

EDMÉA OLIVEIRA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO *ONLINE*

**Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática
Docente**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FACED/UFBA

2005

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de pesquisa: Currículo, Comunicação e Cultura

Doutoranda: *Edméa Oliveira dos Santos*

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidney Macedo

EDUCAÇÃO *ONLINE*

Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente

Tese apresentada como exigência parcial à obtenção do título de Doutora. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidney Macedo

Abril de 2005

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

- S237 Santos, Edméa Oliveira dos.
Educação online : cibercultura e pesquisa-formação na
prática docente / Edméa Oliveira dos Santos. – 2005.
351 f.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia,
Faculdade de Educação, 2005.
Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidney Alves Macedo
1. Internet na educação. 2. Multimídia interativa. 3.
Realidade virtual – aprendizagem. 4. Prática de ensino –
pesquisa. I. Macedo, Roberto Sidney Alves. II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.334

EDUCAÇÃO *ONLINE*

Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Roberto Sidney Macedo (orientador)

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. Cristina Maria d'Ávila

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa

Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves

Universidade do Estado da Bahia

Aprovada em 04 de abril de 2005.

Salvador

2005

Dedicatória

Aos docentes-pesquisadores do mundo, em especial aos meus eternos docentes Flávio Ferreira dos Santos (painho) e Marlene Oliveira dos Santos (mainha).

A Marco Silva (meu amor) pela multirreferencial parceria interativa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente ao meu orientador, o Prof. Dr. Roberto Sidney Macedo por ter aceitado o desafio de orientar esta pesquisa. Obrigada por sua ousadia, generosidade, competência intelectual. Você me ensinou o que é ser um orientador amoroso e rigoroso com o fazer ciência. Aprendi com você a fazer pesquisa implicada.

À amiga e parceira intelectual, a professora-pesquisadora Alexandra Lilavati Pereira Okada. Sem sua co-autoria esta pesquisa não seria possível. Obrigada por me ensinar tantas coisas.

Ao Prof. Dr. Fernando Almeida pela confiança, apoio e acolhida ao projeto de educação *online*: uso de *software* na pesquisa qualitativa, campo de pesquisa desta tese.

Aos colegas docentes e pesquisadores que, juntamente comigo e toda equipe do COGEAE, fizeram emergir o conceito e a prática dos ambientes virtuais de aprendizagem. Agradeço em especial à professora-pesquisadora Dauci Souza, pela mediação colaborativa em nossa pesquisa-formação.

À família Okada, em especial ao amigo e professor-pesquisador Saburo, pela escuta sensível e abertura ao novo. Obrigada pelas dicas preciosas. Agradeço a Jandira (*in memoriam*), pelas calorosas acolhidas na cidade de São Paulo.

Aos membros da banca, por aceitarem generosamente o convite ao debate criativo. Agradeço em especial às professoras Lynn Alves (UNEB) e Cristina d'Ávila (UFBA), pelas ótimas contribuições no exame de qualificação. Meu agradecimento à professora e amiga

Maria Helena Bonilla (UFBA) e ao professor Joaquim Gonçalves Barbosa (UFSCar), por aceitarem integrar a Banca Examinadora.

Aos amigos, professores e pesquisadores dos grupos de pesquisa e prática pedagógica da UFBA e da UNEB. Em especial aos grupos FORMACCE, GEC e NETI, por me ensinarem a articular o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs com a pesquisa-formação. Meu agradecimento especial ao professor Jacques Julles Soneville, por sua amizade e por me encorajar com as minhas autorias.

Ao professor Felipe Serpa (*in memoriam*), pela sua conexão em nosso tempo. Saudades das suas provocações.

A minha primeira família (Flávio, Marlene, Bruno e Flavinha) pelo amor incondicional, por torcerem por mim e me apoiarem em todos os momentos da minha vida pessoal e profissional. A Maria Paula por me energizar com seus olhos de faróis, ora verdes, ora azuis.

A Marco e Theo, pela nova família que se constituiu no desenvolvimento deste trabalho. Obrigada pelas aprendizagens constantes. Amo muito vocês!

A meus alunos, alunas, amigos e amigas (não vou citar nomes porque resultaria num outro volume como este), por me formarem com suas narrativas e histórias de vida.

À CAPES pelo apoio material para a realização desta pesquisa, fundamental para sua concretização.

A todas as formas e expressões de Deus!

O que pode ser mais opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele vincula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto.

Roland Barthes

RESUMO

A tese desenvolve a teoria e a prática da educação *online* como um evento da cibercultura e não simplesmente uma evolução das convencionais práticas de educação a distância. A cibercultura é o movimento sociotécnico-cultural que gesta suas práticas a partir da convergência tecnológica da informática com as telecomunicações que faz emergir uma pluralidade de interfaces síncronas e assíncronas de comunicação e uma multiplicidade de novas mídias e linguagens que vêm potencializando novas formas de sociabilidade e, com isso, novos processos educacionais, formativos e de aprendizagem baseados nos conceitos de interatividade e hipertextualidade. Desenvolveu uma experiência em educação *online* que procurou articular as potencialidades da cibercultura com a epistemologia e a metodologia da pesquisa-formação, construindo uma prática docente a partir da criação de um AVA – ambiente virtual de aprendizagem – concebido como dispositivo formativo. Este dispositivo incorpora tanto os aspectos comunicacionais e pedagógicos de suas interfaces síncronas e assíncronas (*blogs*, fóruns de discussão, *chat*, portfólio, *softwares* de cartografia cognitiva entre outros), bem como a emergência de um grupo-sujeito que aprende enquanto pesquisa e pesquisa enquanto aprende. Assim, o AVA se configurou como um espaço multirreferencial de aprendizagem por conta da pluralidade discursiva das narrativas e experiência pessoais, profissionais e acadêmicas de todos os participantes. A aprendizagem foi mediada pela promoção intencional, *mais comunicacional*, de situações de ensino-aprendizagem, onde coletivamente os sujeitos da pesquisa interagiram com um projeto pedagógico que agregou hipertextualidade de conteúdos com aprendizagem colaborativa, a partir do uso das interfaces do AVA não só concebidas como

interfaces comunicacionais, mas, sobretudo, como gêneros textuais e dispositivos de formação. O referencial teórico que dialogou com a pluralidade das narrativas do grupo-sujeito foram as teorias da *complexidade* (Morin), *multirreferencialidade* (Ardoino), *sociologia contemporânea* (Maffesoli), *interatividade* (Silva), *cibercultura* (Lévy, Lemos), *linguagem pós-estruturalista* (Barthes, Marcuschi), *cartografia cognitiva* (Moreira, Okada), *formação docente* (Nóvoa, Freire, Josso, Macedo), *pesquisa-ação* (Barbier) e a *etnopesquisa-formação* (Macedo). O trabalho evidenciou o potencial formativo da educação *online* como campo fecundo para novas e significativas possibilidades de promoção da aprendizagem e da formação de docentes e pesquisadores. A pesquisa constatou que houve aprendizagem e experiências formativas pelo registro e mapeamento de diversas narrativas de formação que emergiram e foram compartilhadas nas diferentes interfaces do AVA. Suas interfaces se configuraram como fecundos dispositivos de pesquisa e formação. Assim, foi engendrada uma prática docente implicada e encarnada com a pesquisa-formação no cenário sociotécnico e cultural do nosso tempo.

Palavras-chave: educação *online*, cibercultura, pesquisa-formação, ambientes virtuais de aprendizagem, prática docente.

ABSTRACT

This thesis develops both theory and practice of the education as a cyberculture occurrence and not merely as an evolution of conventional distance education practices. The cyberculture is the social-technical-cultural movement that creates its practices from the convergence of computer science with the telecommunications that arises out of a plurality of synchronous and asynchronous communicational interfaces and multiple new media and languages that had potentialized new kinds of sociability and then new educational, graduating and learning processes founded on the interactivity and hypertextuality concepts. It developed an online education practice that tried to articulate the cyberculture potentialities with epistemology and search-graduation methodology, constructing a teaching practice from an AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem (Virtual Learning Environment) conceptualized as a graduation device. This device embodies both communicational and pedagogical aspects of its synchronous and asynchronous interfaces (blogs, discussion fora, chat, portfolio, cognitive cartography softwares etc.) as well as the rise of a subject-group that learns while searches and searches while learns. Then the AVA has been shaped as a multireferential space of learning by the discursive plurality of the personal, professional and academic narratives and practices of all the partakers. The learning was mediated by intentional promotion, communicational plus of teaching-learning circumstances where the subjects of the search had interacted with a pedagogical project that added contents hypertextuality with collaborative learning, from the use of AVA interfaces not merely conceptualized as communicational interfaces but especially as textual genres and graduation dispositives. The theoretical references that have dialogued with the plurality of

subject-group narratives were the *complexity* (Morin), *multirreferentiality* (Ardoino) *contemporary sociology* (Maffesoli), *interactivity* (Silva), *cyberculture* (Lévy, Lemos), *post-structuralistic language* (Barthes, Marcuschi), *cognitive cartography* (Moreira, Okada), *teaching graduation* (Nóvoa, Freire, Josso, Macedo), *search-action* (Barbier) and *ethno-search-graduation* (Macedo) theories. The work has made clear the graduation potential of online education as a fecund field to news and significatives possibilities of promotion of the learning and the graduation of teachers and searchers. The search verified that there was learning and promotion of the graduation practices by the record and the charting of divers graduation narratives that have risen and were shared in the distinct AVA interfaces. Its interfaces have shaped as fecund dispositives of search and graduation. Then a teaching practice was engendered embodied and involved with the search-graduation and in the nowadays social-technical-cultural scenery.

Keywords: online education, cyberculture, search-graduation, virtual learning environments, teaching practice.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	14
Onde tudo começou?	14
Situação problemática: cenários sociotécnicos	18
O campo do currículo: outra cena em questão	19
Questão geral e os objetivos da pesquisa	29
Apresentando os capítulos da tese	30
CAPÍTULO I - DA COMUNICAÇÃO DE MASSA À CIBERCULTURA: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA	33
Nos primórdios das redes e interações sociotécnicas	33
Revisando nossa relação sociotécnica	36
Comunicação moderna: indústria, mídia e comunicação de massa	40
Comunicação moderna: indústria, mídia e comunicação de massa	41
O jogo da linguagem visual: os signos e a produção da mensagem	48
Comunicação e aprendizagem na cibercultura	58
O social na cibercultura: comunidades e tribos na cidade e no ciberespaço	64
<i>Os hackers</i>	71
A música eletrônica	79
LAN HOUSES: jogos em rede	84
Ambientes virtuais de aprendizagem e a educação <i>online</i>	89
Tensões entre a cibercultura e a comunicação de massa: desafios para a prática docente	96
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO <i>ONLINE</i> PARA ALÉM DA EAD: UM FENÔMENO DA CIBERCULTURA	105
Interatividade	113
Hipertexto	118
Objetos de aprendizagem	135
CAPÍTULO III - PESQUISA-FORMAÇÃO: PESQUISANDO EM EDUCAÇÃO <i>ONLINE</i>	139
O objeto que se auto-organiza	138
A pesquisa-formação em educação <i>online</i>	145
A complexidade	148

A multirreferencialidade	150
A emergência das noções subsunçoras	152
A pesquisa e a prática docente como dispositivos de formação	162
O campo de pesquisa no ciberespaço	166
CAPITULO IV - PRÁTICA DOCENTE: O PROGRAMA ABERTO ÀS ESTRATÉGIAS	170
Como elaborar um projeto para educação <i>online</i> ? O problema da pesquisa	173
Projeto: do desenho instrucional ao desenho educacional	175
A prática pedagógica interativa e hipertextual na pesquisa-formação	178
Contexto: os sujeitos da pesquisa	
Competências	183
Equipe de trabalho	185
Atividades	188
Avaliação dos processos e da aprendizagem	191
O conteúdo interativo e hipertextual	195
A infra-estrutura comunicacional como interfaces, gêneros textuais e dispositivos de pesquisa– formação	203
Blog	211
Fórum de discussão	228
Chats	285
Portfólios	295
(IN)CONCLUSÕES E PROPOSIÇÕES	318
REFERÊNCIAS	331
ANEXOS	343

INTRODUÇÃO

Conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão.

Edgar Morin

Onde tudo começou?

Dezembro de 2001, concluía minha dissertação de mestrado intitulada “O currículo e o digital: a educação presencial e a distância. Nesta pesquisa, estudei como o paradigma das tecnologias digitais, mais especificamente o ciberespaço e seus ambientes virtuais de aprendizagem, poderia contribuir para a emergência de novos atos de currículo, seja na educação presencial, seja na educação a distância. Neste trabalho, tensionamos a complexidade da teoria curricular contemporânea com as novas demandas comunicacionais promovidas pelas TICs – tecnologias de informação e comunicação. O estudo procurou articular a teoria do currículo com a tecnologia digital a partir de um estudo entre dois casos. O primeiro na modalidade presencial, em que investiguei o uso do *software As Árvores do Conhecimento* no contexto do curso de pós-graduação do Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP; e o segundo, no contexto de um curso *online* de extensão oferecido pela UVB – Universidade Virtual Brasileira.

O estudo evidenciou o potencial comunicacional e pedagógico do digital e denunciou sua subutilização por formadores e instituições pela visão limitada acerca do conceito e prática do currículo observados nos campos de pesquisa. Além do estudo entre casos, que formalmente foram descritos na dissertação de mestrado, tive a oportunidade de vivenciar no papel de aluna *online* outras experiências que utilizaram o ciberespaço como cenário de

educação a distância. Concomitantemente às vivências como aluna *online*, desenvolvia processos formativos em cursos de Graduação e Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação, nas áreas de Currículo, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Neste processo minha prática docente era norteadada pela articulação das teorias educacionais e comunicacionais contemporâneas com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e suas convergências com as diversas mídias e linguagens a exemplo das tecnologias audiovisuais. Minha prática docente procurava sempre promover autorias variadas, incentivando os educandos a gestarem em suas práticas experiências formativas concebendo as TICs como produtoras e socializadoras de sentidos e autorias plurais. Procurávamos não só discutir o potencial sociocognitivo das TICs como também seu potencial político-cultural.

O conjunto dessas vivências e experiências formativas me inquietou profundamente, instigando-me a uma nova curiosidade científica que deu origem à pesquisa que ora apresento em forma de tese. Tal inquietação partiu da constatação de que as experiências, por mim vivenciadas em cursos *online*, deixavam a desejar exatamente por conta da concepção de currículo e prática pedagógica dos formadores e de suas instituições. Constatei aí também o desconhecimento de eventos, fenômenos e pesquisas sobre cibercultura, interatividade, currículo em rede, pesquisa-formação e do próprio conceito de educação *online* que emergia.

Os atos de currículo em sua grande maioria eram inspirados pela teórica e prática dos modelos instrucionais de EAD – educação a distância, que *ressuscitavam* conceitos como desenho instrucional e atividades programadas, aprendizagem guiada, entre outros. A pesquisa, quando acontecia, era baseada no contexto de pesquisa aplicada, em que os alunos eram concebidos como objetos a serem explorados e investigados e não como sujeitos autores.

As tecnologias digitais e suas interfaces eram concebidas como ferramentas utilizadas para melhor apresentar conteúdos quase sempre prontos, pirotécnicos, e agregar os resultados das tarefas solicitadas aos alunos pelo professor que muitas vezes tinha sua autoria fragmentada em diferentes papéis, professores autores de um lado e professores tutores do outro. O professor tutor não era autor, apenas executor e dinamizador de processos muitas vezes baseados na lógica comunicacional *um-um*, subutilizando o potencial comunicacional *todos-todos* próprio das interfaces síncronas e assíncronas do ciberespaço.

Inquieta com essa forma de fazer educação, apresentei ao Programa de Pós-graduação em Educação da FACED/UFBA um projeto que propunha uma pesquisa-ação, no contexto do Currículo do Curso de Pedagogia da UNEB, Campus I, para desenvolver com todos os colegas professores e estudantes do terceiro semestre matutino, em criação coletiva, um AVA – ambiente virtual de aprendizagem –, que atuaria como dispositivo de pesquisa e formação articulando o trabalho presencial desenvolvido por todo o grupo com atividades e situações de aprendizagem *online* mediadas pelo ciberespaço.

Na ocasião o problema da pesquisa era: como o ciberespaço e o AVA construídos coletivamente poderiam contribuir, ou não, para a emergência de atos de currículo interdisciplinares e multirreferenciais. A fragmentação curricular na formação do pedagogo era também uma das preocupações. A criação coletiva de um AVA poderia reverter o processo fragmentado do currículo. Projeto aprovado iniciei o curso e a pesquisa de doutorado no primeiro semestre de 2002. Assim, defendi minha dissertação de mestrado já iniciando o doutorado.

Mas como a vida é dinâmica e incerta, mudanças profundas me fizeram abandonar a proposta inicial de minha pesquisa de doutorado. Mudei de residência do Estado da Bahia para o Estado

do Rio de Janeiro. A vida pessoal e profissional se transformou profundamente. Já tinha concluído os créditos do curso, mas estava fora do contexto que me implicava como pesquisadora. Não estava mais no contexto sociocultural e político e muito menos tinha o vínculo profissional que interconectava a minha prática docente com a minha pesquisa acadêmica. Contudo, o problema e a inquietação científica estavam cada vez mais vivos, e o desdobramento dessa história eu conto a seguir ao longo desta tese. Aproveito para convidar você, leitor, para uma viagem em pesquisa e prática docente na cibercultura.

Situação problemática: novos cenários sociotécnicos

As tecnologias digitais de comunicação e informação estão possibilitando muitas mudanças. As redes, não só de máquinas e de informação, mas principalmente de pessoas, tribos e comunidades, estão permitindo configurar novos espaços de interação e de aprendizagem. Tais possibilidades estão pondo em xeque o papel e o “poder centralizador” dos professores na contemporaneidade. Em potência, não há mais emissores (professores) e receptores (estudantes) como dois grupos distintos com mensagens estáticas, e sim, um grande grupo emissor-receptor que pode constantemente reconstruir conhecimentos.

A despeito do espaço e do tempo, pessoas podem colaborar, reforçar laços de afinidade e se constituírem como comunidades. Qualquer sujeito de qualquer ponto pode não só trocar informações, mas reconstruir significados, rearticular idéias individual e coletivamente, e assim partilhar novos sentidos com todos os usuários da rede, do ciberespaço.

O ciberespaço é composto por uma diversidade de elementos constitutivos, interfaces que permitem diversos modos de comunicação: um-um, um-todos e todos-todos em troca simultânea (comunicação síncrona) ou não (comunicação assíncrona) de mensagens. Tais possibilidades podem implicar mudanças diretas, nem melhores nem piores, mas diferentes, na forma e no conteúdo das relações de aprendizagem do coletivo. É através do conjunto de interfaces que os usuários interagem com a

⁴ Além de tentar entender seu posicionamento local – cidade/cultura – devemos também atentar para os territórios simbólicos, suas angústias, seus desejos, suas necessidades.

máquina e com outros usuários, compondo assim o ciberespaço e a cibercultura. Segundo Johnson:

A interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para a outra. Em outras palavras, a relação governada pela interface é uma relação *semântica*, caracterizada por significado e expressão, não por força física. Os computadores digitais são “máquinas literárias”, (...) trabalham com sinais e símbolos. (JOHNSON, 2001, p. 17) (grifo do autor).

Neste sentido, podemos afirmar que o computador digital é um objeto antropológico, pois permite que novas formas de pensar sejam instituídas. Um elemento que lida com linguagem permite que novas representações, novos processos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, possam emergir dessa interação sociotécnica. Ao contrário do que muitos teóricos afirmam, computador não é *apenas* uma ferramenta. Ainda segundo Johnson:

A ruptura tecnológica decisiva reside antes na idéia do computador como um sistema simbólico, uma máquina que lida com representações e sinais e não com a causa-e-efeito mecânica do descarregador de algodão ou do automóvel. (JOHNSON, 2001, p. 17).

O campo do currículo: outra cena em questão

As mudanças sociotécnicas expostas acima estão mexendo significativamente com o campo da educação, em particular com o campo do currículo. O digital vem imprimindo novas modalidades educacionais, alterando consideravelmente modalidades anteriores. A noções de educação presencial e de educação a distância (EAD) vêm ganhado novos significados.

A educação a distância se caracteriza como uma modalidade de educação que promove situações de aprendizagem em que professores e estudantes não compartilham os mesmos espaços e tempos curriculares, comuns nas situações de aprendizagem presencial. Para tanto, é necessária a utilização de uma multiplicidade de recursos tecnológicos que ajam como interfaces mediadoras na relação professor/estudante/conhecimento. Historicamente, as práticas de EaD foram e ainda são alvo de inúmeras críticas e preconceitos em relação à modalidade de educação presencial, por não permitir o contato de uma relação face a face, na qual “em tese” seria possível promover a interação, a troca de saberes, conhecimentos e experiências entre sujeitos e objetos do conhecimento.

Digo “em tese” porque o simples encontro face a face não garante relações interativas. Provas disso encontramos nas diversas análises e críticas feitas ao currículo disciplinar e tradicional, organizado por uma comunicação unilateral centrada na retórica do professor que muitas vezes difunde as informações encontradas em significantes – livros didáticos, vídeos, etc. – não contextualizados e muito menos produzidos pelos sujeitos cognocentes. Atitudes como essas provocam distâncias de variada natureza, mesmo estando os sujeitos geograficamente próximos.

A distância geográfica exige interfaces que permitam uma comunicação efetiva entre os sujeitos no processo de trabalho e construção do aprendido. Tal efetividade deve se dar não só pelo encurtamento das distâncias físicas, mas também pelo das simbólicas e existenciais. Como já sinalizaram os teóricos críticos e sociointeracionistas, a aprendizagem acontece na relação dos sujeitos com as culturas e não apenas com o acesso desses às informações distribuídas. Nas práticas tradicionais de EaD, os materiais ou recursos tecnológicos configuram-se como elementos auto-suficientes, tornando-se o centro de todo o processo. Como

exemplo, destacamos a limitação das interfaces atômicas e analógicas – impressos, tv, vídeos – utilizadas para distribuir informações em massa.

Com o avanço das tecnologias digitais, as instituições educacionais podem operacionalizar currículos que permitam ir além da distribuição a distância de conteúdos, garantindo novas práticas curriculares em que a interação professor/estudantes/conhecimento seja realmente possível.

Quando o professor recebe uma mensagem de um estudante, é preciso atentar para o contexto do qual ela emerge. Desafios e questões são postas a todo tempo. Por exemplo: De onde fala esse estudante?⁴ Quais seus hábitos para o desenvolvimento de competências? Qual a sua realidade sociotécnica? Por mais que trabalhemos com a idéia de “identidade de saberes”, a mesma jamais pode ser concebida fora do contexto de vida do sujeito na sua diferença de gênero, sexo, etnia, religião, condição social. É na diversidade que os sujeitos potencializam seus saberes. Segundo Pierre Lévy:

As identidades tornam-se identidades de saber. As conseqüências éticas dessa nova instituição da subjetividade são imensas: quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim (LÉVY, 1998, p. 27).

Neste sentido, devemos considerar que o professor na cibercultura precisa ser mais um interlocutor do que um *tutor* ou mesmo um *professor* no sentido mais tradicional. Sabe-se que tutor

é o indivíduo encarregado de tutelar, proteger e defender alguém; é o adulto que carrega o infante pela mão. Já o professor é o indivíduo que ensina uma ciência, arte, técnica ou disciplina. Esse entendimento não garante, por si, a educação autêntica.

Como já sinalizamos, a prática em EaD se caracteriza tradicionalmente pela distância geográfica dos professores e estudantes. Dessa forma, *o centro* do processo é o material ou recurso didático. Estes normalmente se configuram como pacotes prontos, que se apresentam de forma linear, seqüenciada e com pouca multiplicidade. É assim com o material impresso, muito usado nos cursos por correspondência, e com os vídeos e os programas de televisão. Esse modo de fazer currículo tem suas bases na tendência de educação tecnicista. Logo, cabe ao tutor:

1- Informar o aluno sobre os conteúdos científicos e técnicos, técnicas de trabalho intelectual, o andamento de seus estudos e sua compreensão das matérias; 2- Motivar o aluno para continuar estudando apesar das dificuldades de todo tipo que possam surgir; 3- Possibilitar o conhecimento do aluno por parte dos professores, de forma direta pelos professores tutores e, através de seus relatórios, pelos da sede central, permitindo assim uma avaliação final mais concreta e o necessário controle das dificuldades que possam ser colocadas pelos materiais didáticos utilizados (UNED, 1988/1989, p. 18-19, *apud* MAGGIO, 2001, p. 95-96).

Nessa lógica, o professor/tutor é apenas alguém que executa e administra formas e conteúdos estáticos que partem de um pólo emissor para uma comunicação de massa, unidirecional, em que o estudante é apenas um receptor e, como tal, não constrói o conhecimento. Daí, *como lidar com as identidades de saberes?* O ciberespaço não pode ser concebido como uma mídia de massa que incorpora conteúdos, como acontece normalmente com experiências

em EaD mediadas pelo impresso, tv ou vídeos, nos quais a *comunicação* se restringe ao modelo um-todos. Além de se constituir por sua natureza multimídia, interconexão e integração, o ciberespaço é um espaço de comunicação potencialmente interativo, pois permite uma comunicação todos-todos. É “potencialmente” interativo, porque não garante por si só, por suas interfaces – comumente chamadas de ferramentas –, tal interatividade. O meio estrutura a interatividade, mas não a determina. Provas disso são os diversos *sites* de cursos⁵ e portais encontrados no próprio ciberespaço. Como nos alerta Nelson Pretto:

Preocupante porque a internet tende a se tornar o maior repositório de conhecimento humano, embora ainda mantendo o mesmo estilo de concentração na produção do conhecimento e na divulgação de informações dos chamados tradicionais meios de comunicação de massa. Não chegamos a afirmar que temos o mesmo sistema de broadcasting, de distribuição de informações via meios centralizados, como vemos no caso do sistema de televisão. No entanto, nos parece um importante indicador para que possamos pensar na pouca diversidade de sítios sendo localizados por estas buscas indicando-nos, conseqüentemente, a necessidade de um repensar sobre a sistemática de produção e divulgação de sítios que expressem as diferentes culturas e valores locais (PRETTO, 2000)⁶.

Diante do paradoxo entre a natureza do ciberespaço, rede, e as produções lineares nele encontradas, torna-se urgente discutir outras dimensões de comunicação para que novas ações sejam

⁵ Veja o site do Instituto Universal Brasileiro. Esse instituto trabalha com educação a distância desde as práticas por correspondência, usando material impresso, estando também no ciberespaço no endereço: www.institutouniversal.g12.br

⁶ Cf. *Linguagens e Tecnologias na Educação*. In: <http://www.ufba.br/~pretto/textos/endipe2000.htm> (acessado em 2001).

materializadas, sobretudo no campo do currículo e da educação. Um currículo em rede precisa ser instituído.

A rede tem centros instáveis, configurados por compromissos técnicos, estéticos e políticos. Seus elementos circulam e se deslocam de acordo com as necessidades e problematizações dos sujeitos. Dessa forma, tanto professores quanto estudantes podem ser autores e co-autores (emissores/receptores) de mensagens abertas e contextualizadas pela diferença nas suas singularidades.

Pensar o currículo em rede é conceber uma teia de conexões na qual o professor pode estar ou não no centro, os estudantes podem tomar a cena criando e co-criando situações de aprendizagem e os conteúdos disponibilizados e interfaces (ferramentas) podem ganhar destaque no processo.

O que importa nessa complexa rede de relações é a garantia da produção de sentidos, da autoria dos sujeitos/coletivos. O conhecimento deve ser concebido como fios que vão sendo puxados e tecidos criando novas significações, num processo em que alguns irão conectar-se a novos, outros serão refutados ou serão ignorados pelos sujeitos, "nós", até que outros fios sejam tecidos a qualquer tempo/espço, na grande rede que é o próprio mundo. Daí a aprendizagem acontecer quando o professor propõe o conhecimento, não quando distribui. O ciberespaço não oferece apenas informações a distância. O estudante não estará aí mais reduzido à passividade de um receptor que olha, copia, repete. Ele é co-autor da comunicação e da rede de conhecimentos criando, modificando e tecendo novas e complexas redes.

A educação e até mesmo o campo do currículo, por mais críticos que sejam, quase não contemplam nos seus discursos/teoria a questão da comunicação. As referências mais

¹⁰ Cf. *Jornal do Brasil*, Educação & Trabalho, 18.02.2001.

utilizadas são a Psicologia da Aprendizagem, a Didática e, mais recentemente, os Estudos Culturais. Não quero com isso, negligenciar tais referências, *quero potencializá-las pela comunicação interativa estruturada pelo digital*. Logo, precisamos ressignificar o papel do professor nesse processo. É preciso rever a política de sentido da palavra “tutoria”, avançando da etimologia para o currículo na ação.

Maggio (2001), Litwin (2001) e Barreto (2001), quando discutem o papel da tutoria na atualidade, dão uma grande ênfase nas referências psicológicas e didáticas. Mesmo quando o tema é EaD na *web*. Maggio sugere:

Entre as propostas que sistematicamente buscaram incorporar desenvolvimentos teóricos como os que assinalamos, destaca-se hoje o ensino através de casos. (...) Na modalidade à distância, cujos projetos ou programas, muitas vezes, dispõem de uma rica diversidade de meios que permitem recorrer a diferentes modos de representação, poder-se-á enriquecer na apresentação dos casos elegendo, em cada situação, o suporte que se revela mais adequado para um tratamento verossímil (MAGGIO, 2001, p. 98).

É inegável que propostas metodológicas sejam pertinentes para criação de novos modos de educar, seja na educação presencial, seja na educação a distância mediada pelo digital. Contudo, se nessa discussão a modalidade de comunicação não romper com a lógica unidirecional, pouca ou quase nenhuma mudança qualitativa acontecerá. As alternativas didáticas podem muito bem “maquiar” o paradigma tradicional do currículo. Não basta apenas mexer com a forma nem com o conteúdo dos materiais ou estratégias de ensino. É necessário mexer com o processo de comunicação dos sujeitos envolvidos. Paulo Blikstein,

pós-graduando do Media Lab do MIT, pesquisa EaD na *web* e chegou à seguinte conclusão:

Reproduz-se o mesmo paradigma do ensino tradicional, em que se tem o professor responsável pela produção e pela transmissão do conhecimento. Mesmo os grupos de discussão, os e-mails, são ainda, formas de integração muito pobres. Os cursos pela internet acabam considerando que as pessoas são recipientes de informação. A educação continua a ser, mesmo com esses aparatos tecnológicos, o que ela sempre foi: uma obrigação chata, burocrática. Se você não muda o paradigma, as tecnologias acabam servindo para reafirmar o que já se faz (BLIKSTEIN, 2001)¹⁰.

A constatação acima é preocupante, pois indica que o papel do professor na cibercultura se mantém no mesmo paradigma da transmissão característica do currículo tradicional e da mídia de massa. O que temos aqui é a subutilização do paradigma digital. Cito, por exemplo, a abordagem de Barreto, especialista em EaD da Universidade de Brasília, que separa a ação do professor em compartimentos:

- Professor/autor – elabora conteúdos para materiais didáticos de EaD;
- Professor/instrutor – ministra aulas complementares ao material didático, síncrona ou assincronamente, intermediadas por tecnologias (*chats*, fóruns, videoconferência, televisão, etc.) ou presencialmente;
- Professor/tutor– auxilia os autores e instrutores, e principalmente os alunos, a serem bem-sucedidos no processo de ensino/aprendizagem. Não tem permissão para

modificar os conteúdos e linhas pedagógicas propostas pelos autores/coordenadores do curso (BARRETO, 2001)¹¹.

Essa perspectiva fragmenta, compartimentaliza o *fazer* do *saber fazer*, a teoria da prática. Assim a autoria do professor se reduz à elaboração de conteúdos a serem transmitidos como mensagens fechadas e imutáveis. A produção e a distribuição dos conteúdos e materiais são separadas do acompanhamento do processo de aprendizagem, não permitindo alterações dos conteúdos por parte dos sujeitos envolvidos. Ademais, a autoria se reduz a quem cria o material didático que circula no ciberespaço, fazendo do estudante e do professor-tutor recipientes de informação ainda baseada na lógica da comunicação de massa.

São urgentes a crítica e a criação de novas propostas de educação no ciberespaço que contemplem a ressignificação da autoria do professor e do estudante como co-autor. O currículo em rede exige a comunicação interativa onde saber e fazer transcendam as separações burocráticas que compartimentalizam a autoria em quem elabora, quem ministra, quem tira dúvidas e quem administra o processo da aprendizagem. Então é preciso investir na formação de novas competências em comunicação.

Destaquei até aqui problemas que ilustram a fragmentação da autoria do professor nos processos de EaD. Ao mesmo tempo, convoco a novas posturas para a construção do currículo em rede. Entretanto, considero que é exatamente na questão da rede que se deve investir. Toda rede de produção de saberes e conhecimentos é formada por diferenças e múltiplas competências singulares. Ninguém sabe tudo, todo mundo sabe alguma coisa diferente do

¹¹ Cf. *Produção de material didático para cursos à distância na Web*. SBPC n. 53, Salvador/BA, julho de 2001. Curso ministrado pela professora Lina Sandra Barreto em Power Point, no qual distingue o papel do professor e sua implicação no currículo no ciberespaço.

outro e é exatamente essa diferença dos saberes que enriquece o coletivo inteligente. O grande problema está na gestão do processo. Em vez de todo o grupo conhecer todo o processo, potencializando os saberes das singularidades numa construção coletiva, as singularidades são convocadas apenas para compor o processo de divisão do trabalho, próprio da escola/fábrica baseada no modelo “fordista” do currículo por programas.

O professor na cibercultura, e também fora dela, tem como desafio integrar e coordenar a equipe multidisciplinar num currículo multirreferencial em rede que permita que as competências dos sujeitos sejam solicitadas/ressignificadas no processo como um todo, onde a gestão dos saberes não se limite apenas à produção dos recursos/conteúdos, mas ao acompanhamento do processo que ganha potenciais co-autores, os estudantes. Para tal, esse professor “não se contenta em ser ‘um conselheiro’, ‘uma ponte entre a informação e o conhecimento’, ‘um facilitador da aprendizagem’” (SILVA, 2000, p. 180), mas sim um professor entendido como aquele que, por exemplo:

1. Disponibiliza possibilidades de múltiplas experimentações, de múltiplas expressões;
2. Disponibiliza uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas ocorrências;
3. Formula problemas;
4. Provoca situações;
5. Arquiteta percursos;
6. Mobiliza a experiência do conhecimento;
7. Constrói uma rede e não uma rota;
8. Cria possibilidade de envolvimento;
9. Oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos, de significações;

10. Estimula a intervenção dos alunos como co-autores da construção do conhecimento e da comunicação.

Assim, nos inspiramos para pensar e gestar uma prática docente onde forma e conteúdo interajam dialética, dialogicamente. A autoria se constituirá a partir das experiências vividas e narradas como texto coletivo e autorizado por todos os sujeitos envolvidos no processo.

Questão geral e objetivos da pesquisa

Os espaços de aprendizagem não podem ser reduzidos a um repositório de informações, pois trata-se de ambiente fecundo de inteligência coletiva. Diante disso, os termos “tutor” ou “facilitador” não contemplam a complexidade que supõe a autoria do professor, seja no presencial, seja a distância *online*. Por me preocupar especificamente com a formação de sujeitos nas práticas do currículo-ação, relação docente-pesquisadora/estudantes/pesquisadores/conhecimento, procurei a partir desse projeto de tese:

- Investigar: **Como a educação *online* e as interfaces de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) poderão contribuir na formação do docente-pesquisador na cibercultura?**

São objetivos da pesquisa:

- Compreender os diversos processos de comunicação e aprendizagem na cibercultura implicados na prática docente;
- Analisar as contribuições da pesquisa-formação e das tecnologias digitais, mais especificamente os AVA, na formação do docente-pesquisador na cibercultura;
- A partir dos dados levantados, estruturar princípios e estratégias pedagógicas que contribuam qualitativamente, valorizando os saberes culturais e as potencialidades das TICs, para o exercício do docente-pesquisador na cibercultura.

Apresentando os capítulos

Este trabalho está estruturado em seis partes: introdução, quatro capítulos e a (in)conclusão. Nesta itinerância, descrevi densamente o processo desenvolvido na pesquisada-formação em educação *online*.

Nesta introdução apresentei minha implicação com o objeto de estudo, a situação problemática que contextualiza a pertinência e relevância da pesquisa, bem como os objetivos que nortearam o processo de investigação e construção do conhecimento.

No capítulo 1 “Da comunicação de massa à cibercultura: desafios pra a docência”, trago uma síntese da historicidade das relações dos seres humanos com os objetos técnicos, destacando a evolução das TICs na criação e gestão de processos sociotécnicos, políticos e culturais da comunicação de massa à cibercultura.

Priorizo os processos e dinâmicas na produção e socialização de sentidos, descrevendo como estes vêm instituindo novas sociabilidades, processos formativos e de aprendizagem. E destaco a emergência do conceito de AVA – ambiente virtual de aprendizagem –, problematizando seu potencial para a prática docente e também tensionando seu limitado uso a partir do paradigma da comunicação de massa.

Apresento no capítulo 2 “Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura” , o conceito de educação *online* como um fenômeno da cibercultura e não apenas como uma geração e evolução das clássicas práticas curriculares da EaD. Apresento também algumas potencialidades das tecnologias digitais e suas interfaces na promoção de conteúdos e situações de aprendizagem baseadas nos conceitos de interatividade, hipertexto e objetos de aprendizagem.

No capítulo 3 “Pesquisa-formação: pesquisando em educação *online*”, apresento os princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa-formação em educação *online*. São abordados os principais aspectos da prática científica no que se refere à concepção de ciência, seu rigor, relação e construção do objeto de estudo, relação pesquisador e os outros sujeitos da pesquisa, a problemática que se auto-organiza, os procedimentos de “coleta” e análise de dados e as noções subsunçoras, o papel da linguagem, da interpretação dos dados e o tratamento do campo de pesquisa no ciberespaço a partir do conceito de AVA.

No capítulo 4 “Prática docente: o programa aberto às estratégias”, procuro descrever densamente o processo e desenvolvimento da pesquisa-formação como prática docente em educação *online*. Esta prática é apresentada a partir do conceito de estratégia, que procurou articular recursivamente a idéia de projeto interativo-hipertextual e a promoção de um dispositivo de pesquisa-formação a partir do uso de interfaces comunicacionais e gêneros

textuais. Neste capítulo, trago a análise dos dados no contexto da prática docente engendrada a partir da criação coletiva de um AVA – ambiente virtual de aprendizagem.

Por fim, apresento as (in)conclusões da pesquisa e perspectivas para novas experiências formativas condicionadas pelo uso de interfaces digitais e de AVA. Não apresento modelos de educação *online*. Concluo a tese como *obra aberta* convidando os colegas docentes e pesquisadores a se apropriarem do trabalho para criarem outras dinâmicas de pesquisa e prática docente em nosso tempo.

⁴ Evolução tecnológica: 1876 – telefone – Bell; 1898 - rádio – Marconi; 1906 – válvula a vácuo – De Foret.

CAPÍTULO I

DA COMUNICAÇÃO DE MASSA À CIBERCULTURA: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA

O tamanho do meu mundo é do tamanho da minha linguagem.

Wittgenstein

Neste capítulo apresento sinteticamente a historicidade das relações dos seres humanos com os objetos técnicos, destacando a evolução das TICs na criação e gestão de processos sociotécnicos, políticos e culturais, da comunicação de massa à cibercultura. Apresento processos e dinâmicas na produção e socialização de sentidos, descrevendo como estes vêm instituindo novas sociabilidades, processos formativos e de aprendizagem. E destaco a emergência do conceito de AVA, problematizando seu potencial para a prática docente e tensionando seu limitado uso a partir do paradigma da comunicação de massa.

Nos primórdios das redes e interações sociotécnicas

A relação dos seres humanos com objetos técnicos sempre foi uma relação de implicação. A emblemática frase de McLhuan “o homem faz a ferramenta e a ferramenta faz o homem” já nos remete a pensar a relação homem-máquina como uma construção interativa. Os teóricos sociointeracionistas já nos ensinaram que a aprendizagem é uma construção cultural e que não podemos separar a produção humana dos seus meios e mediações, sejam estes naturais ou artificiais. Cada ambiência tecnológica possibilitou a emergência de certos atores e autores e de processos de

construção de saberes, conhecimentos e aprendizagens. Segundo Macedo:

Dentro da perspectiva sthutziana, todos os objetos culturais no mundo enviam-nos às ações humanas, às atividades humanas, suas práticas, portanto. Neste sentido, o machado pré-histórico, os instrumentos de última geração da informática, têm sua historicidade pontuada. Aqui não é possível compreender o objeto cultural como o computador e suas lógicas, por exemplo, sem remetê-lo à atividade humana que circunscreve a historicidade dos objetos culturais, aos quais incessantemente atribuímos sentidos (MACEDO, 2000, p. 54).

Contemporaneamente não podemos mais separar o meio natural do meio artificial. Isso por conta da presença humana em todo globo, não só sua presença física, mas, sobretudo, sua presença cultural, que já faz da natureza uma artificialidade. “A essência da natureza humana situa-se no que podemos chamar de processo de desnaturalização do homem, na simbiose com a técnica e na formação da cultura com o surgimento da linguagem” Lemos (2002, p. 32). A presença da técnica nas diversas atividades humanas é um fenômeno sociocultural e como tal não há natureza pura, ou seja, natureza sem técnica.

Essa discussão não é nova, mas nunca esteve tão em destaque quanto no cenário contemporâneo estruturado pelas novas tecnologias. Se o homem faz a ferramenta e a ferramenta faz o homem, que mudanças vêm sofrendo a humanidade com a emergência das novas tecnologias digitais de informação e comunicação? Qual a diferença dos meios de comunicação de massa frente ao avanço dos meios de comunicação interativos, tendo como destaque a internet? Como aprende o sujeito cibercultural? Como educar num mundo de comunicação generalizada? Quais os desafios para a formação e prática docente?

As TICs vêm se apresentando nos discursos técnico-científicos como uma grande revolução para os agenciamentos sociotécnicos na contemporaneidade. Isso por conta da sua característica material, o digital, e conseqüentemente pelas potencialidades que esta nova materialidade vem instituindo em várias esferas da vida social. O discurso acerca da revolução vem impulsionando pesquisas que articulem e religuem diversos campos do saber, requerendo dos pesquisadores uma abordagem que explicita o “estado da arte” dessa transformação. Haja vista que estamos inseridos num momento histórico em que emerge a revolução digital.

As TICs não podem ser consideradas apenas como ferramentas que evoluíram simplesmente de outras. A palavra “ferramenta” é muito utilizada principalmente pelos educadores quando se referem ao uso do computador na prática pedagógica. É como se o computador fosse apenas um artefato projetado como meio para se realizar o trabalho escolar. Segundo Santaella (1997), o conceito de ferramenta está diretamente associado à idéia de artefato, quase sempre manual, projetado para expandir ou prolongar habilidades humanas. Como por exemplo, tesouras para cortar, óculos para enxergar melhor, aparelhos corretivos para facilitar a mastigação, lápis para escrever, entre outras. Será o computador apenas mais uma ferramenta?

Obviamente não podemos afirmar que o computador não é uma ferramenta. Tudo depende das mediações realizadas. Se for usado na prática pedagógica apenas como extensão ou prolongamento das mãos dos professores e estudantes apenas, para copiar ou transferir informações, mesmo de forma mixada, mistura de linguagens, ou multimidiática, mistura de mídias, o computador será uma ferramenta. Entretanto, é fundamental diferenciarmos e esclarecermos que as TICs são mais que

ferramentas. São, segundo Pretto (1996), máquinas estruturantes de novas formas de pensar, sentir e agir em nosso tempo.

O conceito de máquina se difere do conceito de ferramenta principalmente por apresentar um certo nível de autonomia no seu funcionamento, podendo se atualizar como estrutura material ou não material, onde sua unidade é formada por partes interligadas e conectadas que se movimentam por alguma espécie de força, principalmente por conta do uso de motores, aumentando a rapidez e a energia de alguma atividade. A evolução das máquinas e seus "impactos" nos agenciamentos sociotécnicos são amplamente discutidos ao longo da história. Santaella (1997) classifica a historicidade das máquinas em três categorias, não excludentes entre si. São elas: musculares, sensórias e cerebrais. As TICs estão na classificação das máquinas cerebrais.

Revisitando um pouco mais a história da nossa relação sociotécnica

Na antiguidade

As dicotomias entre técnica e natureza, técnica e teoria, surgem, segundo Lemos (2002), com os primórdios da filosofia grega, pois até então os seres humanos não fragmentavam seus fazeres dos seus saberes. A filosofia grega procurou conceituar a técnica como uma ação exclusivamente humana que se opunha à ação da natureza. A técnica, do grego *tekhné*, ou arte do fazer, em oposição a *phusis*, princípio de geração de todas as coisas, a natureza como mecanismo de auto-reprodução e auto-organização.

Neste sentido, a técnica é uma produção artificial relacionada diretamente com o fazer humano e a *polis*. Esse fazer estava dissociado e fazia oposição ao saber contemplativo ou teórico, ou seja, a *épisteme*. Assim, a técnica era a capacidade humana de

dominar, imitar e destruir a natureza. Logo é inferior à mesma, pois é um saber prático e não autopoietico. Essa dicotomia era representada por vários mitos – que desenharam o imaginário de um tempo – que associavam a origem do homem à da técnica, essas sempre inferiores à natureza (Aristóteles) e ao pensamento mais elaborado (Platão).

Na modernidade

O homem premoderno produzia cultura através da técnica, arte do fazer, manipulando artefatos e ferramentas. Com o advento da máquina, na modernidade, essa relação se modifica, pois, em vez de inventar e manipular ferramentas, o homem passou a operar máquinas. Neste sentido, temos na modernidade uma nova relação cultural em emergência. Lemos nos esclarece:

Os objetos, são no começo de sua evolução, dependentes de uma ação inventiva e primitiva dos homens (a fase zoológica); mas, a partir da formação do córtex, os objetos técnicos vão seguir uma lógica interna (a evolução de uma peça pode mudar completamente os rumos da evolução de uma máquina, por exemplo), criando um gênero. Assim, na modernidade, o homem não é mais verdadeiramente um simples inventor, mas um operador de um conjunto maquinico que evolui segundo uma lógica interna própria (a tecnicidade). A aparição de objetos técnicos engendra, então, um processo permanente de naturalização dos objetos e de objetivação da natureza (na construção de uma segunda natureza artificial, a tecnosfera) (LEMOS, 2002, p. 33).

A técnica na modernidade se caracteriza principalmente pela emergência das máquinas musculares (Santaella, 1997). As máquinas musculares são artefatos que potencializam ou substituem a força física e as capacidades locomotoras do homem,

são extensões das atividades musculares. Por sua grande capacidade de geração de energia eletromecânica, essas máquinas estruturaram no auge do século XIX a Revolução Industrial. As máquinas musculares ajudaram o capitalismo a explorar a força de trabalho, transformando a relação homem-técnica numa relação dicotômica no qual as máquinas substituíram, quase por completo, a presença humana no modo de produção que se foi automatizando com a evolução dessas máquinas até sua posterior articulação com os computadores, máquinas cerebrais.

A utilização das máquinas no processo produtivo demarca a separação entre produtores e seus meios de produção. Tal característica impulsionou a emergência e o avanço do modo de produção capitalista, que se estrutura através da apropriação e uso do excedente, visando sempre a maximização de lucros. Neste sentido, a técnica é utilizada para produção em massa de bens e serviços através do modo de desenvolvimento industrial.

O modo de desenvolvimento industrial se estrutura pelo uso da máquina que, ao proporcionar a geração de novas fontes de energia, permite que estas possam ser descentralizadas e circuladas ao longo do processo produtivo. Esse modo de desenvolvimento tem sua gênese na Revolução Industrial (RI), que foi marcada por dois eventos ou acontecimentos significativos. O primeiro, na metade do século XVIII, foi caracterizado pelo uso da máquina a vapor, capaz de converter a energia química do carbono em energia cinética e finalmente em trabalho mecânico. Para Lemos:

Começa a haver uma interpenetração da ciência na técnica (conhecimentos básicos de princípios físicos, químicos e biológicos) e da técnica na ciência (instrumentos os mais diversos), embora a máquina a vapor, símbolo maior desta época, tenha sido desenvolvida sem ajudas substanciais da ciência (LEMOS, 2002, p. 50).

O segundo momento da RI começou na segunda metade do século XIX e foi baseado, inicialmente, na utilização da máquina elétrica nos processos. Dois momentos marcam essa fase: de 1855 a 1870, período da adaptação de natureza técnica e econômica (crescimento demográfico, rede bancária, organização industrial, aumento da demanda); e de 1880 a 1900, no qual as grandes mudanças entram em jogo com a produção de energia em larga escala (turbocompressores e motores de explosão e elétricos, aos especiais, química de síntese, lubrificantes, novos meios de transporte e de comunicação⁴).

Neste contexto, ciência e técnica compõem a metanarrativa moderna conhecida como tecnociência. Assumindo o discurso do progresso da humanidade, a tecnociência legitima a ciência como o saber verdadeiro, pois esta utiliza os princípios da objetividade, racionalidade instrumental e universalidade das aplicações.

A racionalidade técnica, ou razão instrumental, define como saberes legítimos e verdade o discurso científico. “Pode-se dizer que a industrialização, a urbanização, a burocratização, a tecnologização se efetuaram segundo as regras e os princípios da racionalização, ou seja, a manipulação social, a manipulação dos indivíduos tratados como coisas em proveito dos princípios de ordem, de economia de eficácia” (MORIN, 1999, p. 162). Desse modo, os saberes do cotidiano e os mitos foram considerados “falsos saberes”, sem legitimidade para a sociedade industrial.

A fragmentação do saber científico a partir das práticas disciplinares e compartimentalizadas faz com que o conhecimento válido seja apenas o resultado de fenômenos estudados e controlados por especialistas e cientistas de laboratórios que limitavam a realidade à simples prática de isolar os fenômenos fora de seus contextos e complexidade da vida humana. “Vê-se que ciência, técnica, razão constituem momentos, aspectos de um ‘pôr em causa’ do mundo natural, intimado a obedecer ao cálculo; e a

técnica saída da experimentação e da aplicação científicas é um processo de manipulação generalizada, para agir não só sobre a natureza, mas também sobre a sociedade” (MORIN, 1999, p. 163).

Neste sentido, a cidade se caracteriza como o grande centro urbanístico, onde a tecnosfera prevalece sobre a ecosfera, e a “cultura da civilização” impõe o referencial da tecnociência, desterritorializando culturas nativas, impondo a lógica da sociedade do consumo e da sociedade do espetáculo.

Comunicação moderna: indústria, mídia e comunicação de massa

Além das máquinas musculares, a Revolução Industrial também foi marcada por máquinas que funcionavam como extensões e simuladores dos órgãos dos sentidos, as máquinas sensoriais. Ao contrário das máquinas musculares, que produziam em série os objetos, as sensoriais produzem, reproduzem, registram os sentidos que produzem signos.

Por serem produtoras de signos, as máquinas sensórias não só registram a realidade como também reproduzem e criam outras realidades. Estes signos são expressos por sons e imagens. As imagens por sua vez ganham um estatuto diferente frente a essas máquinas. Segundo Santaella (1999), historicamente elas evoluíram das imagens prefotográficas, produzidas manualmente, para as fotográficas, produzidas por máquinas sensoriais, e as de sínteses, produzidas aleatoriamente por computação gráfica sem relação com o objeto referente.

As imagens produzidas manualmente, prefotográficas, exigiam dos seus criadores habilidades artesanais para “reproduzir” o real e o imaginário de forma bi ou tridimensional. Com o advento das máquinas sensoriais, o mundo sofre uma invasão de signos produzidos por imagens pós-fotográficas e eletrônicas expressadas

pela fotografia, pelo cinema, pela tv, o vídeo e atualmente pela tecnologia digital.

Segundo Martín-Barbero (1994), o registro mecânico altera a natureza da representação. A relação entre técnica e arte influencia a subjetividade do produtor e do receptor. O olho do artista e sua subjetividade se completam com as possibilidades técnicas promovidas pelas máquinas com, por exemplo, os recursos e possibilidades combinatórias de luz, enquadramentos, efeitos, montagem, recortes, enfim as máquinas não só registram, mas criam realidades. A criação e a recriação de realidades são possíveis porque as imagens produzidas pelas máquinas tem existência material. Isso permite a difusão em massa e o uso político⁵ das imagens, modificando a percepção espaço/temporal que dá ao leitor a sensação de “tempo real” e de anulação espacial, abolida pelas distâncias geográficas.

A possibilidade técnica das máquinas sensoriais juntamente com o sistema socioeconômico em que estas são produzidas instituem o que na teoria da comunicação se classifica como cultura de massa. As máquinas sensoriais são também conhecidas como meios de comunicação de massa. Além de permitirem a produção de imagens forjando novas realidades, essas são produzidas, dominadas e reproduzidas para um grande número de pessoas, massa, que em muitos casos não dispõem de mecanismos de produção dessas imagens e mensagens em geral. A massa é um grupo de indivíduos receptores de mensagens sem poder de modificá-las e distribuí-las, pois a autoria está centrada na indústria cultural.

⁵ Por uso político entendemos o exercício do poder. Poder é aquela relação entre os sujeitos humanos que, com base na produção e na experiência, impõem a vontade de alguns sobre os outros pelo emprego potencial ou real da violência física ou simbólica (CASTELLS, 2000, p. 33).

Ao conjunto de meios de comunicação de massa Adorno denomina de indústria cultural. O conceito de indústria cultural está diretamente relacionado à racionalização das técnicas de padronização e distribuição em massa de mensagens e conteúdos que se tornam, nesse contexto, produtos culturais.

No contexto das discussões sobre indústria cultural, dois outros conceitos aparecem como equivalentes: meios de comunicação de massa e cultura de massa. Coelho (1980) abre a discussão denunciando esse equivocado tratamento. A relação entre esses conceitos é uma relação de implicação, mas não necessariamente de dependência. Os meios de comunicação de massa marcam sua gênese no século XV com o advento dos tipos móveis de imprensa por Gutenberg. Nesta ocasião só tinha acesso aos meios a elite letrada da época. Logo, a cultura desses meios não era de massa, ou seja, de acesso distributivo para um grande número de indivíduos.

Os meios de comunicação de massa só começaram a instituir uma cultura de massa na segunda metade do século XIX, bem depois da Revolução Industrial da Europa do século XVIII, que criou as condições estruturais para que a cultura de massa pudesse emergir. O cenário da RI foi marcado pelo modo de produção capitalista de economia baseada no consumo de bens, forjando assim o que conhecemos como sociedade de consumo. Nesse contexto aparece o conceito de indústria cultural que equivale ao processo de industrialização de bens culturais, feitos em série, ou seja, produtos trocáveis por dinheiro que devem ser consumidos como qualquer mercadoria. Caracterizam-se, sobretudo, por não serem feitos por aqueles que os consomem.

Segundo Coelho (1980), a indústria cultural ganha seus primeiros contornos com o aparecimento dos primeiros jornais, que, por si sós, não foram responsáveis pelo surgimento da cultura de massa. Para forjar a cultura de massa, foi necessário criar produtos

de seduzissem as massas com uma linguagem fácil, acessível, gradativa e fragmentada que despertasse nos receptores o desejo de continuar se informando acerca do seu cotidiano marcado pelo fenômeno da industrialização, nos espaços de trabalho, educação, lazer, etc.

Como primeiros produtos da indústria cultural, que aos poucos foi instituindo a cultura de massa, citamos: o romance de folhetim – veiculados pelos jornais –, teatros de revistas, operetas, cartazes de pinturas famosas. Esses produtos marcam o que podemos chamar de “pré-história” da indústria cultural. Nesse tempo a tecnologia dos átomos, imprensa, marcava o tempo da linguagem escrita e das imagens em larga escala. Contudo, a cultura de massa só ganha contornos mais abrangentes com a era da eletricidade (fim do século XIX) e a era da eletrônica (a partir da terceira década do século XX) onde a comunicação se torna um fenômeno de rede global.

Neste sentido, os meios de comunicação de massa se caracterizam pelo hiato na relação emissão e recepção. O emissor produz a mensagem a partir do seu ponto de vista, ideologia e jogo de interesses e as distribui para vários receptores. Os receptores são sujeitos culturais que dimensionam as mensagens a partir dos jogos de linguagens e experiências materiais.

O mundo de sentidos é um processo vivo e dinâmico, é o receptor que constrói a mensagem, seja ela qual for. Entretanto, mesmo fazendo uma leitura crítica da mensagem, o receptor não a modifica na sua condição material inicialmente emitida pelo pólo da emissão. Por mais que possamos criticar ou não concordar com uma mensagem emitida pela tv, rádio ou cinema, não podemos modificá-lo nem co-criá-la na sua condição material. Os suportes dos meios de comunicação de massa não permitem a interatividade, apenas a interação. Esta é uma das diferenças dos meios de

comunicação de massa para os meios de comunicação interativos, como o ciberespaço.

Para Adorno e seus seguidores, a industrial cultural – fruto do desenvolvimento tecnológico, associado ao desenvolvimento do capitalismo – se tornou um poderoso instrumento de alienação das massas, pois, através de uma linguagem própria, permite a difusão intensa e extensa da ideologia dominante. Esse processo de quiçá⁶ alienação é estruturado pelo contato com mensagens, principalmente imagens, que falsificam as relações entre homens e natureza e destes com os interesses das classes dominantes. Dentre os interesses das classes dominantes podemos destacar: criação de necessidades de consumo, produção de comportamentos idênticos e dirigidos, banalização das culturas, alívio das tensões sociais que podem impossibilitar a emergência de movimentos sociais e outras formas de resistência, luta de classes, entre outros.

Mesmo não podendo modificar o conteúdo das mensagens por ela veiculadas, a indústria cultural não pode ser analisada fora da dinâmica sociocultural. Alguns teóricos críticos analisam a cultura como um processo dicotômico entre produtores e consumidores em suas relações de classe, qualificando, na maioria das vezes, a cultura das elites como cultura superior, de melhor qualidade. Nesse sentido, o campo da cultura é dicotomizado entre cultura superior e cultura de massa. Valorar uma determinada cultura em detrimento da outra não resolve a problemática e a crítica frente o conceito de indústria cultural.

⁶ Devemos considerar que o receptor não é um idiota cultural. Cada sujeito cognoscente e cultural constrói sentidos a partir das suas diversas experiências e vivências culturais não se limitando a uma única experiência de contato com as mídias de massa até porque não devemos ignorar a categoria marxista da contradição inerente aos processos sociais. Entretanto, devemos reconhecer o poder da linguagem audiovisual na produção de sentido e a falta de políticas plurais de produção de conteúdo e valorização das culturas plurais.

Segundo Dwight MacDonald citado por T. Coelho (1980), a cultura pode ser classificada por três formas de manifestação: a cultura superior, própria das elites, que engloba todos os produtos canonizados pela crítica erudita; a cultura média ou *midcult*, conjunto dos subprodutos da cultura superior, própria do grupo “novo-rico”; e a cultura de massa, *masscult*, cultura transmitida pelos meios de comunicação de massa.

As manifestações culturais atravessam as classes sociais, podemos citar como exemplos o caso do jazz, que saiu dos bordéis e favelas negras para as platéias brancas dos teatros municipais; freqüência de operários apreciando música clássica em teatros municipais, histórias em quadrinhos entre outros. Coelho afirma que a *masscult*:

Teria, em sua banalidade, uma força e uma motivação na histórica profundas, responsáveis por um dinamismo capaz de fazê-la romper as barreiras de classe sociais e culturais e colocar as bases de uma instável, precária e discutível mas democrática comunidade cultural. Uma comunidade desinteressada de referir-se o tempo todo à cultura superior, ao contrário do que ocorre com a *midcult*, por isso capaz, eventualmente, de vir a produzir sua forma de cultura superior. (...) Seria o caso de lembrar, porém, que as atuais sociedades do grande número, se desejarem caminhar de fato para uma democracia em todos os domínios (incluindo o cultural), talvez não possam pôr de lado a idéia de que a cultura, hoje como produto e enquanto produto, não pode evitar ou não precisa evitar o modelo industrial pelo menos sob alguma de suas formas – e com algumas de suas inconveniências (COELHO, 1998, p. 18-19) (grifo do autor).

Além das manifestações das culturas superior e *midcult* que se opõem à cultura de massa, destacamos também a oposição da cultura de massa à cultura popular. É importante marcar suas

diferenças, mas não uma se opondo a outra. A cultura popular representa a tradição de um grupo social, expressada pelas formas artísticas, como danças, música, artesanatos, objetos; modos de vida, costumes, credences, folclore. Ao contrário da cultura de massa, a cultura popular é consumida pelo grupo que a produz. Isso demarca sua legitimidade social, frente à produção de sentidos do grupo autor.

T. Coelho justifica que não concorda com a oposição entre a cultura de massa, também chamada de pop, e a cultura popular principalmente porque a cultura popular, na maioria das vezes, não assume um caráter subversivo frente aos valores e normas estabelecidos pela sociedade dominante. O autor destaca que, mesmo não sendo um artefato produzido pelos consumidores, a cultura de massa, em sua versão pop, apresenta na moda e na gestualidade formas de subversão que não aparecem na cultura popular.

A idéia acima me fez recordar uma observação seguida de algumas inquietações quando me deparei com uma manifestação da cultura popular, na região de Juazeiro, no interior da Bahia. Em janeiro de 2002, fui a Juazeiro ministrar um curso na UNEB. No final do trabalho, um amigo me convidou para participar da festa de São Gonçalo. É uma festa muito alegre em que se homenageia o santo referido. (O São Gonçalo histórico promovia durante o período diurno festas para as moças "de vida fácil" da cidade em que vivia, com a intenção de cansá-las para que à noite elas não mais trabalhassem vendendo seus corpos. Isso fazia com que as moças não se prostituíssem.)

Achei a homenagem interessante, contudo me indignou a estrutura machista da festa. O ritual é marcado por orações e danças ao redor do altar produzido especialmente para o evento. Apenas os homens podem rezar e encaminhar a dança. A presença da mulher só é possível após a manifestação dos homens. Os

homens dançam e comem primeiro. As mulheres comem depois e só podem dançar sozinhas.

Não quero aqui negar a legitimidade da manifestação, até porque ela é uma autoria cultural de uma região. Mesmo sendo a cultura popular um artefato de autoria e legitimidade de um grupo, muitas vezes “não questiona sequer a si mesma, seus próprios processos e arranjos formais – necessitando por isso, para manter-se dinâmica, da complementação de fontes como a própria cultura pop” (COELHO, 1998, p. 21). Muitas vezes as manifestações são valorizadas pela classe dominante para a manutenção do poder local. No Nordeste isso é muito comum para a manutenção do coronelismo, por exemplo.

Considerando o campo da cultura um movimento dinâmico e não-linear em que os múltiplos modos de fazer cultura podem se hibridizar a partir das virtuais redes de relações que os grupos humanos podem tecer é pertinente não fecharmos os olhos para os processos intencionais de alienação da indústria cultural procurando criar ambiências educacionais e comunicacionais que desvelem o currículo oculto dos processos de criação da linguagem veiculada por essa indústria.

A indústria cultural constitui-se como um dispositivo fundamental para a manutenção dos interesses capitalistas no fomento da sociedade do consumo. Para atingir seu objetivo, utiliza um discurso estruturado por alguns princípios, como nos esclarece Rummert:

- 1– a abordagem maniqueísta, que separa os fatos e personagens em bons e maus, aprováveis e reprováveis, de acordo com os padrões vigentes e que difunde na sociedade modelos de comportamentos a serem adotados;
- 2– a personalização histórica, onde a importância dos fatores econômicos e sociais é diluída por uma formulação simplista, que atribui

aos personagens o ônus dos rumos tomados pelos fatos e que, por extensão, difunde a concepção de que cada indivíduo é o único responsável pelo êxito ou fracasso de sua própria história;

3– a polarização das mensagens em torno de padrões ideológicos estabelecidos, o que se dá tanto de forma explícita quanto subliminar, através da seleção de temas a serem abordados ou omitidos, bem como do tratamento dado àqueles aos quais deverão ser feitas referências;

4– princípio da unidade e semelhança, analisado por Adorno, segundo o qual os diferentes conteúdos veiculados, apesar da diversidade de efeitos que produzem, devem se manter inalterados em sua estrutura mais profunda, a fim de que tenham sua aceitação garantida e não contestem as normas e padrões hegemônicos (RUMMERT, 2002, p. 85).

Os princípios acima elencados são facilmente identificados quando assistimos aos programas veiculados pela televisão. Segundo Baccega (2002) os meios de comunicação de massa produzem e fazem com que vivamos num mundo editado. O mundo é trazido para o horizonte da nossa percepção através da tecnologia das agências de comunicação, a exemplo do jornal, da revista, da televisão. As agências de notícias produzem uma realidade (mensagem) de acordo a sua ideologia, visão de mundo, jogo de interesses. O processo é todo produzido pelas agências de notícias, desde o momento em que envia uma equipe para cobrir um determinado evento até o produto cultural difundido para as massas.

O jogo da linguagem visual: os signos e a produção da mensagem

As agências de notícias produzem as mensagens veiculando os mais variados signos, sendo os imagéticos os signos mais utilizados por suas potencialidades comunicacionais. O jogo da

linguagem é cada vez mais comandado pelos signos⁷. Sempre foi assim. Já é sabido que “a linguagem dos meios de comunicação dá forma tanto ao nosso mundo (referente, objeto), quanto ao nosso pensamento (referência, sujeito). Para serem alguma coisa, sujeito e objeto passam pelo signo”. (SANTOS, 2000, p. 15). Segundo Peirce, *apud* Santaella, os signos podem ser classificados basicamente como: ícone, índice e símbolo. Cada tipo de signo forma no imaginário do receptor um tipo específico de interpretante ou consciência.

Os ícones são signos que fazem analogia com o objeto representado, mesmo distanciado do objeto que representa. Não exigem que o leitor tenha proximidade com o objeto representado. Através do ícone o leitor pode construir um conceito sobre o objeto a partir de um conceito geral sem a necessidade de se basear em nenhuma convenção. O ícone sempre assemelha-se a seu objeto. São exemplos de ícones: fotos, esculturas.

A consciência icônica opera basicamente com o sentimento, a intuição, as sensações e não com a análise e dissecação do objeto que representa. “Neste caso, o sujeito não está preocupado em tirar conclusões lógicas, não está preocupado com conteúdos; ele se entrega a seus sentidos, intui coisas sobre o objeto significado, não forma nenhum juízo definitivo, nem está preocupado com isso”. (COELHO, 1980, p. 59).

Os índices são signos que apontam ou remetem ao seu objeto referente sem ser semelhantes ao mesmo. Não têm autonomia de existência, dependem diretamente do seu objeto. É necessário que o leitor conheça o referente. O índice é um signo que exige do leitor uma ação operativa, uma ação para além da contemplação. A consciência indicial procura estabelecer algum tipo de juízo, embora

⁷ “Signo é toda palavra, número, imagem ou gesto que representa indiretamente um referente (uma cadeira) através de uma referência (a idéia da cadeira na nossa cabeça)”. (SANTOS, 2000, p. 14).

não muito elaborado e ainda que não inteiramente conclusivo. São exemplos de índice as setas de indicação.

Os símbolos são signos arbitrários que representam seu objeto referente por convenção cultural. Não é necessário que o leitor conheça o objeto referente. O símbolo não tem relação com seu referente. A palavra é o exemplo mais comum de símbolo. “É a consciência que transcende as sensações, a verificação daquilo que existe ou existiu, para descobrir o que deve vir a existir” (COELHO, 1980, p. 61).

Na era da imagem, inclusive digitalizada, lidamos muitas vezes mais com signos do que com coisas. Tal afirmativa pode ser ilustrada por uma cena do filme *A paixão de Jacobina*, de Fábio Barreto, na qual o autor queria ter várias borboletas voando em torno da protagonista, Letícia Spiller. Para alcançar tal efeito, as borboletas foram criadas por técnicas de computação gráfica sendo integradas à cena digitalizada que retornou do digital para a película sem perda da imagem filmada antes da inclusão das borboletas informáticas. A informática permite simular, “apagar a diferença entre real e imaginário, ser e aparência” (SANTOS, 2000, p. 12).

A esse movimento podemos denominar de hiper-real, “um real mais que real e mais interessante que a própria realidade”. (SANTOS, 2000, p. 12). O sujeito pós-moderno vive essa intensidade num cotidiano saturado de imagens distribuídas tanto nas ruas da cidade através de letreiros, placas, *outdoors* quanto pelos meios de comunicação e informação de massa, que distribuem e irradiam signos diversos bem como nos chamados meios de comunicação interativos, que permitem adentramento e manipulação de signos, a exemplo dos jogos eletrônicos, *games*, internet.

No cotidiano, é possível verificar pessoas assistindo ao *trailer* de um filme na tv, lendo histórias do mesmo protagonista na revista em quadrinhos, podendo ainda acessar na internet o *site* da

personagem, executar seu jogo num cd-rom e ir ao cinema ver o longa-metragem. Cada vez mais a integração de tecnologias vem potencializando o acesso a signos representados em várias mídias. O excesso de signos, de técnicas de simulação e hiper-realidade produzidas na interação do sujeito pós-moderno com os meios de comunicação vem cada vez mais transformando o cotidiano num grande espetáculo. Se os programas televisivos, por exemplo, não tiverem formato sedutor, muda-se de canal, ainda que tenham conteúdo relevante. Forma e conteúdo são cada vez mais importantes, sendo a forma espetaculosa muitas vezes a grande sedutora, como provam os altos índices de audiência das novelas, dos programas de auditório e dos *reality shows*.

Cada vez mais os meios de comunicação vêm investindo em simulacros e na especialização de temas e abordagens cotidianas, a exemplo da miséria, violência, racismo, desigualdade social, questões de gênero. Em determinadas narrativas, o investimento na estética e no formato é tão grande e de tanta qualidade que o argumento do texto (seja uma peça de teatro ou multimídia, programa de tv, filme) chega para o leitor em segundo plano. No filme *Cidade de Deus*, de Fernando Meireles, por exemplo, o investimento na qualidade fotográfica, de edição e montagem, conseguiram em muitas cenas a fascinação do leitor pela estética e beleza da produção, deixando a indignação própria do argumento e do roteiro, diluída na acrobacia imagética. "O hiper-real simulado nos fascina porque é o real intensificado na cor, na forma, no tamanho, nas suas propriedades (...). Com isso, somos levados a exagerar nossas expectativas e modelarmos nossa sensibilidade por imagens sedutoras" (SANTOS, 2000, p. 12-13).

Este cenário vem contribuindo também para a formação desenfreada da sociedade de consumo, agora personalizada, que busca através do erotismo mais uma forma de espetáculo para satisfação de seus desejos e fantasias consumistas. Seja na estética

das apresentadoras de programas infantis, que lançam produtos com sua marca divulgando sua estética, seja na publicidade quando promove campanhas de incentivo à publicidade erótica. O *site* Boa Bronha (www.boabronha.com) lançou no mês de outubro de 2002 o primeiro concurso de propaganda erótica do Brasil. O objetivo era “movimentar a produção para este tipo de mercado, ainda considerado tabu. Para participar, os interessados devem criar uma campanha publicitária erótica criativa e não apelativa para aumentar a audiência dos *sites*”.

Entretanto, mesmo sendo o audiovisual a linguagem padrão dos meios de comunicação de massa, a exemplo do cinema e da televisão, por trás de cada produto audiovisual está a linguagem verbal escrita estruturando esse produto cultural através de uma narrativa bastante organizada e intencionalizada pela indústria cultural. Essa narrativa ganha forma através do que em comunicação chamamos de roteiro. O roteiro funciona como uma espécie de plano de trabalho para produção de mensagens sejam elas jornais, revistas, peças publicitárias, programas de televisão, rádio, vídeos ou filmes.

O roteiro, segundo Baccega (2002), é um documento organizado por alguns elementos: 1– seleção e a organização de fatos e pontos de vista que serão defendidos; 2– escolha das manchetes, para os impressos, e das chamadas, para os audiovisuais, que levem o receptor a já ler a mensagem a partir do ponto de vista do emissor; 3– persuasão, utilização de técnicas de convencimento.

Embora não possamos generalizar o processo produtivo dos meios, devemos reconhecer que na lógica da indústria o processo na maioria dos casos é organizado pela divisão do trabalho e pela cultura da especialização. Entretanto, podemos conceber o roteiro como uma obra aberta que se transforma com o movimento da própria produção. Segundo Rummert:

Devemos considerar que a produção cultural, mesmo num processo altamente industrializado, possui especificidades que a diferenciam da produção de outros tipos de bens consumidos pela sociedade capitalista. Tais especificidades decorrem das características próprias e também das contradições inerentes à cultura que, como vimos, constitui a matéria-prima da indústria cultural (RUMMERT, 2002 p. 84).

Neste sentido, não devemos dicotomizar o texto, linguagem escrita, das imagens e vice-versa no processo produtivo. Segundo a jornalista Neide Duarte, “a diferença entre uma imagem comum e uma boa imagem é que a boa imagem é que a boa imagem tem texto. Quando estou filmando, penso num texto e ele faz sentido com aquela imagem, essa é a prova de que aquela é uma boa imagem” (DUARTE, 2001, p. 93).

O processo de produção de um acontecimento começa no momento em que é pautado: uma vez pautado, é publicizado. Essa pauta é encaminhada ao jornalista ou comunicador, que faz a matéria a partir de sua visão de mundo, de sua ética e estética e, sobretudo a partir de suas implicações ideológicas e políticas frente à agência de notícias, porque o comunicador, na maioria dos contextos de uma sociedade capitalista, não detém o modo nem os meios da produção, é um operário a serviço de um sistema.

Na maioria das vezes, um roteiro prévio norteia a produção da mensagem ou realidade. Em outros momentos ele é produzido no contexto da produção cultural. Duarte (2001), ao relatar sua experiência profissional em uma agência de notícias, nos diz: “No Globo Repórter aprendi a fazer programas longos sem roteiro prévio. Discutíamos a pauta: diretor, repórter, produtor e saímos para gravar, depois de tudo gravado, assistíamos a todas as fitas que eram transcritas na íntegra e em cima disso eu escrevia o

roteiro e o texto final. Até hoje trabalho assim” (DUARTE, 2001, p. 93).

Depois de produzida, a matéria passa por um processo de filtros e recriação, que em comunicação chamamos de edição. A edição é uma parte do processo de produção da realidade no qual são selecionadas partes do que foi apurado, o que vai ou não ao ar – no caso da tv e rádio; o que será impresso ou não – no caso dos jornais e revistas. Esse processo de edição com cortes, recortes, montagens, colagens e bricolagens vai configurar a mensagem que chega totalmente reconstruída para os receptores. Editar enfim é: “reconfigurar alguma coisa dando-lhe um novo significado, tendo que alcançar um determinado objetivo e fazendo valer um determinado ponto de vista” (BACCEGA, 2002).

Neste sentido, devemos nos perguntar: quem são os receptores dos meios de comunicação? Cada receptor é um leitor e, como já nos ensinou Freire, ler é muito mais que decodificar o significante. Ler é decodificar o significante relacionando-o com outras experiências e vivências de leitura. O texto que deve ser recuperado pelo leitor no ato de uma nova leitura é a sua própria história. Podemos também questionar: como o currículo escolar e os espaços de aprendizagem vêm significando e arquitetando novos processos de leitura e principalmente as leituras dos meios de comunicação de massa?

Como vimos, o mundo que nos é mostrado pelos meios de comunicação de massa é o resultado de um processo de vários filtros. Desde o filtro de quem resolve cobrir um evento, o filtro de quem faz a pauta, até o de quem compra e edita a matéria a ser difundida em massa. O currículo e os professores precisam buscar elementos para uma hermenêutica desse processo em que novas formas de leitura e construção de realidades sejam instituídas nos espaços de aprendizagem.

Por conta das técnicas de reprodução, Adorno (1999) considera que as mídias de massa prejudicam o estatuto da arte. Segundo ele, ao fundir “arte superior” com “arte inferior”, criam-se produções que acabam prejudicando o estatuto original de ambas. No caso da obra “superior”, anula sua essência; e no da arte “inferior”, destitui sua espontaneidade natural, submetendo-a a processos domesticadores. Esse pensamento é atualmente bastante criticado, pois encobre no discurso do purismo artístico uma certa elitização do conceito de arte, por destacar como “arte superior” aquela produzida pela própria classe dominante.

Para Benjamin (1983), que discordava de Adorno (1999), o problema não está na reprodução das obras de arte até porque esse não era um evento exclusivo dos meios de comunicação de massa. Desde os gregos e as técnicas de litografia do século XIX, já se reproduziam imagens, embora o processo tenha se agravado e se potencializado com a fotografia e, posteriormente, com o cinema. O que mais preocupava Benjamin era a perda da aura da obra de arte, ou seja, a desconexão da obra de arte do seu *locus* de produção. Entretanto, Benjamin (1983) via nesse acontecimento possibilidades de democratização e uso político da arte, arte como política e não mais para a contemplação de poucos.

Benjamin (1986) nos sugere duas categorias de análise para essa problemática: a primeira relacionada à questão conjuntural, historicamente marcada pelo modelo fascista e pelos interesses do mundo capitalista; e a outra relacionada à questão da potencialidade técnica, que não pode ser discutida fora da conjuntura. A capacidade de difusão da mensagem poderia se constituir num poderoso recurso para os ideais marxistas. Neste sentido o autor destaca com muita eloquência o potencial do rádio quando diz: “Nas condições anteriores existia o livro, existia a palestra, existia o periódico; todos, no entanto, eram formas de comunicação que se distinguem em nada daquelas através das

quais a pesquisa científica transmitia seus progressos para os especialistas" (BENJAMIN, *apud* Konder, 1989, p. 48).

Os meios de comunicação de massa não podem emitir a realidade sem a edição de informações. É necessário filtrar, entretanto devemos nos perguntar: quais os interesses embutidos nas mensagens?; serão esses interesses da maioria?; como podemos, em nossas comunidades (escolas, universidade, ONGS, comunidades em geral), produzir em vários meios mensagens que se contraponham às difundidas pelas agências de notícias? Eis por que devemos produzir sentidos e estimular a emergência de rádios comunitárias, tvs universitárias, jornais e revistas independentes. E a escola pode conter essa grande agência.

Além disso, cabe aos professores exercitarem a *escuta sensível* (Barbier, 1998) no que se refere à interpretação dos alunos fazem para os meios de comunicação de massa. Os alunos, que também são receptores do mundo assistido pelos professores, não são idiotas culturais, vão interpretar as mensagens a partir de suas próprias referências, que muitas vezes não são as mesmas dos professores. Lembremos que a aprendizagem se constitui das vivências e convivências culturais nos múltiplos espaços sociais, sendo a escola apenas um deles.

Mesmo emitidas por meios de comunicação de massa, as mensagens não são as mesmas em universos de recepção diferentes. Ainda que tenha acesso aos mesmos programas de tv, novelas, telejornais, desenhos animados e/ou textos impressos, cada sujeito leitor e receptor configura a mensagem de um modo bastante singular. A interpretação e o entendimento dependem do universo cultural do receptor. A mensagem não é somente o conteúdo emitido pelos emissores, ela é também construída na interface emissor-receptor.

Neste sentido, é fundamental nos perguntarmos ainda como professores e alunos lidam com as informações emitidas pelos meios de comunicação? Se vivemos todos num mundo editado por que não incluímos os meios de comunicação nas práticas curriculares? O currículo que forma o professor na universidade inclui a crítica à produção midiática?

Essas questões tornam-se cada vez mais urgentes, principalmente com a emergência da cibercultura. Além de conhecer a dinâmica dos processos comunicacionais, como são produzidas as mensagens circuladas? Quais os interesses dominantes? Cabe ao trabalho docente não só fazer a crítica aos meios, mas sobretudo arquitetar situações e ambiências para a produção desses meios. A cibercultura desafia o currículo e os professores para o exercício de autorias coletivas com seus alunos, pois, ao contrário das mídias de massa, através da internet, cada espaço ou cenário de aprendizagem pode se constituir como uma agência de notícias.

Comunicação e aprendizagem na cibercultura

Os maiores acontecimentos e pensamentos – mas os maiores pensamentos são os maiores acontecimentos – são os que mais tardiamente são compreendidos: as gerações que lhe são contemporâneas não vivem tais acontecimentos – sua vida passa por eles. Aqui acontece algo como no reino das estrelas. A luz das estrelas mais distantes é a que mais tarde chega aos homens; e, antes que chegue, o homem nega que ali haja estrelas. “De quantos séculos precisa um espírito para ser compreendido?” – esta é também uma medida, com ela se cria também uma hierarquia e etiqueta, como é preciso: para espírito e estrela.

NIETZSCHE

A cibercultura

Com a evolução das TICs, o mundo das imagens é cada vez mais potencializado por conta da nova materialidade digital. As imagens eletrônicas e de sínteses são modeladas por programas informatizados, sem necessidade do referente. As imagens são modeladas matematicamente, potencializando a criação de imagens imaginárias. A imagem é modelada eletronicamente libertando-se da coisa, referente. Segundo Parente:

Trata-se, portanto da idéia de um corte epistemológico entre a pintura, a fotografia e o cinema como modelos de representação que supõem o real, e a imagem eletrônica e a imagem de síntese como processos de simulação que rompem com os modelos de representação. Para além de qualquer julgamento de valor, gostaríamos de mostrar que tal idéia implica certa amnésia quanto à história da arte. Vários autores como Elie Faure, Pierre Francastel e

Hubert Damish têm mostrado que a pintura moderna não se limita a imitar e a restituir efeitos, mas a produzir efeitos de luz, de cor e de movimento, fazer a luz e a cor vibrar, como no impressionismo, no pontilhismo e no simultaneísmo — isso sem falar da pintura abstrata de Klee e Kandinsky, bem como da pintura do pós-guerra. O cinema seja ele o cinema de vanguarda ou experimental, seja o cinema do pós-guerra, produziu, através de uma série de posturas estéticas, mentais e técnicas, uma imagem que problematiza a percepção, o sujeito e o pensamento, rompendo com os modelos dominantes de representação (PARENTE, 1993, p. 20-21).

O destaque é que, no pós-moderno, temos cada vez mais o cotidiano estruturado e invadido pela mídia de massa, saturando o imaginário social com informações, serviços, entretenimento através da linguagem audiovisual da tv, do cinema, do videoclipe, da informática.

Para além das mídias e da comunicação de massa

O meio digital não só modificou o estatuto das imagens de dos sentidos. Permitiu também que as máquinas cerebrais (Santaella, 1997) se aproximassem do modelo de inteligência humana, além de expandir os músculos e os sentidos, este vem estruturando as máquinas cerebrais. Esses computadores imitam e simulam processos mentais de processamento e armazenamento (memória). Essas potencialidades só se tornaram realidade por conta da sua capacidade de trabalhar com algoritmos de proposições característicos do próprio intelecto humano (Serpa, 2003).

A gênese das tecnologias proposicionais (Serpa, 2003) se institui no contexto do mundo moderno através das evoluções burguesas (industrial e científica) entre os séculos XVII, XVIII e

XIX. Mas é no século XX que as tecnologias proposicionais ganham corpo, isto é, saem de projetos, protótipos ou simples algoritmos e evoluem para o uso maquínico. Trata-se de um avanço tecnológico fundamentalmente marcado pela evolução dos microprocessadores e pela digitalização da informação, processos ocorridos na segunda metade do século passado.

Neste sentido, as tecnologias proposicionais destacam-se das demais pela capacidade de articulação e convergência com as tecnologias anteriores, seja no aspecto da linguagem, articulando a oralidade, a escrita e o próprio digital, seja no aspecto dos artefatos convergindo às máquinas musculares, às sensoriais, e às cerebrais.

O digital vem transformando todas as mídias em transmissão digital. Sobre esse processo, nos esclarece Santaella:

Transmissão digital quer dizer a conversão de sons de todas as espécies, imagens de todos os tipos, gráficas ou videográficas, e textos escritos em formatos legíveis pelo computador. Isso é conseguido porque as informações contidas nessas linguagens podem ser quebradas em tiras de 1 e 0 que são processadas no computador e transmitidas via telefone, cabo ou fibra ótica para qualquer outro computador, através de redes que hoje circundam e cobrem o globo como uma teia sem centro nem periferia, ligando comunicacionalmente, em tempo quase real, milhões e milhões de pessoas, estejam elas onde estiverem, em um mundo virtual no qual a distância deixou de existir (SANTAELLA, 2001, p. 14).

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação se caracterizam por uma nova forma de materialização. A informação que vinha sendo produzida e difundida ao longo da história da humanidade por suportes atômicos (madeira, pedra, papiro, papel,

corpo), atualmente é circulada pelos *bits* – códigos digitais universais (0 e 1). As tecnologias da informática, associadas às telecomunicações, vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização. Uma nova revolução emerge, a revolução digital.

Digitalizada, a informação se reproduz, circula, se modifica e se atualiza em diferentes interfaces. É possível digitalizar sons, imagens, gráficos, textos, enfim uma infinidade de informações. Nesse contexto “a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social” (CASTELLS, 1999, p. 505). Novos processos criativos podem ser potencializados pelos fluxos sociotécnicos de ambientes virtuais de aprendizagens que utilizam o digital como suporte, a exemplo o ciberespaço.

O ciberespaço surge não só por conta da digitalização, evolução da informática e suas interfaces, própria dos computadores individuais, mas da interconexão mundial entre computadores, popularmente conhecida como internet. Da máquina de calcular à internet, muita coisa mudou e vem mudando no ciberespaço. Tal mutação se caracteriza, dentre outros fatores, pelo movimento do *faça você mesmo e de preferência com outros iguais e diferentes de você*. O ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias. Podemos encontrar desde mídias como jornal, revista, rádio, cinema e tv, bem como uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas a exemplo dos *chats*, listas, fórum de discussão, *blogs* dentre outros. A rede é a palavra de ordem do ciberespaço!

Rede aqui é entendida como todo fluxo e feixe de relações entre seres humanos e as interfaces digitais. Nessa híbrida relação, todo e qualquer signo pode ser produzido e socializado no e pelo

ciberespaço, compondo assim o processo de comunicação em rede próprio do conceito de ambiente virtual de aprendizagem. Nesse contexto surge uma nova cultura, a cibercultura: "(...) quaisquer meios de comunicações ou mídias são inseparáveis das suas formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio" (SANTAELLA, 2002, p. 45-46).

Este processo de hibridação tecnológica fez com que a tecnologia proposicional não ficasse restrita a uma máquina isolada (PC) transformando-se em um computador coletivo (CC) mais conhecido como internet, rede mundial e integrada de computadores (Lemos, 2002).

A noção de rede é a marca do social em nosso tempo. Rede significa que estamos engendrados por uma composição comunicativa, sociotécnica, que se atualiza a cada relação e conexão que estabelecemos em qualquer ponto dessa grande rede. Tempo e espaço ganham novos arranjos influenciando novas e diferentes sociabilidades. Segundo Serpa (2003), vivenciamos com a rede a espacialização do tempo e a sincronicidade do espaço. Contextualizando essa nova relação entre tempo e espaço, nos instiga Michael Serres:

Para que anfiteatros, classes, reuniões e colóquios em lugares determinados, até mesmo para que uma sede social, uma vez que cursos e encontros podem ser realizados a distância? Esses exemplos culminam no exemplo do endereço: no transcorrer dos tempos, o endereço se referia a um lugar, de moradia ou de trabalho; hoje os programas de educação a distância, ou o número do telefone celular não mais designam um lugar determinado: pura e simplesmente, um código ou um número são suficientes. Quando todos os pontos do mundo desfrutam de um tipo de equivalência, entra em crise a dupla aqui e agora. Quando Heidegger, o

filósofo mais lido no mundo na atualidade, denomina a existência humana “ser-aí”, ele designa um modo de habitar ou de pensar em vias de desaparecimento. A noção teológica de ubiqüidade – capacidade divina de estar em todos os lugares – descreve melhor nossas possibilidades do que esse fúnebre aqui-jaz. (SERRES, 2003, p. 197).

Embora os espaços/lugares não tenham acabado e continuem cumprindo sua função social, cabe a reflexão sobre novas e possíveis formas de agenciarmos redes de comunicação para além das convencionais relações espaço-temporais. As redes digitais permitem que estejamos simultaneamente em vários espaços, partilhando sentidos. A rede permite que cada singularidade possa se conectar e emitir mensagens. O pólo da emissão é liberado permitindo que o usuário seja potencialmente emissor e receptor. Segundo Lemos, “os computadores nasceram para ser máquinas de calcular, máquinas austeras, individualistas. A informática será marcada pela transição destas máquinas apolíneas em máquinas dionisíacas, efervescentes, orgiásticas, caóticas” (LEMOS, 2002, p. 55).

O social na cibercultura: comunidades e tribos na cidade e no ciberespaço

O sujeito pós-moderno é paradoxal, pode se isolar no casulo da tela da tv ou se comunicar numa sala de bate-papo na internet ou em alguma esquina na cidade, pode ser um consumista individualista ou um ativista criativo. Para Maffesoli (1997), o sujeito pós-moderno é o *homo aestheticus*, vive a emoção e experimentação coletiva, no contexto das pequenas redes existenciais e de trocas simbólicas, caracterizadas como tribos. Não mais preocupado com questões próprias da modernidade como progresso e desenvolvimento econômico, próprias do *homo economicus*, e da fascinação pelo poder própria do *homo politicus*, que mobilizava as massas para luta política, o *homo aestheticus* integra-se às minorias no microssocial das tribos.

Como exemplos de espaços microssociais podemos destacar os *sites*, os centros comerciais e shoppings, que são paradoxalmente espaços de consumo de bens e serviços e espaços de trocas simbólicas. “Os objetos expostos como espetáculos, do ambiente específico que criam, e certamente dos encontros, ou simplesmente do roçar de corpos que aí se dá, esse nômade vive uma espécie de embriaguez: a da perda de si num conjunto quase cósmico (...). É o perfeito cadinho: lugar onde se cria raiz e a partir do qual a pessoa cresce e se evade. Lugar onde se expressa a empatia em relação aos outros, lugar de onde se escapa, imaginariamente, para atingir a alteridade absoluta” (MAFFESOLI, 2001, p. 89).

Para Santos (2000), o sujeito pós-moderno pode ser: a) *a criança radiosa* – indivíduo desatento, sedutor, hedonista integrado à tecnologia, narcisista com identidade móvel e sexualmente liberado; b) *o andróide melancólico* – o consumidor programado

sem história, indiferente, átomo estático passivo, boneco da tecnociência.

Quem terá razão? Os apocalípticos ou os integrados? No ambiente pós-moderno podemos tanto encontrar sujeitos entregues a si mesmos como sujeitos abertos à interatividade, à troca e à coletividade. Nem a *aventura* nem a *errância* são características exclusivas do nosso tempo. Na história da humanidade podemos destacar vários acontecimentos que ilustram tais elementos como fundantes do social e da existência humana, entendida aqui como mudança contínua. Entretanto, vivemos num tempo histórico não mais estruturado por metanarrativas que formataram corpos e mentes na busca de estabilidades identitárias, sejam elas ideológicas, políticas, sexuais ou profissionais. Isso não significa que as instituições modernas sucumbiram e que não mais impõem sua lógica.

Para Maffesoli (2001), nos encontramos num paradoxo fundador: não há instituído sem instituidor, estática sem dinâmica. Vivemos uma grande tensão entre o instituído, próprio das instituições e práticas da modernidade, do saber estabelecido, e a intensidade do instituinte, que busca a participação, própria do social e da cultura pós-moderna. "Paradoxo que faz com que uma estrutura estável tenha necessidade de seu contrário para dar força à existência" (MAFFESOLI, 2001, p. 148).

A cidade pós-moderna pode ser considerada como um mundo da imaginação: o de todos os possíveis. Para além dos dogmas e das seguranças de toda ordem, a angústia e a excitação do que é ambivalente, quer dizer, do que vai forjar a aventura. E isso em todos os sentidos do termo, e em todos os domínios em que a aventura possa se encarnar. (MAFFESOLI, 2001, p. 185).

Neste contexto novas subjetividades vêm se instituindo na aventura errante das práticas artísticas, corporais, sexuais, religiosas, políticas e, sobretudo das técnicas em rede. O corpo torna-se obra de arte, obra aberta nas práticas das tatuagens, *piercings*, silicones, cirurgias plásticas em geral. “Pode-se pensar que a obra de arte, *stricto sensu*, não escapa a essa dinâmica. Ela é um perpétuo combate com o outro, com a adversidade, com o meio ambiente, e até consigo. O que dá o aspecto meteórico, divagatório, da obra e da vida desses seres de exceção” (MAFFESOLI, 2001, p. 173). O importante é transfigurar o corpo como existência espiritual, pólos (corpo-espírito) que na modernidade eram opostos hoje se hibridizam, “essas práticas favorecem a virtude do desequilíbrio impedindo, de toda maneira, que se tornem coisas estabelecidas, e isso em todos os sentidos do termo, depois de esclerosado” (MAFFESOLI, 2001, p. 151).

As práticas sexuais também vêm sendo cada vez mais explicitadas, múltiplas, criativas, basta notarmos a divulgação das técnicas do pompoarismo, tântricas e a emergência de *sex-shops* e do cibersexo.

Para Maffesoli (2001), Morin (2002) e Barbier (1996), o espírito do nosso tempo tende à religação dos saberes, do conhecimento, dos sujeitos, das técnicas, enfim do outro. A religiosidade pós-moderna vem se caracterizando pela necessidade de “religação” dos sujeitos com objetos técnicos, meio ambiente, cultura. “O indivíduo é tomado em sua globalidade, e usa técnicas também holísticas”. (MAFFESOLI, 2001, p. 149). O ciberespaço se caracteriza como técnica holística devido a sua potencialidade de religar seres humanos a qualquer tempo e espaço, conectando o local com o global, o perto com o longe, intelecto e sensibilidade, o lar com a aventura. Assim, os “fluxos culturais entre as nações e o

consumismo global criam possibilidades de 'identidades partilhadas'" (HALL, 1998, p. 74).

A fala a seguir ilustra o paradoxo entre a necessidade de estar junto própria da cultura da tribo, como a necessidade de religação desta com outras tribos virtuais. Virtuais no sentido da potência, as tribos existem em potência e se conectam a partir das identificações éticas, estéticas e políticas dos seus nômades. A preocupação com um nome que comunique a tribo tem relação direta com a singularidade do grupo, mas também com a possibilidade de interfacear outras conexões via ciberespaço.

Ter um grupo a sua volta faz você se sentir seguro porque outras pessoas acreditam nos mesmos ideais que você. Estávamos discutindo um nome para batizar nosso grupo. Eu tinha um fascínio pelo nome medulla ablongata, que é o caule do cérebro, mas disseram: "como vão achar o site se ninguém sabe soletrar medulla ablongata? Então ficamos pensando e, assistindo ao filme "Metropolis", escolhemos o nome do Deus na fita, que é 'Moloch' (Tomm)⁸

A possibilidade de engendrar o local com o global vem estruturando uma sociabilidade não mais fundada na noção de território fixo e enraizado. O sujeito contemporâneo busca o enraizamento dinâmico fundado na dialética da errância ou do enraizamento. Pertencer a uma tribo pode significar também pertencer a tantas outras a partir das diversas possibilidades de acesso a tempos e espaços. Esses são, segundo Maffesoli:

Os contemporâneos que buscam o Graal, ajudados por novas tecnologias. Que navegam na internet, que vibram televisualmente com os acordes de um concerto mundialmente

⁸ Cf. GNT.doc. **Hacker**. Documentário apresentado pelo Canal GNT-NET, apresentado em 2003.

transmitido ou com as proezas de um atleta olímpico, é aos quatro cantos do mundo que seus olhos os conduzem, e é na esquina da rua que encontram, saindo de seu quarto, num restaurante chinês, numa 'bugiganga' americana, num cinema latidno, ou em casa de um marabu africano, aquele pequeno pedaço do mundo com que sonharam e para o qual imaterialmente se transportam (MAFFESOLI, 2001, p. 142).

O tempo e o espaço só existem quando o acessamos (Serpa, 2002). Neste sentido, a metáfora do nomadismo e vagabundagens pós-modernas, produzida por Maffesoli (2001), nos incita a pensar que temos cada vez mais a possibilidade de desempenhar papéis diversos, identificando-nos de forma múltipla e plural quando passeamos entre tempos e espaços, nos grupos de amigos, nas tribos diversas, na cidade ou no ciberespaço.

Na cidade como mundo em miniatura, em tal ou qual 'lugar importante' urbano como cidade em resumo, cada um pode ser ele mesmo e outra pessoa. Errante, vai revestir-se de uma aparência específica e desempenhar um papel de acordo com essa aparência, depois assumir uma outra aparência para desempenhar um outro papel na vasta teatralidade social. A cidade, como espaço pleno, oferece-lhe assim, paradoxalmente, momentos e lugares, totalmente vagos em que seu espírito e seu corpo poderão estar em vacância completa: a possibilidade de viver a multiplicidade de seres que a habitam, quer dizer, a possibilidade de estar, ao mesmo tempo, aqui e em outro lugar. O habitante das megalópoles, nesse sentido, é bem um nômade de gênero novo". (MAFFESOLI, 2001, p. 90)

Ao contrário da idéia da identidade moderna – que tornava o sujeito idêntico ligado pela racionalidade e pelo contrato social, próprio do conceito de sociabilidade – o sujeito pós-moderno se

identifica pela estética, compondo tribos baseadas no conceito de socialidade. A cidade aqui é entendida como rede, onde cada nó constitui-se num espaço ou cenário multirreferencial de aprendizagem. Atividades culturais diversas, políticas, artísticas, religiosas, esportivas, comunitárias começam a ganhar neste novo tempo uma relevância social bastante fecunda. Tal acontecimento vem promovendo a legitimação de novos espaços e cenários de aprendizagem, que procuram “fugir do reducionismo que separa os ambientes de produção e os de aprendizagem (...), espaços que articulam, intencionalmente, processos de aprendizagem e de trabalho” (BURNHAM, 2000, p. 299).

A noção de espaço ou cenário de aprendizagem vai além dos limites do conceito de cidade e espaço/lugar. Com a emergência da “sociedade em rede”⁹, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vêm se instituindo num processo híbrido entre humanos e objetos técnicos tecendo teias complexas de relacionamentos e aprendizagens. “A aprendizagem da errância, que tem por corolário a aprendizagem do outro, incita a quebrar o enclausuramento sob todas as suas formas” (MAFFESOLI, 2001, p. 156).

É exatamente no contexto de interação sociotécnica no ciberespaço que várias subjetividades e intersubjetividades vêm se instituindo, configurando-se assim a chamada geração net. A geração net é composta por sujeitos, geralmente jovens, que já nasceram e cresceram interagindo com as tecnologias digitais de comunicação e informação, produzindo e socializando saberes e conhecimentos. Essa geração se apropria da informática e das

⁹ Expressão utilizada por Manuel Castells (1999) para ilustrar a dinâmica econômica e social da nova era da informação, estruturada por tecnologias de natureza digital.

telecomunicações, desenvolvendo aplicações diversas: seja na construção de *softwares* em geral, seja na penetração e ou destruição de sistemas informáticos.

Além disso, a geração net vem exercitando uma multiplicidade de identidades nas comunidades virtuais, baseadas em interesses comuns que compõem, seja participando de *chats*, lista de discussão, fóruns, diários *online* ou até praticando cibersexo. “O computador é a porta de entrada na tribo, onde os encontros físicos não são indispensáveis. (...). A socialização se dá assim em torno dos computadores e suas redes”. (LEMOS, 2002, p. 233).

Em meio à tanta virtualização, não podemos conceituar a geração net como um único grupo, com identidade fixa e categorizada. A geração net é composta por tribos diversas que se estruturam de forma plural e indefinidamente no ciberespaço. O “ciberespaço se expande toda vez que alguém se conecta”. (TAPSCOTT, 1999, p. 23).

Os hackers

Os *hackers* são sujeitos que costumam adentrar em *sites* e sistemas de informação para testar suas potencialidades e fragilidades no tocante à segurança das informações, podendo ficar só na curiosidade dos testes ou chegar à destruição dos sistemas por motivos que vão da banalidade ao engajamento político. Essa tribo domina a linguagem da internet podendo modificar qualquer conteúdo que desejar. Fazem parte dos grupos de nômades pós-modernos. A competência de modificar o conteúdo do ciberespaço foi construída não só pela prática e aprendizagem da microinformática, mas, sobretudo, pela relação construída no e pelo próprio ciberespaço.

HACKERS E SUAS GERAÇÕES ¹⁰		
GERAÇÃO	ORIGEM	MOTIVAÇÕES
1ª geração	1960– estudantes do MIT	Liberdade da informação e no acesso total às novas tecnologias a partir de soluções com a microinformática.
2ª geração	1970 – Steve Jobs e Steve Wozniak e o Homebrew Computer Club	Mudar as máquinas e torná-las mais interativas através do que chamavam de arquitetura aberta.
3ª geração	1980 – adolescentes da Europa e EUA	Travar os primeiros contatos com a microinformática e os jogos eletrônicos.
4ª geração	A partir de 1990 – mundo inteiro devido à popularização da internet	A tecnologia não deve ser usada por governos e cooperações para controlar e oprimir as pessoas.

¹⁰ Tabela construída a partir de dados do texto: LEMOS, André. Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

A prática invasiva a conteúdos instituindo uma “sabedoria demoníaca” convive simultaneamente com práticas de engajamento e mobilização política e social. “Os *hackers* agregam-se em torno de uma postura anarquista, de rebeldia contra o poder industrial e contra as campanhas que controlam e detêm o monopólio das telecomunicações”. (LEMOS, 2002, p. 222).

Diariamente são divulgados vários episódios de invasões e ataques a sistemas informáticos no mundo inteiro. Na sua grande maioria os *hackers* deixam mensagem que explicitam suas inquietações frente à tentativa de monopólio de vários grupos empreendedores. A figura seguinte é um exemplo concreto de uma manifestação *hacker*. O grupo denominado Red Eye invadiu no dia 15/05/2003 o *site* da empresa de telecomunicações Intelig (www.intelig.com.br), serviu com tela para o seguinte protesto:

Não somos criminosos, Não somos nada diante dessa sociedade que só dá valor qdo se tem dinheiro no bolso e carro do ano, estou cansado disso, estou desapontado com isso, vai aki meu protesto, fica aki minha indignação pra esse mundo de ilusões e xeio de cães que só kerem o seu sangue, álias se é q ele ainda presta pois nem isso temos certeza...(RED EYE, 2003)¹¹

¹¹ Notícia divulgada no dia referido, às 10:05, no endereço: <http://portal.terra.com.br/informatica/interna/0,5862,0I106784-EI559,00.html>



Paradoxalmente, temos também no contexto deste movimento o chamado hacktivismo, que é um movimento social no ciberespaço, que protesta, na maioria dos casos, contra a apropriação pelo mercado capitalista dos recursos e uso político do ciberespaço. Segunda Aniba Ramasastry, pesquisadora da Universidade de Washington:

Há uma luta pelo ciberespaço e os *hackers* fazem parte dela. É preciso lembrar que a internet, quando começou, era uma arquitetura aberta e não era um velho oeste, mas a liberdade criou invasão, a idéia do código aberto a programas a que todos tinham acesso, mas agora existem muitas especulações que usam a internet e estão patenteando tudo o que existe, o material público, a tecnologia e os programas usados para acessar a informação. O que estamos vendo é uma reação contra isso. É uma luta pela alma da internet. Ela deve ser propriedade de alguma empresa que possa cobrar pedágio pela sua supervia? Ou grátis uma biblioteca publica de acesso livre? Os *hackers* dirão que ela tem que ser grátis (RAMASTRY, 2002).

Segundo pesquisas realizadas por Ramasastry, parte do *hacktivism* não é contra qualquer empresa específica, mas contra as empresas que violam certos códigos da internet, ou a *netiqueta*, como dizem algumas comunidades do ciberespaço. A autora cita como exemplo o caso da empresa Etoys.com. A Etoys.com, com "s", atacou de forma agressiva a E-toy.com, um grupo sueco que existia desde 1994. Em 1999, porém, foi o ano do comércio *online* este Goliás surgiu dizendo que a Etoy.com estava causando um prejuízo de milhões de dólares porque as pessoas esqueciam de colocar o "s". Utilizando desse argumento do poder capitalista, a Etoys.com fechou o grupo usando a corte americana, mas o que a Etoys.com não sabia era que existia um movimento eletrônico, o *hacktivism*.

O movimento *hacker* contra a Etoys.com se constituiu em ataques natalinos, em que os *hackers* ameaçavam fazer protestos que transformariam as ações da Etoys.com em pó. No dia 15 de janeiro de 2000, a Etoys.com cedeu e devolveu à Etoy.com seu nome e seu domínio, pagou os custos judiciais e prometeu nunca mais incomodar outro grupo. Esse acontecimento é um dos muitos exemplos de ações do movimento *hacker* no ciberespaço.

De uma forma geral as tribos *hackers* vêm se constituindo historicamente pelo desejo de instituir novas práticas que ponham em xeque o poder instituído. Esse movimento se caracteriza pelo uso coletivo dos computadores através de comunidades virtuais, onde os sujeitos desenvolvem soluções tecnológicas, desde a criação de *softwares* e *hardwares* até estratégias de ações. É interessante penetrar mais nesse mundo de sentidos e repensarmos nossas práticas pedagógicas bem como a formação de professores centrada em práticas monorreferenciais e pouco dialógicas com as novas formas de socialização e aprendizagem contemporâneas.

Por ser uma mídia aberta, a internet libera os pólos da emissão e da recepção. Qualquer sujeito conectado pode criar e modificar as mensagens no ciberespaço. Ao contrário dos meios de comunicação de massa, a internet permite que o usuário seja tanto emissor quando receptor, produzindo, compondo e modificando as mensagens. É exatamente na modificação das mensagens que os *hackers* investem sua energia criadora. Segundo a *hacker* Carmen Karasic¹²:

O ciberespaço permite poder individual para qualquer pessoa que se disponha a aprender a tecnologia. Se você quiser fazer você pode. Isto é, equilibra o campo de batalha e apavora os governos porque com a ferramenta na mão do indivíduo para que ele a use como quiser e podemos mobilizar as pessoas globalmente e imediatamente.

Essa eloqüente fala de Carmen explicita o que já vínhamos discutindo acerca da potencialidade do digital e do ciberespaço como ambiente virtual de aprendizagem. A composição da nova materialidade do meio digital permite que o conteúdo seja produzido, modificável e, sobretudo, circulável. Essas características rompem completamente com o modelo comunicacional próprio das mídias de massa e das práticas educativas transmissoras, próprias do currículo tradicional e da mídia de massa.

Este cenário vem exigir dos espaços convencionais de aprendizagem, a exemplo das escolas e universidades, novas práticas curriculares. A interatividade que emerge no ciberespaço com a geração net vem pondo em xeque o modelo comunicacional de distribuição passiva e linear de informações, próprias da mídia de massa e das salas de aula tradicionalmente transmissoras. As

¹² Cf. GNT.doc. **Hacker**. Documentário apresentado pelo Canal GNT-NET em 2003.

gerações net exigem novas posturas comunicacionais, novas autorias, não querem mais a passividade do aluno receptor e do expectador. Vejamos um outro depoimento *hacker*:

Quando você tem 17, 18, 19 anos e está na escola, você acaba se encrencando. Eu fui pego fazendo algumas bobagens, mas nada destrutivo. Depois disso tudo que dava errado era culpa minha. Meu amigo e eu brincamos nas redes deles (John Canty)¹³.

Essa fala de John Canty mostra claramente o desejo de penetrar no sistema, de ser co-autor, de participar do jogo comunicacional. Vale ressaltar que não devemos legitimar práticas invasoras e antiéticas dos sistemas por conta do discurso da interatividade. Para tanto, cabe às famílias, escolas e universidades a tarefa da formação ética do direito autoral e do respeito à diferença. Entretanto atitudes como as de John e seus amigos, nos convocam a refletir acerca das nossas ações como educadores frente a essa nova geração que quer acontecer, se autorizar, estar na cena como participante e não mais como espectador.

Ficamos tentando entrar na conta do outro sem senha, o que foi interessante. Na minha conta encontraram toneladas de usuários para burlar a segurança da rede Novel. Foi então que me suspenderam por 10 dias e me mandaram sumir da escola, caso contrário, seriam mais 10 dias. Proibiram-me de usar o computador por 2 anos (John Canty).

¹³ Cf. GNT.doc. **Hacker**. Documentário aprensetado pelo Canal GNT-NET em 2003.

Ter clareza e entender o atual paradigma comunicacional e a cibercultura é fundamental para podermos atuar e formar professores e professoras capazes de dialogar com esse novo aluno que emerge da cibercultura. Senão faremos como os professores de John que em vez de dialogar explicitando as potencialidades e limites da autoria, preferiram utilizar as práticas clássicas do “vigiar e punir” próprias das instituições modernas que buscam segurança tanto institucional quanto identitária, não valorizando os espaços horizontais de convivência e aprendizagem com a diferença. Nestes casos, é mais cômodo discriminar e ignorar o diferente do que interagir e aprender com ele. Vejamos o seguinte depoimento:

Nós somos geeks. Gostamos da palavra. Geeks são nerds com habilidades sociais. É a melhor maneira de nos descrever. Mudamos a palavra. Temos orgulho de ser geeks. Nunca estivemos do lado de dentro dos grupos sociais. Fomos maltratados pelos colegas. Ninguém namorou na escola. Os professores também não gostavam de nós (Abby Nrn¹⁴).

O depoimento acima denuncia a dificuldade que as instituições educacionais têm com o diferente. O diferente é quase sempre visto como uma ameaça, que desorganiza e desestrutura a ordem e o progresso. Os mesmos sujeitos que relatam os maus-tratos na escola, relatam também que aprenderam e vêm aprendendo em outros espaços, dentre eles o ciberespaço, construindo conhecimentos importantes não só para a sua existência, mas para toda uma sociedade que vem se estruturando em rede pelas tecnologias digitais de comunicação e informação. Dizem eles:

¹⁴ Cf. GNT.doc. **Hacker**. Documentário aprensetado pelo Canal GNT-NET em 2003.

“ganhamos muito mais que as crianças que nos maltrataram na escola. São perdedores! Não aprenderam nada na escola. Estavam ocupados demais com as atividades e agora não são nada. Trabalham em postos de gasolina”. (Abby NrnI).

É exatamente no movimento da aventura e da errância que a geração net vem se estruturando, produzindo conhecimento, parindo sentidos. Quando um *hacker* diz: “Ficamos tentando entrar na conta do outro sem senha, o que foi interessante”. Ele não está preocupado com a resposta certa de sentido monolítico, própria das atividades seqüenciais e lineares das práticas didáticas transmissoras. O que importa é a possibilidade de descobrir possíveis, combinando multiplicidades, virtualizando o saber. “Além da paixão da aventura, sabedoria demoníaca e dionisíaca participam da mesma sensibilidade: a da inquietude, ou ainda a de um equilíbrio que repousa sobre a tensão de elementos heterogêneos, a de uma harmonia em permanente conflito consigo mesma” (MAFFESOLI, 2001, p. 172).

A música eletrônica

As tribos da cibercultura têm em comum a atitude da autoria, da criação, do “faça você mesmo”, ao contrário dos grupos telespectadores que de forma muito cômoda sentam-se em frente à tela da tv, formam a platéia do teatro ou ocupam as carteiras enfileiradas das salas de aula. O sujeito cibercultural quer adentrar no hipertexto da internet, criando seus próprios percursos de leitura e interação social formando como já discutimos as chamadas comunidades virtuais. Assim são os *hackers*, assim é a geração net em geral. Segundo Seixo, em entrevista ao *Jornal do Brasil*:

Não quero só consumir, quero fazer. Mas também quero saber o que está sendo feito em outras salinhas de apartamentos do Rio de Janeiro, de São Paulo e pelo resto do Brasil. (...). Basta um computador com placa de som e programas como Fruity Loops, Reason ou Acid. Querendo caprichar, pode adicionar recursos como um teclado com mid, que permite que os programas sejam controlados pelas teclas, que torna mais fácil escolher as notas musicais, sem ter que recorrer ao mouse (Seixo, 2002)¹⁵.

Por conta da facilidade de manipular a linguagem informática e a comunicação *online*, várias tribos vêm se instituindo no ciberespaço. Vamos nos deter agora à tribo que produz música eletrônica. Muitos são os movimentos e grupos que produzem música eletrônica, seja nos guetos da cidade, seja no espaço virtual da internet.

O movimento vem se caracterizando pelo comportamento da autoria feita com recursos disponibilizados no próprio

¹⁵ Em entrevista no Caderno B do Jornal do Brasil, em 26 de novembro de 2002.

ciberespaço. De um computador conectado à internet, muitos jovens vêm produzindo música de forma caseira, ou seja, todo processo de acesso a programas, sons, mixagem é socializado por sujeitos de interesses comuns, próprio do conceito de comunidade. As comunidades da música eletrônica não só socializam programas de autorias como também suas próprias autorias, organizam eventos, gravam cds, distribuem, comercializam, organizam concursos e encontros presenciais, as chamadas *raves*.

Navegando na internet, conheci uma tribo que se encontra presencialmente no Rio de Janeiro. O grupo é formado por jovens de classe média que se comunicam com outros jovens do mundo inteiro. Esse grupo organizou em dezembro de 2002 um concurso, via internet, cujo objetivo era agregar e socializar as produções nacionais e também internacionais. O *site* www.projetoplug.tk foi criado na internet para agregar a tribo espalhado pelo mundo inteiro. É impressionante como o ciberespaço é auto-organizável por essas relações sociotécnicas.

Dicas da tribo:

::	<i>Links</i>	::
O mapa da mina, linkado na internet. Revistas, tutoriais, exemplos, audiotecas. Tudo para aprender, produzir, e ouvir música (...)		
http://www.computermusic.co.uk		
A Computer Music é a única revista no mundo dedicada à produção de música em PCs e Macs e tem um <i>site</i> genial, com tutoriais, matérias e críticas de novos <i>softwares</i> .		
http://www.fruityloops.com		
Conhecido por dez entre dez produtores, o Fruity Loops é uma das ferramentas mais usadas na criação musical caseira ou não. Não se assuste se conseguir fazer seus primeiros <i>loops</i> em minutos – o programa tem uma ótima interface e é amigável.		

<http://composer.extrajetzt.com>

Uma conexão à internet e o *plugin* Flash 6 são suficientes para fazer música no Composer. Com uma máquina de batidas e um sintetizador, é diversão garantida por horas a fio e uma boa introdução à maquinaria que existe por trás das músicas que aquecem a noite.

<http://www.sonicfoundry.com>

Fabricante do Acid e do Sound Forge, a Sonic Foundry é uma das empresas presentes no coração de qualquer produtor de música no computador. No site oficial existem versões de teste dos programas, que podem ser baixados e experimentados por um tempo limitado.

<http://www.propellerheads.se>

Reason, ReBirth, ReCycle. O trio de programas desenvolvidos pela Propellerhead Software garante o domínio de todas as etapas da criação de músicas no computador. Todos os programas têm versões de teste no site. Suas edições completas acompanham CDs de samples de alta qualidade.

<http://www.djsamples.com>

O DJSamples.com é apenas um de dezenas de sites que oferecem gratuitamente *samples* e *loops* para alimentar seus softwares de criação musical. A maior parte das 'sampletecas' faz questão de esclarecer que seus sons são livres de qualquer direito autoral, e por isso, livres para serem incluídas nos próximos sucessos das pistas.

Como numa grande rede, conectada por vários nós que por si só já são redes. As tribos se instituem. Uma pessoa da sua própria casa pode acessar listas de discussões e salas de bate-papo, nesses encontros socializam ferramentas, técnicas e produções, se identificam por estética, formam outras tribos que criam e alimentam outras tribos, outras comunidades.

Ao contrário do que muitos adultos e intelectuais modernos andam dizendo das novas gerações pós-modernas a respeito da falta de engajamento político, as tribos da música eletrônica não só se auto-organizam para a produção estética, mas se utilizam da mesma como forma de expressão e mobilização social. A arte

aqui é instrumento político e não só objeto de contemplação. O trecho a seguir é um exemplo:

Segunda-feira, Março 31, 2003¹⁶

Núcleo de Londres arma festas secretas nos vagões dos metrô

(retirado de uma revista *online*)

Evento é protesto antiguerra. Vale tudo como protesto antiguerra. Um grupo em Londres organiza uma festa surreal chamada Circle Line Party, em sua segunda edição, que é "uma forma de expressão e um protesto contra a opressão, a repressão, a política da guerra e estes homens brancos que querem controlar o mundo".

O plano é simples e engraçado. Em algum momento desta sexta (14.03), em uma das estações da Circle Line (linha de metrô de Londres), um grupo enorme de pessoas vai entrar no trem levando pastas e malas como pessoas normais e, uma vez dentro dos vagões, começam com a maior festa, com direito a música, luz e bebida. A festa acontece somente enquanto o metrô está no túnel. Assim que encosta na plataforma, a festa acaba, tudo é guardado e se instala aquele silêncio típicos dos metrô. Como se nada tivesse acontecido. Imagine você voltando do trabalho e pegar um vagão onde as pessoas transformam sua viagem em festa repentina. Tudo é mantido em segredo. O horário e ponto de encontro são divulgados no site www.circlelineparty.org.uk somente no dia do evento. Em sua primeira edição, a CLP reuniu 150 pessoas e conseguiu se manter nos vagões por uma hora e meia.

O movimento é organizado pelo grupo anarquista Space Hijackers, que em seu *site*, deixa bem claro que não encorajam atividades ilegais. Algumas dicas também são bem-vindas para que a Circle Line Party seja bem-sucedida. Por exemplo: – Usar roupas fáceis de trocar. E mudar de modelo assim que o trem parar. Desta forma, quem está na plataforma vê apenas pessoas normais dentro do trem e não um monte de malucos.

- Os dois vagões de trás atraem menos atenção dos motoristas e guardas.
- Levar pôsteres e decorações de festa
- Trazer sacos de lixo para limpar a sujeira depois
- Se alguém perguntar, a festa é espontânea e não tem ninguém no comando

¹⁶ Retirado do site www.projetoplug.tk, acessado em 20 de abril de 2003.

- Dar bebidas e balas aos outros passageiros
 - Agir sempre em grupo
- posted by Cid

Em entrevista veiculada num programa de tv¹⁷ o psicanalista e psiquiatra brasileiro Jorge Forbes ressaltou com muita eloquência a capacidade de lidar com a diferença vivenciada por algumas atitudes e comportamentos do jovem contemporâneo. Como exemplos dessas novas formas de existência juvenil o teórico citou os esportes radicais, o sexo plural e responsável e o movimento da música eletrônica. Segundo Forbes:

Os adolescentes estão juntando quase o impossível. E o que é o impossível? Quando você conversa você tem o diálogo. Quando você tem o diálogo você não tem o monólogo. Quando você tem o monólogo, você tem o distante. O que faz a música eletrônica? Monólogos articulados. Eles descobriram um jeito de estar junto a partir das suas diferenças! (FORBES, 2003).

O jovem do século XXI é, segundo Forbes, um sujeito que está junto do outro simplesmente pelo desejo de estar junto e não mais por imposições institucionais, próprias da modernidade. Claro que esse processo de mudança social vem causando desequilíbrios e crises identitárias desafiando pais e professores. Forbes (2003) denunciou que as instituições devem procurar aprender com o movimento dos jovens para que criações de novas estratégias de convivência. O uso dos convencionais métodos modernos não resolve mais os problemas contemporâneos desarticulando cada vez mais o diálogo entre adultos e jovens. Nesse sentido como formar professores frente

¹⁷ Entrevista transmitida pelo canal de tv por assinatura GNT, no programa *Gabi Entrevista* de 26/03/2003.

aos desafios da cibercultura? Aprendamos com a música eletrônica, aprendamos com a cibercultura.

LAN HOUSES: jogos na e em rede.

Muitas são as discussões acerca das novas formas de leitura e relacionamento com as narrativas veiculadas por suportes digitais. As narrativas digitais permitem que o interator explore a obra como quiser a partir das possibilidades dispostas pelo suporte digital. Tendo como exemplo de narrativa digital os jogos eletrônicos, *games*, o interator pode clicar e navegar por diversas possibilidades do cenário digital. A história pode ser contada por roteiros variados, fazendo evoluir vários acontecimentos, desdobramentos e finais sempre abertos. Essas características são possíveis no imaginário do leitor independentemente da narrativa. Entretanto, estamos falando aqui de um *mais comunicacional* próprio das potencialidades do suporte que veicula a narrativa em meios digitais eletrônicos.

Nos meios digitais, entretanto, nunca há realmente uma garantia de que uma situação narrativa foi ou não percorrida em sua totalidade. Narrativas que dependem do agenciamento de um interator nunca tem duração definida, nunca se sabe quando poderão acabar. O interator sempre tem autonomia de decisão muito maior do que o leitor ou espectador, mas, por outro lado, seu sentimento de impotência diante da narrativa que parece escapar de seu domínio também cresce na mesma proporção de sua autonomia. (MACHADO, 2002, p. 6).

Nos *games*, a narrativa só evolui a partir da imersão do usuário. Ao contrário da tela da TV e do cinema, por exemplo, que

evoluem a partir da irradiação das imagens, o sistema dos jogos eletrônicos só evolui com o agenciamento do interator. Agenciar é “experimentar um evento como o seu agente, como aquele que age dentro do evento e como o elemento em função do qual o próprio evento acontece”. (MACHADO, 2002, p. 2).

Há uma implicação interativa entre o leitor e a narrativa, uma espécie de hibridação homem/máquina. Tal implicação só é possível a partir das disposições do algoritmo, ou seja, do que está programado para reagir aos possíveis agenciamentos do interator. Normalmente o estilo das narrativas encontradas nos jogos eletrônicos são inspiradas nos clássicos esquemas de roteiro dramático, literário e/ou cinematográfico. Entretanto, são as teias hipertextuais programadas que potencializam a narrativa, fazendo com que o usuário evolua da condição de leitor a interator a partir de níveis variados de imersão. “O interator quase sempre se insere nesses ambientes como o seu sujeito e, na maioria dos casos, é impossível, senão encarnando a sua personagem principal, aquela em função da qual os eventos acontecem”. (MACHADO, 2002, p. 6).

Machado (2002) destaca dois níveis de imersão – representação do interator no interior da cena – frente aos jogos eletrônicos, um do ponto de vista externo, a partir do conceito de *avatar*, e outro do ponto de vista interno, a partir do conceito de *câmera subjetiva*. O primeiro tipo se caracteriza pela ação do *ponto de vista externo*, como um observador, enquanto dirigimos a personagem que nos representa no interior da cena a partir de um signo, de uma figura (humana ou não), o avatar.

Avatar é uma *persona* virtual assumida pelos participantes, que inclui uma representação gráfica de um modelo estrutural de corpo (presença de braços, tentáculos, antenas, etc.), modelo de movimento (o espectro de movimento que esse elementos, juntos, podem ter), modelo físico (peso, altura, etc.), e outras características. Um avatar não necessita ter a forma de um corpo humano, pode ser um animal, planta, alienígena, máquina, ou outro tipo e/ou figura qualquer (PRADO e ASSIS, 2003)¹⁸

Nos meios digitais os avatares são normalmente disponibilizados no banco de dados do sistema muitas vezes permitindo que o interator não só selecione como também edite ou modifique o avatar a partir da sua necessidade identitária do momento. “O avatar é, portanto, composto de dois elementos: um elemento referente ao *software* (o corpo gráfico criado ou utilizado pelo usuário para representá-lo no ambiente de conversação virtual) um elemento humano (o próprio usuário que interage através do corpo gráfico)” (RECUERO, 2000)¹⁹.

A relação entre o interator e o avatar é uma relação de hibridação homem-máquina, onde o sujeito pode exercitar identidades múltiplas. Segundo Machado:

¹⁸ PRADO, Gilberto; ASSIS, Jesus de Paula. Dois experimentos recentes em ambientes virtuais multiusuário: Imateriais 99 e Desertesejo. <http://wawrwt.iar.unicamp.br/GTcompos2001/gtto_assis.html>.

Acessado em 10/05/2003.

¹⁹ RECUERO, Raquel da Cunha. Avatares – viajantes entre mundos. <<http://www.pontomidia.com.br/raquel/avatares.htm>>. Acessado em 10/05/2003.

O resultado é sempre um processo de negociação entre, de um lado, as iniciativas, as fantasias e os desejos de um jogador real projetado no avatar e, de outro, as convenções, atributos e possibilidades previstas no programa (MACHADO, 2002, p. 9).

No segundo tipo, a ação parte do *ponto de vista interno*, as imagens são mostradas a partir da ação ou agenciamento do interator. Esse tipo de imersão é produzido pelo efeito de câmera subjetiva que “é aquele tipo de construção cinematográfica em que há uma coincidência entre a visão dada pela câmera ao espectador e a visão de uma personagem particular. Em outras palavras, eu – espectador – vejo na tela exatamente o que a personagem vê no seu campo visual”. (MACHADO, 2002, p. 11).

Muito utilizada nas narrativas cinematográficas a câmera subjetiva é também bastante utilizada nas narrativas veiculadas por suportes digitais. Esse efeito de imersão permite que o interator se sinta “dentro” do jogo incorporando a personagem da narrativa, ou seja, o interator tem a sensação de vivenciar a narrativa como alguém que faz parte dela, interagindo de forma implicada com o ambiente virtual, dialogando com imagens, sons, textos, e não como um observador externo. Muitos jogos eletrônicos permitem os dois tipos de imersão, principalmente os jogos em rede veiculados pelo fenômeno das *lan houses*.

A rede e os jogos eletrônicos

Além de “entrarem na pele” de alienígenas, pilotos de avião, soldados em guerra, mocinhos e/ou bandidos, através da imersão pelos avatares e/ou câmeras subjetivas, os interatores dos jogos eletrônicos estão atualmente fazendo isso de forma coletiva, ou seja, em vez de se relacionar apenas com a máquina e a narrativa digital os sujeitos vêm se relacionando com outros sujeitos e suas máquinas e narrativas compondo, em rede, uma narrativa coletiva. Esse fenômeno vem complexificar ainda mais o debate sobre a interação homem-máquina e narrativas digitais.

Os jogos em rede podem ser encontrados em estabelecimentos conhecidos atualmente com *LAN (Local Area Network) houses* ou Rede Local. Esses estabelecimentos vêm agregando uma nova tribo conhecida como *LAN boys*, formada em sua maioria por jovens que se encontram presencialmente para jogar em grupo, compartilhando e competindo uns com os outros. Além das *LAN houses* temos também as *LAN parties*, que são normalmente espaços alugados ou cedidos por alguém da tribo para o compartilhamento dos equipamentos pessoais de cada jogador. Em vez de usar os computadores do estabelecimento comercial – *LAN house* – o grupo forma a rede a partir do equipamento de cada interator.

A rede formada pela tribo dos *LAN boys* não se caracteriza apenas pelo “estar junto no jogo”, mas também pelo partilhar de estratégias de interação com a narrativa digital, conhecimentos diversos sobre *hardware* e *softwares*, eventos, campeonatos, etc. A estética das *LAN houses* e das *LAN parties* varia muito de cidade para cidade, bem como de região para região numa mesma cidade. Os espaços estão cada vez mais relacionadas com a cultura da tribo. Algumas *LAN houses* agregam aos jogos eletrônicos músicas,

decoração de *lounge*, com *Aztech*, infra-estrutura para trabalho com informática, etc.

Mesmo sendo chamada de *LAN boys*, essa tribo é composta também por mulheres e garotas, ainda que em minoria. A faixa etária e as classes sociais também são diversas. É possível encontrar em uma *LAN* tanto sujeitos das classes abastadas das menos favorecidas economicamente.

Ambientes virtuais de aprendizagem e a educação *Online*

Estamos vivenciando um tempo de grandes banalizações, sobretudo a de alguns conceitos fundamentais para o exercício de práticas comunicacionais e educacionais em nosso tempo. A do conceito de ambientes virtuais de aprendizagem – AVA – é uma delas. Procuraremos desmistificar o conceito, ilustrando sua potencialidade a partir da emergência do ciberespaço, mostrando possibilidades concretas de criação e gestão de AVA utilizando recursos gratuitos do próprio ciberespaço. Além disso, procuramos chamar a atenção dos educadores e educadoras acerca da qualidade de alguns AVAs, fazendo uma análise crítica de um curso disponibilizado gratuitamente na internet, onde sinalizamos problemas e banalizações de conceitos e práticas referentes à interface educação, comunicação e tecnologias.

Desmistificando o conceito de ambientes virtuais de aprendizagem

“Ambientes virtuais de aprendizagem” é uma expressão muito utilizada contemporaneamente por educadores, comunicadores, técnicos em informática e tantos outros sujeitos e grupos/sujeitos interessados pela interface educação e comunicação com mediação tecnológica, mais especificamente pelas relações sociotécnicas entre seres humanos e redes telemáticas de informação e comunicação. Mas afinal o que quer dizer isso?

Por ambientes podemos entender tudo aquilo que envolve pessoas, natureza ou coisas, objetos técnicos. Já o virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Muitas pessoas utilizam o termo “virtual” para designar alguma coisa que não existe, como, por exemplo: “meu salário este mês está virtual” ou “no município X tem tanta corrupção que 30% dos eleitores são virtuais”. Nos exemplos citados, virtual representa algo fora da realidade, que se opõe ao real.

Lévy (1996) esclarece que o virtual não se opõe ao real e sim ao atual. Virtual é o que existe em potência e não em ato. Citando o exemplo da árvore e da semente, Lévy explica que toda semente é potencialmente uma árvore, ou seja, não existe em ato, mas existe em potência. Ao contrário dos exemplos citados no parágrafo anterior, o virtual faz parte do real, não se opondo a ele. Por isso nem tudo que é virtual necessariamente se atualizará. Ainda no exemplo da semente, caso um pássaro a coma, esta jamais poderá vir a ser uma árvore.

Transpondo essa idéia para a realidade educacional podemos aferir que quando estamos interagindo com outros sujeitos e objetos técnicos, construindo uma prática de significação, podemos tanto virtualizar quanto atualizar este processo. Vale destacar que a atualização é um processo que parte, quase sempre, de uma

problematização para uma solução, já a “virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema” (LEVY, 1996, p. 18). Logo, virtualizar é problematizar, questionar é processo de criação.

Neste sentido, podemos afirmar que um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem. Então todo ambiente virtual é potencialmente um ambiente de aprendizagem? Se entendermos aprendizagem como um processo sociotécnico em que os sujeitos interagem na e pela cultura, sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento, então podemos afirmar que sim.

Você, leitor e meu virtual interlocutor, deve estar se perguntando: então AVA pode não ser necessariamente um ambiente que envolva as novas tecnologias digitais de informação e comunicação? Ouso responder que sim. É possível atualizar e, sobretudo, virtualizar saberes e conhecimentos sem necessariamente estarmos utilizando mediações tecnológicas presencialmente ou a distância. Entretanto, essas tecnologias digitais podem potencializar e estruturar novas sociabilidades e conseqüentemente novas aprendizagens.

É dentro do contexto da educação *online* que o conceito de AVA precisa ser problematizado, ou melhor, virtualizado. A aprendizagem mediada por AVA pode permitir que, através dos recursos da digitalização, várias fontes de informação e conhecimento possam ser criadas e socializadas através de conteúdos apresentados de forma hipertextual, mixada, multimídia, com recursos de simulações. Além do acesso e possibilidades variadas de leituras, o aprendiz que interage com o conteúdo digital poderá também se comunicar com outros sujeitos de forma síncrona e assíncrona em modalidades variadas de interatividade: *um-um* e *um-todos* comuns das mediações estruturados por

suportes como os impressos, vídeo, rádio e TV; e principalmente *todos-todos*, própria do ciberespaço.

As possibilidades de comunicação *todos-todos* caracterizam e diferem os AVAs de outros suportes de educação e comunicação mediadas por tecnologias. Através de interfaces, o digital permite a hibridização e a permutabilidade entre os sujeitos (emissores e receptores) da comunicação. Emissores podem ser também receptores e estes poderão ser também emissores. Neste processo a mensagem poderá ser modificada não só internamente pela cognição do receptor, mas poderá ser modificada pelo mesmo ganhando possibilidades plurais de formatos. Assim o sujeito além de receber uma informação poderá ser potencialmente um emissor de mensagens e conhecimento.

As potencialidades citadas acima são características do ciberespaço, mas não significa que todos os AVA disponíveis no mesmo agreguem conteúdos hipertextuais e interativos. Muitas práticas de educação *online* ainda se fundamentam na modalidade da comunicação de massa, onde um pólo emissor distribui mensagens, muitas vezes em formatos lineares, com pouca ou quase nenhuma interatividade. Além do problema na qualidade do conteúdo veiculado no AVA, este conteúdo quase nunca pode ser modificado pelos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os processos comunicacionais muitas vezes se limitam à prestação de contas e exercícios previamente distribuídos em formatos de múltipla escolha ou em atividades medíocres e idiotas, a exemplo das pirotecnias que poluem a percepção imagética e sonora dos receptores, muitas vezes chamadas de interativas, apenas por conta da mixagem, mistura em movimento de sons, imagens, gráficos, enfim linguagens variadas.

AVA: soluções tecnológicas para a aprendizagem

Muitos são os AVAs encontrados no ciberespaço. Por permitir e potencializar comunicações diversas a expansão do ciberespaço vem agregando um vasto mercado em educação *online* ou *e-learning*. Neste sentido várias organizações vêm produzindo e disponibilizando AVA no ciberespaço com formatos e custos que variam e se adequam às necessidades dos clientes. Vejamos o quadro a seguir:

Alguns AVAs disponíveis no mercado e no ciberespaço gratuitamente

AVA	ORGANIZAÇÃO AUTORA	ENDEREÇO NO CIBERESPAÇO
AulaNet	PUC-RJ (Brasil)	http://guiaaulanet.eduweb.com.br
Blackboard	Blackboard (EUA)	http://www.blackboard.com
CoSE	Staffordshire University (UK Reino Unido)	http://www.staffs.ac.uk/case
Learning Space	Lotus Education – Institute IBM (EUA)	http://www.lotus.com/
Moodle	AUSTRÁLIA	http://www.moodle.org
Teleduc	Unicamp NIED (Brasil)	http://www.hera.nied.unicamp.br/teleduc/
WebCT	WebCT, Univ. British	http://webct.com

	Columbia (Canadá)	
--	------------------------------	--

Os AVAs agregam interfaces que permitem a produção de conteúdos e canais variados de comunicação, permitem também o gerenciamento de bancos de dados e controle total das informações circuladas no e pelo ambiente. Essas características vêm permitindo que um grande número de sujeitos geograficamente dispersos pelo mundo possam interagir em tempos e espaços variados.

Alguns AVAs ainda assumem estéticas que tentam simular as clássicas práticas presenciais, utilizando signos e símbolos comumente utilizados em experiências tradicionais de aprendizagem. É impressionante, por exemplo, o uso de metáforas da escola clássica como interface. "Sala de aula", para conversas formais sobre conteúdos do curso; "cantinas ou cafés", para conversas livres e informais; "biblioteca", para acessar textos ou outros materiais; "mural", para enviar de notícias por parte, quase sempre, do professor ou tutor; e "secretaria", para assuntos técnico-administrativos. O "ranço" da prática pedagógica bancária ainda impera no ciberespaço. Precisamos desafiar os educadores, comunicadores e *designers* a criarem e gerirem novas formas e conteúdos para que tenhamos no ciberespaço mais de que depósitos de conteúdo, mas de fato AVA.

Obviamente não podemos analisar os AVAs apenas como ferramentas tecnológicas. É necessário avaliar a concepção de currículo, de comunicação e de aprendizagem utilizada pelos autores e gestores da comunidade de aprendizagem. É possível encontrar no ciberespaço comunidades que utilizam o mesmo AVA com uma variedade incrível de práticas e posturas pedagógicas e comunicacionais. Tais práticas podem ser tanto *instrucionistas*, quanto *interativas e cooperativas*.

As práticas instrucionistas são centradas na distribuição de conteúdos com cobrança coercitiva de tarefas e sem mediação pedagógica, nesses ambientes as práticas de tutoria são limitadas ao gerenciamento burocrático e bancário do processo de ensino. O curioso é que muitas vezes encontramos nos discursos dessas práticas narrativas críticas e revolucionárias tanto do ponto de vista da teoria da educação quanto da teoria da comunicação, usadas apenas como estratégia de *marketing*, só que na prática o que prevalece é a distribuição em massa. Já nas práticas interativas e cooperativas, o conteúdo (*design* e comunicação dialógica) do curso é construído pelos sujeitos num processo de autoria e co-autoria de sentidos, onde a interatividade é característica fundante do processo.

Mesmo reconhecendo as potencialidades dos AVAs comercializados por todo o mundo no ciberespaço, é extremamente fundamental problematizarmos acerca dos seus limites tecnológicos em nível de suporte e, sobretudo, no que tange à democratização do acesso à informação e, sobretudo ao conhecimento. Para utilizar um AVA de uma organização, é necessário ter recursos para tal. A falta de recursos e políticas de democratização do acesso às tecnologias configura-se num grande problema social, tanto na área de formação profissional em diversas áreas do processo produtivo, quanto na área educacional, mais especificamente na formação de professores e professoras dos espaços públicos de aprendizagem, na escola básica, na universidade e institutos superiores de educação. É neste sentido que temos como desafio criar e intervir nas políticas públicas e na produção e socialização de interfaces livres e gratuitas para que mais e melhores interações possam emergir na sociedade da informação e do conhecimento.

Tensões entre a cibercultura e a cultura e comunicação de massa: desafio para a educação *online*

Muitos são os cursos oferecidos gratuitamente por diversas instituições no ciberespaço. Baseadas em discursos calcados na democratização do acesso ao “conhecimento” e na “responsabilidade social”, várias instituições, inclusive universidades, vêm disponibilizando informações com direito inclusive à certificação universitária. Portanto, cabe-nos questionar: Será que estamos diante de uma revolução nas formas de ensinar e aprender ou o que está sendo disponibilizado via AVA são meras repetições instrucionais?

Nos últimos cinco anos, venho pesquisando e analisando AVAs no ciberespaço e a cada dia, a cada nova experiência, tenho me indignado muito. Venho observando que muitas experiências instrucionistas em *e-learning* acabam sendo legitimadas inclusive por associações de pesquisas científicas, muitas delas responsáveis pela formação de recursos sociotécnicos e autoria de políticas na área de EAD no Brasil. A seguir analisaremos um curso, disponível no site www.anhembibr/grandescursos, que foi divulgado e disponibilizado gratuitamente via correio eletrônico pela ABED – Associação de Educação a Distância do Brasil.

O objetivo desta análise não é simplesmente condenar as instituições envolvidas; é, sobretudo, convocá-las, principalmente os colegas pesquisadores, a criarem e gerirem experiências em *e-learning* que realmente utilizem as potencialidades do ciberespaço e dos AVAs para que possamos imprimir de fato novas relações de aprendizagem *online*, seja na potencialização das práticas curriculares e pedagógicas presenciais e/ou em EAD.

O curso que ora analiso foi oferecido gratuitamente pela Universidade Anhembí Morumbi de SP. Essa instituição vem

inaugurando experiências diversas no ensino *online*, seja nos cursos de Graduação operacionalizando o parecer 2.253²⁰, seja no oferecimento de cursos de extensão ou pós-graduação. Neste curso específico a instituição conta com a parceria da TV Cultura, emissora de tv pública responsável por uma respeitável programação nas áreas da Cultura e da Educação no Brasil.



- > Apresentação
- > Cursos
- > Programação
- > Inscrições
- > Equipe
- > Fale Conosco

Já é aluno?

login:

senha:

ENQUETE: Qual o efeito de uma invasão do Iraque pelos EUA? [vote aqui!](#)

Os Grandes Cursos Cultura Anhembi Morumbi On line são resultado de uma parceria inédita entre a Fundação Padre Anchieta e a Universidade Anhembi Morumbi. Aqui, os programas exibidos pela TV Cultura transformam-se em conteúdos on line, que permitem ao participante ampliar e complementar o conhecimento dos temas abordados. As opções são atraentes e as inscrições, gratuitas.

Aula Magna
A Participação dos Países Emergentes na Globalização



Alain Touraine

No formato on line, a Aula Magna do sociólogo francês Alain Touraine está dividida em duas partes. Na primeira, ele fala sobre o fim do estado nacional e a fragmentação da sociedade. Na segunda, trata da exclusão social e mostra os caminhos para a redemocratização.
>> [Inscreva-se de 21/10 a 04/11!](#)

Próximos cursos:

Literatura Grega I
Antônio Medina

Uma introdução ao universo do pensamento grego.
Em 28/Out



Língua Portuguesa
Pasquale Cipro Neto

Gramática da língua portuguesa e questões ortográficas.
Em 04/Nov



Tela de abertura do curso²¹

O curso “A participação dos países emergentes na globalização” tem como argumento principal a opinião de um dos mais famosos e respeitáveis intelectuais da contemporaneidade, o cientista social Alain Touraine. O curso contava também com a participação de outras estrelas de mesma grandeza, os intelectuais: E. Morin e F. Capra. De posse dessas informações questionei: Farei um curso de extensão universitária ministrado pelo professor A. Touraine? Terei ainda a oportunidade de trocar minhas inquietações

²⁰ A Portaria 2.253 foi substituída pela 4.059 de 10 de dezembro de 2004.

²¹ As imagens que ilustram o Projeto “Grandes Cursos” foram retiradas da URL: www.anhembi.br/grandescursos <acessadas em 2002>

e produções com outros intelectuais, estudiosos e interessados pelo tema?

The screenshot shows a course interface with a blue header containing 'AULA 1', 'COMO FAZER O CURSO?', and 'AULA 2 >>'. The main content area features the logo 'GRANDES cursos on line CULTURA Anhembi Morumbi' and the title 'O FIM DO ESTADO NACIONAL, A FRAGMENTAÇÃO DA SOCIEDADE'. A central text box contains the following text:

No formato on line, a Aula Magna de Alain Touraine foi editada e dividida em duas partes. Abaixo, você lê o texto da primeira parte.

Todos compartilhamos do sentimento de que o século muda, em meio aos raios, aos trovões de uma tempestade. E isso é, talvez, o que há de mais importante a dizer e compreender.

Em quase todos os lugares do mundo, nos ocupamos de problemas científicos, econômicos, políticos, literários. Mas, há 600 anos, nos habituamos a dar extrema importância a um fio condutor, que vai de um elemento a outro da sociedade.

Se eu digo "indústria inglesa", "poesia inglesa", "estradas inglesas", "imperialismo inglês", percebemos que a palavra importante é "inglês". Percebemos que a vida que levávamos era dominada por essa referência.

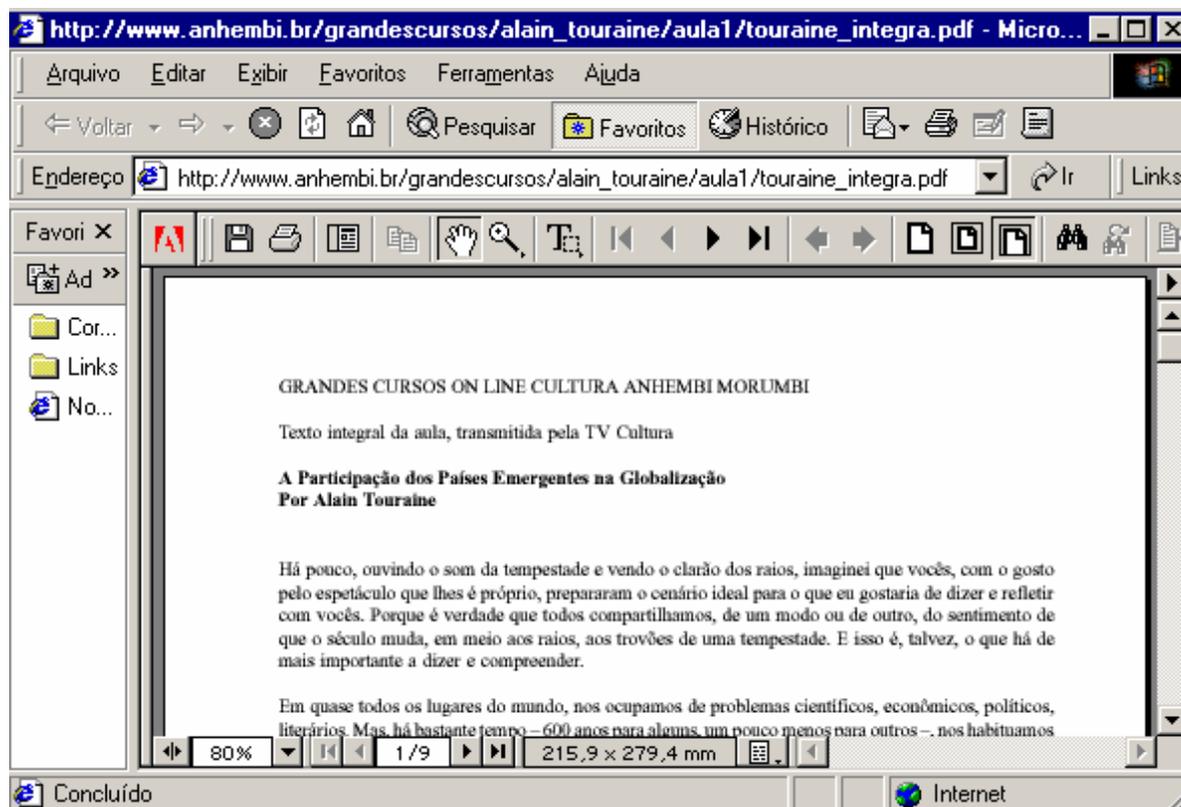
Desde o **Renascimento**, parecia-nos viver num mundo aberto que se racionalizava e se transformava. Mas, por trás disso, havia no espaço que habitávamos um certo clima familiar.

Below the text box are buttons for 'Saiba Mais', 'Avaliação', 'Download', 'E-mail', and 'Saída'. To the right, under 'PARTICIPANTES:', are four portraits labeled 'Capra', 'Galbraith', 'Gabriel', and 'Morin'. At the bottom right, a photo of Alain Touraine is shown with his name below it. Logos for 'CULTURA' and 'ANHEMBI MORUMBI' are at the bottom left.

Tela do curso

Tais inquietações inspiradas inicialmente por uma gostosa taquicardia foram logo substituídas por uma mais. A autoria do professor Touraine estava limitada a dois textos distribuídos gradativamente, um por semana, em duas únicas aulas. Na aula de número 1 os participantes do curso puderam ter acesso a um texto no formato *.pdf* intitulado: "A participação dos países emergentes na Globalização" e na de número 2 ao texto "O respeito à diferença, o direito à participação", no mesmo formato. Você, leitor, deve estar se perguntando: aulas? Ou seja, espaços de criação e co-criação entre professores e estudantes, suas informações e saberes que no processo interativo são transformados em conhecimentos

que poderão ser expressados em várias linguagens? Ou apenas distribuição, em massa, de textos? Sinto responder que o que era chamado de aula correspondia à segunda pergunta.



Tela de acesso ao conteúdo do curso em .pdf

Que novidade ou contribuição traz o *e-learning* neste exemplo de AVA? Esse formato de currículo e prática pedagógica muda com o ciberespaço e suas interfaces? Não basta apenas aplicar as tecnologias digitais de comunicação e informação – é necessário discutir como elas estão sendo utilizadas e a que interesses econômicos e, sobretudo, políticos atendem. Então vamos elencar mais questões: cadê o professor do curso? Ou, na pior das hipóteses, cadê o tutor, já que se trata de um clássico curso de EaD?

O professor sumiu! Será que ele é realmente importante? Que o mestre Paulo Freire em algum ciberespaço não escute esta pergunta. Pois é, leitor... A autoria do professor está cada vez mais sendo negligenciada nos cursos de EaD *online*. Há inclusive quem defenda, como já sinalizei em outros textos que para a EaD *online* ou *e-learning* a autoria deve ser centrada no professor conteudista, aquele que elabora o material didático. No caso do curso analisado, a autoria está centrada no professor Touraine. Cabe ao professor-instrutor ministrar o conteúdo produzido pelo professor-conteudista e ao professor-tutor administrar as seqüências didáticas e atividades dos alunos.

Já que não poderia me comunicar com o professor-conteudista, procurei saber se o curso iria dispor de alguma mediação pedagógica, questionando: Teremos alguma mediação pedagógica especializada e interfaces para discussões com outros internautas que estão fazendo o mesmo curso? Prontamente recebi via correio eletrônico a seguinte resposta:

“Prezada Edméa,

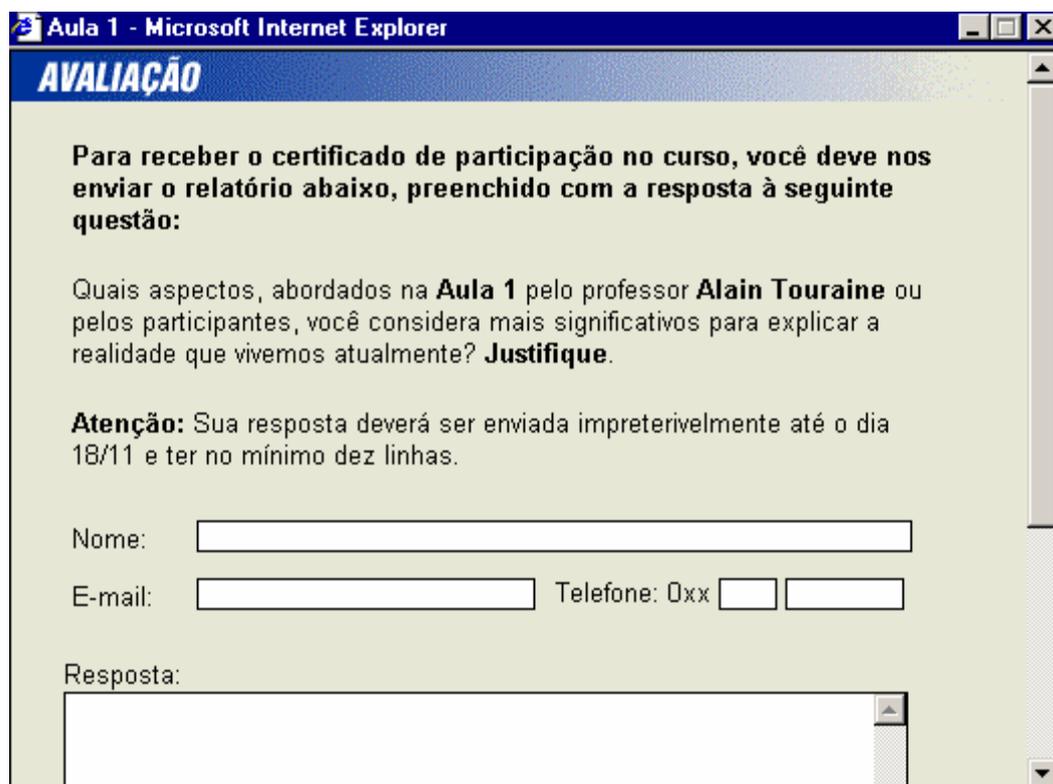
Nesta primeira fase de implantação dos Grandes Cursos On Line, não haverá mediações, fóruns ou chats. Todos esses recursos interativos serão disponibilizados aos participantes dos cursos a partir de 2003. Agradecemos a sua colaboração e esperamos contar com a sua participação nos nossos próximos cursos.”

Fiquei contente com a resposta rápida e cordial da coordenação do curso, torcerei para que o projeto cresça com qualidade e que continue sendo gratuito quando houver interatividade *online*.

Mesmo sem interatividade, o curso é válido e certificará todos os participantes que fizerem a avaliação. Que Cipriano Luckesi, Juçara Hoffman, Jacques Ardoino, Guy Berger, Charles Hadji entre

outros especialistas, não vejam o que estão chamando de avaliação. Para a maioria dos teóricos críticos da educação, avaliar não é examinar. A avaliação deve ser um processo dialógico e formativo, isso implica diagnósticos que ilustrem dados que devem ser interpretados e analisados para tomadas de decisão acerca do processo de aprendizagem, tanto do estudante quanto do professor. Portanto, a avaliação é um processo inclusivo, constante, negociante, comunicativo e amoroso. Ao contrário do exame, que é pontual e acontece esporadicamente, com hora e tempo predeterminados, sem negociações dialógicas, que classifica o sujeito excluindo-o ou promovendo-o para fins apenas de progressões e certificação.

No curso analisado a avaliação não existe. O que o curso proporciona é uma prática de exame, onde cabe ao estudante depositar no ambiente um relatório dos textos disponibilizados. Basta enviar que no término do curso, caso os examinadores achem pertinente, o estudante *online* receberá um certificado de um curso de extensão universitária.



AVALIAÇÃO

Para receber o certificado de participação no curso, você deve nos enviar o relatório abaixo, preenchido com a resposta à seguinte questão:

Quais aspectos, abordados na **Aula 1** pelo professor **Alain Touraine** ou pelos participantes, você considera mais significativos para explicar a realidade que vivemos atualmente? **Justifique.**

Atenção: Sua resposta deverá ser enviada impreterivelmente até o dia 18/11 e ter no mínimo dez linhas.

Nome:

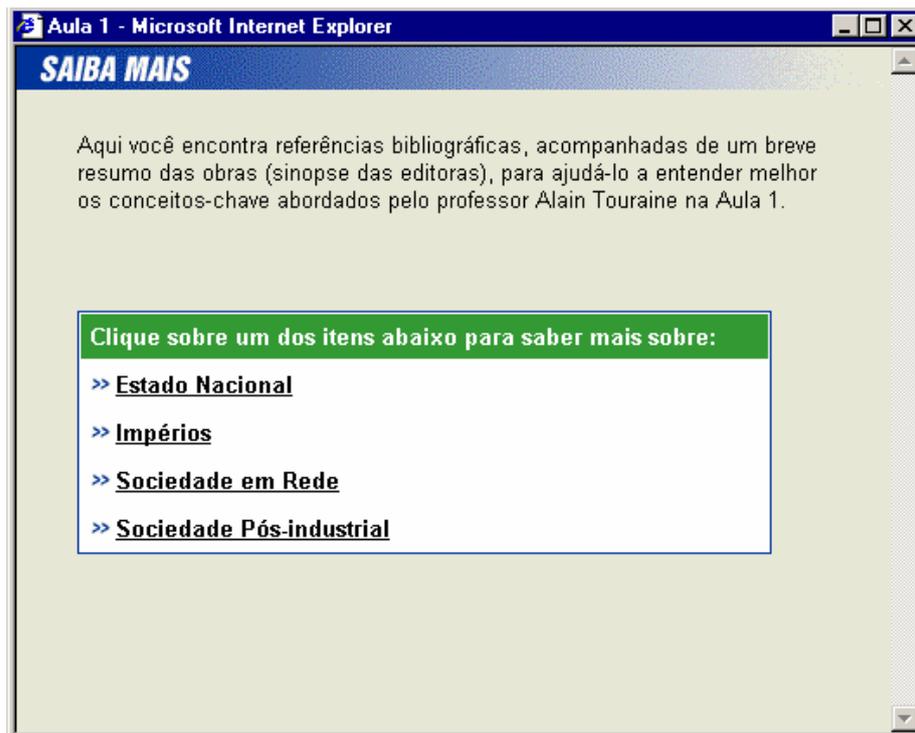
E-mail: Telefone: 0xx

Resposta:

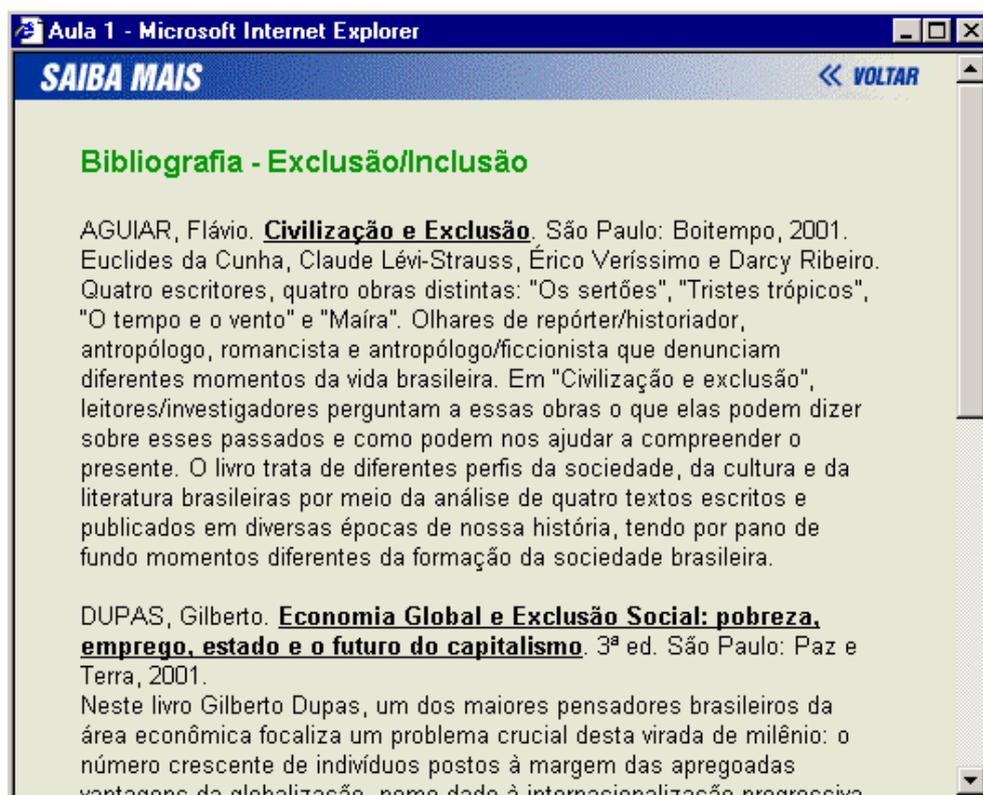
Tela do formulário para postagem do exame para obtenção do certificado do curso

Além das questões já discutidas, é fundamental trazer à tona a discussão sobre o *design* do AVA utilizado no curso. O AVA é composto por várias peças em *flash*, que trazem na sua tela inicial uma pirotecnia das logomarcas das instituições envolvidas. Ao longo das “aulas”, verificamos uma certa usabilidade, harmonia entre cores utilizadas, tipos e formatos de letras e caixas de diálogos que se mantêm ao longo de todo o curso. Os textos que formam o conteúdo das aulas apresentam intratextualidade, mas nenhuma intertextualidade, muito menos multivocalidade ou multiplicidade²². O estudante fica limitado a acessar conteúdos agregados à própria peça (documentos internos) do AVA. Além disso, alguns *links* não são hipertextos informáticos. Por exemplo, no *link* “saiba mais” o conteúdo não leva o usuário ao texto correspondente, o conteúdo do *link* é apenas uma referência bibliográfica que segue as normas da ABNT com algum comentário sobre o texto.

²² Os termos técnicos apresentados neste tópico serão conceituados no capítulo II.



Para o usuário ter acesso ao mesmo terá que procurá-lo em alguma biblioteca e livraria especializada. Vejamos a figura a seguir:



Tela com as referências do curso

Para que o ciberespaço possa agregar AVA é fundamental discutirmos o currículo dos cursos *online* para além das clássicas discussões sobre EaD. Argumentos como: a) o *e-learning* permite que mais pessoas tenham acesso a informações com baixos custos; b) o *e-learning* acaba com as distâncias geográficas dos alunos; c) o *e-learning* permite que sujeitos excluídos em outros processos e políticas tenham acesso à informação; d) o *e-learning* respeita o ritmo de cada aluno; e) a informática agrega ao conteúdo uma estética mais interativa; não são suficientes nem garantem uma mudança qualitativa nas práticas de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologia e AVA. É necessário estendermos a educação, a comunicação e as tecnologias digitais como referências híbridas e recursivas. Portanto, façamos diferente! Aprendamos com as tribos da cibercultura, com a geração net, não matem a educação e a universidade e, sobretudo, não enterremos os professores e as professoras!

Neste sentido, procuramos vivenciar uma pesquisa-formação que procurou fazer emergir ambiências de autorias utilizando as potencialidades dos ambientes virtuais, da educação *online* e da cibercultura.