durante a apresentação teatral “Natal Luz em Gramado”.

Nessa perspectiva, ressaltamos, novamente, a importância de discutir junto aos estudantes esse modo de ser, existir e manifestar-se nesses espaços. E, para além disso, destacar que tais elementos corroboram para uma melhor compreensão de como se relacionar com os atores que fazem parte das suas redes sociais digitais e, dessa maneira, trazer um pouco do mundo digital deles para a sala de aula. Entendemos que trazer essa discussão é o primeiro passo para um avanço nos debates sobre como essas mídias ubíquas podem contribuir para gerar espaços de trocas e de cooperação, para, assim, atingir um fim comum, bem como, “proporcionar bens coletivos de modo mais rápido, ou mesmo gerar conflito, desgaste e ruptura nas relações” (RECUERO, 2014, p. 83). Com base no exposto, a vida cotidiana “*off-line*” também está sujeita a situações de conflito que podem gerar muitos desgastes e rupturas. Entender que esses conflitos fazem parte do cotidiano das relações sociais é compreender que:

Não se trata apenas de que têm “valores” diferentes ou “visões de mundo” distintas, mas sim de que, diante de um novo acontecimento, deverão traçar novamente, para si mesmo, no calor da discussão com seus aliados ou seus adversários, a rede completa daquilo que creem e daquilo que lhes importa (LATOURE, 2016, p. 117).

O autor é enfático acerca das visões de mundo e de sua relação sobre o que é importante atualmente. Todavia, torna-se relevante, em suma, traçar a rede completa daquilo que importa, ou seja, é essencial compreender que as relações sociais dentro e fora do contexto digital não são estáticas, mas, pelo contrário, estão em constante movimento e formam processos, práticas, comportamentos e, portanto, são dinâmicas a cada nova associação.

Adiante, no capítulo seguinte, traçamos os caminhos da pesquisa, os atores sociais, as redes e as conexões que se formaram ao longo desse estudo.



CAPÍTULO V

CAMINHOS DA PESQUISA: ENTRE REDES, CONEXÕES E ATORES SOCIAIS

5. CAMINHOS DA PESQUISA: ENTRE REDES, CONEXÕES E ATORES SOCIAIS

5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Do *cogito* não se pode deduzir nada, nem sequer existo. Mas, do *cogitamus*, pode-se deduzir tudo – ou pelos menos tudo aquilo que importa para a composição progressiva de um mundo que teremos finalmente pensado, pesado e calculado em comum (LATOURET, 2016, p. 174).

Este capítulo abordará acerca da metodologia adotada para a pesquisa, apresentando os caminhos e os métodos utilizados para a sua realização. A metodologia é a concepção que envolve os princípios e as diretrizes epistemológicas que norteiam e embasam a explicação da origem desse estudo. O método é a maneira como se procede, como é organizada a aplicação da metodologia e que tem a finalidade de construir conhecimentos sobre o objeto estudado e a interpretação dos resultados obtidos.

Nesse contexto, entendemos que para obter uma compreensão e uma explicação mais ampla sobre as possibilidades pedagógicas das mídias ubíquas no espaço escolar, problemática deste estudo, a pesquisa embasou-se no método qualitativo. Segundo Minayo (2001, p.22), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes. Isso corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Visando compreender esse espaço mais profundo das relações, utilizamos nesse estudo da técnica de grupo focal como método principal de coleta de dados. Contudo, tornamos relevante destacar que a escolha pelo grupo focal se deu pelo fato de que esse método desencadeia, por meio das discussões, sentimentos, pontos de vistas e informações que não se conseguiria coletar com o uso de outros instrumentos.

Ressaltamos que desde o início da escrita dessa tese fora decidido por seguir o conselho de Latour (2012, p. 44) ao palmilhar os caminhos da pesquisa, isto é, “[...] sem pressa, por pequenos atalhos, a pé e pagando do próprio bolso o custo do deslocamento”. Por pequenos atalhos, pretendemos dizer que nos permitimos mudar o percurso, sem medo de nos perdermos nos “desvios”. E assim não extraviamos nada ao longo dos deslocamentos, mas ressignificamos os caminhos, vislumbramos os cenários, as relações e as respectivas tessituras. Esclarecemos que o custo do

deslocamento foi, em partes, dividido com a banca de professores que compôs o exame de qualificação. Cada membro contribuiu para que pudéssemos rever os atalhos e até mesmo os caminhos. É importante explicitarmos o que mudou neste estudo depois do exame de qualificação para entendermos melhor os atores sociais, as redes e as conexões que se formam e nos formaram na escrita dessa tese.

Anteriormente ao processo de qualificação desse estudo, a textualidade do projeto tinha como um dos objetivos criar diretrizes pedagógicas para o uso das mídias ubíquas na Educação Básica. Esse era, à época, o foco das discussões com os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), que, por meio do grupo focal, validariam as diretrizes. No entanto, a banca do processo de qualificação desenvolveu reflexões entorno de que não era isso que movia esse estudo, mas, sim, a busca de algo mais dinâmico, com mais movimento, uma vez que diretrizes se traduzem em instruções, indicações ou determinações para se estabelecer um plano ou uma ação. Assim, após a qualificação, ao retomar as leituras e a partir da reflexão proveniente das orientações e dos apontamentos da banca, compreendemos que a tese estava exatamente na busca de um mapa que ajudasse a “desenhar” possíveis dinâmicas colaborativas e comunicacionais, que, ainda assim, possibilitassem a configuração de redes de aprendizagem com as mídias ubíquas.

Diante disso, tendo em vista que essas dinâmicas eram importantes para o contexto da pesquisa, percebemos que antes seria necessário construir uma reflexão epistemológica em torno da Educomunicação; ampliar nossa compreensão sobre a TAR e entender as dinâmicas que compõem as redes sociais digitais, bem como as possibilidades pedagógicas das mídias ubíquas no Ensino Fundamental. Com o objetivo de aprofundar e discutir essas questões cientificamente e de forma qualitativa, essa pesquisa foi desenvolvida utilizando três instrumentos metodológicos principais, denominados como “caminhos da pesquisa³³”, tal como apresentamos no Quadro 7.

³³ A estrutura metodológica dessa pesquisa inspirou-se nos estudos de Fofonca (2015) quando o autor utiliza tal terminologia para evidenciar o desenvolvimento dos passos da pesquisa.

Quadro 7 – Caminhos da Pesquisa

Caminhos	Atividades	Procedimentos
Primeiro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Justificativa e outras conexões; ✓ Estado do conhecimento; ✓ Revisão sistemática; ✓ Concentra-se no capítulo II. 	A investigação iniciou com a justificativa pela escolha do tema da pesquisa e seguiu com a construção do estado da arte da Educomunicação, da TAR e das Mídias Ubíquas.
Segundo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextualização teórica basilar da tese; ✓ Concentra-se nos capítulos III e IV. 	Buscamos, nesta contextualização, construir a base de toda a discussão teórica da tese.
Terceiro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterização do contexto do estudo; ✓ Considerações sobre a escolha da técnica do grupo focal; ✓ Atores da pesquisa; ✓ Realização e discussão do grupo focal; ✓ Concentra-se nos capítulos V e VI. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Explicar a escolha pela técnica do grupo focal. b) Descrição do contexto de atuação dos professores de Tecnologia Educacional na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. c) A escolha dos professores participantes da pesquisa. d) A organização do roteiro, realização e discussão do grupo focal.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

5.2 CAMINHOS DA PESQUISA

5.2.1 Primeiro caminho: justificativa e outras conexões

Esse primeiro caminho, como descrito no Quadro 7, e sistematizado no capítulo II, foi organizado a partir da justificativa pela escolha do tema da pesquisa e das rotas traçadas para a realização do estado do conhecimento da Educomunicação, da TAR e das Mídias Ubíquas nos cursos de Pós-Graduação, assim como da revisão sistemática sobre a prática pedagógica e a Educomunicação.

A escrita da justificativa foi um resgate da trajetória profissional da pesquisadora, das suas conexões com o tema da pesquisa, com a sua atuação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC e da sua construção enquanto pesquisadora.

O estado do conhecimento teve a finalidade de construir um panorama de pesquisas com as Mídias Ubíquas aliadas à perspectiva da Educomunicação e da TAR. O objetivo desse mapeamento foi a busca por teses e dissertações que pudessem corroborar para a construção científica das reflexões. Tornamos oportuno

considerar que não fora encontrado nenhuma pesquisa que se aproximasse dos objetivos propostos pelo presente estudo, no entanto, foram encontradas pesquisas significativas sobre tais temas em versões separadas. Inclusive, uma das pesquisas analisadas motivou a escrita dessa tese, haja vista que complementou o estado da arte com uma revisão sistemática sobre as práticas pedagógicas voltadas à Educomunicação, no âmbito do Ensino Fundamental.

Os estudos da busca sistemática, também, apresentaram discussões a partir do referencial teórico da Educomunicação e descreveram experiências e projetos educacionais no espaço escolar. As conclusões dos artigos selecionados revelaram a importância da reflexão sobre os modelos pedagógicos atuais e sua relação com a Educomunicação. Pouco foi discutido, no entanto, sobre a visão dos professores, dos estudantes e dos gestores a partir do cotidiano das práticas pedagógicas em sala de aula. Essa constatação, então, motivou e instigou a utilização da metodologia do grupo focal e, conseqüentemente, a escuta dos professores.

5.2.2 Segundo caminho: contextualização teórica

Nesse caminho, buscamos construir uma reflexão epistemológica acerca da inter-relação entre a Educação e a Comunicação para que fosse possível compreender melhor a Educomunicação e sua articulação com o Ensino Fundamental, ampliar nossa compreensão acerca da TAR e a das redes sociais digitais, aplicando-as ao contexto da Educação Básica e, mais especificamente, ao Ensino Fundamental. Buscamos, portanto, ao longo dos capítulos III e IV, construir a base da discussão teórica dessa tese e problematizar o contexto de integração das mídias na mediação pedagógica, primordialmente, a partir da ubiquidade tecnológica.

Reiteramos, nesse sentido, que o grande desafio nesse construto teórico foi dialogar com diferentes referenciais e superar visões que mantêm os tradicionais campos da Educação, da Comunicação e outros campos das Ciências Sociais, isolados e incomunicáveis.

A Educomunicação tem sua base teórica na comunicação social, na comunicação dialógica e na teoria das mediações de Jesús Martín-Barbero. Visando aprofundar essas bases teóricas recorreremos às obras de autores que se dedicam à inter-relação entre Educação e Comunicação/Educomunicação (APARICI, 2012,

2014; FREINET, 1975, 2001; FREIRE, 1977, 2006; CITELLI, 2011; KAPLÚN, 1999, 2002; MARTÍN-BARBERO, 1997, 2014; SARTORI, 2010, 2012; SOARES, 2000, 2011; SOUZA, 2013; OROZCO-GÓMEZ, 2014).

Tão importante quanto entender a epistemologia da inter-relação entre Educação e Comunicação é compreender a TAR e as dinâmicas que fazem parte de uma rede social digital no contexto das mídias ubíquas. Para essa pesquisa, os dois entendimentos se complementam e se entrelaçam em sua amplitude teórica.

Para Latour (2012), não se pode responder o que é algo sem olhar para a rede em que está escrito o conjunto de relações que definem seus atributos, por isso o autor afirma que entender o conceito de rede nos ajuda a redistribuir e a realocar a própria ação dos atores. Nessa tessitura, buscamos um impulso teórico para termos uma “visão míope”, oligóptica, ou seja, um olhar mais atento ao como, ao quando, e as minúcias das conexões que compõem uma rede social. Para tanto, foram seguidos os rastros das conexões teóricas dos seguintes autores: (CASTELLS, 2007; LATOUR, 1994, 2016; LEMOS, 2013; LÉVY, 2006; PRIMO, 2008; SANTAELLA E LEMOS, 2010; RECUERO, 2009, 2014; OLIVEIRA e PORTO, 2016).

Visando ampliar a discussão, foram aprofundados, ainda, os elementos que fazem parte das redes sociais digitais e quais as articulações que são possíveis com as mídias sociais e as mídias ubíquas. Para o entendimento das dinâmicas que fazem parte dessas articulações recorreremos a autores que ajudaram a compreender elementos como a cooperação, o conflito e o movimento nas redes sociais digitais. Dentre esses autores, destacamos: (LATOUR 1994, 2016; LEMOS, 2013, 2017; SANTAELLA, 2003, 2013; RECUERO, 2009, 2014).

5.2.3 Terceiro caminho: caracterização do contexto da pesquisa

O terceiro caminho da pesquisa objetivou explicar a escolha pela técnica metodológica do grupo focal, caracterizar o contexto do estudo, os atores da pesquisa, as etapas para a realização do grupo focal, bem como a discussão e a análise dos conteúdos gerados com a aplicação da referida técnica.

Planejamos todas as etapas que compuseram esse terceiro caminho, com muita cautela, pensamos detidamente sobre a escolha dos atores, o roteiro do grupo focal, a dinâmica de acolhimento durante a realização do grupo focal, bem como a

análise dos conteúdos. Como argumenta Paulo Freire (1995) em seus escritos, os muitos anos de sua presença no mundo lhe ensinaram a ser paciente. Sob esse prisma, afirmava que para o educador era imprescindível o exercício da paciência histórica, da paciência pedagógica e da paciência afetiva.

Segundo Freire (1995), ter paciência histórica é saber ver o momento em que as coisas acontecem ou aconteceram. Logo, implica em entender que cada pessoa é marcada pelo seu tempo e que é necessário respeitar a história trazida por cada ser. A paciência pedagógica está ligada à capacidade de compreender que cada um tem processos distintos, tanto de ensino quanto de aprendizagem, já que estudantes e professores vivem momentos diferentes. Assim, a paciência afetiva é a capacidade de olhar o outro como ser único e não como alguém estranho. É, também, exercitar diariamente a capacidade da amorosidade, ou seja, lutar contra atos de agressividade que impeçam a autonomia e a liberdade de impressão.

Foram justamente essas três formas de paciência que nos ajudaram na elaboração do roteiro, na escolha dos atores e na condução das discussões ao longo desse momento da pesquisa.

5.2.3.1 A técnica do grupo focal

Conforme explica Soares (2000), a Educomunicação é um campo de intervenção social, de diálogo e de integração, em que o elemento estruturante é a polifonia discursiva. Adensando a discussão, a Educomunicação busca trabalhar a educação formal e não formal no interior dos ecossistemas comunicativos, promovendo a conscientização diante da produção de mensagens e um posicionamento crítico diante de “um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação” (CITELLI e COSTA, 2011, p. 08). Nesse contexto, deve ser construída com intencionalidade e exige planejamento, clareza conceitual, acompanhamento e avaliação (SOARES, 2011, p. 37). Deve, também, levar os estudantes não somente a lerem criticamente as mensagens dos meios, mas possibilitar formas de criação e de expressão, gerando espaços de cidadania pelo uso participativo das mídias.

A partir da perspectiva da Educomunicação, compreendemos que para a escola, além de educar para a cultura digital, com e para as mídias, é importante ampliar as possibilidades comunicativas entre os sujeitos envolvidos no processo

educativo (professores, gestores, famílias e sociedade). Dessa maneira, entendemos que as discussões sobre as mídias ubíquas aliadas à prática pedagógica, promoverão um diálogo tanto com a Educação quanto com a Comunicação, o que pode possibilitar, por meio de projetos colaborativamente planejados entre os professores das diferentes áreas do conhecimento e o professor de Tecnologia Educacional, transformações educacionais e sociais que priorizem o exercício da expressão e da exploração criativa das mais variadas aprendizagens, sejam elas formais ou informais.

Assim como na Educomunicação o elemento estruturante é a polifonia discursiva, na TAR o ator nunca age sozinho, pois ao agir ele é influenciado ou constituído pelas redes nas quais tem conexões e, concomitantemente, representa essas mesmas redes. Constatamos que tais dimensões, tanto da Educomunicação quanto da TAR, convergem de maneira muito propícia à técnica do grupo focal, já que se trata de uma metodologia dialógica e participativa em que todos os atores possuem voz ativa durante os encontros de discussão. Assim, foram realizadas as discussões em grupo com professores de Tecnologia Educacional³⁴ - que são os profissionais que coordenam as Salas Informatizadas (SI)³⁵ na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

Referente ao grupo focal, ressaltamos que essa técnica se caracteriza pela realização de discussões em um grupo, geralmente pequeno, de cinco a dez participantes, coordenado por um moderador, com base num roteiro e com o propósito de obter informações de caráter qualitativo com profundidade.

Originalmente, a técnica de grupo focal foi proposta pelo sociólogo norte americano Robert King Merton, com a finalidade de obter respostas de grupos a textos, filmes, questões e diversos materiais apresentados. Por meio da introspecção de diferentes sujeitos, buscava-se informações sobre a sua vida cotidiana e como tais sujeitos eram influenciados e influenciavam no grupo. O principal objetivo dessa modalidade de pesquisa era “extrair das atitudes e respostas dos participantes do

³⁴No final de 2009 a Prefeitura Municipal de Florianópolis criou o cargo de coordenador de sala informatizada, sendo assim instituída a função no quadro do magistério, encerrando o processo de designação de professores para ocuparem essa função. Esses profissionais são especialistas em Tecnologia Educacional e são, em sua maioria, concursados da rede”.

Fonte:<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=nossa+historia+++ntm>> Acesso: 22 abr.2016.

³⁵A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC conta com 26 escolas básicas, em que são ofertados os Anos Iniciais e os Finais do Ensino Fundamental, e todas possuem sala informatizada com professor de Tecnologia Educacional. Fonte:<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa>> Acesso: 22 abr. 2016.

grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento” (GOMES, 2005, p. 279).

De acordo com Dias (2000), embora esse método de pesquisa seja utilizado desde os anos 1950 por pesquisadores de diversas áreas, nas Ciências Sociais e Humanas, é apenas a partir de 1980 que o grupo focal passou a ser incorporado nas pesquisas. Para Marques e Rocha (2006), os grupos focais são coerentes com a área da Comunicação, por suas características relacionais e intersubjetivas. Segundo as autoras, os grupos focais “recriam contextos de produção e contestação de representações e sentidos, os quais não excluem as mediações que conduzem nossas práticas sociais e nossa inserção na história, na cultura e no cotidiano” (MARQUES; ROCHA, 2006, p. 1).

A metodologia do grupo focal é caracterizada, conforme Gatti (2012), como um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema a partir da sua experiência profissional e pessoal. O grupo é focalizado no sentido de envolver algum tipo de atividade coletiva, como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto ou debater um conjunto particular de questões que estejam articuladas à pesquisa. No caso desse estudo, o grupo focal foi realizado com o objetivo de debater um conjunto de questões articuladas ao tema da pesquisa.

5.2.3.2 Atores da pesquisa

Normalmente os atores de um grupo focal possuem uma ou mais características em comum, pois isso ajuda nas discussões, uma vez que, de acordo com autores como Simão (2006), essas pessoas devem ter algo a dizer umas às outras. Seguindo o pressuposto de selecionar atores com determinadas características identitárias, optamos por realizar os grupos focais com os professores na área de Tecnologia Educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. A escolha desses professores se deu, principalmente, pelo entendimento, a partir de conversas com as assessoras do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM)³⁶, de que

³⁶“O NTM tem por objetivo geral promover o acesso de estudantes e educadores da Rede Municipal de Ensino (RMEF) às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), contribuindo para o desenvolvimento de uma educação inovadora e de qualidade.” Fonte: <<http://www.pmf.sc.gov.br/educa/dmc/ppp.pdf>>. Acesso: 30 abr.2016. Durante o mês de março de

esses profissionais agem na escola como mediadores e articuladores de projetos envolvendo as tecnologias educacionais e as mais diversas mídias, e poderão disseminar a discussão na comunidade escolar. Ressaltamos que não houve recorte de gênero para a realização do grupo, e que a escolha de cinco atores se deu a partir de conversas com o NTM e com a troca de *e-mails* com o grupo dos professores.

Inicialmente, estava prevista uma conversa com o grupo dos professores durante uma reunião de trabalho no NTM, no entanto, conforme explicou a assessoria pedagógica do referido núcleo, os encontros aconteceriam somente no segundo semestre de 2017, conforme a nova organização da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF). Seguindo as orientações da SMEF, após a liberação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH – UDESC)³⁷, foi encaminhado um *e-mail* ao grupo dos professores para explicar a pesquisa e convidá-los a participar. Prontamente, 10 professores, de um universo de 43, colocaram-se à disposição e mostraram-se interessados na pesquisa. O interesse em participar foi justificado por eles pela novidade trazida pelo tema da pesquisa. O critério adotado para escolha de apenas cinco participantes foi a localização das unidades educativas em que cada um trabalha, isto é, optamos por selecionar profissionais de diferentes regiões da cidade de Florianópolis/SC. Para evitar a identificação das instituições, as nomeamos da seguinte forma: Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E, regionalmente distribuídas conforme exibe o mapa da Figura 6.

2017 fomos até o NTM e conversamos com as assessoras para organizarmos as reuniões com os professores.

³⁷ Parecer consubstanciado do CEPSH nº 1.941.889, aprovado em 14 de fevereiro de 2017.

Figura 6 – Mapa de localização das escolas envolvidas no grupo focal



Fonte: elaborado pela autora a partir do Google Maps (2017)

5.2.3.3 A construção dos roteiros do grupo focal

Para organizar e desenvolver o trabalho com grupos focais é fundamental fazê-lo em função do problema da pesquisa. O pesquisador, então, precisa ter claro o problema da sua investigação para planejar as questões que serão abordadas no grupo. É importante, também, ter um roteiro de questões construído com bastante antecedência, que seja muito refletido e amparado por teorias consistentes. Barbosa e Gomes (1999, p. 04) recomendam que as primeiras questões do roteiro devem ter um caráter mais geral e uma abordagem simples para garantir a participação de todos no grupo. Depois, segundo os autores, podem ser apresentadas outras questões mais específicas e elaboradas. Ressaltamos que às vezes, durante o encontro do grupo

focal, algum participante poderá entendê-lo como aberto e não estruturado, por isso é importante que o pesquisador possua um planejamento bem elaborado, e esteja preparado para atuar como mediador e redirecionar o diálogo sempre que for necessário (DIAS, 2000, p. 04).

Os objetivos da investigação também devem estar muito claros para os participantes do grupo focal. Gatti (2012, p. 18) destaca que para a sua criação, o grupo deve ter características homogêneas, mas com diferenças suficientes para que o debate apresente questões divergentes.

Seguindo as orientações descritas pelos autores anteriores, foram elaborados dois roteiros: um de caráter mais individual, com o intuito de conhecermos melhor os participantes; e outro com questões próprias que emergiram do problema e dos objetivos da pesquisa.

Como questões norteadoras para o primeiro encontro foram selecionados os itens a seguir:

- 1) Como você gostaria de ser chamado (a) nesta pesquisa?
- 2) Conte-me sobre você: qual seu nome, sua idade, quantos anos de experiência docente, quantos anos está efetiva (o) na RMEF, quantos anos atuando na Sala Informatizada (SI), quanto tempo nesta escola?
- 3) Fale-me sobre sua trajetória profissional.
- 4) Você possui perfil em *sítes* de mídias ubíquas³⁸?
- 5) Conte-me quando começou a utilizar as mídias ubíquas. Por que passou a utilizar e qual foi a sua experiência nesses espaços? (encontrou dificuldades, se sim, quais?)
- 6) Com quais objetivos você utiliza essas mídias ubíquas? (conversar com amigos, colegas de trabalho, família, com estudantes, em suas aulas?)
- 7) Como você se definiria como usuária (o) de mídias ubíquas: como moderado, mediano ou intensivo?
- 8) Quando tem dúvidas ou problemas no uso, com quem conversa, onde tira dúvidas? (filhos adolescentes, familiares, colegas, pares, NTM, assessores da SMEF?)
- 9) Você desenvolve ou já desenvolveu alguma prática pedagógica com as mídias ubíquas?
- 10) Qual a sua compreensão sobre docência compartilhada?

³⁸ No início do encontro discutimos o termo “mídias ubíquas” com as professoras e muitas já haviam lido sobre o conceito de ubiquidade.

Para o segundo encontro com o grupo foram preparadas as seguintes questões para discussão:

- 1) A Educomunicação valoriza a mídia e discute seu uso pedagógico, mas vai além dela como recurso didático, pois tem como foco a organização e a viabilização de projetos que valorizam todas as formas de expressão de cada um dos membros envolvidos nos processos educativos. Diante disso, o que vocês entendem sobre Educomunicação?
- 2) A partir dessa concepção de Educomunicação, o que vocês entendem sobre Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE)?
- 3) Na Teoria Ator – Rede (TAR), rede não é por onde as coisas passam, mas aquilo que se forma nas relações. Assim, ao tecermos uma rede na TAR, estamos desenvolvendo uma série de ações em que cada participante é reconhecido como um mediador completo, ou seja, está provocando modificações e não apenas observando o que acontece ao seu redor. A partir da TAR como vocês entendem a construção de redes de aprendizagem?
- 4) A presença das mídias ubíquas altera as relações que estabelecemos nos cenários em que circulamos, inclusive na escola, e nos mostra que há outras maneiras de ter acesso a situações de aprendizagem, além de possibilitar a criação de novos recursos didáticos, por meio da multimídia, com texto, som e imagem (SCHÖNINGER, et.al, 2017). Diante disso, a partir da perspectiva da Educomunicação e da TAR:
 - Como integrar os smartphones e as mídias ubíquas no cotidiano da sala de aula?
 - Quais as possibilidades pedagógicas das mídias ubíquas dentro e fora da sala de aula?
 - Como se dá o processo de mediação pedagógica nesses espaços marcados pela ubiquidade (presença em todos os lugares via aparelhos eletrônicos conectados à Internet?)
 - Como as mídias ubíquas podem contribuir na construção de redes de aprendizagens?
- 5) Tem algo a falar que eu não tenha mencionado?

Os roteiros foram validados pelo grupo de pesquisa “Educação, Comunicação e Tecnologia”, liderado pela professora Ademilde Silveira Sartori, orientadora dessa pesquisa. Destacamos que durante o processo de elaboração do roteiro do grupo focal, foram realizadas várias rodadas de discussão com os pesquisadores integrantes do grupo e adequamos os mesmos a partir dos diversos olhares.

5.2.3.4 Organização e realização dos encontros com o grupo focal

São aspectos importantes na execução do grupo focal: o local dos encontros e o registro das interações. Conforme Gatti (2012, p. 24), o local adequado pode proporcionar uma interação maior entre os integrantes do grupo. Para a autora, a disposição em círculo permite o olhar direto, promovendo, assim, uma maior interação entre seus membros. Assegurar o conforto dos participantes e a eficiência dos recursos que serão utilizados no encontro, a presença de convidados e dos palestrantes, entre outras questões, são questões fundamentais para que os dados sejam revelados. A autora também apresenta diferentes formas de registrar os encontros dos grupos focais, como o uso de relatores, gravação em áudio, gravação em vídeo e anotações. Entre as formas de registrar os encontros, podemos utilizar, por exemplo, um diário de bordo, em que constam anotações de todo o processo do grupo focal, desde os primeiros contatos com os integrantes até as observações não relatadas verbalmente.

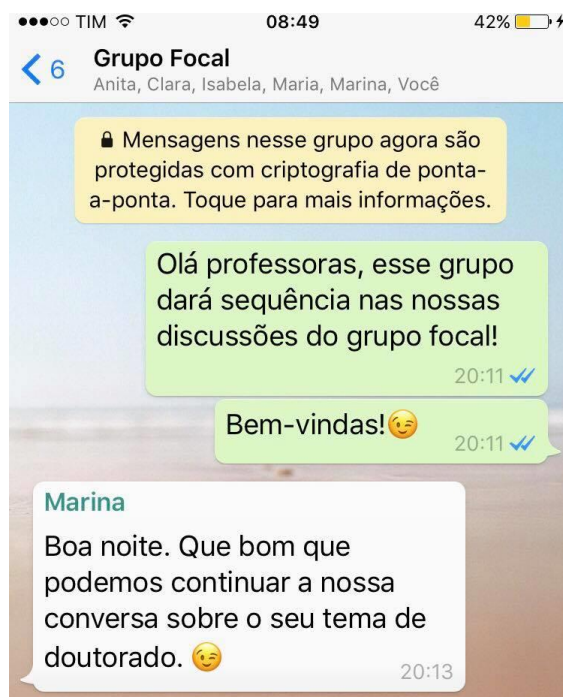
Seguindo as orientações dos autores, foram organizados os encontros de formação dos professores no NTM por reconhecer que nesse espaço os atores se sentiriam confortáveis e familiarizados com o ambiente. Por se tratar de uma sala ampla, ficaram todos sentados em círculo. Como registro, foi utilizado um diário de bordo e os encontros foram gravados em áudio.

Sobre o tempo do encontro do grupo, Gatti (2012, p. 28) sugere que não devemos ultrapassar três horas, dependendo dos objetivos e do envolvimento no debate. Nesse sentido, é imperativo que o pesquisador esteja intensamente atento e envolvido na conversa para que possa intervir e propor novos tópicos, aprofundando o diálogo, retomando outras questões pertinentes, ou encerrando o encontro. Atentos a essa recomendação, cada encontro teve a duração de pouco mais de três horas e contamos com uma pesquisadora que exerceu o papel de moderadora juntamente com a pesquisadora que foi a mediadora.

Barbosa e Gomes (1999, p. 05) sugerem que a conversa do grupo focal seja alternada com brincadeiras e dinâmicas, pois isso pode deixar os atores do grupo mais à vontade. Pensando nisso, um lanche foi preparado e deixado ao alcance dos atores para que pudessem, a qualquer momento, levantarem-se, comer e relaxar.

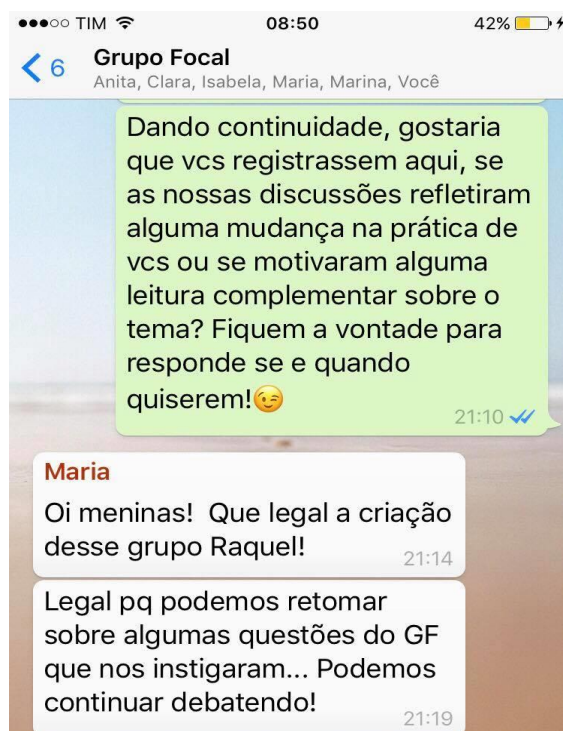
Ao final dos trabalhos, houve a sugestão de criar um grupo no WhatsApp para que o debate continuasse. Os atores gostaram da ideia e interagiram bastante nesse espaço virtual, conforme ilustram a Figura 7 e a Figura 8.

Figura 7 - Boas-vindas no WhatsApp



Fonte: Acervo da autora (2017)

Figura 8 - Grupo do WhatsApp



Fonte: Acervo da autora (2017)

Segundo Gatti (2012), além de contribuir sobremaneira com a pesquisa, o trabalho com a técnica do grupo focal é capaz de trazer benefícios para os integrantes do grupo, como a ampliação do círculo de amizades, o acréscimo de informações sobre a temática, a chance de participar de processos decisórios, assim como dialogar com pesquisadores e especialistas da área. Concordamos com a autora, pois ao final dos encontros os participantes relataram que gostaram muito da experiência, na medida em que aprenderam com a pesquisadora e estreitaram os laços de amizade com os colegas de profissão.

5.2.3.5 Análise dos dados

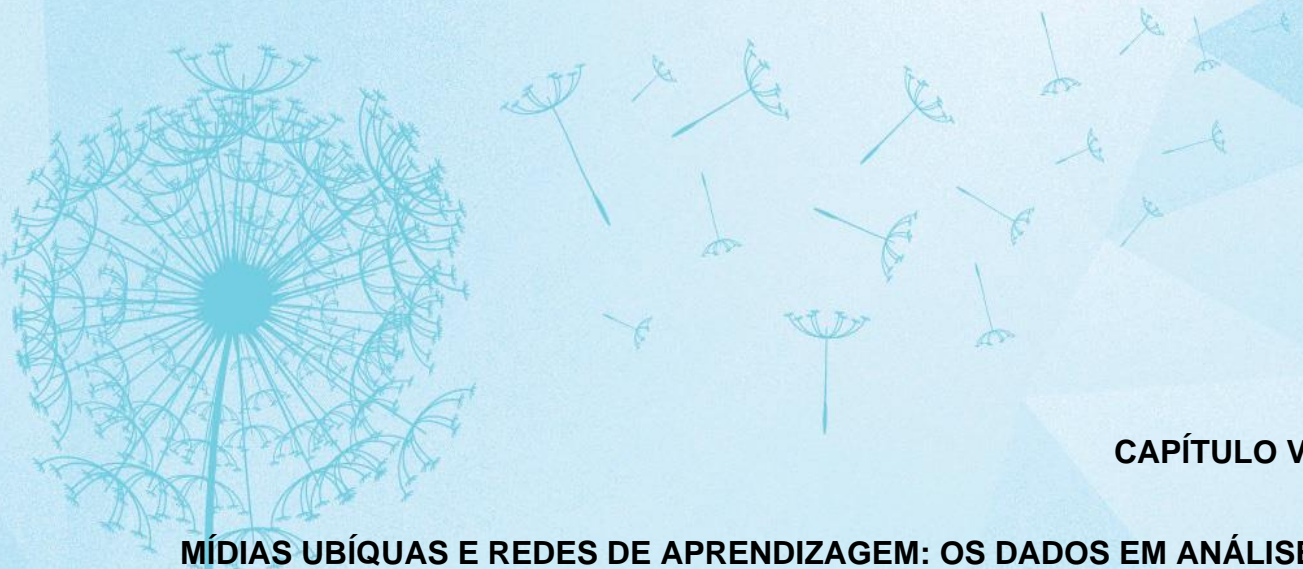
Em relação à análise dos dados obtidos com o grupo focal, Gatti (2012) argumenta que os procedimentos são os mesmos de outras análises de dados qualitativos nas Ciências Sociais e Humanas. Neste caso, a análise dos dados é um processo de elaboração e de busca de trajetórias frente às várias informações coletadas. Isso exige do pesquisador “um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema” (GATTI, 2012, p. 44).

Durante a análise dos dados, alguns elementos devem ser considerados, segundo argumentam Barbosa e Gomes (1999, p. 06):

- Palavras: avalie o significado das palavras utilizadas pelos participantes.
- Contexto: considere as circunstâncias nas quais um comentário foi feito, tom e intensidade do comentário.
- Concordância interna: descubra se a mudança de opiniões durante as discussões foi causada pela pressão do grupo.
- Precisão de respostas: verifique quais respostas foram baseadas em experiência pessoal.
- Quadro geral: defina as ideias preponderantes.
- Propósito do relatório: considere os objetivos do estudo e a informação necessária para a tomada de decisão. Os relatórios de grupos focais são tipicamente: relatórios orais breves que destacam descobertas-chaves; relatórios descritivos que resumem a discussão; e relatórios analíticos que fornecem tendências, padrões ou descobertas e incluem comentários selecionados.

Na análise dos dados, a ser descrita no capítulo VI, foram considerados os itens identificados acima, uma vez que prestar atenção no significado das palavras, no contexto e nas diferentes opiniões é levar em consideração toda a rede de associações que emergiu durante a realização dos encontros.

A partir desses elementos e dos roteiros aplicados nos encontros com o grupo, elegemos como categorias de análise os seguintes critérios: percepção das docentes quanto às mídias ubíquas, seus usos pessoais e pedagógicos; reflexões sobre os *smartphones* e as mídias ubíquas no cotidiano escolar; docência compartilhada, Educomunicação e Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) e a tessitura de redes de aprendizagens.



CAPÍTULO VI

MÍDIAS UBÍQUAS E REDES DE APRENDIZAGEM: OS DADOS EM ANÁLISE

6. MÍDIAS UBÍQUAS E REDES DE APRENDIZAGEM: OS DADOS EM ANÁLISE

Esqueça agora o papel, esse veículo provisório e custoso; mergulhe na web e reúna – para enfrentar as controvérsias que interessam você – os instrumentos multiformes que colocam à sua disposição os inumeráveis inventores de ferramentas de busca. Ora, não disporia você, então, de uma nova plataforma multimídia que lhe permitisse, mais uma vez, embora em uma escala multiplicada, articular opiniões confrontando-as com as dos outros? (LATOURET, 2016, p. 166)

Este capítulo apresenta as análises e as reflexões referentes às discussões do grupo focal realizado com os professores de Tecnologia Educacional das Escolas Básicas Municipais (EBM) de Florianópolis/SC. Estivemos no Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) com o objetivo de compreender melhor o trabalho desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (RMEF), com as tecnologias e as mídias nas escolas. Somente após essa conversa com as assessoras da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF) é que foram organizados os encontros com os professores participantes da pesquisa.

Segundo dados do NTM, fornecidos durante a nossa conversa com as assessoras, atualmente, a RMEF possui 36 Unidades Educativas de Educação Básica, e destas apenas 02 não possuem Sala Informatizada (SI), sendo que uma das unidades conta, hoje, com 02 salas, pois atende aproximadamente 1.400 estudantes nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao todo são 35 salas informatizadas, 30 professores efetivos (concursados)³⁹ e 13 substitutos (contratados temporariamente).

De acordo com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), o trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) acontece desde 1998 por intermédio do NTM, que anteriormente era denominado como Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). O núcleo é descrito na proposta como um espaço de formação continuada voltada para o uso pedagógico das TIC na educação. (FLORIANÓPOLIS, 2016).

³⁹ Muitos professores estão afastados por estarem em gozo de licença aperfeiçoamento para cursar Mestrado e Doutorado ou a disposição para atuar na Secretaria Municipal da Educação. A SMEF libera o afastamento remunerado de no máximo dois anos para cursar o Mestrado e três anos para cursar o Doutorado, sem ônus no salário dos profissionais da educação.

No que diz respeito às mídias ubíquas, foi encontrada a seguinte explicação: “[...] o narcisismo e o *voyeurismo* típicos das redes sociais atuais, por exemplo, precisa ser objeto de reflexão na esfera escolar, o que coloca em evidência a complexidade da ação escolar em se tratando dessas mesmas mídias” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.47). Além dessa citação, o tema não é abordado em nenhum outro momento, não há explicação sobre o termo *voyeurismo* e tampouco são discutidas as possibilidades pedagógicas desses espaços.

A partir da leitura da Proposta Curricular e da conversa com as assessoras, que demonstraram interesse em conhecer melhor a Educomunicação e a TAR para discutir com os professores, acreditamos que essa pesquisa poderá corroborar para que a RMEF possa discutir a abordagem e com isso obter um aprofundamento sobre o universo das mídias ubíquas.

6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE OS ATORES DA PESQUISA

Num universo de 43 professores de Tecnologia Educacional, entre efetivos (concurados) e substitutos (contratados temporariamente), 30 são mulheres e 13 são homens, sendo que somente as mulheres se dispuseram a participar dessa pesquisa. Desse modo, visando garantir o anonimato das professoras e oportunizar que elas pudessem escolher seus codinomes, foi perguntado como elas gostariam de ser chamadas em nossa pesquisa. Os nomes escolhidos foram: Isabela, Maria, Anita, Marina e Clara.

Isabela possui 39 anos de idade, entrou na RMEF em 2011 para atuar na Sala Informatizada (SI). Permaneceu na mesma escola até 2014 e a partir de 2015 passou a atuar em outra unidade, pois a segunda está situada mais próxima a sua residência. É graduada em Administração, pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), e em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Possui especialização em Gestão Escolar, pela Universidade Gama Filho, em Educação a Distância, pela Universidade de Fortaleza, e em Gênero e Diversidade, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui 10 anos de experiência docente, e destes atua há 07 anos na área da Tecnologia Educacional. Já foi alfabetizadora, mas relatou que prefere o trabalho que realiza hoje na SI, pois por

meio dos projetos tem acesso a todas as faixas etárias, desde os anos iniciais até os finais do Ensino Fundamental.

Maria possui 37 anos de idade e 12 anos de experiência docente na RMEF. É graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Possui especialização em “TICs na Promoção da Aprendizagem”, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Mestrado em Educação, na linha Educação e Comunicação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É docente em sua atual unidade educativa há 10 anos. Seu primeiro concurso na RMEF foi para atuar como Professora Auxiliar de Ensino⁴⁰, mas depois de seis meses foi designada como coordenadora da SI, onde ficou até 2010, ano em que fez o concurso para área de Tecnologia Educacional, e retornou em 2011 para a mesma escola como efetiva de carreira. A referida professora foi bolsista de iniciação científica, trabalhou como tutora nos cursos oferecidos pela Programa de Formação Permanente da SMEF de Florianópolis, onde atuou nos polos presencialmente com os profissionais da RMEF. Exerceu, também, a função de tutora a distância na UDESC e na UFSC, no curso de Pedagogia.

Anita possui 36 anos de idade e 11 anos de experiência docente. É graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e especialista em Tecnologias Educacionais, pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro. No início da sua carreira no magistério atuou como alfabetizadora e em 2009 efetivou-se na RMEF como Professora Auxiliar de Ensino. Contudo, nunca exerceu a função, pois logo que assumiu foi designada para atuar como coordenadora da SI. Assim como a professora Maria, Anita também fez o concurso público para a Área de Tecnologia Educacional, e em 2011 passou a atuar no cargo como efetiva de carreira. Desde então desempenha suas atividades na sua unidade educativa de origem.

Marina possui 43 anos de idade e 13 anos de experiência docente com tecnologia educacional. É graduada em Pedagogia, com ênfase em Tecnologia Educacional, pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), e especialista em Educação a distância e gestão educacional, pela Associação Catarinense de Educação (ACE). Atuou como professora de Informática em escolas particulares até 2011 quando, então, efetivou-se na RMEF como docente na área de Tecnologia Educacional, e permanece, desde então, na mesma unidade educativa.

⁴⁰ O Professor Auxiliar de Ensino é o docente responsável por substituir os professores regentes durante as ausências nas unidades educativas.

Clara possui 36 anos de idade e 12 anos de experiência docente. É graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e especialista em Tecnologias Educacionais, pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro. É efetiva de carreira na RMEF há 10 anos e, assim como a Maria e a Anita, também fez concurso para Professor Auxiliar de Ensino, mas foi designada para atuar como coordenadora de SI. Clara também se efetivou em 2011 e passou a atuar como docente na área de Tecnologia Educacional. Está na mesma unidade educativa há 12 anos.

Pelo exposto, é revelador que todas as professoras possuem especialização em temas voltados à discussão da Tecnologia e da Comunicação, com interface na Educação, e uma docente é Mestre. Segundo as professoras, o cargo exigia Licenciatura Plena em Tecnologia Educacional ou Licenciatura na área da Educação com Pós-graduação em: Mídia-Educação; ou Tecnologia Educacional; ou Tecnologias em Educação; ou Mídias na Educação; ou Gestão de Tecnologias na Educação; ou Informática na Educação; ou Metodologia da Educação a Distância. Ainda segundo as docentes, no grupo há professores licenciados em História, Língua Portuguesa, Teologia e Química, o que possibilita muitas trocas e enriquece as discussões do grupo, explica Maria.

Ao descreverem os trabalhos que desenvolvem nas unidades educativas, as professoras apontaram que realizam diversos projetos em parceria com os professores regentes dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, além de terem aulas fixas na grade do primeiro ao quinto ano. Essas aulas descritas como fixas são planejadas, muitas vezes, juntamente com a professora regente das turmas e o foco está no letramento digital.

6.2 PERCEPÇÃO DAS DOCENTES QUANTO ÀS MÍDIAS UBÍQUAS, SEUS USOS PESSOAIS E PEDAGÓGICOS

Isabela afirma que possui perfil nas mídias ubíquas e que passou a utilizá-las em 2009, inicialmente para ler notícias e realizar pesquisas diversas. Atualmente, participa de fóruns de discussão, grupos de estudos e utiliza esses espaços para trocar experiências, socializar dúvidas e afirma não ter tido dificuldades para acessar às plataformas. Quando surgem dúvidas quanto ao uso - não apenas dessas mídias

ubíquas, mas dos usos das mídias e tecnologias em geral - a professora afirma que recorre aos seus pares, professores de Tecnologia, por meio dos grupos *on-line*, ou busca sozinha, ela finaliza: “o *Google* é meu mentor”. A professora explica que não costuma “misturar” sua vida privada e profissional. Por esse motivo não adiciona seus estudantes às suas redes sociais e nem colegas da escola, mas “interajo com eles através do *Facebook* e do *blog* da escola”, justifica Isabela. A professora identifica-se como usuária mediana de mídias ubíquas.

Assim como Isabela, Maria também possui perfil nas mídias ubíquas e passou a utilizar entre 2009 – 2010. No primeiro momento utilizou para uso pessoal e posteriormente incorporou como um recurso a mais no seu planejamento didático. Dúvidas no uso técnico ou pedagógico são compartilhadas e discutidas com os colegas da área, geralmente *on-line*, nos grupos de *WhatsApp*. “Gosto de ficar ligada nos trabalhos que os colegas realizam, por isso sigo vários grupos no *Facebook*, tanto dos professores da escola quanto daqueles da minha área de atuação”, relata Maria. Diferentemente da Isabela, ela diz ter em seu *Facebook* colegas da unidade educativa e vários de seus estudantes, pois gosta de interagir com eles nesse espaço, conhecer mais sobre seus gostos, sonhos e aspirações, além de realizar algumas atividades pedagógicas. Considera-se uma usuária mediana. “Sou mais observadora, pesquisadora, gostaria de produzir mais nesses ambientes digitais”, acrescenta Maria.

Já Anita possui perfil nas mídias ubíquas desde o ano 2001 e passou a fazer uso desses ambientes, principalmente, para relacionamentos sociais com famílias e amigos. Atualmente, participa de grupos que envolvem os colegas da escola, colegas do grupo de estudo e, nesses ambientes, troca experiências, discute suas dúvidas e atividades pedagógicas. As dúvidas quanto ao uso e as dificuldades pedagógicas, ela compartilha com os colegas da área atualmente. Mas, relata que já recorreu muito ao NTM em tempos passados, quando lá havia uma assessora que ajudava muito, “podíamos contar com ela para tudo e agora não tenho mais um referencial assim na atual configuração do núcleo”, afirma Anita. Seus colegas de trabalho e estudantes fazem parte da sua rede social digital, mas ela não utiliza esses espaços para compartilhar nada da escola, apenas a sua vida privada. “Faço um uso intensivo dessas mídias e, por vezes, acho que me exponho demais até”, afirma a docente.

Clara começou a utilizar as mídias ubíquas a partir do *Orkut*. “Eu adorava publicar fotos e criar álbuns. Quando o *Facebook* surgiu aqui no Brasil, fui pressionada pelas pessoas do meu convívio a criar um perfil, mas mesmo assim eu continuava no

Orkut também, pois gostava muito”, lembra a docente. Assim como as colegas, Clara utiliza esses ambientes para conversar com a família, amigos, colegas, para trocar informações e dicas pedagógicas. Não adiciona seus estudantes na sua rede social digital, pois para interagir com eles tem a *fanpage* da escola, segundo ela. “Quando tenho dúvidas com relação à técnica, sou muito autodidata, procuro no *Google* e me sinto desafiada a ir atrás até conseguir resolver o problema”, relata Clara. Quanto às dúvidas pedagógicas, assim como Anita, ela lembra que havia duas assessoras no NTM que a ajudavam muito com ideias e sugestões de atividades, mas quando essas profissionais deixaram a SMEF ela sentiu muito. “Quanto ao uso me defino como intensiva, porque posto muitas fotos, descrevo o dia a dia familiar, mas me acho pouco criativa, quase não produzo nada, apenas compartilho, eu queria ter mais autoria sabe? ”, explica Clara.

Marina também possui perfis nas mídias ubíquas, explica que: “quando o *Facebook* estourou no Brasil eu fiquei um ano só observando e depois acabei aderindo por pressão social e criei um perfil”. Depois que passou a utilizar na sua vida privada, sentiu a necessidade de criar uma “conta” para a escola. Antes, porém, estudou a diferença de um perfil privada e um público. Foi, então, que junto aos colegas optou por criar uma *fanpage* para divulgar as atividades e criar um canal de comunicação com a comunidade escolar. “Infelizmente os professores quase não interagem na *fanpage*. Dificilmente relatam suas atividades ou comentam as postagens uns dos outros”, complementa Marina. A professora explica que quando começou a utilizar o *Facebook* adicionou os seus estudantes, mas não conseguia gerenciar a quantidade de informação que eles postavam diariamente e decidiu excluir todos. Atualmente, não se relaciona nem com seus estudantes, nem com seus colegas da unidade educativa no *Facebook* e no Instagram, somente por *e-mail* e pelo *WhatsApp*. Quando tem dúvidas técnicas ela recorre muito ao filho adolescente e aos seus estudantes, “aprendo muito com eles”, argumenta Marina. A professora afirma fazer um uso intensivo dessas mídias. Quanto às trocas pedagógicas, ela conversa com os colegas de área, mas tem utilizado muito, ultimamente, o NTM, pois estabeleceu um vínculo com a assessora e isso tem enriquecido o seu trabalho na escola.

Segundo a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, os assessores pedagógicos que atuam na Diretoria de Educação Fundamental (DEF) coordenam os processos formativos nas diversas áreas de atuação e buscam, por meio do diálogo, que os profissionais da educação se percebam como protagonistas do seu processo

de formação continuada (FLORIANÓPOLIS, 2016). Quando as docentes relataram que anteriormente recorriam ao NTM para planejar, tirar dúvidas, e agora com a saída de algumas profissionais não o fazem mais, pois não conseguiram estabelecer o mesmo vínculo, podemos inferir que para além de coordenar os processos formativos, esses profissionais desempenham um papel primordial na construção das práticas pedagógicas com os professores.

Com relação ao uso pedagógico, Isabela e Clara relataram que nunca desenvolveram nenhuma prática pedagógica nas mídias ubíquas, mas preocupam-se em discutir com seus estudantes os usos que eles fazem desses ambientes. Nesse sentido, Isabela destaca a importância de ensinar as crianças e os adolescentes a preservarem a sua privacidade e a respeitarem a privacidade dos outros no mundo digital. “Ao discutirmos com os estudantes a importância de refletirmos sobre tudo que postamos em nossas redes sociais, estamos ensinando-lhes a se protegerem e a ponderarem antes de se exporem e/ou exporem os outros no mundo digital. Esse tema me interessa muito, pretendo aprofundá-lo no Mestrado”, finaliza Isabela.

O depoimento da professora alerta para a urgência de discutir com os estudantes aspectos relacionados à privacidade e à segurança nesse mundo digital, pois ao debatermos o tema eles entenderão que nossos acessos à internet deixam rastros digitais que podem ser facilmente seguidos. Quando professores e estudantes passarem a conhecer mais sobre estratégias de controle das informações *on-line* e de como podem manter seus dados mais seguros, eles aprenderão a importância de criarem senhas “fortes” e de analisarem melhor as políticas de privacidades antes de acessarem qualquer mídia ubíqua. Quanto a preservar a sua privacidade e a respeitar o outro, o debate também poderá fornecer subsídios para encorajar a autorreflexão antes de se expor e/ou expor os outros. Alguns cuidados poderão fazer toda a diferença na hora de discutirmos com os estudantes sobre os perigos que subjazem a internet, como:

- Criar senhas fortes e atualizá-las periodicamente.
- Fazer *downloads* de *sites* que sejam seguros.
- Não compartilhar informações como nome completo, endereço e contas bancárias em mídias ubíquas.
- Não clicar em anúncios “soltos” nas páginas que acessamos.

- Verificar sempre a política de privacidade do *site* antes de revelar qualquer informação.

Ao cadastrar qualquer acesso *on-line*, devemos considerar os itens mencionados anteriormente e atentar para qualquer possibilidade de limitar a coleta dos nossos dados pessoais.

Dando sequência à discussão, a docente Anita afirma que já desenvolveu várias atividades com o uso dessas mídias ubíquas, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e destacou a importância de trabalhar a autoria e a autonomia dos estudantes. Explica, então, que desenvolveu um projeto de animação com estudantes, por meio da técnica de *Stop Motion*. Os estudantes participaram de todas as etapas: a organização do roteiro, a seleção das fotografias, a edição do vídeo e, por último, a publicação no canal do *Youtube* da escola. “Quando deixamos nossos alunos livres para criar, percebemos o quanto eles têm a nos ensinar”, acrescenta Anita.

A partir do relato da docente, podemos inferir que ao criarem as animações, os estudantes também desenvolveram ecossistemas educacionais, uma vez que a construção se deu de forma colaborativa, criativa, inclusiva. Ademais, o grupo trilhou a sua própria direção, com ensaio, acerto e erro, mas sempre com autoria e autonomia.

Maria concorda com Anita e afirma que já realizou diversas práticas pedagógicas nas e com as mídias ubíquas e, nesses casos, seus estudantes foram autores e protagonistas do seu conhecimento. Dentre os projetos, destacou um que resultou numa página no *Facebook* alimentada por postagens realizadas pelos estudantes com a sua mediação. O tema central estava em conhecer o bairro onde moravam e estudavam. Para isso, os estudantes deveriam conversar com moradores antigos no território, relatar como eram os espaços no passado e fotografar como estavam no presente para construir reflexões sobre a interferência humana naqueles ambientes.

O fato da unidade educativa não possuir câmera fotográfica não foi um problema, pois os estudantes realizaram os registros com seus celulares. “A problemática maior foi convencer os gestores que os estudantes poderiam, sim, utilizar seus celulares no ambiente escolar para fins pedagógicos. Foi muito difícil, mas eu não desisti e consegui, apesar dos conflitos, concluir o projeto”, relata Maria.

Outro entrave foi explicar para os colegas professores e gestores que estávamos produzindo conhecimento no *Facebook* e que “deixar nossos alunos exercitarem a autoria não diminui o nosso fazer docente, pelo contrário, ressignifica nossa prática”, finaliza Maria.

Quando a professora explica que enfrentou tantas resistências ao dar voz ativa aos estudantes, recorreremos às palavras de Ismar Soares (2011) para reafirmar que ações educacionais inclusivas, democráticas e criativas:

[...] não emergem espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente. Existem obstáculos que tem de ser enfrentados e vencidos. O obstáculo maior é, na verdade, a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, reforçada, por outro lado, pelo modelo disponível de comunicação vigente, que prioriza, de igual forma, a mesma perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e receptor (p. 37).

A construção de redes de aprendizagem nas mídias ubíquas requer que esses obstáculos apontados sejam discutidos e enfrentados pelos professores, pela equipe pedagógica, pelos gestores, pelas famílias, enfim, por toda a comunidade escolar. Afinal, acrescenta Maria, “como que nossos estudantes saberão se relacionar eticamente no mundo *on-line* se na escola eles são proibidos de usar? Como iremos discutir com eles sem experimentar, sem o acerto e o erro”?

Nesse sentido, a professora Marina concorda com Maria e afirma que sempre utilizou dessas mídias em suas aulas. Destaca que o *blog* sempre esteve no seu planejamento e aos poucos ela foi incentivando os seus estudantes a comentarem as postagens e assim manifestarem suas opiniões. Marina explica que nunca deu “poder” de administrador aos estudantes no *blog*, pois muitos não tinham *e-mail* ou se tinham esqueciam a senha e o endereço, além do que eram necessários os dados e a permissão dos familiares, o que acabava por dificultar uma melhor utilização dos recursos de interação.

Atualmente, explica Marina, “a SMEF disponibilizou a possibilidade de criarmos *e-mails* institucionais, tanto para professores quanto para os alunos, a partir da matrícula, e isso nos deu liberdade e segurança, pois não precisamos dos dados pessoais dos estudantes”. Depois de cadastrar todos os seus estudantes nos endereços de correios eletrônicos institucionais, ela e a professora de Língua Portuguesa iniciaram um projeto de escrita totalmente digital, “fizemos um combinado, nada de papel durante o processo de elaboração e correção dos textos, e deu super certo”, conta a docente. Segundo Marina, a professora de Língua Portuguesa está

impressionada com o envolvimento dos estudantes e o gosto pela escrita no computador. Estudantes que antes não queriam produzir, agora escrevem e reescrevem após as correções delas. “A minha colega conta que ao corrigir os textos escritos no papel, os alunos ao refazerem, na maioria das vezes, não atendiam às correções dela, e agora na tela do computador eles fazem tudo de acordo com as dicas dela, parece que eles visualizam melhor”, relata Marina.

Quando a professora diz que seus estudantes preferem a escrita na tela do computador do que na folha do papel não quer dizer que devemos excluir das escolas o caderno, o lápis ou o livro impresso, mas, pelo contrário, podemos incluir novos recursos que possibilitem o exercício da criatividade e da autoria, a partir da multimídia: com texto, som e imagem. Em tempos de cultura digital, é preciso refletir sobre esses novos modos de produção de conhecimento, afinal:

Ninguém teria se atrevido a duvidar do valor dos dicionários e das enciclopédias sem a mania das *wikis*; ninguém teria ido procurar piolhos na cabeça dos pesquisadores de climatologia sem os correios eletrônicos que um *hacker* neófito podia interceptar sem dificuldade; ninguém teria duvidado da palavra dos especialistas sem a multiplicação dos *bloggers*. Sim, reconheço, as ferramentas digitais são um veneno. Mas, talvez, também um remédio. [...] se o jornal permitiu a democracia ao equipar os cidadãos representados nos parlamentos humanos, não há razão para que tais plataformas não permitam a democracia técnica ao equipar de novo os cidadãos que querem ser representados nos parlamentos das coisas. Não se nasce cidadão; torna-se um. Com a condição de ter um órgão que ensine a opinar (LATOUR, 2016, p. 167).

Com base no exposto, entendemos que não se trata de endeusar as mídias em detrimento do livro didático ou de qualquer outro recurso. Trata-se de pensar em ações, associações e inter-relações entre pessoas e coisas, a fim de analisar o conjunto de atores (humanos e não-humanos) que poderão influenciar, promover e até intervir nos processos de ensino e aprendizagem.

6.3 REFLEXÕES SOBRE OS *SMARTPHONES* E AS MÍDIAS UBÍQUAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Nesta subseção, propusemo-nos a ampliar a discussão sobre a presença dos *smartphones* e das mídias ubíquas no cotidiano escolar e pensarmos, junto às professoras, como se dá o processo de mediação pedagógica com esses não-humanos “*smarts*” nesses espaços marcados pela ubiquidade.

Segundo pesquisa realizada pelo Cetic.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil)⁴¹, na edição de 2016, o celular se tornou o equipamento mais utilizado pelos estudantes para acessar a internet, mas apenas 31% deles trabalham com esse dispositivo conectado dentro da escola. Quanto aos professores, segundo dados da pesquisa, 91% utilizam a internet a partir do celular e 49% já realizou alguma atividade com seus estudantes utilizando os celulares. Com relação a conexão *wi-fi*, a pesquisa aponta que somente 10% das escolas urbanas possuem internet sem fio de uso livre para todos.

Nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, segundo o NTM⁴², embora haja a conexão *wi-fi* em todas as unidades, a configuração e a localização dos equipamentos que distribuem o sinal não garantem a cobertura de todos os espaços das unidades. Ao longo da discussão com o grupo focal essa questão sobre o alcance da conexão *wi-fi* apareceu também, como veremos a seguir no decorrer desta subseção.

De acordo com Marina, quando ela chegou à escola, há seis anos, a “comunicação” era feita pelo mural na sala dos professores. Foi ela quem criou o primeiro grupo de *e-mails* para as trocas rotineiras da unidade educativa. Destaca que “no início, eram apenas avisos, mas agora conseguimos até trocar figurinhas sobre nossos planejamentos, tanto no grupo de *e-mails* quanto no grupo do *WhatsApp*”. Aliás, complementa Marina, “tem horas que me pergunto se não estamos extrapolando um pouco o espaço e o horário escolar, por vezes é sábado, domingo, meia noite e os professores estão conversando, planejando, tudo pelo *WhatsApp*”.

A preocupação da professora é compreensível, afinal estamos aprendendo a viver e a conviver nessa cultura digital marcada pela ubiquidade e pela onipresença. Discutir com os pares e com os estudantes as vantagens e as desvantagens dessa disponibilidade *on-line* é essencial para que se aprenda a conviver e a impor limites na chamada “presença perpétua” nas mídias ubíquas.

Atinente à discussão em tela, Maria relata que teve experiências boas com o uso dos *smartphones* em suas aulas: “para as crianças, se expressarem por meio da

⁴¹ Realizada entre agosto e dezembro de 2016, a pesquisa traz dados sobre o uso e apropriação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em 1.106 escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, localizadas em áreas urbanas. A partir da escuta de 935 diretores, 922 coordenadores pedagógicos, 1.854 professores e 11.069 estudantes. A pesquisa na íntegra poderá ser acessada no link: <http://cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores>

⁴² Não encontramos nenhum documento que apresentasse esse mapeamento.

linguagem áudio visual foi muito significativo”. Complementa, ainda, que: “muitos alunos que não se envolviam nas aulas, quando passaram a utilizar seus celulares, começaram a se dedicar com mais afinco, ficaram mais acolhedores e até a agressividade entre eles diminuiu”. A docente chama a atenção para a urgência de discussões sobre o uso dos celulares nas escolas, pois, como ressalta, “não adianta proibir porque os alunos têm o celular na mochila, mesmo escondendo, eles usam, é preciso discutir a responsabilidade dos usos com eles, com os pais, com os gestores, enfim toda a comunidade escolar”.

Marina concorda com a fala da colega e complementa: “para potencializar esses usos precisamos de políticas públicas que reconheçam esse uso na sala de aula, uma infraestrutura melhor, pois nem sempre tem *wi-fi* na escola toda, a velocidade da internet precisa ser melhorada, também”. Nesse ínterim, Maria acrescenta: “precisamos de políticas públicas que viabilizem a estrutura e a formação tanto para professores quanto para gestores, pois em muitas escolas da nossa rede, o único espaço em que é permitido utilizar as mídias é a SI, como se em outros espaços elas só servissem para lazer”.

Com base nos relatos das docentes, é possível inferir que a utilização do celular nas escolas ainda é uma questão pouco discutida e, na grande maioria das situações, há a proibição do seu uso⁴³. Entendemos que os celulares podem atrapalhar as aulas, pois os estudantes querem bater papo, ouvir música, mas e se ao invés de reclamarmos que os estudantes passam muito tempo em seus *smartphones*, porque não os trazer para a sala de aula com todo o seu potencial interativo e criativo?

Sabemos que esse procedimento não será de uma hora para outra. Muitas conversas e reflexões precisarão ser empreendidas para forjarmos um novo entendimento sobre os espaços coletivos e os usos desses não-humanos inteligentes. Contudo, sabemos que é possível, caso essa caminhada seja palmilhada em conjunto e baseada no diálogo, como propõe os princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE). Ao invés da leitura obrigatória dos livros clássicos da

⁴³ A Lei nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008, proíbe o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Estado de Santa Catarina. Em 2016, o Projeto de Lei nº 198/2016, propôs alterar a Lei para que seja autorizado o uso da tecnologia disponível nos *smartphones* nas escolas para trabalhar conteúdos curriculares. Mais informações no *link* <http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/projeto-permite-uso-de-celular-em-sala-de-aula-como-recursos-pedagogicos>. Acesso: 19 jul. 2017.

literatura, pode-se, por exemplo, propor a criação de contos *clips*, mesclando o texto com som, imagem e movimento.

Da mesma forma, explorar o ensino da Matemática nos jogos de interesse dos estudantes, como aprender potência com a *Torre de Hanói* ou utilizar o *Google Maps* para que os estudantes possam aprender a localizar-se, orientar-se e entenderem melhor a importância da Geografia na vida cotidiana ou, ainda, como sugeriu a professora Maria, “exportar da Educação a Distância ambientes virtuais de aprendizagem e trazer para nossa realidade da Educação Básica”.

Para Anita, o pensamento é de que não precisamos trazer esses ambientes para a escola, “já temos acesso gratuito ao *blog*, *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, devemos explorar melhor e saber como utilizar pedagogicamente essas mídias ubíquas”. A professora explica que na sua unidade educativa não há problemas com a estrutura, a Internet é boa, é replicada em todas as salas de aulas, mas os colegas são resistentes quanto à liberação da senha do *Wi-fi*, pois defendem que isso irá atrapalhar nas aulas. “Na minha opinião, diz Anita, se a aula não estiver interessante, os alunos irão se distrair também, nem que seja rabiscando a folha do caderno”, relata. “Durante as aulas na Sala Informatizada (SI) os estudantes acessam o *Facebook* e isso não atrapalha, pelo contrário, aproveito para dar uma ‘espiadinha’ no que eles estão fazendo e alertá-los sobre os perigos da exposição excessiva”, complementa a docente.

O *Facebook*, segundo as professoras, ainda é a mídia mais acessada por crianças e adolescentes nas suas unidades educativas. Uma pesquisa realizada no final de 2012 pela *Social Bakers*⁴⁴ (uma empresa focada na análise de mídia social, fundada como uma agência digital na República Tcheca), apontou que o Brasil é o segundo país com maior número de usuários no *Facebook*, ficando atrás, apenas, dos Estados Unidos. O estudo afirmou, ainda, que o *Facebook* no Brasil abrange cerca de 82,3% da população que possui acesso à Internet e o maior grupo de brasileiros na rede tem entre 18 e 24 anos (20,8 milhões), no entanto, muitas crianças e adolescentes alteram a sua data de nascimento para conseguirem abrir uma conta, então esse grupo certamente se estende à idade menor que 18 anos.

⁴⁴ E, ainda, segundo a pesquisa, esses números só aumentam, pois no mês de janeiro de 2013, mais de 962 mil brasileiros se cadastraram no *Facebook*. Disponível em: <<http://www.socialbakers.com/blog/1290-10-fastest-growing-countries-on-facebook-in-2012>>. Acesso: 14 abr. 2017.

Diante disso, cabe a reflexão: será que familiares e professores sabem que seus filhos e estudantes alteram sua idade para utilizarem essa mídia? Devemos proibir ou monitorar o acesso? Entendemos que o diálogo é a forma mais eficiente de educar e proteger as crianças e os adolescentes nessas mídias. Isso envolve conscientizá-los sobre os perigos da exposição e mostrar-se sempre aberto para a conversa. Não precisa vigiar sistematicamente a vida *on-line* das crianças e adolescentes, mas é importante que os familiares acompanhem os acessos, verifiquem o conteúdo das postagens, com quem eles estão se relacionando, pois, assim, será possível discutir e conversar sobre a exposição excessiva não apenas no *Facebook*, mas em todas as mídias ubíquas. Na escola, ao invés de proibir o acesso, é preciso problematizar a responsabilidade de criação de um perfil nessas mídias. Afinal, se existe a autonomia para decidir quem fará parte da nossa rede social e o que publicar, deve-se assumir, também, a reponsabilidade que a liberdade de expressão carrega consigo, ou seja, a responsabilidade diante da vida virtual e *on-line*, assim como na vida off-line.

Ao discutirmos sobre esses não-humanos, os chamados “*smarts*” como possíveis mediadores do processo de ensino e aprendizagem, precisamos pensar neles de modo que possam “criar condições para o desenvolvimento de atitudes, de competências e aquisição de conteúdos que viabilizem uma inserção no mundo de modo mais intenso, criativo, produtivo e crítico” (SARTORI, 2012, p. 92). Em outras palavras, não basta “liberar” o uso dos celulares em sala de aula, apenas, pois a liberação do aparelho e a conexão *wi-fi* são uma das pautas que deverão compor a discussão entre a comunidade escolar e a Secretaria de Educação, uma vez que esse debate deverá acontecer no âmbito das políticas públicas. Para além de garantir o acesso, se faz necessário uma discussão sobre as relações e associações que se estabelecem nessas mídias ubíquas e de que forma poderemos dar liberdade para que os estudantes utilizem essas mídias para explorarem, curtirem, criarem e compartilhem ideias, saberes e conhecimentos, mas que também saibam buscar um equilíbrio nesses usos não apenas no espaço escolar, mas nas relações sociais de um modo geral.

Paulo Freire (2007, p. 107), em a “Pedagogia da autonomia”, nos ensina que a liberdade é que traz a responsabilidade frente ao mundo, e “ninguém é autônomo para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras,

decisões que vão sendo tomadas”. E é com esse entendimento de liberdade que poderemos contribuir na construção da autonomia dos estudantes ao interagirem em suas redes sociais digitais. Somente dando espaço para que eles possam exercitar a experiência da autoria é que poderemos construir/engendrar em nossos estudantes a autonomia de saber como, quando e para quê utilizar esses recursos dentro e fora do espaço escolar.

Nesse íterim, o fenômeno da aprendizagem, ou a mediação é o próprio efeito dessa rede que emerge continuamente no movimento dessas associações e agrupamentos entre elementos humanos e não-humanos.

6.4 DOCÊNCIA COMPARTILHADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA (PPE): DISCUSSÕES NECESSÁRIAS PARA A CRIAÇÃO DE REDES DE APRENDIZAGENS

6.4.1 Sobre docência compartilhada

Após o primeiro contato com a SMEF, por meio da Gerência de Formação Permanente⁴⁵, a pesquisadora fora informada que deveria agendar uma reunião com o NTM, logo após a liberação do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH), para a explicação sobre a intenção de estudo. Por entender e respeitar o trabalho do referido núcleo, foi agendada uma reunião com as assessoras para que se pudesse entender melhor a atual configuração dos trabalhos relacionados às tecnologias e as mídias na SMEF. Conforme explicou a assessora no período, desde o início do NTM, as discussões e as orientações dos trabalhos são pensados a partir de projetos educativos entre os professores regentes e os docentes das Salas Informatizadas (SI). De acordo com esse dado, fora incluído no roteiro de entrevista com o grupo focal, a seguinte questão: qual a sua compreensão sobre docência compartilhada?

Cabe ressaltar, que durante a validação do roteiro com o grupo de pesquisa, surgiram questionamentos referentes a essa questão. Alguns colegas acharam o termo “docência compartilhada” algo complexo para ser discutido com os docentes,

⁴⁵ Essa gerência é responsável pela avaliação dos projetos de pesquisa e da orientação aos pesquisadores antes de iniciar os estudos na RMEF.

no entanto, optamos por manter a discussão, afinal, seria importante ampliar as discussões, e assim, entender melhor como aconteciam essas aulas na SI e, também, esse planejamento em conjunto com os professores.

No lançamento da questão, não houve a explicação prévia do termo, e as docentes relataram os seus entendimentos sobre docência compartilhada. Nessa tessitura, a professora Anita foi a primeira a dizer: “eu entendo que docência compartilhada é a forma como eu trabalho na escola e com meus pares, pois todo o planejamento é realizado em conjunto, mesmo aquele que envolve os Anos Iniciais, e eu fico sozinha em sala com as crianças”. Afinal, complementa Anita, “docência compartilhada não é apenas trabalhar em conjunto numa mesma sala, ou seja, não é só dividir a presença, mas o planejamento, os processos, o projeto, a avaliação, enfim, tudo precisa ser pensando no coletivo”.

Isabela concorda com a colega e acrescenta que em se tratando dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ela não consegue desenvolver nenhum projeto na SI sem a parceria dos professores das outras áreas. Afirma, então, que “na minha unidade eu não consigo exercer essa docência compartilhada com todos os colegas e isso nos afasta muito. No momento, só consigo realizar projetos com os professores de Inglês e de Geografia, os outros não utilizam a SI”.

Marina complementa que trabalhar com projetos na SI sem docência compartilhada, sem construção coletiva, empobrece a prática pedagógica do ponto de vista das múltiplas dimensões. “Nas minhas aulas fixas com os Anos Iniciais, por exemplo, quando as professoras regentes fazem o planejamento comigo, conseguimos complementar as discussões da sala de aula com o uso das diversas mídias e isso enriquece a aprendizagem das crianças”, discorre a docente.

Já a docente Clara relata que na unidade educativa onde ela atua, esse trabalho coletivo e compartilhado não acontece na amplitude que as colegas descreveram. “Eu entendo que a docência compartilhada entre nós e os demais professores é, também, a união entre os saberes específicos das áreas e a técnica ao utilizar as diversas mídias, no entanto, muitas vezes, eu sou vista como aquela que sabe ligar e desligar as máquinas apenas”, desabafa Clara.

Com o relato da professora Clara fica evidente a necessidade de trazer para discussão como esses projetos são pensados nas unidades educativas e de que forma o próprio NTM poderá lançar o debate dessa docência compartilhada enquanto

um núcleo que articula as políticas públicas educacionais juntamente com os demais assessores pedagógicos da Diretoria de Educação Fundamental.

Diante disso, concordamos com a professora Anita quando ela aponta que docência compartilhada não é dispor de dois docentes na mesma sala de aula e, tampouco, é apenas dizer que conteúdos deverão ser trabalhados na SI. Nesse ínterim, trabalhar de forma compartilhada somente fará sentido se for por meio da construção de modalidades abertas e criativas de relacionamentos, em que “as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência” (SOARES, 2011, p. 45). Sendo assim, ao compartilhar a docência, os professores poderão compartilhar recursos didáticos, estratégias de significação e articulação dos conteúdos específicos nas diversas áreas do conhecimento.

6.4.2 Sobre Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE)

Para as discussões em torno da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) no roteiro do grupo focal, foi significativo trazer uma reflexão breve para explicar que a Educomunicação valoriza a mídia e discute o seu uso pedagógico, mas vai além dela como recurso pedagógico, pois tem como foco a organização e viabilização de projetos que valorizam todas as formas de expressão de cada um dos membros envolvidos no processo educativo e, somente depois, fizemos o seguinte questionamento: a partir disso, o que vocês entendem sobre Educomunicação e sobre Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE)?

A docente Isabela prontamente disse: “eu não domino as leituras em Educomunicação, mas entendo que não há como separar os processos comunicativos da Educação, e partir dessa explicação acredito que o processo educativo precisa estar inserido num processo educomunicativo”. A partir do conceito acima, a professora afirma que, mesmo sem ter ouvido antes o termo PPE, identifica sua prática como sendo educomunicativa, uma vez que planeja suas aulas de modo que os estudantes possam exercitar sua criatividade, autoria e autonomia no que tange aos trabalhos com as mídias.

“A meu ver, é mais fácil para esse grupo ter uma PPE, pois nosso ambiente de trabalho e as atribuições do cargo nos levam à Educomunicação, ou seja, temos como

propósito desenvolver a autoria e a criticidade dos alunos perante às mídias”, explica Maria. No entanto, acrescenta que a maioria dos seus colegas professores, não se abre para novas propostas, são muito tradicionais do ponto de vista dos processos comunicativos em sala de aula, já que “eles detêm a palavra e os estudantes devem ouvir, copiar e depois reproduzir nas provas”, revela Maria. A professora explica que ao realizarem um projeto na Sala Informatizada (SI), os professores até percebem a importância de trabalhos integrados que possibilitam aos estudantes a participação ativa, que sejam autores do seu conhecimento, mas quando voltam para suas salas de aulas retomam o seu fazer do mesmo jeito. “Precisamos trazer para discussão a importância de repensarmos as relações de comunicação que estabelecemos no ambiente escolar”, reflete Maria.

Clara fala logo após Maria: “eu entendo quando você fala que é mais fácil para nós termos essa prática diferenciada frente às mídias, pois nosso ambiente nos desafia a todo momento. Não tem como ficarmos um dia sequer sem pesquisar e explorar novos recursos didáticos no campo das tecnologias”. Quanto aos colegas, Clara relata que talvez o medo do desconhecido os impeça de se abrir para novas discussões. Segundo ela, “muitos colegas não têm *WhatsApp*, *Facebook* ou se quer *e-mail*, criticam quem utiliza e se recusam a fazer parte desses universos midiáticos, aí ficam de fora de algumas dinâmicas da escola, pois muitas das nossas discussões acontecem nesses ambientes”. Para a docente, o fato desses professores serem avessos a esse mundo digital os afasta dos estudantes, pois mesmo que não queiram utilizar em demorado essas mídias, poderiam, ao menos, procurar saber mais sobre as referências midiáticas trazidas pelos estudantes. Clara não saberia dizer se sua prática é educacional, mas entende que: “atualmente a escola não é mais o único espaço onde as crianças têm acesso ao conhecimento, o *Google* está aí mesmo, temos que fazer dele um recurso a mais nas nossas aulas e ensinar nossos alunos a desconfiarem dele também”.

A professora, sob nosso ponto de vista, está correta quando diz que é preciso ensinar as crianças e os adolescentes a “desconfiarem” sobre aquilo que acessam, seja no *Google* ou em qualquer outra fonte *on-line*. Ao ensiná-los a desconfiar, se estamos trabalhando em busca da construção de habilidades que poderão auxiliar não apenas na busca da informação, mas também na avaliação e na utilização de forma crítica e ética. Ao aprenderem a organizar estratégias de busca eficazes e técnicas de avaliação seguras, os estudantes aprenderão a avaliar a credibilidade das

fontes de pesquisas, a validade dos *sites*, além de saberem que devem sempre dar o crédito apropriado ao utilizar qualquer informação, seja ela de um livro impresso ou de uma mídia digital.

Dando continuidade à discussão, Anita concorda com as colegas e se identifica também com a Educomunicação, pois vê a mídia para além de uma ferramenta pedagógica. Anita argumenta que “o aluno precisa ser produtor de conteúdo, de conhecimento. Ele precisa ser autor e coautor do seu processo educativo e comunicativo, e nós enquanto educadores devemos dar visibilidade para os nossos estudantes”. Para ilustrar sua fala a professora traz o exemplo a seguir:

Na escola, temos o *blog* da horta há muito anos, nele, os alunos são os autores, enquanto uns fazem o registro por meio de imagens, outros anotam o passo a passo das aulas práticas, na horta, com a professora de Ciências, depois constroem juntos o texto, revisam, corrigem seus erros e postam em formato de matérias, pois eles são inclusive os administradores do *blog* juntamente comigo e com a outra professora.

E, ainda, acrescenta outro exemplo:

Eu trabalhei com as turmas da Educação Integral, a partir de temas geradores que fossem do interesse dos estudantes e no final produzimos uma animação como produto final da aprendizagem deles, cada grupo participou junto de todas as etapas e nós professores atuávamos como mediadores do processo, sempre, até a postagem dos vídeos finais.

Isso é PPE? Pergunta, então, Anita. A resposta dada a essa pergunta foi “sim”, pois seu primeiro exemplo ilustra uma PPE, uma vez que por meio dessa atividade com o *blog* e a horta, foram oportunizados, aos estudantes, processos comunicativos capazes de promover espaços de diálogo (entres eles, os professores e os leitores do *blog*), expressão, criatividade e ação frente à produção do conhecimento com relação ao plantio de hortaliças e à alimentação saudável⁴⁶. Com relação ao segundo exemplo, identificamos como educacional a prática, pois a construção das animações com os estudantes ultrapassou o mero domínio técnico dos recursos tecnológicos, uma vez que a temática surgiu do interesse deles e o processo foi mediado por relações dialógicas entre todos os envolvidos no processo educativo.

A partir dos exemplos trazidos pela professora, é possível entender que:

a criação é experiência do pensamento que percorre todo fazer escolar. Há uma postura diferenciada, sobretudo política, ao se estimular e valorizar a criação no contexto escolar, propiciando aos alunos capacidades inventivas,

⁴⁶ Temas trabalhados no referido blog, o qual visitamos para conhecer melhor o trabalho descrito pela professora.

de não acomodação perante a vida, de invenção de mundos. A criação concebe uma visão estética do mundo a partir das experiências éticas. (OLIVEIRA, 2015, p.174)

Numa perspectiva educacional, a produção de *blog* e de animação junto aos estudantes preocupou-se com o exercício da visão estética, com a autoria e com a criatividade de forma crítica e reflexiva. A experiência estética no processo da produção das animações⁴⁷ chama a atenção pela criatividade e autenticidade da composição dos cenários e personagens e do enredo construído, colocando em debate a necessidade de um olhar sensível do adulto/professor em relação à criança e a adolescente/estudante como produtora de cultura, haja vista que os parâmetros estéticos de adultos e crianças possuem suas especificidades.

6.4.2 Sobre a tessitura de redes de aprendizagens

Assim como com o tema da Educomunicação, antes de iniciar as discussões sobre a tessitura de redes de aprendizagens, foi feita uma pequena contextualização acerca da TAR com as docentes: na Teoria Ator – Rede (TAR), rede não é por onde as coisas passam, mas aquilo que se forma nas relações. Assim, ao tecermos uma rede na TAR, estamos desenvolvendo uma série de ações em que cada participante é reconhecido como um mediador completo, ou seja, estamos provocando modificações e não apenas observando o que acontece ao seu redor.

A partir da explicação acima, Anita faz a seguinte reflexão:

os estudantes aprendem sozinho, com o pai, com a mãe, com o professor, mas como trazer essas aprendizagens deles para dentro da escola e como isso qualifica o conhecimento deles? Eu não sei bem como fazer, Latour fala que a gente aprende com as coisas também, com o computador, com a natureza, mas como viabilizar essas redes de aprendizagens?

Marina acredita que o caminho passa pela produção colaborativa: “criamos um espaço literário onde somos ao todo 175 editores, professores e alunos trabalhando juntos, lendo, editando, qualificando um o trabalho do outro, tudo salvo na nuvem e nunca ninguém deletou a escrita do colega”. A professora explica que construíram uma rede com os estudantes, em uma mídia ubíqua, onde todos contribuem com autonomia, autoria e responsabilidade. “E isso vai para além da sala de aula, eles continuam a escrita das suas casas, pesquisam, tiram dúvidas entre eles e até

⁴⁷ Checamos as produções da professora junto aos seus estudantes no canal do *YouTube* da unidade educativa em que a mesma atua.

conosco pelo WhatsApp”. Maria, diante do relato da colega, questiona: “então, você percebe que os alunos gostam e não têm dificuldade de trabalhar em rede? E os professores envolvidos no projeto, não apresentaram resistência? ”

Marina explica que o projeto surgiu com o objetivo de estimular a escrita e a autoria dos estudantes, e descreve:

Antes de iniciarmos as produções, conversamos sobre o comportamento que devemos ter ao compartilharmos espaços, sejam eles físicos ou virtuais, falamos sobre respeito mútuo, sobre autoria, sobre plágio e sobre a responsabilidade, quer dizer, explicamos que trabalhar em rede é gostoso, prazeroso, mas requer muita disciplina e muito zelo com o trabalho, pois ele é de todo mundo.

Sobre a resistência dos colegas, Marina conta que a professora de Língua Portuguesa sentiu-se desafiada e ao mesmo tempo amparada pela parceira dela. “Quando um colega não quer utilizar os recursos midiáticos por medo, devemos acolhê-lo e mostrar a ele que é possível, já que esse é nosso papel enquanto professores da SI”, finaliza Marina.

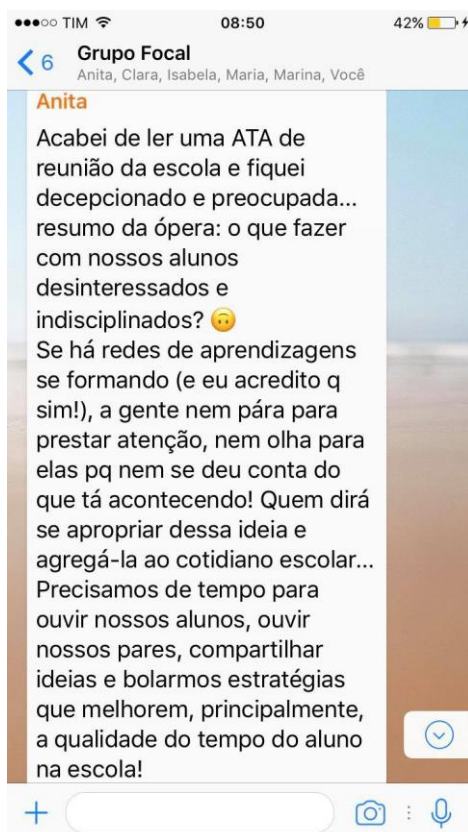
A partir do relato da Marina, Isabela complementa:

Entendo que esse projeto trabalha muito mais que a Literatura e a escrita, pois está discutindo e ensinando valores, o respeito ao que é do outro, a prestigiar sem magoar, envolvimento com o trabalho coletivo e a crítica construtiva. Eu consigo visualizar uma ampla rede de aprendizagens em torno desse Trabalho.

Concordamos com a professora Isabela quanto à amplitude dessa rede de aprendizagens que está sendo construída com estudantes e professores, fica aqui o desejo de que essa rede seja expandida e que outros atores tenham acesso.

Conforme dito anteriormente, as discussões com as professoras continuaram após os encontros presenciais, em um grupo de WhatsApp. Nele, foi proposto que as professoras lançassem alguma discussão para além do que foi debatido nos encontros do grupo focal, que relatassem alguma mudança na sua prática pedagógica ou que usassem esse grupo como um espaço para trocas e reflexões. A seguir, na Figura 9, como a professora mesmo disse, segue um “desabafo” que contribuiu muito para essas discussões.

Figura 9 - Relato no grupo do WhatsApp



Fonte: Acervo da autora (2017)

Esse relato da professora foi a motivação para refletirmos sobre a importância desse olhar diferenciado, do ponto de vista das relações, que foi levado para o cotidiano escolar a partir das discussões realizadas durante o grupo focal. Esperamos que essas discussões aconteçam de forma mais intensiva na unidade educativa, indo além das discussões estereótipas sobre problemas como a indisciplina dos estudantes ou a falta de interesse pelas aulas, utilizados como justificativa para o baixo rendimento escolar e naturalizados no âmbito das práticas curriculares, na medida em que se exclui dessas discussões a questão das relações.

Em vista disso, entendemos que além de favorecer a circulação de informações, as mídias ubíquas potencializam a criação de ambientes de convivência instantânea entre estudantes, professores, gestores, famílias e a comunidade escolar como um todo. Uma vez criado esses ambientes participativos podemos passar a organizar, também, redes que possibilitem a construção de aprendizagens.

Na tessitura dessas redes de aprendizagens, cada um é respeitado na sua singularidade e todos colaboram numa cultura integrativa, assimilativa e da convivência que se desenvolve de acordo com as exigências estabelecidas pelo uso

dos participantes. Em outras palavras, ao tecermos essas redes, na perspectiva da TAR e da Educomunicação, teceremos uma série de movimentos entre os diversos atores, numa constante troca de papéis entre vários mediadores (humanos e não-humanos), e nesse movimento associativo todos serão valorizados pelos seus posicionamentos, de modo que todos poderão se colocar sobre o que cada um cria sem menosprezar um ao outro. Nesse processo integrativo, expandimos princípios baseados na participação, na colaboração, na criação e no compartilhamento não apenas de conhecimentos escolares, mas também de diferentes formas de viver, sentir e conviver.

No entanto, sob a lente da TAR, entendemos que não bastará ao professor criar espaços de interação nas mídias ubíquas e ali “depositar” conhecimentos prontos, acabados, descolados da realidade dos estudantes e nomear como rede de aprendizagens, pelo simples fato de publicar suas atividades na internet, uma vez que para Latour (2012, p. 207):

Estar conectado, estar interconectado ou ser heterogêneo não basta. Tudo depende do tipo de ação que flua de um para outro – daí as palavras “net” [rede] e “work” [trabalho]. Na verdade, deveríamos dizer “worknet” em vez de “network”. O que temos que enfatizar é o trabalho, o movimento, o fluxo e as mudanças.

Não se trata, portanto, de julgar aqueles que já fazem isso⁴⁸, mas chamamos a atenção para as possibilidades de se trabalhar com a criação de redes que favoreçam a (re) construção do conhecimento de forma colaborativa, tanto professores quanto estudantes poderão colaborar uns com os outros, com propostas de estudos, debates de temas de interesse do grupo, lendo as produções dos colegas e dando sugestões, indicando *links* que possam qualificar os trabalhos, enfim, cada um poderá contribuir naquela rede que ao final tecerá muitas aprendizagens. E é claro que o espaço, justamente por ser coletivo, terá que dispor de regras e de objetivos definidos em conjunto para que se minimizem os confrontos e os conflitos que possam comprometer as produções, conforme dito pelas professoras a partir dos exemplos vivenciados com seus estudantes.

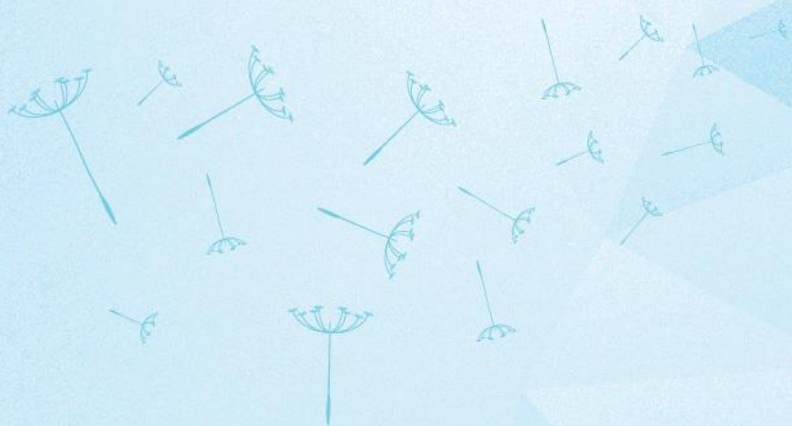
⁴⁸ Ao acessarmos as páginas no *Facebook* de algumas unidades educativas da RMEF podemos constatar que elas são utilizadas como mural de atividades realizadas nas aulas, não há, em sua maioria, se quer uma explicação de como foi realizada tal atividade, com qual objetivo e tão pouco quais aprendizagens foram construídas.

Ao longo desse capítulo as professoras, por meio das suas experiências foram nos dando pistas de como viabilizar a tessitura, ou seja, a composição de redes de aprendizagens via mídias ubíquas. Na perspectiva da Educomunicação e da TAR, nessas redes de aprendizagem cada ator (ou melhor, actante) deverá ser tratado como um mediador completo, ou seja, poderá desempenhar diversas ações, de modo que “flua” e faça sentido de um para o outro, e não apenas transporte textos, vídeos e imagens. Tais ações deverão permitir que os actantes possam:

- Produzir conhecimentos baseados na diversidade de ideias e de opiniões.
- Ter autonomia na busca de novas perguntas e novas respostas.
- Construir conexões entre diferentes áreas, ideias e concepções.
- Exercitar a autoria e a coautoria sem esvaziar a individualidade de cada um.

Ao permitir que o conhecimento seja baseado na diversidade de ideias e opiniões queremos provocar a reflexão sobre a importância de trazermos à tona novos pontos de vistas e assim não aceitarmos as verdades científicas como exatas, prontas e acabadas. E para ir em busca da diversidade é preciso ter autonomia não apenas para formular novas respostas, mas para deixar brotar novas perguntas, outras incertezas, ou ainda, argumentos que sejam articulados com os projetos de vida dos estudantes e dos professores. Se não nos ariscarmos na busca dessas incertezas não conseguiremos construir conexões entre as diferentes áreas, ideias e concepções, tão pouco redes de aprendizagens, seguiremos na apatia que separa os sujeitos dos objetos e mantém os saberes isolados nas suas caixinhas ou disciplinas escolares com posições pré-estabelecidas que não devem ser colocadas à prova.

Por fim, descrevemos as redes de aprendizagem como movimentos associativos cujas ações poderão suscitar mais incertezas do que certezas, pois entendemos que o processo de ensinar e aprender é uma constante empreitada de acertos e erros que fazem parte de uma coisa chamada: vida.



CAPÍTULO VII

COMPREENSÕES FINAIS OU O INÍCIO DE UMA REDE?

7. COMPREENSÕES FINAIS OU O INÍCIO DE UMA REDE?

Difícil precisar onde as coisas que a gente estuda começam. Passamos a deixar que os começos façam seus encontros e que comecem por desmanchar algumas certezas. Escrever como experiência dos que não escrevem e fazer mapas como experiência dos que não são engenheiros cartógrafos ou geógrafos que trabalham com cartografia. Escrever movidos por perguntas sem respostas, mapear para inventar espaços; melhor, para abrir no espaço outros espaços. Escrever e fazer mapas para produzir sempre novos começos...novos modos de dizer (PREVE, 2010, p.04).

A epígrafe acima foi emblemática na ocasião em que li⁴⁹ a tese da referida autora, incitando-me a refletir sobre o propósito que nos leva a pesquisar e o porquê escrevemos dissertações, teses e artigos, ou melhor, para quem os escrevemos. Eu, que vim da sala de aula, não queria apenas escrever um trabalho científico para obter um título. Na verdade, estava desejosa de dar voz ativa aos professores que, em sua maioria, não escrevem sobre suas experiências, mas têm muito a nos ensinar sobre o cotidiano escolar e suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, foi necessário realizar muitas leituras e a busca de diversos olhares para as teorias e os referenciais que escolhi como companheiros ao longo desse intenso caminho chamado doutoramento. Caminho em que deixei que o meus (re) começos pudessem desmanchar algumas certezas, e os (re) encontros que tive ao longo da pesquisa me permitiram criar muitas incertezas. Ao longo dessa tese, vocês, leitores, encontraram algumas de minhas incertezas e dos diversos atores que fizeram parte dela. Identificaram muitas expressões, falas e atitudes que foram apenas descritas, sem que eu fizesse qualquer tipo de julgamento. Desse modo, mantive algumas passagens na sua íntegra, pois, Latour (2012), ensinou-me que um relato ao estilo TAR é aquele que justamente deixa aflorar as expressões e as atitudes dos atores.

Com base no aludido, ao analisar o material do grupo focal, busquei-me deter à escuta das vozes dos atores, a partir dos pontos de vista que fossem possíveis. Por vezes, coloquei-me no lugar deles, em outras, no lugar dos seus colegas professores, gestores, e, tantas outras, no lugar dos seus estudantes. Ao descrever as falas

⁴⁹ Alguns parágrafos das considerações finais são escritos na primeira pessoa, pois são reflexões de cunho profissional e pessoal da autora.

evocadas no grupo focal, procurei ajustar a escrita de uma forma recursiva, ou seja, utilizei as palavras delas como uma maneira de chamá-las para o texto com a vivacidade e o dinamismo próprio delas. Ao fazer isso, queria atribuir a cada uma das professoras a visibilidade necessária para que cada uma consiga identificar as conexões que estabeleceu ao longo desse estudo, seja com a pesquisadora, seja com o seu grupo de trabalho ou, ainda, com o tema em discussão.

Nesse contexto, e pela ótica da TAR, formamos uma rede de associações a partir das ações desempenhadas ao longo dos encontros, das conversas no grupo de *WhatsApp* e na escrita da tese. Das associações/relações que emergiram a partir de cada ação dos atores envolvidos (pesquisadora e professoras) surgiram alguns desvios e tivemos que operar com diferentes opiniões e posicionamentos. E foi ao operar com essas diferenças e contornar os desvios, que observamos proliferar, daquele grupo, professoras mediadoras e não apenas intermediárias do processo de ensino e aprendizagem.

É imperativo destacar, também, que na TAR o intermediário é aquele elemento que faz parte da rede, mas que não interfere, apenas transporta informações sem transformar, sem mediar mudanças. Quando as professoras dizem que alguns colegas veem nelas alguém para ligar e desligar equipamentos ou ainda uma boa opção para cobrir a falta de professores, na visão dessas pessoas elas são apenas intermediárias no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, elas querem muito mais que isso, pois reconhecem a potencialidade das mídias ubíquas na tessitura de redes de aprendizagens e entendem a importância de serem mediadoras dessas novas formas de construção de saberes nas suas unidades educativas. Tanto querem, que uma delas postou a seguinte mensagem no grupo do *WhatsApp*: “o que me chamou mais a atenção e me deixou curiosa foram os autores, termos, conceitos e teorias que temos discutido até agora. Isso me levou a pesquisar mais e a cada leitura eu aprendo muito” (MARINA, 2017).

Nessa tessitura, elas reconheceram a Educomunicação como um caminho a seguir em busca de uma prática pedagógica que seja pautada pelo diálogo e pela inter-relação entre educadores, estudantes, gestores, famílias, enfim, a comunidade escolar como um todo. Percebemos isso no momento em que elas identificaram suas práticas como educacionais, como na seguinte afirmação: “quando enfatizamos o aspecto dialógico e comunicativo, nos abrimos para novas experiências, mesmo sem querer estamos abrindo espaços para que outras pessoas também se envolvam

e isso eu penso ser uma prática educucomunicativa” (MARIA, 2017). Falas como essa nos surpreenderam de tal modo que por vezes nos emocionamos com a identificação, mesmo que intuitiva, das professoras com a Educomunicação.

Relatos como o anterior, ou quando as professoras dizem que não precisamos criar novos ambientes virtuais, nos permitiram inferir que podemos explorar mais e de forma educucomunicativa as mídias ubíquas, que são gratuitas e estão ao alcance dos nossos estudantes, para criarmos redes de aprendizagens. Diante dessas revelações, fomos levados à comprovação da hipótese adotada para essa pesquisa, haja vista que defendemos que os princípios que norteiam a Educomunicação e a TAR contribuem para subsidiar e fomentar a construção de docências compartilhadas entre professores de diversas áreas, assim como para ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico com as mídias ubíquas no contexto escolar, porque favorecem as redes de aprendizagem e fortalecem os ecossistemas educucomunicativos entre a comunidade escolar.

Afinal, como já frisamos, ao aproximarmos a Educomunicação e a TAR passamos a compreender o social como um movimento de associações e mudanças a partir das interações entre os diversos atores, humanos e não-humanos, e essa compreensão nos ajudou a entender que não podemos julgar se as coisas são boas ou ruins, sem antes olhar para a rede em que elas estão inscritas, bem como o conjunto de relações que definem seus atributos. E foi com essa compreensão que escrevemos essa tese, sem julgar esse ou aquele profissional da educação, pelo contrário, trouxemos as falas das professoras para que tenhamos, todos nós educadores, um olhar cada vez mais crítico sobre o nosso fazer docente seja com o uso das mídias ubíquas ou não.

Dessa forma, percebemos pela reflexão teórica da tese e pelas contribuições das docentes, que as mídias ubíquas, em muitas situações, funcionam como um dispositivo de controle e de vigilância, e, em tantas outras situações, possibilitam inúmeras trocas, armazenam e compartilham informação e poderão viabilizar a construção de redes de aprendizagens. Em outras palavras, ao longo da tese, os leitores poderão compreender os potenciais sociotécnicos e educacionais dessas mídias, enquanto espaços de sociabilidade, colaboração e compartilhamento de subjetividades e diferenças.

Mas, o leitor deve estar se perguntando: e como pensar na prática a tessitura dessas redes de aprendizagens via mídias ubíquas, a partir da perspectiva da

Educomunicação e da TAR? Pois bem, darei algumas pistas/indicativos, construídas a partir das formulações teóricas e metodológicas de Célestin Freinet, nos anos de 1920, e da sua respectiva proposta pedagógica, em que aprender era a consequência de uma exploração criativa do meio, das mídias (jornal na época) e das relações entre os diversos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No centro da pedagogia de Freinet estavam os princípios da cooperação, da solidariedade e da autonomia. Suas técnicas oferecem num leque rico e coerente de atividades que estimulam a exploração experimental, a livre expressão infantil e a pesquisa do meio. São criações de Freinet (1973): aula passeio, biblioteca de trabalho, complexos de interesses, correspondência interescolar, estudo do meio, fichários autocorretivos, fichário escolar cooperativo, imprensa na escola, jornal escolar, jornal mural, livro da vida, planos de trabalho e texto livre. Dentre todas essas propostas pedagógicas, destacamos o fichário escolar cooperativo que era uma alternativa a mais para que os estudantes pudessem produzir e ampliar suas pesquisas.

Os fichários escolares cooperativos, na pedagogia de Freinet, preencheriam o lugar dos livros didáticos ou manuais escolares. Eles eram compostos por fichas de assuntos específicos que eram elaborados pelos estudantes, sempre com a sua supervisão e mediação. A ideia central era de que essas fichas apresentassem as questões a serem estudadas em uma forma mais próxima da realidade das crianças. As fichas, então, sempre traziam uma proposta de atividade, com diversas formas para a sua realização. Ao final, as fichas eram reunidas, organizadas por assuntos e arquivadas em fichários disponíveis para todos os estudantes da escola. (FREINET, 1973)

Se Freinet fazia fichários em papel com seus estudantes em 1920, que tal pensarmos em fichários *on-line* com as mídias ubíquas? Podemos produzir vários materiais (desenhos, artigos, fichas, revistas, banco de dados, gráficos, entre outros) com os estudantes sobre diversos temas escolares, e depois é possível armazenar e fazer circular esses materiais nas mídias ubíquas para que outros estudantes possam utilizá-los para a realização de trabalhos escolares, assim como para aguçar a curiosidade, o interesse, o desejo de aprender e, assim, criar redes de aprendizagens.

Aprender, dessa forma, poderá fazer mais sentido aos estudantes do que apenas ler livros no papel ou escrever textos a lápis, pois não estarão estudando separados por completo do “mundo” digital em que vivem e das suas redes de

relacionamentos, e poderão trazer as suas realidades mais divertidas e dinâmicas para a vida escolar.

Em se tratando das mídias ubíquas, não basta incorporá-las à sala de aula com práticas tradicionais, isto é, produzir uma pesquisa e postar no *Facebook*, é preciso um movimento que viabilize a mediação cultural, promova uma comunicação dialógica e crie espaços para que professores e estudantes possam se expressar e envolver toda comunidade escolar. Refletir sobre essas mídias ubíquas como ambiências que potencializam a criação de ecossistemas educacionais, ou seja, espaços que podem possibilitar a construção de redes de aprendizagens entre todos os envolvidos no processo educativo é considerar que todos podem produzir conhecimentos quando há em jogo elementos como: participação, colaboração, criação coletiva e diálogo.

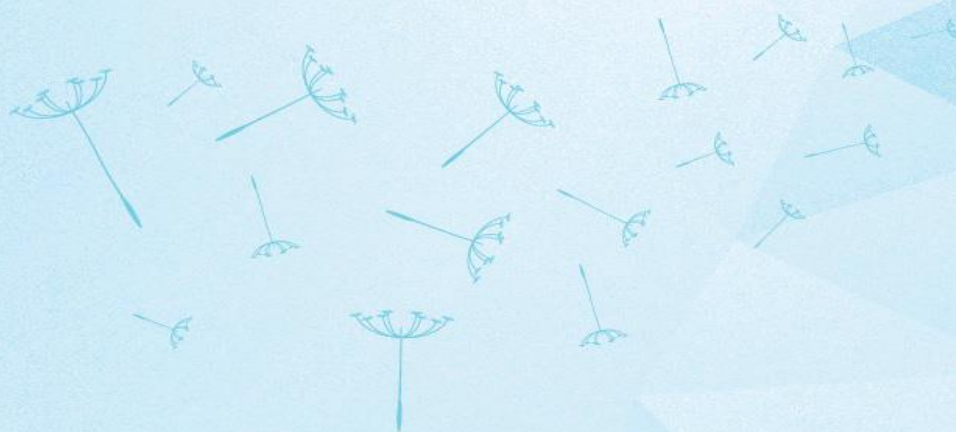
Nessa tessitura, entendemos que a presente tese poderá trazer indicativos que levem à Rede Municipal de Ensino (RMEF) de Florianópolis/SC a (re) pensar a elaboração e a implementação de políticas de formação continuada para os profissionais da Educação. E que no processo de discussão, de elaboração e de implementação de novas políticas curriculares e de formação dos professores seja levado em conta os atores humanos e não-humanos em termos de provimento do direito à comunicação e à aprendizagem.

Com isso, a RMEF poderá investir na criação de espaços que possibilitem a criação de ecossistemas educacionais na própria formação continuada dos seus professores. Em outras palavras, ambiências em que os professores poderão compartilhar seus planos e projetos educativos, identificando o que deu certo e o que não deu, e, nesse construto, possibilitar que outros colegas possam dar suas opiniões ou realizar outros tantos projetos com seus estudantes e, a posteriori, relatar como tudo aconteceu, mapeando êxitos e fragilidades e, assim, (re) construir novos projetos com vistas à formação integral dos estudantes, considerando suas diferenças e singularidades.

Ao elaborarmos dinâmicas que potencializem essas interações e produções coletivas, estamos contribuindo na formação de ecossistemas educacionais, ou seja, espaços que sejam abertos, dialógicos, colaborativos, cognitivos e comunicativos, por meio da (re) construção das associações entre actantes humanos e não-humanos que agem como mediadores, tecendo uma rede de conexões entre todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, todo o processo de investigação realizado e a discussão teórica tecida nos trouxe a certeza - talvez provisória se considerarmos as discussões que emergem a partir da Educomunicação e da TAR - de que as mídias ubíquas podem viabilizar e potencializar a criação de novos ambientes de aprendizagens, o que dependerá decisivamente das relações e das associações de todos os envolvidos na rede. Provisória, a nosso ver, principalmente, porque não ouvimos os estudantes. Não ouvi-los, nos causou certa limitação, afinal eles tem muito a nos dizer não apenas sobre as mídias, mas sobre como é importante pensarmos no outro como outro de direitos a Educação e a Comunicação.

À vista disso, acreditamos que não apenas terminamos uma tese, mas estabelecemos um espaço na rede para que outros actantes possam tecer novos olhares e produzir novas mediações com e a partir deste texto.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- APARICI, R. Introdução: a educomunicação para além do 2.0. In: _____. (Org.). Tradução Luciano Menezes Reis. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.
- _____. Comunicação e web 2.0. In: _____. (Org.). Tradução Luciano Menezes Reis. **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- BARIANI, B. B. **Hipermídia e educomunicação: o papel das novas mídias digitais no ensino**. Sessões do Imaginário, ano 16, n. 25, p. 83-91, jan., 2011.
- BARBOSA, Eduardo F.; GOMES, Maria E.S. **A técnica de grupos focais para a obtenção de dados qualitativos**. Educativa, 1999.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Formação de professores em tempos de web 2.0. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.
- BRASIL. **Lei Federal n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 26 jul. 2017.
- _____. **Lei Federal n. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3>. Acesso: 30 jul. 2017.
- _____. **Resolução CNE/CNE n. 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 01 ago. 2017.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CALLON, Michel. Entrevista com Michel Callon: **dos estudos de laboratório aos estudos de coletivos heterogêneos, passando pelos gerenciamentos econômicos**. In: Sociologias, n.19. Porto Alegre, jan./jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222008000100013> Acesso em: 20 jan. 2017.
- CONSANI, M. A. **Inclusão mediática em processos comunicativos: um antídoto para a infociação?** *Âmbitos*, n. 24, jan./jun. 2014.
- DIAS, Cláudia. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em

<<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330/252>> Acesso em: 12 jun. 2016.

FIGUEIREDO, Camila Detoni de Sá. **Adolescentes na sociedade do espetáculo e o SEXTING: relações perigosas?** Um estudo exploratório na busca de subsídios para programas de prevenção. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FOFONCA, Eduardo. **Entre as práticas de (multi) letramentos e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital: percepções estéticas de educadores das linguagens.** Tese de doutorado. Universidade Persbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2015.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna.** Lisboa: estampa, 1973a.

_____. **Pedagogia do bom senso.** Tradução J. Baptista. 7. ed. — São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro, 2012.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal.** São Paulo: Eccos Revista Científica – Universidade Nove de Julho, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570203>> Acesso em Dez./2016.

GÓMEZ, G. O. Entre telas: novos papéis comunicativos e educativos dos cidadãos. *In:* APARICI, Roberto (Org.). Tradução Luciano Menezes Reis. **Educomunicação: para além do 2.0.** São Paulo: Paulinas, 2014.

GONÇALVES, Erica de Oliveira. **No rastro das estrelas: o Planetário e o ensino de astronomia à luz da Teoria Ator-Rede.** Dissertação de Mestrado- Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

ILLERA, J. L. Rodríguez. **Educación y Comunicación.** Barcelona: Ed. Paidós, 1988.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1998.

KAPLÚN, M. Uma pedagogia da comunicação. *In*: APARICI, Roberto (Org.). Tradução Luciano Menezes Reis. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. **Una pedagogia de la comunicación: el comunicador popular**. La Habana: Editorial Caminos, 2002.

_____. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação e Educação**. São Paulo, CCA-USP – Moderna, n.14, 1999. Disponível em: <www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/36846/39568>. Acesso: 12 abr. 2016.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Salvador: Edufba, 2012.

_____. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1994.

_____. **Cogitamus: seis cartas sobre as humanidades científicas**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Reflexões sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas: Teoria Ator-Rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013.

LEMOS, André & PASTOR, Leonardo. **Internet das coisas, automatismo e fotografia**. *In*: Lemos, André (org.). Teoria Ator-Rede e estudos da comunicação. Salvador: EDUFBA, 2016.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. ROCHA, Simone Maria. **A produção de sentidos nos contextos de recepção: em foco o grupo focal Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. Bauru: UNESP, 2006.

MAROS, C.; SCHMIDT, P.; MACIEL, M. C. de M. **Contribuições da educomunicação para a escola como espaço de comunicação participativa e de educação dialógica**. *In*: POIÉSIS, v. 3, n. 5, p. 29-45, jan./jun. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

_____. **Heredando el futuro**: pensar la Educación desde la Comunicación. Nómadas, Bogotá, n.5, set., 1996.

_____. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. *In*: CITELLI, Adílson Odair. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Tradução Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais. *In*: PAULA, Vera M. P. et al. (org.). **Mediatamente**: televisão, cultura e educação. Brasília: MEC/SEED, 1999.

_____. Desafios culturais da comunicação a educação. *Comunicação & Educação*. São Paulo, nº 18, maio/ago 2000. Disponível <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642>> Acesso: 15 jan. 2017.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais**: linguagens, ambientes, redes. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA, A. M. (2015). **Aproximações entre arte e tecnologias de informação e comunicação a partir de paradigma ético-estético na educação**. *In*: RADDATZ, V. L. S. (organizadora). Educação e Comunicação para os direitos humanos. Ijuí: Editora UNIJUÍ.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhães. **Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilhéus, BA: Editus, 2016.

PORTON, Simone de Souza Alves de Bona. **Prática educacional no espaço escolar**: construindo ecossistemas comunicativos com a linguagem radiofônica. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PREVE, Ana Maria Hoepers. **Mapas, prisão e fugas**: cartografias intensivas em educação. Tese de Doutorado – Universidade de Campinas, 2010.

PRIMO, Alex. **Industrialização da amizade e a economia do curtir**: estratégias de monetização em sites de redes sociais. *In*: Oliveira, Lídia; Baldi, Vania. (Org.). Insustentável leveza da Web: retóricas, dissonâncias e práticas na Sociedade em Rede. 1ed.Salvador: Editora da UFBA, 2014.

QUIROZ E MELO, Maria de Fatima de. **Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede**. *In*: Educar em revista, Curitiba, n. 39, jan./abr.,

2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a12.pdf>> Acesso: 15 jan. 2017.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

_____. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

_____; LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais**: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Rosemary dos. **A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais**: itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial. Dissertação de Mestrado – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SARTORI, A. S. A prática pedagógica educ comunicativa e a aprendizagem distraída: criando ecossistemas comunicativos pela mediação escolar. In: REGIS, F. et al. (Orgs.). **Tecnologias de comunicação e cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n.19, 2010. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/284/197>>. Acesso: 05 mar. 2016.

SCHÖNINGER, R. R. Z. V.; SARTORI, A. S. Blogs escolares: dispositivos comunicacionais para a aprendizagem colaborativa. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 19. n.2, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2689/1928>>. Acesso: 20 mai. 2016.

SILVA, Izabel Cristina Goudart da. **Cartografias da aprendizagem em rede**: rastro das dinâmicas comunicacionais do Visualizar'1, Medialab Prado. Tese de Doutorado - *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, 2012.

SOARES, I. de O. **Educomunicação**: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social – o caso dos Estados Unidos. *Eccos*, São Paulo, n. 2, v. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71520205.pdf>>. Acesso: 05 mar. 2016.

_____. **Educomunicação e Educação Midiática**: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. *Revista USP*, São Paulo, n.2, v. 19, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>>. Acesso: 05 jun. 2016.

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

_____. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. Comunicação & Educação,** São Paulo, n. 23, jan./abr., 2002.

_____. **A Educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção.** In: APARICI, Roberto (Org.). Tradução Luciano Menezes Reis. *Educomunicação: para além do 2.0.* São Paulo: Paulinas, 2014.

SOUZA, E. G. de; SILVA, J. M. de. **A educomunicação formando consumidores críticos da mídia, no ensino fundamental.** Revista de Ciências Humanas, Viçosa, n. 1, v. 12, jan./jun., 2012.

SOUZA E SILVA, Adriana. Do ciber ao híbrido. **Tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos.** In: ARAÚJO, Denize Correa de (org.). *Imagem (ir) realidade. Comunicação e cibermídia.* Porto Alegre: Sulina, 2006.

SOUZA, K. R. de. **Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil.** Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUZA, Solange Goulart de. **Tecnologias de informação e comunicação na Educação Básica: possibilidades de interação comunicacional e de construção de ecossistema educacional.** Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

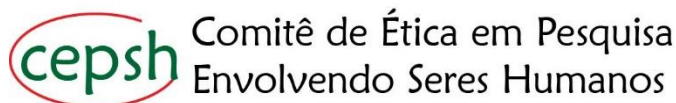
TORRES, P. L.; IRALA, E.A.F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática.** In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento.** Curitiba: Senar, 2014.

WERNER, Dennis. **Pesquisas humanas: finalidades e metodologias.** Disponível em <<http://www.redel.com.br/~dennisww/Finalidades.htm>> Acesso em jan./2016.



APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GABINETE DO REITOR

O(A) Senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado, intitulada “Reagir, criar e compartilhar: tecendo redes de aprendizagens com a prática pedagógica educ comunicativa e as mídias ubíquas”, que utilizará da técnica de grupo focal, tendo como objetivo geral: “investigar as possibilidades pedagógicas das mídias ubíquas no espaço escolar, a luz da Educomunicação e na Teoria Ator-Rede (TAR)”; e como objetivos específicos: “construir uma reflexão epistemológica em torno da Educomunicação e da analogia envolvida no conceito de ecossistema comunicativo e sua relação com a escola; ampliar a compreensão em torno da metáfora das redes sociais; desenvolver diretrizes pedagógicas para o uso das mídias ubíquas nos espaços escolares, a partir dos pressupostos teóricos da Educomunicação e da TAR”.

Serão previamente marcados a data e horário para a pesquisadora participar da reunião com o Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) e os professores de Tecnologia Educacional e a realização dos dois encontros do grupo focal que serão no NTM, também, com os 5 professores que irão aceitar participar da pesquisa. Os encontros poderão ser gravados e fotografados, se todos participantes aceitarem e autorizarem mediante o preenchimento do termo de consentimento para fotografias, vídeos e gravações. Não será obrigatório responder a todas as perguntas do grupo focal e os participantes poderão deixar de participar das discussões quando quiserem, se assim desejarem.

O (A) Senhor (a) e seu/sua acompanhante, caso haja, não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização. Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver mediações não invasivas, sendo solicitado que o (a) Senhor (a) responda a alguns questionamentos relacionados ao uso pedagógico das mídias ubíquas no espaço escolar. Pode haver algum desconforto na elaboração das respostas, porém não será obrigatório responder a todas as perguntas, deixando livre ao (à) Senhor (a) a escolha do que e como quer responder. A sua identidade será preservada, pois o (a) Senhor (a) irá escolher um nome fantasia para ser citado nas descrições. A pessoa que desenvolverá os procedimentos será esta pesquisadora.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão fundamentalmente a possibilidade de socializar as dúvidas sobre as mídias ubíquas e seus usos pedagógicos e a oportunidade de participar ativamente na construção coletiva de ideias em torno da temática proposta. Os benefícios teóricos e empíricos desta pesquisa vão ao encontro de aprofundar os conhecimentos acerca da construção de aprendizagens em rede, dentro e fora dos ambientes escolares, e com toda a comunidade escolar. A curto prazo, entende-se que a pesquisa contribuirá para a prática pedagógica no

contexto da cultura digital. A longo prazo, as contribuições que os resultados da pesquisa trarão dizem respeito ao debate acerca da criação de diretrizes para orientar o trabalho com as mídias ubíquas, essa discussão poderá contribuir para que esses espaços sejam incorporados no cotidiano escolar e possibilitem a construção de conhecimentos coletivos entre professores, estudantes, pais, gestores, enfim, toda a comunidade escolar.

O (a) senhor (a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome. Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a sua participação e colaboração.

Pesquisadora: Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger
 Ce.l: (48) 998502831
 End.: Rua Maria do Nascimento Costa, 33 – Vargem do Bom Jesus
 Florianópolis/SC

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC
 Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-001 – Fone/Fax:
 (48)3321-8195 e-mail: cepesh.reitoria@udesc.br
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Norte, Bloco A 3º andar,
 Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone: (61)3315-5878/ 5879
 – e-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

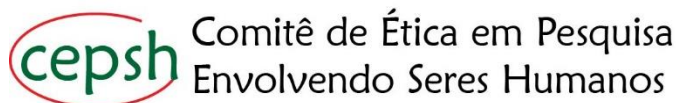
Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____ local: _____

Data: ____/____/____.

APÊNDICE B – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

**GABINETE DO REITOR**

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “Reagir, criar e compartilhar: tecendo redes de aprendizagens com a prática pedagógica educacional e as mídias ubíquas” e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Sujeito Pesquisado

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

(PRIMEIRA ETAPA DO GRUPO FOCAL)

1. Como você gostaria de ser chamado (a) nesta pesquisa?
2. Conte-me sobre você: qual seu nome, sua idade, quantos anos de experiência docente, quantos anos efetiva (o) na RMEF, quantos anos atuando na Sala Informatizada, quanto tempo nesta escola.
3. Fale-me sobre sua trajetória profissional?
4. Você possui perfil em sites de mídias ubíquas?
5. Conte-me quando começou a utilizar as mídias ubíquas. Porque passou a utilizar e qual foi a sua experiência nestes espaços? (encontrou dificuldades, se sim, quais?)
6. Com quais objetivos você utiliza estas mídias ubíquas? (conversar com amigos, colegas de trabalho, família, com estudantes, em suas aulas)
7. Como você se definiria como usuária (o) de mídias ubíquas: como moderado, mediano ou intensivo?
8. Quando tem dúvidas ou problemas no uso, com quem conversa, onde tira dúvidas? (filhos adolescentes, familiares, colegas, pares, NTM, assessores da SMEF)
9. Você desenvolve ou já desenvolveu alguma prática pedagógica com as mídias ubíquas?
10. Qual a sua compreensão sobre docência compartilhada?

APÊNDICE D – ROTEIRO DO DEBATE COM O GRUPO FOCAL

(SEGUNDA ETAPA DO GRUPO FOCAL)

- 1 A Educomunicação valoriza a mídia e discute seu uso pedagógico, mas vai além dela como recurso didático, pois tem como foco a organização e viabilização de projetos que valorizam todas as formas de expressão de cada um dos membros envolvidos nos processos educativos. Diante disso, o que vocês entendem sobre Educomunicação?
- 2 A partir desta concepção de Educomunicação, o que vocês entendem sobre Prática Pedagógica Educomunicativa?
- 3 Na Teoria Ator – Rede (TAR), rede não é por onde as coisas passam, mas aquilo que se forma nas relações, assim, ao tecermos uma rede, na TAR, estamos desenvolvendo uma série de ações em que cada participante é reconhecido como um mediador completo, ou seja, estamos provocando modificações e não apenas observando o que acontece ao seu redor. A partir da TAR como vocês entendem a construção de redes de aprendizagem?
- 4 A presença das mídias sociais altera as relações que estabelecemos nos cenários em que circulamos, inclusive na escola, e nos mostra que há outras maneiras de ter acesso a situações de aprendizagem, além de possibilitar a criação de novos recursos didáticos, por meio da multimídia, com texto, som e imagem (SCHÖNINGER, et.al, 2017). Diante disso, a partir da perspectiva da Educomunicação e da TAR:
- 5 Como integrar os smartphones e as mídias ubíquas no cotidiano da sala de aula?
- 6 Quais as possibilidades pedagógicas das mídias ubíquas dentro e fora da sala de aula?
- 7 Como se dá o processo de mediação pedagógica nesses espaços marcados pela ubiquidade (presença em todos os lugares via aparelhos eletrônicos conectados à internet)?
- 8 Como as mídias ubíquas podem contribuir na construção de redes de aprendizagens?
- 9 Tem algo a falar que eu não tenha mencionado?

Esta tese apresenta conexões entre a Educomunicação e a Teoria Ator-Rede que possibilitam a reflexão a respeito das possibilidades de se criar redes de aprendizagem via mídias ubíquas. Desse modo, a pesquisa discutiu as aproximações entre a Educomunicação e a Teoria Ator-Rede (TAR), bem como as articulações entre redes sociais digitais, mídias sociais e mídias ubíquas. Para aprofundar essas discussões, alguns estudos foram fundamentais: APARICI, 2012, 2014; FREINET, 1975, 2001; FREIRE, 1977, 2006; KAPLÚN, 1999, 2002; MARTÍN-BARBERO, 1997, 2014; SARTORI, 2010, 2012; SOARES, 2000, 2011; SOUZA, 2013; OROZCO-GÓMEZ, 2014; LATOUR 1994, 2016; LEMOS, 2013, 2017; SANTAELLA, 2003, 2013; RECUERO, 2009, 2014. A pesquisa teve como objetivo geral verificar se as mídias ubíquas favorecem, ou não, a construção de redes de aprendizagem. Para atingir esse objetivo, desdobrou-se nos objetivos específicos que são: compreender epistemologicamente a Educomunicação e as possíveis articulações com o Ensino Fundamental; ampliar a compreensão acerca da relação da TAR com as redes sociais digitais e as mídias ubíquas no contexto escolar; problematizar o contexto de integração das mídias ubíquas na mediação pedagógica e verificar como as mídias ubíquas podem contribuir na construção de redes de aprendizagem. Nesse contexto, a pesquisa embasou-se na abordagem qualitativa e utilizamos da técnica de grupo focal para coleta de dados com cinco professoras que atuam em Salas Informatizadas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). A análise dos dados mostrou que a criação de redes de aprendizagem favorece a (re) construção de conhecimentos de forma colaborativa, dialógica e participativa e que os princípios que norteiam a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) podem viabilizar a tessitura dessas redes. Desse modo, segundo as professoras que participaram desta pesquisa, os estudantes poderão colaborar uns com os outros por meio de: propostas de estudos, debates de temas de interesse do grupo, leituras das produções dos colegas e, com isso, possibilitar um olhar mais crítico, com sugestões na indicação de conexões de conhecimentos, que possam qualificar os trabalhos e seu crescimento como actante numa sociedade tecnologicamente desenvolvida. E assim, cada um poderá contribuir naquela rede que, ao final, tecerá muitas aprendizagens. Por fim, na perspectiva da Educomunicação e da TAR, descrevemos as redes de aprendizagem como movimentos associativos cujas ações poderão permitir a elaboração de dinâmicas que potencializem a formação de ecossistemas educacionais, ou seja, espaços que sejam abertos, dialógicos, colaborativos, cognitivos e comunicativos entre os diversos atores que fazem parte da comunidade escolar.

Orientadora: Dra. Ademilde Silveira Sartori

Florianópolis, 2017