

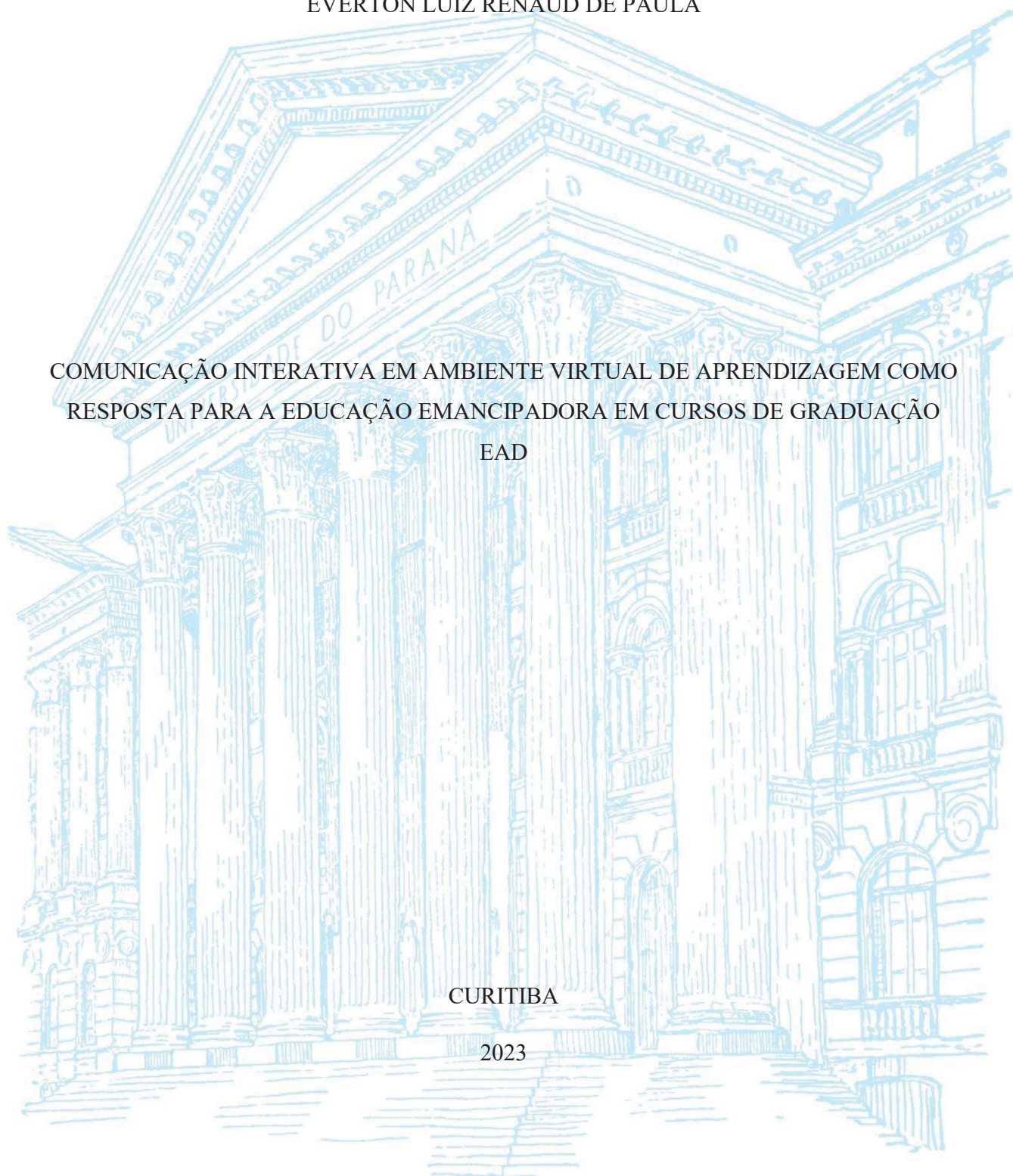
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EVERTON LUIZ RENAUD DE PAULA

COMUNICAÇÃO INTERATIVA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO
RESPOSTA PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO
EAD

CURITIBA

2023



EVERTON LUIZ RENAUD DE PAULA

COMUNICAÇÃO INTERATIVA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO
RESPOSTA PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO
EAD

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, no Setor de Artes, Comunicação e Design, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Comunicação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Myrian Regina Del Vecchio de Lima

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Glaucia da Silva Brito

CURITIBA

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS

P324 Paula, Everton Luiz Renaud de

Comunicação interativa em ambiente virtual de aprendizagem como resposta para a educação emancipadora em cursos de graduação EAD. / Everton Luiz Renaud de Paula. – 2023.

1 recurso online : PDF

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Myrian Regina Del Vecchio de Lima
Coorientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Glaucia da Silva Brito

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-graduação em Comunicação.
Inclui referências.

1. Comunicação e educação. 2. Emancipação. 3. Educação à distância. 4. Ambientes virtuais de aprendizagem. 5. Cultura digital. 6. Interação e interatividade. I. Lima, Myrian Regina Del Vecchio de. II. Brito, Glaucia da Silva III. Universidade Federal do Paraná. Setor de Artes Comunicação e Design. Programa de Pós-graduação em Comunicação. IV. Título.

CDD: 302.2

BIBLIOTECA DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN - CABRAL

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação COMUNICAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **EVERTON LUIZ RENAUD DE PAULA** intitulada: **COMUNICAÇÃO INTERATIVA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO RESPOSTA PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EAD**, sob orientação da Profa. Dra. MYRIAN REGINA DEL VECCHIO DE LIMA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica

11/09/2023 15:15:29.0

MYRIAN REGINA DEL VECCHIO DE LIMA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

13/09/2023 22:57:36.0

ADEMILDE SILVEIRA SARTORI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

20/11/2023 12:16:10.0

ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA
Avaliador Externo (FACULDADE INSPIRAR)

Assinatura Eletrônica

12/09/2023 22:55:51.0

JOSÉ CARLOS FERNANDES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/09/2023 17:10:00.0

EDUARDO FOFONCA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/09/2023 19:25:57.0

GLAUCIA DA SILVA BRITO
Coorientador(a) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://sigas.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 314212

À minha Maria! Maria Reni Lessa Renaud de Paula (In memoriam), que com seus olhos sempre me encorajou, e com a força dos seus braços me deu base para trilhar meu caminho. Que hoje seu olhar de amor veja até onde já caminhei.

Ao Luiz Carlos Renaud de Paula, pai que se orgulha e fez seu melhor, por isso estou aqui!

À Jociane Busatta Renaud, que divide a vida comigo e caminha ao meu lado, incentiva, e segurou o leme cada vez que minhas mãos ficaram fracas para a missão.

Aos meus filhos, Clara e Augusto, que são luzes intensas na minha existência, e me inspiram a ser melhor do que fui ontem, e me fazem querer lutar por um mundo melhor onde viverão.

À Rosa Maria Dalla Costa e ao Armando João Dalla Costa (in memoriam) que como os pais que dão as mãos aos filhos mostrando o caminho possível, incentivando os passos e comemorando conquistas, desde o início do mestrado foram esse farol e mostraram que trabalho árduo e responsável combina, sim, com vida harmônica, família e amigos!

AGRADECIMENTOS

Agradecer: render graças ou reconhecer. Quando olho para as possibilidades de reconhecer tudo o que se passou ao longo deste estudo me vejo cercado de graças às quais desejo render algum tipo de reconhecimento. Como as letras são finitas e as páginas são limitadas, me ponho em fluxo contínuo de pensamento e escrita para concatenar da melhor forma todos os agradecimentos que desejo expor. Concluir este trabalho, iniciado em 2019, compreendeu um período de intensas agitações na vida profissional e pessoal, não só minha, mas de toda a sociedade que passou por períodos de incertezas e transformações. No decorrer do trabalho me vi soterrado e sem forças para continuar, tanto a pesquisa e o estudo quanto a vida. Agradeço a todas as mãos que se estenderam, materiais e espirituais, e a todas as vozes que se puseram ao meu lado dando base e coragem para seguir.

Agradeço a minha orientadora, Professora Doutora Myrian Regina Del Vecchio de Lima, pois o rigor e a disciplina não foram perdidos e descuidados, mas com eles os seus olhos enxergaram a pessoa autora do processo. Humanamente se colocou ao meu lado, apontou os caminhos, ofereceu o seu melhor e fez questão de me ver chegar aos objetivos. Agradeço também à participação da minha coorientadora, Professora Doutora Glaucia da Silva Brito, que se dispôs a contribuir com a investigação traçada na pesquisa e na caminhada deste pesquisador. Contribuição que começou anos antes, em disciplinas, em palestras e bancas no mestrado.

Agradeço às Instituições de Ensino, na pessoa de seus dirigentes, que abriram as portas, autorizaram e apoiaram os objetivos da pesquisa, e, também, os estudantes que se dispuseram a colaborar em cada etapa em que foram envolvidos.

Agradeço ao amigo-irmão Professor Doutor Antonio Djalma Braga Júnior, que como um pesquisador e professor apaixonado, incentivou e colaborou com a construção do trabalho, com conversas, orientações e provocações.

Agradeço aos membros da banca, pois aceitaram ao convite e dispuseram do seu tempo e seu conhecimento para fazer contribuições tanto ao processo investigativo quanto à formação do pesquisador. Agradeço ao CNPq ao trabalho por meio do financiamento da pesquisa.

Aos bravos guerreiros, incansáveis, o recomeço é nato e não se obstina.

O recomeço é a valia do saber adquirido, das falhas e dos intentos.

A certeza de que irá fazer melhor é premissa.

Início, meio e fim... e o Recomeço, Pai José de Aruanda (2017)

RESUMO

Esta pesquisa de desenvolvimento investigou o processo de comunicação desenvolvido em disciplinas cursadas na modalidade online no contexto de cursos de graduação a distância. Situa-se no campo da Comunicação em sua interface com a Educação, articulando o processo comunicacional ao processo de Educação à Distância (EaD), por meio de plataforma online interativa, que se tornou frequente no âmbito da Cultura Digital. Como resposta ao objetivo geral apresenta uma proposta de estrutura de disciplina para Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) eficiente do ponto de vista técnico e, ao mesmo tempo, promotora de uma educação emancipadora, conforme descrito por documentos oficiais que indicam as finalidades da Educação na sociedade brasileira. Entende-se uma comunicação eficaz que permita uma educação emancipadora, sendo aquela que busca no âmbito da Educação Superior apresentar informações claras e dinâmicas, construídas em um ambiente ético, de diálogo e interação, de forma a se observar a efetividade na relação ensino-aprendizagem e que combine e aproveite recursos do próprio ambiente digital. A partir da pergunta provocativa “Como se pode promover a educação emancipadora, por meio da comunicação interativa, em Ambiente Virtual de Aprendizagem?”, se desenvolveu uma proposta de estrutura metodológica baseada na comunicação interativa para organização de disciplinas em ambientes virtuais de aprendizagem voltada para a formação de cidadãos críticos. A estrutura é representada pelo acrônimo Arena, que expressa três dimensões estruturantes da metodologia: “A” de Arquitetura do ambiente, “RE” de Recursos utilizados no percurso de aprendizagem e “NA” de Narrativa comunicacional interativa, formando assim A – Re – Na. Dessa forma, a estrutura metodológica supera o ambiente virtual em que será desenvolvida, podendo este oferecer mais ou menos recursos, mas sempre tendo como condutor principal a dimensão pedagógica e emancipadora centrada no estudante. A comunicação interativa é formada pela Tríade Texto, Voz e Imagem, cujos significados se articulam como elementos estruturantes da Arena. A metodologia da pesquisa se fundamenta na vertente da Hermenêutica de Profundidade – John B. Thompson (1981) – combinando ferramentas de produção de dados que contemplam questionários online, entrevistas assíncronas e observação participante. As análises empíricas foram realizadas a partir de comentários de estudantes participantes do campo de aplicação. Como operadores teóricos, estão os conceitos de educação, comunicação, cultura e tecnologia dos autores Paulo Freire (1979; 1982; 1992; 2005; 2015; 2019) – educação e emancipação, Pierre Lévy (2007) – ciberespaço, virtual, Jesus Martín-Barbero (2014) – comunicação e educação, Guillermo Orozco-Gómez (2014) – comunicação, audiovisual, educação, Manuel Castells (2021) – sociedade em rede, Raymond Williams (1992) – Cultura, Dominique Wolton (1997) – pensamento comunicacional), Robert Craig (1999) – campo da comunicação, Bortolazzo (2016) – cultura digital, Romero Tori (2017) – educação sem distância, Gustavo Luiz Gava (2022) – neuro-aprendizagem. A interatividade na sala de aula é articulada por Marco Silva (2014) e Alex Primo (2003) e a modelagem pedagógica interativa por Otto Peters (2012).

Palavras-chave: Comunicação e Educação. Emancipação. Educação a Distância. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Cultura Digital. Interação e Interatividade.

ABSTRACT

This development research investigated the communication process developed in online courses within the context of distance higher education. It is situated in the field of Communication in its interface with Education, linking the communicational process to the process of Distance Education through an interactive online platform, which has become common in the scope of contemporary Digital Culture. In response to the main objective, it presents a proposed structure for an efficient Virtual Learning Environment that is both technically sound and conducive to emancipatory education, as described in official documents outlining the purposes of education in Brazilian society. Effective communication in this context is understood as one that seeks, in the context of Higher Education, to present clear and dynamic information, constructed in an ethical environment of dialogue and interaction, in order to observe the effectiveness of the teaching-learning relationship and to leverage resources from the digital environment itself. Based on the provocative question "How can emancipatory education be promoted through interactive communication in a Virtual Learning Environment?" a methodological structure proposal based on interactive communication for organizing courses in virtual learning environments geared toward the formation of critical citizens was developed. This structure is represented by the acronym "Arena" which expresses three structural dimensions of the methodology: "A" for Architecture of the environment, "RE" for Resources used in the learning journey, and "NA" for interactive communicational Narrative, forming A - RE - NA. Thus, the methodological structure transcends the specific virtual environment in which it is implemented, as this environment may offer more or fewer resources, but always with the primary focus on the pedagogical and emancipatory dimension centered on the student. Interactive communication is composed of the Triad Text, Voice, and Image, whose meanings are articulated as structuring elements of the Arena. The research methodology is grounded in the Deep Hermeneutics approach – John B. Thompson (1981) – combining data production tools that encompass online questionnaires, asynchronous interviews, and participant observation. Empirical analyses were conducted based on comments from participating students in the field of application. Theoretical operators include the concepts of education, communication, culture, and technology from the following authors: Paulo Freire (1979; 1982; 1992; 2005; 2015; 2019) – education and emancipation, Pierre Lévy (2007) – cyberspace, virtual, Jesus Martín-Barbero (2014) – communication and education, Guillermo Orozco-Gómez (2014) – communication, audiovisual, education, Manuel Castells (2021) – network society, Raymond Williams (1992) – Culture, Dominique Wolton (1997) – communication thinking, Robert Craig (1999) – communication as a field, Bortolazzo (2016) – digital culture, Romero Tori (2017) – education without distance, Gustavo Luiz Gava (2022) – neuro-learning. Classroom interactivity is articulated by Marco Silva (2014) and Alex Primo (2003), and interactive pedagogical modeling by Otto Peters (2012).

Keywords: Communication and Education. Emancipation. Distance Education. Virtual Learning Environments. Digital Culture. Interaction and Interactivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Publicações por ano.....	26
Figura 2 - Perfil do Público da pesquisa - gênero	111
Figura 3 - Perfil do público da pesquisa - Idade.....	111
Figura 4 - Perfil do público da pesquisa - Estado Civil	112
Figura 5 - Perfil do Público da pesquisa - Filhos.....	113
Figura 6 - Perfil do público da pesquisa - formação anterior.....	113
Figura 7 - Perfil do público da pesquisa - Emprego	114
Figura 8 - Percentual de pessoas Vs. Perfil de Renda.....	115
Figura 9 - Dispositivo de acesso ao AVA.....	115
Figura 10 - Período de estudos no AVA	116
Figura 11 - Página Inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem	120
Figura 12 - Página Inicial da Disciplina na estrutura proposta no campo empírico	120
Figura 13 - Feedback visual de progresso de conteúdo	121
Figura 14 - Esquema de abertura de conteúdo.....	122
Figura 15 - Tela mostrando as etapas em que está dividida uma aula.....	123
Figura 16 - Descrição das etapas da aula	124
Figura 17 - Mosaico com capturas de tela das capas dos vídeos	126
Figura 18 - Esquema demonstrativo da estrutura dos vídeos gravados – Parte 1	126
Figura 19 - Esquema demonstrativo da estrutura dos vídeos gravados – Parte 2	127
Figura 20 - Esquema demonstrativo da estrutura dos encontros síncronos	127
Figura 21 - Esquema demonstrativo da estrutura de postagem do podcast no AVA.....	128
Figura 22 - Captura de tela de partes do ebook no acesso do AVA	129
Figura 23 - Captura de tela demonstrando a navegação nos slides de aula via AVA.....	129
Figura 24 - Captura de tela da etapa aprofundamento no AVA.....	130
Figura 25 - Captura de tela das mensagens do professor nas aulas	132
Figura 26 - Captura de tela das mensagens na página inicial da disciplina – semanas 1 e 2.....	133
Figura 27 - Captura de tela das mensagens na página inicial da disciplina – semanas 3 e 4.....	133
Figura 28 - Captura de tela de mensagem de e-mail enviada para estudantes via AVA	134
Figura 29 - Captura de tela de troca de mensagens com alunos via chat do AVA	135

TABELAS

Tabela 1 - OCORRÊNCIAS DE TERMOS DE PESQUISA EM DOCUMENTOS OFICIAIS . 52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tradições Das Teorias Da Comunicação	63
Quadro 2 - Principais termos encontrados correlatos ao AVA.	78
Quadro 3 - Ambientes Virtuais de aprendizagem	80
Quadro 4 - Tipos de interações e potenciais de aprendizagem	84
Quadro 5 - Tabela comparativa entre ensino presencial e virtual centrados no estudante	86
Quadro 6 - comparativo entre visão tradicional e visão emergente no virtual.....	87
Quadro 7 - Gradações de interatividade de Marco Silva (2014).....	90
Quadro 8 - Diferenças entre pesquisa-ação e pesquisa participante	118
Quadro 9 - Quadro Síntese: estrutura e categorias para o AVA	136
Quadro 10 - Perguntas e categorias de investigação	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EaD – Educação a Distância

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

IES – Instituição de Ensino Superior

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO.....	20
1. EDUCAÇÃO EM SUA VERTENTE EMANCIPADORA	31
1.1 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	34
1.2 DIÁLOGO, HUMANIZAÇÃO E CRITICIDADE.....	44
1.3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO.....	49
1.4 UM ENTRELAÇAMENTO ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	53
2. COMUNICAÇÃO E CULTURA DIGITAL: DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS À TECNOCULTURA.....	59
2.1 PRINCIPAIS APORTES TEÓRICOS NA CONCEPÇÃO DE COMUNICAÇÃO	61
2.2 INTERAÇÃO, SIGNIFICADO E MOVIMENTO: A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS	65
2.3 COMUNICAÇÃO DESDE O FINAL DO SÉCULO XX: MEDIAÇÃO E MEDIATIZAÇÃO	69
2.4 CULTURA DIGITAL: O AMBIENTE DA INTERAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO.....	72
3. O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: CARACTERÍSTICAS	78
3.1 INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	80
3.2 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	82
3.3 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO UMA SALA DE AULA INTERATIVA.....	88
3.4 A SALA DE AULA INTERATIVA COMO UM MODELO PEDAGÓGICO	94
3.5 TRÍADE T.V.I – TEXTO, VOZ E IMAGEM NA CULTURA DIGITAL	98
4. Delineamento metodológico da pesquisa.....	102
4.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO	104
4.1.1 Caracterização do público do estudo exploratório.....	110
4.1.2 Conclusão do estudo exploratório	116
4.2 PROPOSTA DE ESTRUTURA PARA O AVA: ORGANIZAÇÃO, RECURSOS E NARRATIVA COMUNICACIONAL INTERATIVA	119
4.2.1 Organização estrutural do Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	119
4.2.2 Recursos utilizados	124
4.2.3 Narrativa da disciplina.....	131

4.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA	137
5. ANÁLISE DE RESULTADOS	141
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO	170
APÊNDICE 2 – RESPOSTAS DOS ESTUDANTES AO QUESTIONÁRIO DISSERTATIVO	180
ANEXO 1 – Quadro original em inglês Robert. T. Craig.	185

APRESENTAÇÃO

No texto desta parte do trabalho, em específico, se optou pela escrita em primeira pessoa do singular, com tom pessoal, como forma apresentar antes da pesquisa o pesquisador. Este trabalho de tese é uma construção investigativa, que ao partir de um programa *stricto sensu* em Comunicação, com seus arcabouços teóricos, lança um olhar sobre fenômenos no campo da Educação. Além desta conexão entre campos de conhecimento, esse pesquisador que conduz o trabalho é um licenciado em Filosofia – nem pedagogo e nem jornalista, sou um professor de Filosofia. Anteriormente, no curso de mestrado, o programa de desenvolvimento da dissertação era em Educação, e naquela ocasião, lancei o olhar sobre os fenômenos da Comunicação, com recorte específico no telejornal e sua interface com as salas de aula. Por isso, em livro publicado depois daquela pesquisa, destaquei a Comunicação e a Educação como campos que fazem parte de um mesmo contexto social e que, simultaneamente, se fortalecem e interferem entre si e no seu contexto (Paula, 2016).

A partir da minha formação em Filosofia segui caminhos diferentes de alguns dos meus colegas. Não fui aquele que buscou uma especialização na área, seguida de um mestrado sobre uma teoria em específico, com posterior doutorado sobre o autor da teoria, fundamentando uma tese dentro do mesmo campo. Com a formação inicial em Filosofia reuni as principais aprendizagens e fui atuar profissionalmente na área de educação – em diversos segmentos: editorial e na produção de materiais didáticos (naquela ocasião, o jornal impresso era nossa fonte de informação para construção de abordagens pedagógicas). Depois, passei para ação docente em sala de aula no Ensino Fundamental e Médio, desde as séries iniciais. Foi um período de colocar em prática conhecimentos didáticos, premissas filosóficas, compreensão das relações humanas e dos processos de construção do conhecimento e uma boa dose de criatividade e invencionice, buscando sempre alternativas que tornassem a construção do conhecimento um processo envolvente para todos, em especial para os estudantes.

Rapidamente, a gestão educacional representou um universo de possibilidades profissionais para mim. Como coordenador dos trabalhos de uma escola em todos os seus turnos e nos segmentos de oferta educacional, novamente a Filosofia se pôs à frente, afinal, o principal partícipe do processo é o elo entre “pessoas”: compreender atitudes, motivações, escolhas;

incentivar tomadas de ação; articular olhares entre luz e sombra (rememorando o mito da caverna, de Platão). Sistematização, ética, empirismo, conhecimento, emoções e tantos outros temas abordados na Filosofia fazem parte do cotidiano de gestão de pessoas, e consequentemente, de processos e projetos.

Novamente, a Comunicação bateu à porta, manifestada pela busca de uma instituição do Terceiro Setor por um professor que tivesse habilidades de gestão de projetos e se conectasse, especialmente, com projetos no campo da Comunicação (jornal impresso, televisão e rádio). Embora não aconteça, deveriam direcionar a vaga para a Filosofia. Os filósofos que fizeram história eram esses polímatas. Veja o exemplo do Aristóteles – que cito apenas para ilustrar, longe de qualquer intenção comparativa pessoal – que era filósofo e tratava de biologia, física, metafísica, lógica, poética, política, retórica, ética, economia, medicina, cosmologia, psicologia, teologia, matemática, astronomia, e até criou a própria escola, o Liceu. Ufa! Eu não posso negar, jamais, a minha formação. Sou da escola destes grandes pensadores. Arrisquei passos por todos os ambientes que gerassem interesse e onde a necessidade de melhoria em algum aspecto estivesse despontando. Fui muito feliz como gestor de projetos, auxiliiei centenas de escolas, dezenas de cidades e milhares de professores a integrarem os campos da Comunicação e da Educação em seus projetos educativos. Há mais de uma dezena de anos, neste contexto de trabalho na interface Comunicação e Educação fui desafiado a construir experiências de aprendizagem mediadas pela tecnologia, formação on-line, ou seja, dei início à jornada com Educação a Distância.

Naquela oportunidade construí do zero um modelo de formação de professores a distância. Aprendi muito sobre os sistemas, as propostas pedagógicas e modelagem de experiências mediadas por estes sistemas. As possibilidades ainda eram pequenas, mas a criatividade era grande. O projeto se concretizou, e vivenciei pela primeira vez a implantação de um sistema de educação a distância, desde configurações técnicas, desenvolvimento de conteúdo, divulgação e engajamento, docência e tutoria. Diversos temas que passaram a me acompanhar cotidianamente.

A atuação no Ensino Superior veio na sequência desta experiência. Foi a transição do ambiente empresarial, corporativo e do terceiro setor para uma vida que imaginava que seria mais “acadêmica”. Passei a ser tutor em cursos de graduação a distância. Vivenciei, portanto, a realidade de um dos agentes do processo educacional a distância, o tutor docente que faz mediação da aprendizagem e cria, inventa, elabora abordagens para facilitar a construção do conhecimento. E

senti muito de perto os anseios dos estudantes em relação às metodologias e uso da tecnologia no processo de aprendizagem. Novamente o perfil polímata gritou mais alto e lá fui eu me aventurar em novas atividades, todas com gestão.

Atuei na coordenação de metodologias, aprendi muito sobre a produção de aprendizagens, sobre metodologias ativas, ensino híbrido e a educação mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Coordenei tutoria, coordenei editorial, e atuei como dirigente de um segmento inteiro de educação a distância no Ensino Superior. Daquele momento em diante, foram muitas as experiências com educação a distância. Algumas como dirigente, como em uma das ocasiões em que estive na posição de diretor de um grande grupo educacional com atuação multinacional, outras como consultor de Instituições de Ensino Superior com atuação em graduação e pós-graduação a distância, caminhando com elas em suas decisões. Muitas modelagens, muitas vivências cotidianas neste ambiente, o ambiente virtual de aprendizagem.

Conhecendo uma infinidade de projetos educacionais neste ambiente, estudante de Doutorado em Comunicação e educador licenciado em Filosofia, não pude fugir de olhar as variantes existentes na educação a distância à luz das minhas experiências educativas e ao mesmo tempo nas inspirações e sistematizações freireanas sobre uma educação possível em que a autonomia e emancipação dos sujeitos são presenças reais. Vivi isso em alguns momentos da minha carreira, qual seria a razão de acreditar em algumas narrativas incisivas de que uma (a educação emancipadora) e outra (a educação a distância) são antagônicas?

Então, fazendo a única coisa que sei fazer como um professor de Filosofia, que é integrar cenários aparentemente divergentes e desconectados, comecei a revisar estudos, retomar fundamentações educacionais e comunicacionais, e nasceu esta pesquisa. Uma busca por uma forma de pensar a educação a distância, expressa de forma material no ambiente virtual de aprendizagem, como facilitadora e construtora de uma educação para emancipação.

INTRODUÇÃO

Desenvolvida na interface Comunicação e Educação, a investigação proposta para esta tese de doutorado em Comunicação, na linha de Comunicação e Cultura, direciona o olhar para um fenômeno cada vez mais intenso na vida das pessoas, que é a mediação das tecnologias digitais da informação e da comunicação, a partir de uma perspectiva de Cultura Digital; e, para um outro fenômeno, que também se caracteriza como direito e recurso de desenvolvimento cidadão: a educação.

A educação desde o projeto da Modernidade busca a emancipação dos sujeitos que nela estão envolvidos. No Brasil, os documentos que determinam os caminhos da Educação Nacional citam de forma constante práticas como “pensamento crítico”, “autonomia”, “formação integral”, “pleno desenvolvimento”, “exercício da cidadania”. Dessa forma, a educação – abordada como um processo de transformação dos cidadãos – em qualquer uma de suas etapas, desde aquelas dedicadas à infância até a formação continuada na vida adulta, tem suas práticas norteadas por estas premissas. Por sua vez, tais premissas apontam para finalidades, e em momento algum determinam o trajeto a ser seguido para a obtenção de sucesso nesta jornada.

Assim sendo, cabe às instituições de educação a construção de experiências capazes de atender e superar estas demandas. E nesse sentido, há várias décadas se recorre ao uso de Ambientes Virtuais para construção de experiências de aprendizagem, sejam elas realizadas presencialmente, tendo o ambiente virtual como suporte complementar, ou realizadas de forma totalmente online, em que toda a mediação ocorre por meio destes ambientes. Com o processo instaurado pela pandemia da Covid-19 no mundo no período de 2020-2021, ocorreu uma intensificação do uso de recursos digitais para construção das relações de ensino e aprendizagem em todas as etapas da educação nacional. Seja em processos de ensino remoto emergencial ou em processos de Educação a Distância – ou “apesar” da distância (Tori, 2017), ocorre a construção virtual de um ambiente que faz a ancoragem das experiências a serem criadas e vivenciadas por professores e estudantes.

Os processos educacionais são sempre mediados. No contexto apresentado acima, um dos principais mediadores é a linguagem, e no caso das atividades online a linguagem audiovisual é expressa em ambiente online como linguagem multimídia. Esse “novo” audiovisual relaciona a atividade tecnológica, discursivo-linguística, midiática, institucional e estética (Orozco-Gómez,

2014). Na tríade Texto-Voz-Imagem formada nesse contexto, as dimensões apontadas por Orozco-Gómez (2014) ganham contornos muito significativos – é por meio destes elementos que a experiência de “assistir” sempre se formou, transformando o sujeito em protagonista do processo de produção de sentidos. Conscientes deste contexto, no cenário em que a experiência física de sala de aula presencial deixa de ocorrer por demandas coletivas de saúde – ou por outros diversos motivos, inclusive econômicos/empresariais –, coloca-se o sujeito na posição de telespectador ou, numa linguagem mais condizente com a cultura digital, na posição de interagente no processo. Mas pode-se fazer muito mais do que isso, tornando-o produtor de sentidos, o que é necessário e significativo para o processo de aprendizagem (Paula, 2015). A primeira alternativa está muito presente no ensino remoto emergencial, já a segunda alternativa qualifica a Educação a Distância. É por meio das sinapses, como interação entre os neurônios, que o processo se faz. É por meio da conjunção das dimensões atuantes na tríade citada que os estímulos para a construção desse processo ocorrem.

Os principais documentos norteadores da vida em sociedade definem a educação e suas formas. A começar, no Brasil, pela Constituição da República (1988), encontramos em seu segundo capítulo, o artigo 6º que afirma que “a educação é um direito social de todos”; já o capítulo terceiro define que “todos têm direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”.

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma textualmente que “a educação [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996). A BNCC – Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, também aponta entre suas competências o “pensamento criativo, lógico e crítico” (BNCC, 2018, p. 60), além de citar a educação midiática como trajeto de viabilidade desta formação.

Tais documentos não falam sozinhos. Além de ser elemento garantido pela Declaração Universal de Direitos Humanos, a educação também figura nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no número 4, nomeado como: Educação de Qualidade. Este objetivo prevê que até 2030 os cidadãos do mundo tenham uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

Para cumprir com os objetivos propostos para o cenário educacional, a comunicação no contexto da cultura digital se faz presente há vários anos, pois a Educação a Distância, que forma o campo de observação e contextualização desta pesquisa, conecta os campos da comunicação e da educação, promovendo também a discussão sobre o virtual, constituído como espaço que

possibilitou o rompimento com as fronteiras geográficas e temporais para acesso à educação, criando o caráter de lugar real (Lévy, 2007). Espaços virtuais passaram a fazer parte da realidade educacional mediados pelas TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Ao romper essas barreiras e criar tais espaços, a educação a distância pode também se caracterizar como espaço de emancipação, desde que proporcione autonomia e permita dar voz e espaço para o indivíduo a partir dos programas formativos.

Esta pesquisa se propôs a investigar o processo de comunicação a ser conduzido em disciplina cursada na modalidade online no contexto de curso de graduação a distância, defendendo a lógica de uma comunicação interativa. Está situada no campo da Comunicação, articulando esse fenômeno ao processo educativo mediado por tecnologias digitais, de forma a apresentar um modelo comunicacional que seja interativo na produção de aprendizagem e que, ao mesmo tempo, possa promover uma emancipação dos estudantes tal como proposto pelos documentos oficiais que indicam as finalidades da educação no Brasil.

A pesquisa se propôs a uma análise da organização de um AVA de uma Instituição de Ensino Superior (IES), com oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, focando em uma disciplina ofertada de maneira comum entre diferentes cursos. Nesse contexto, persegue a seguinte questão central: Como se pode promover a educação emancipadora, por meio da comunicação interativa, em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?

Com isso, a tese teve como objetivo geral: elaborar uma proposta de estrutura metodológica baseada na comunicação interativa para organização de disciplinas em ambientes virtuais de aprendizagem voltada à formação de cidadãos críticos. Para tanto, a pesquisa tem como *corpus* uma disciplina ministrada de forma online por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem no contexto de curso de graduação na modalidade EaD em uma IES brasileira, avaliando sua estrutura com base nas premissas da comunicação interativa e analisando o desempenho e comportamento dos estudantes participantes da disciplina.

Tem-se como objetivos específicos da pesquisa: identificar e categorizar elementos de uma comunicação interativa presentes no AVA de uma disciplina online no contexto de graduação EaD, relacionando-os com a premissas da educação emancipatória; segmentar a percepção dos estudantes acerca dos elementos da comunicação interativa; estruturar a produção de dados da pesquisa e sua análise na perspectiva da Hermenêutica de Profundidade; e, sintetizar os elementos

da comunicação interativa no AVA para formação de um cidadão crítico em um mapa de indicações para organização de ambientes virtuais de aprendizagem.

A pergunta de pesquisa e os objetivos traçados foram construídos com base na premissa de que a “comunicação interativa” seria uma solução para o projeto de emancipação em educação, haja visto que os documentos oficiais norteadores da educação nacional retomam com termos novos – cidadão crítico, pensamento crítico, autônomo – os conceitos já defendidos anteriormente na história da educação. E mais, o uso do AVA simboliza o (ciber)espaço mediador, considerando as diversas perspectivas da mediação, para emancipar em conjunto com um modelo de comunicação interativo, encetado em um processo cultural digital.

O entrelaçamento teórico da pesquisa é estruturado inicialmente no contexto da educação, fundamentando o seu conceito e situando o pensamento educacional a partir da perspectiva emancipatória. Para isso, perpassa categorias como diálogo, humanização e criticidade. Além disso, aborda a dimensão da educação como um direito e introduz a educação a distância no cenário educativo emancipatório, para então conectar teoricamente o campo com a comunicação. Estabelece em seu arcabouço teórico o pensamento de Paulo Freire, articulado com a dimensão filosófica da educação, e debatido na perspectiva de diferentes autores entre filósofos como Kant e Habermas, e teóricos da comunicação e da cultura, em especial aqueles que se inserem nos Estudos Culturais, como Martin-Barbero, Orozco-Gómez e Raymond Williams.

A comunicação é apresentada desde a sua compreensão lexical, filosófica e histórica. A investigação traz os vários aportes teóricos que conceituam o campo da comunicação para situá-la e avançar do seu pensamento tradicional para a dimensão da cultural digital, abordando antes a produção de sentidos e interações. Robert Craig (1999) e Luiz Sá Martino (2014) fundamentam a conceituação e definição do campo, enquanto Dominique Wolton (1997) articula o pensamento comunicacional com a cultura, e Bortolazzo (2016) caracteriza a reflexão sobre a cultural digital. A plataformização digital (Helmond, 2019) é também fenômeno socioeconômico componente e entrelaçado nas dimensões comunicacionais que avança da mediação à midiatização. Também se caracterizam teoricamente os elementos componentes de uma comunicação interativa com um olhar entrelaçado com os ambientes virtuais de aprendizagem, que têm o potencial da interatividade como uma de suas características.

Do ponto de vista metodológico, além da revisão bibliográfica, são coletados comentários de participantes qualificados, definidos no Capítulo 4, e realizada a observação e análise do

ambiente virtual via acesso online. Como operadores teóricos macro utilizam-se os conceitos de educação, comunicação, cultura e tecnologia dos autores como Paulo Freire (1979; 1982; 1992; 2005; 2015; 2019) – educação e emancipação, Pierre Lévy (2007) – ciberespaço, virtual, Jesus Martín-Barbero (2014) – comunicação e educação, Guillermo Orozco-Gómez (2014) – comunicação, audiovisual, educação, Manuel Castells (2021) – sociedade em rede, Raymond Williams (1992) – Cultura, John B. Thompson (1981) – hermenêutica de profundidade), Dominique Wolton (1997) – pensamento comunicacional), Robert Craig (1999) – campo da comunicação, Bortolazzo (2016) – cultura digital, Romero Tori (2017) – educação sem distância, Gustavo Luiz Gava (2022) – neuro-aprendizagem. A perspectiva da interatividade na sala de aula é articulada pelo pensamento de Marco Silva (2014) e Alex Primo (2003) e a modelagem pedagógica interativa por meio das contribuições de Otto Peters (2012).

A investigação se estabelece fundamentada, em termos metodológicos, pela perspectiva da Hermenêutica de Profundidade, sistematizada conforme o pensamento de Thompson (1981), como forma de produzir conhecimento científico na comunicação, considerando sempre uma análise em tríade: 1. Análise sócio-histórica, em que se observam os textos, imagens, falas e toda forma simbólica, contemplando AVA e participantes da disciplina. 2. Análise discursiva, ao usar métodos de maneira formal, visa observar elementos como intencionalidade, codificação e decodificação, estrutura, referencial e contexto do processo estudado. 3. Interpretação e reinterpretação, com a retomada das análises anteriores, busca-se gerar uma interpretação crítica a partir das evidências e referências.

A pesquisa articula sua vertente qualitativa no viés da pesquisa em educação, que considera a produção de dados no campo empírico e a análise multifacetada e se apresenta como pesquisa de desenvolvimento, partindo de uma compreensão estabelecida na premissa e propondo uma estrutura diante desta compreensão. Com isso, o percurso metodológico busca pelo desenvolvimento de uma matriz com elementos característicos da comunicação interativa que possam estar presentes no AVA de uma disciplina online no contexto de graduação EAD em três dimensões: organização do ambiente, escolha de recursos e narrativa comunicacional interativa; aplicando, portanto, tais premissas matrizes em uma disciplina como campo empírico de investigação e produção de dados.

No delineamento da pesquisa, apresenta-se o percurso metodológico e desenvolvimento do AVA em que a observação do pesquisador ocorre, apresentando a forma como o projeto foi criado

e a organização em cada uma das suas partes. O acompanhamento e análise se dão em uma disciplina desenvolvida para o campo empírico desta investigação cuja turma de inscitos contempla estudantes de curso de graduação na modalidade a distância.

Os instrumentos da investigação visam a produção de dados sobre a estrutura formal e técnica do ambiente virtual, a perspectiva metodológica que sustenta o projeto da disciplina, o perfil dos estudantes da turma (idade, gênero, características socioeconômicas), os hábitos de uso das TDICs e Internet, a experiência de navegação no AVA. Além disso, entrevistas complementam a investigação buscando identificar pontos não contemplados na primeira análise, estabelecendo conexões entre os elementos, perfis e desempenho acadêmico e organizando de forma sistematizada as percepções e elementos presentes na experiência dos estudantes.

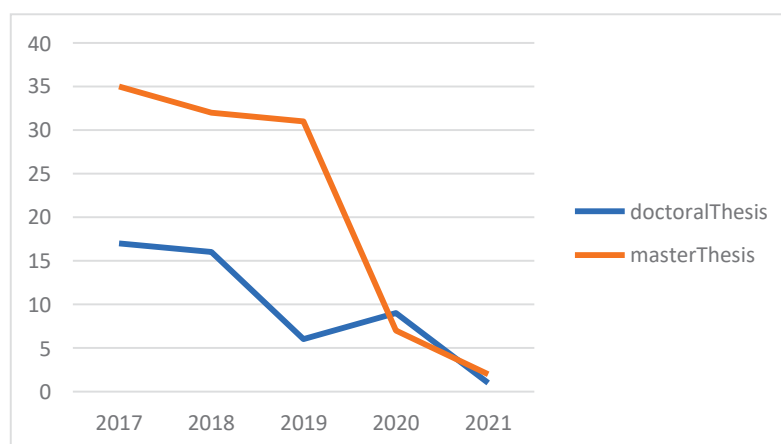
Por sua premissa inicial estar voltada para dois vértices importantes do desenvolvimento humano, a comunicação e a educação, a pesquisa já se justifica, pois produz benefícios diretos e indiretos à sociedade, tornando público um conjunto estruturado de argumentos que auxiliam na reflexão e aprimoramento a respeito da produção de aprendizagem e os seus principais canais de mediação. Com isso, permite que a Educação a Distância seja pensada por seus produtores pelo viés qualitativo, oferecendo formação de qualidade aos estudantes e gerando efeitos em toda a sociedade com a formação dos egressos.

Além disso, para o setor especializado, a pesquisa aponta formas simples e eficientes de estruturação de um AVA que estejam voltadas para as necessidades principais de aprendizagem dos estudantes e sejam cada vez menos subutilizadas em suas potencialidades. Também gera reflexão e suporte para que se organizem disciplinas virtuais de maneira estruturada, contemplando os elementos da comunicação interativa e os efeitos potenciais do AVA focados na formação crítica dos estudantes.

A investigação também aponta para um cenário onde é possível caracterizar que existem, sim, projetos de educação a distância a partir dos quais se pode estimular a criticidade e a emancipação, caracterizando modelos de educação emancipadora e participativa, valorizando o estudante no seu aspecto intelectual e humano. É válido ressaltar também que o pesquisador que conduz a investigação soma mais de dez anos de experiência profissional em atuação acadêmica e técnica com Educação a Distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem, podendo não só contribuir com a investigação em sua formulação, como promover leituras maduras de aspectos relevantes do processo analisado.

Para melhor caracterização e sustentação da proposta desta pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática na produção acerca de temas similares para verificar o estado da produção científica nesta área. A base usada para a consulta foi a BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no horizonte temporal dos últimos cinco anos, compreendendo o intervalo entre os anos 2017 e 2021. A partir das palavras-chave pesquisadas (AVA, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Comunicação, Educação Emancipatória), utilizaram-se os filtros de correspondência em título, assunto e resumo. Observaram-se os resultados tanto nas teses de doutorado e dissertações de mestrado, além de todos os programas onde os trabalhos foram desenvolvidos. Foram priorizados na seleção as teses e os programas relacionados à Comunicação ou Educação, contudo, nesse aspecto há uma variedade significativa de denominações de programas, o que fez com que essa priorização não se tornasse critério de exclusão. É possível observar que estes temas, por tipo de trabalho, passam por um decréscimo acentuado nas pesquisas produzidas, como se pode ver na figura 1.

FIGURA 1 - PUBLICAÇÕES POR ANO



FONTE: O autor (2022).

Ao considerar todos os programas de pós-graduação encontrados relacionados à Educação e à Comunicação somados, mesmo com a variedade de nomenclaturas, a produção relativa aos termos de pesquisa apresenta queda ao longo dos anos. É relevante destacar que o período da pesquisa engloba o período de pandemia, o que seguramente gerou efeitos em publicações e novas pesquisas. Pode soar estranho uma queda nas pesquisas sobre o tema em meio ao período em que o uso das tecnologias foi intensificado, contudo é necessário reconhecer que a educação a distância

não é tema novo, e como vem sendo defendido nesta tese o seu modelo se distingue radicalmente das práticas de ensino remoto que foram instauradas emergencialmente, numa tentativa de transpor a vivência presencial para um ambiente mediado por tecnologia de forma síncrona. Também se destaca que os trabalhos de doutorado representam menor número na temática apresentada nesta tese em relação aos trabalhos de mestrado.

O primeiro termo escolhido para a pesquisa foi também aquele que apresentou maior número de resultados: AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem. O termo resulta em 156 produções no intervalo selecionado, sendo 49 teses de doutorado e 107 dissertações de mestrado. Destaca-se, na análise, que nos últimos cinco (5) anos o termo está em queda como elemento referencial presente em título, assunto ou mesmo no resumo dos trabalhos. Em 2017, o número total compreendia 52 trabalhos, enquanto em 2021 o total chega a apenas três (3). Uma inferência especulativa acerca desta diminuição de uso indica que há um potencial avanço no campo, sinalizando que os olhares não estão centrados na tecnologia em si, mas nos fenômenos nos quais ela está inserida.

Ao partir desta palavra-chave, utilizando a leitura dos títulos e assuntos como recorte, chegou-se ao número de oito (8) trabalhos com proximidade maior dos objetivos desta pesquisa. Destes, a dissertação intitulada *Affordance e construção de sentidos: um estudo sobre percepção e design de interface no ambiente virtual de aprendizagem*, de autoria de José Renato Gomes de Oliveira, realizado no programa de Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), apresentou as maiores contribuições por sustentar a construção da interface dos ambientes virtuais na teoria dos affordances tal como apresentada por J. J. Gibson, na obra de 1977 intitulada *The theory of affordances*; como também por formular sua argumentação alinhada à perspectiva da semiótica social multimodalidade, discutindo de que maneira esses aspectos estão presentes na interface dos ambientes para proporcionar a construção de sentidos para os estudantes. Desta forma, postula-se que a aprendizagem significativa está condicionada por meio das potencialidades e limitações do design da interface do AVA, levando-se em conta todas as modalidades de linguagens empregadas.

Além desta, a tese *Educação Superior a Distância na perspectiva da Cultura da Convergência* (2017), desenvolvida no programa de Educação da Universidade de Brasília (UnB), por Welinton Baxto da Silva, dentre várias contribuições sob a perspectiva de políticas públicas e

processos de execução no que tange à tecnologia e ensino-aprendizagem, destacou que a utilização do texto como mídia principal em detrimento das demais oportunidades de articulação das linguagens é um limitador que pode ser solucionado. Assim, a sua perspectiva contribui para o entendimento deste trabalho em que a comunicação está na articulação do texto, voz e imagem para construção da aprendizagem.

Os termos “Comunicação” e “AVA” associados não trouxeram resultados na base de dados. O termo “educação emancipatória” apresentou 860 resultados, diante do que se optou por fazer a busca associando-o a outras terminologias-chave. A palavra “comunicação”, extremamente polissêmica, denota diversos sentidos o que amplia a pesquisa, por isso não foi associada. “Comunicação” e “educação emancipatória”, associados, trouxeram um trabalho, sendo a dissertação intitulada Formação continuada colaborativa docente e o uso das TDICs: estado do conhecimento, desenvolvida em 2019, no programa de Educação da UnB, por Cinthia Cristina de Azevedo de Paula. A associação entre “educação emancipatória” e “ambiente virtual de aprendizagem” trouxe dois (2) resultados, um deles focado na análise do discurso nas aulas de um curso de pedagogia EaD e outro em comunidades de aprendizagem online no contexto da educação ambiental, também voltado para o fenômeno e com poucas interfaces com as ferramentas.

É possível observar que há um cenário propício para o desenvolvimento da temática deste trabalho, além de estar demonstrada a oportunidade de contribuição com uma reflexão científica ainda pouco explorada na perspectiva proposta. Sendo assim, é necessário produzir conhecimento a respeito de como a comunicação se faz interativa nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), articulando os principais recursos de comunicação para construir a sua finalidade de pleno desenvolvimento e emancipação.

No Capítulo 1, intitulado "Educação em sua Vertente Emancipadora", são discutidos os fundamentos e conceitos essenciais dessa abordagem educacional, iniciando com a análise da relação entre educação e emancipação, explorando como a educação pode ser um instrumento de libertação e empoderamento. Em seguida, examina-se os conceitos de diálogo, humanização e criticidade, destacando sua importância na prática educativa, e se faz a ênfase da educação como direito fundamental, considerando o acesso igualitário e inclusivo a todos os indivíduos. Neste mesmo raciocínio, apresenta-se a Educação a Distância (EaD) como uma modalidade educacional

que pode ser relevante para a educação emancipadora. E, por fim, explora-se o entrelaçamento entre educação e comunicação, enfatizando como essas áreas se influenciam mutuamente.

No Capítulo 2, denominado "Comunicação e Cultura Digital: dos Fundamentos Filosóficos à Tecnocultura", se apresenta uma investigação sobre a comunicação e seu papel na cibercultura. São discutidos os principais aportes teóricos na definição de comunicação, proporcionando uma base conceitual sólida para a compreensão desse fenômeno e, são exploradas as perspectivas dos estudos culturais, enfatizando a interação, o significado e o movimento como elementos-chave na cultura digital. Neste tópico está presente uma breve análise das transformações ocorridas na comunicação ao longo do final do século XX, levando em consideração a mediação e mediatização. Para encerrar os aportes teóricos deste capítulo é abordada a cultura digital como ambiente de interação e significação, destacando seu impacto nas formas de comunicação e aprendizagem.

No Capítulo 3, intitulado "O Ambiente Virtual de Aprendizagem e suas Características", são exploradas as diferentes facetas do AVA como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, concepções históricas e pedagógicas do AVA, evidenciando sua evolução ao longo do tempo. Além disso, é discutido o AVA como uma sala de aula interativa, destacando as possibilidades de interação entre alunos e professores nesse ambiente virtual, bem como a relação com a perspectiva da sala de aula interativa como um modelo pedagógico, considerando como a dinâmica de ensino e aprendizagem pode ser potencializada no contexto da tese. Neste capítulo também se explora a tríade TVI (Texto, Voz e Imagem) na cultura digital, demonstrando como esses elementos se entrelaçam e enriquecem a experiência educacional no ambiente virtual.

No quarto capítulo, intitulado "Delineamento Metodológico da Pesquisa", são salientados os procedimentos metodológicos adotados para a condução do estudo, com a apresentação dos dados de revisão sistemática sobre o tema de pesquisa, e descrição do campo de estudo, incluindo o objeto de pesquisa e as delimitações feitas, caracterização do público envolvido e dos instrumentos utilizados.

No quinto e último capítulo, intitulado "Análise de Resultados", são apresentados os resultados obtidos a partir da pesquisa realizada. Consta o levantamento dos dados produzidos durante a investigação apresentando uma análise detalhada, observando padrões e conclusões relevantes amparadas nos aportes teóricos da pesquisa. Os dados são oriundos da entrevista assíncrona realizada com os estudantes participantes do campo empírico, evidenciando os seus

discursos a partir das experiências que vivenciaram. A análise de resultados visa fornecer *insights* e contribuir para o campo de estudo, oferecendo subsídios para práticas educacionais mais efetivas, comunicação aprimorada e uso adequado das tecnologias digitais no contexto educacional.

Os encadeamentos da tese abrangem uma ampla gama de tópicos, desde a educação emancipadora até a cultura digital, comunicação, ambientes virtuais de aprendizagem e análise de resultados. Cada capítulo oferece uma abordagem e uma perspectiva única sobre os respectivos temas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e informada da interação entre educação, comunicação e cultura digital. Essas perspectivas permitem compreender as considerações finais que resumem as principais reflexões e conclusões deste estudo, destacando a importância da comunicação interativa como meio de promover uma educação emancipadora em ambientes virtuais de aprendizagem. Elas reforçam a relevância de uma abordagem centrada no estudante, do diálogo como base para a construção do conhecimento e da reflexão crítica como elemento essencial para a formação cidadã. Além disso, elas apontam para a necessidade de continuar a investigação nessa área, a fim de aprimorar práticas pedagógicas e promover uma educação emancipadora, colaborativa e transformadora.

1. EDUCAÇÃO EM SUA VERTENTE EMANCIPADORA

Esta tese, realizada no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, da Universidade Federal do Paraná, na linha de Comunicação e Formações Socioculturais, se propõe a examinar o binômio Comunicação-Educação, no âmbito da Educação a Distância (EaD), realizada em ambientes plataformizados na web. Assim, antes de tudo, inicia-se com a compreensão mais ampla dos dois campos: Educação, em sua vertente emancipadora; e Comunicação, como processo interativo. Dessa junção, que se torna integrada e interdisciplinar durante os processos, reflexões teóricas, práticas e ações, articula-se um espaço onde os dois campos promovem interfaces dialógicas.

Este capítulo, começa com o campo da Educação Emancipadora. Ciente da compreensão ampla da Educação como área abrangente de diversos aspectos da formação dos indivíduos e sempre atrelada com a cultura e com a comunicação, trata-se neste contexto de forma recortada do processo que se desenvolve de maneira formal nas instituições de ensino.

Educação, pelo dicionário da língua portuguesa, é ato ou processo (Michaelis, 2022). Dessa conceituação básica muitas outras podem surgir, desde aquelas previstas na própria definição do verbete, com os verbos desenvolver, aplicar, formar, praticar; até aquelas sobre as quais se pode refletir em conjunto com as definições, com destaque para a palavra movimento. Percebe-se que educação, como termo, enceta movimentação e dispensa qualquer forma de travamento ou estagnação – e recorre aos verbos de ação mais exigentes e que não aceitam passividade.

Abbagnano (2007) estabelece a relação direta da definição de educação com cultura. Na perspectiva filosófica, a educação, enquanto aprendizado de técnicas, está relacionada às práticas culturais. O autor italiano, com mais de vinte obras de filosofia publicadas, explica em seu dicionário especializado sobre o tema, que os verbetes foram dispostos de forma a “especificar as constantes de significado passíveis de serem demonstradas ou documentadas com citações textuais, mesmo que de doutrinas aparentemente diferentes” (Abbagnano, 2007, p. 4). Nestas constantes que expressa, a educação aparece sob duas vertentes, uma delas, característica das sociedades primitivas, que busca a transmissão da cultura com imutabilidade. A segunda vertente é a que se atribui à sociedade dita civilizada, que tende a “tornar flexíveis e corrigíveis as técnicas

de que dispõe e a confiar à educação a tarefa não só de transmiti-las, mas também de corrigi-las e aperfeiçoá-las” (Abbagnano, 2007, p. 306).

Para a reflexão que se propõe neste trabalho cabe destacar a perspectiva civilizada que conecta o conceito de educação àquilo em que se admite aperfeiçoamento e coaduna com os verbos ativos mencionados anteriormente; e ainda, como maneira de avançar e aperfeiçoar o conceito, apresentando a conexão intrínseca com o termo ‘cultura’. Nessa perspectiva, a educação passa a ser definida a partir do indivíduo e não da sociedade, e “a formação do indivíduo [e de] sua cultura, tornam-se o fim da educação” (Abbagnano, 2007, p. 306).

Em sentido mais restrito, a educação estabelecida como formação, vai amadurecendo o indivíduo em uma passagem gradual de um ciclo para outro, permitindo o desenvolvimento, o aprimoramento, a prática, a aplicação e várias outras ações ativas que tanto transformam o indivíduo quanto transformam sua cultura. A relação pelo viés filosófico é tão conectada com a cultura, que o próprio autor conclui o verbete “educação”, indicando que os principais problemas de reflexão deste conceito podem ser estudados também pelo verbete “cultura”.

Para Abbagnano (2007), diversas reflexões decorrem da concepção básica de cultura, aquela que foi fortemente difundida sob a égide eurocêntrica, a partir do século XVIII, em que cultura pode ser entendida como “o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização” (Abbagnano, 2007, p. 225). É importante destacar que a passagem da primeira para a segunda acepção acontece no século XVIII, a partir da contribuição dos pensadores iluministas, como Kant, indicando que somente a cultura poderia ser o fim último que a natureza propõe ao gênero humano (cultura como fim a ser alcançado). Desse modo, cultura e civilização estariam intrinsecamente relacionadas, de modo que Spengler chega a afirmar que a Civilização seria o aperfeiçoamento e o fim de uma cultura, seu destino inevitável (Cf. Abbagnano, 2007, p. 228).

Não podemos deixar de assinalar no entendimento acima, além de uma perspectiva eurocêntrica, o viés preponderantemente antropocêntrico, uma vez que nessa acepção, identifica-se o conceito de civilização, no sentido cultural, como estados de refinamento aos quais a humanidade se tornaria uma espécie superior – o que conduz a uma visão especista (Francione, 2010). Tais juízos de valores que identificam as culturas como inferiores e ou/superiores devem ser questionados, certamente. Todavia, o intuito que segue é o de apresentar a utilidade dessa

conceituação que, apesar de etnocêntrica e conectada a uma ideia de civilização forjada na Europa colonizadora, expõe o que se quer informar com o conceito de cultura em sua relação com a educação: cultura é o conjunto de modos de vida de um grupo que estão orientados para um fim.

Esse fim pode designar criticamente, em especial pela via dos estudos decolonialistas (Quijano, 2005), e desconstruir, a ideia de uma civilização progressista quanto a formas mais primitivas e originais de uma vida social historicamente constituída. Nesse contexto, grupos de pesquisadores latino-americanos têm estabelecido relações entre Modernidade/Colonialidade, para “construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos.” (Abib, 2019, p. 8), que apresentam “potencial instigante para a reflexão sobre relações interculturais e educação, no contexto atual” (*Idem*), na América Latina e no Brasil. Para Abib (2019):

Todo o projeto da modernidade se constituiu a partir das bases epistemológicas e filosóficas dadas pela colonialidade, ou seja, a produção das ciências humanas situada na Europa se coloca como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, desconsiderando as epistemologias da periferia do ocidente e os valores e pressupostos que elas engendram. (Abib, 2019, p.7).

Neste estudo, a perspectiva apresentada inicialmente se coaduna com a sustentação de cultura, na qual ela compreendida como “sistema de significações”, por meio do entendimento dos chamados Estudos Culturais (Williams, 1992, p. 13), e está transversa tanto no discurso sobre Educação quanto sobre Comunicação, “sustentando uma perspectiva de interface enquanto um espaço de produção de sentidos e apropriações mútuas” (Paula, 2016, p. 61) e permitindo um adequado raciocínio sobre as dimensões educacionais e suas conexões comunicacionais a partir da cultura e dos indivíduos, bem como da sociedade.

1.1 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Ao partir do entendimento da educação como movimento ativo que transforma o indivíduo e está intrinsecamente ligado à cultura e à comunicação, entende-se que o processo para cumprimento de sua finalidade envolve dimensões que podem ser expressas, discutidas e estão sempre relacionadas com cada ser humano, pois trata-se de uma educação para o “humano-sujeito” (Freire, 2019, p. 52), que seja força de mudança e de libertação. Uma educação pensada nessa vertente articula relações puramente humanas que se expressam em sociedade, e a refletem.

Uma das obras clássicas, conhecida internacionalmente, mas que não pode ser ignorada, pois permite sempre evocar a reflexão acerca de uma educação emancipadora, é Educação como prática de liberdade (2019), escrita por Paulo Freire no contexto do regime militar brasileiro e que, além de expor a visão filosófico-política deste pensador sobre aquele momento histórico, permite conhecer as experiências sobre o método de alfabetização de adultos a partir de suas premissas. É uma obra que traça uma visão para a ressignificação da educação ao olhar para a sociedade, para o indivíduo, mas sem desconsiderar as massas, vistas como povo, criando um conceito de educação popular. A categoria principal para a condução da prática educativa direcionada para aquele contexto e que permite reflexões para toda a história da educação, chegando à contemporaneidade, é a liberdade.

Cumprindo, portanto, refletir sobre esse conceito. Filosoficamente, a liberdade pode ser caracterizada em três vertentes:

1ª: Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade, segundo a qual a liberdade é ausência de condições e de limites; 2ª Liberdade como necessidade, que se baseia no mesmo conceito da precedente, a autodeterminação, mas atribuindo-a à totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância, Estado); 3ª Liberdade como possibilidade ou escolha, segundo a qual a liberdade é limitada e condicionada, isto é, finita. (Abbagnano, 2007, p. 606)

A primeira vertente é caracterizada por Aristóteles e perpassa a história com algumas variantes que remonta até o século XX, quando é retomada por Sartre no interior da corrente existencialista.

Nessa concepção, a liberdade se opõe ao que é condicionado externamente (necessidade) e ao que acontece sem escolha deliberada (contingência). Diz Aristóteles que é livre aquele que tem em si mesmo o princípio para agir ou não agir, isto é, aquele que é causa interna de sua ação ou da decisão de não agir. A liberdade é concebida como o poder

pleno e incondicional da vontade para determinar a si mesma ou para ser autodeterminada. É pensada, também, como ausência de constrangimentos externos e internos, isto é, como uma capacidade que não encontra obstáculos para se realizar, nem é forçada por coisa alguma para agir. Trata-se da espontaneidade plena do agente, que dá a si mesmo os motivos e os fins de sua ação, sem ser constrangido ou forçado por nada e por ninguém. (Chauí, 2000, p. 464).

É nesse sentido que a liberdade se torna o princípio para escolher entre alternativas possíveis, ou seja, ela é pensada como capacidade de autodeterminação e autocausalidade: o agente é livre quando é causa de sua ação. Sartre – citado por Chauí (2000) – eleva essa ideia à sua última potência quando demonstra em suas obras que a liberdade é a escolha incondicional que o próprio ser humano faz de si mesmo no mundo, estando todos nós, seres humanos, condenados a esse poder de escolha sempre e em toda situação: estamos condenados à liberdade!

A segunda concepção de liberdade foi desenvolvida no período helênico com o estoicismo, sendo resgatado na modernidade pelo filósofo holandês Baruch de Espinosa e, mais tarde, pelos alemães Hegel e Marx. Esses pensadores mantêm a concepção aristotélica de que liberdade é autodeterminação e/ou causa de si. Mantêm ainda a ideia de que o agente livre age sem constrangimento e sem coerção, ou seja, de que um ato livre seria fruto de uma força interna própria. Todavia, eles se distanciam dessa primeira concepção quando defendem que essa força interna não seria uma força própria de cada indivíduo, mas de um todo do qual os indivíduos fazem parte.

O todo ou a totalidade pode ser a Natureza – como para os estóicos e Espinosa –, ou a Cultura – como para Hegel – ou, enfim, uma formação histórico-social – como para Marx. Em qualquer dos casos, é a totalidade que age ou atua segundo seus próprios princípios, dando a si mesma suas leis, suas regras, suas normas. Essa totalidade é livre em si mesma porque nada a força ou a obriga do exterior, e por sua liberdade instaura leis e normas necessárias para suas partes (os indivíduos). Em outras palavras, a liberdade, agora, não é um poder individual incondicionado para escolher – a Natureza não escolhe, a Cultura não escolhe, uma formação social não escolhe –, mas é o poder do todo para agir em conformidade consigo mesmo, sendo necessariamente o que é e fazendo necessariamente o que faz. (Chauí, 2000, p. 465).

Nessa ideia de liberdade nós podemos observar que a liberdade não se opõe a causas necessárias, mas, ao contrário, que as causas necessárias próprias do Todo (seja na perspectiva de uma Natureza, ou de normas e regras da cultura) é a maneira pela qual a liberdade desse todo se expressa:

Em outras palavras, a totalidade é livre porque se põe a si mesma na existência e define por si mesma as leis e as regras de sua atividade; e é necessária porque tais leis e regras exprimem necessariamente o que ela é e faz. Liberdade não é escolher e deliberar, mas agir ou fazer alguma coisa em conformidade com a natureza do agente que, no caso, é a totalidade. (Chauí, 2000, p. 465).

Além dessas duas concepções de liberdade, podemos encontrar na história uma terceira que tenta unir elementos das anteriores. Essa terceira concepção mantém a ideia de que não somos detentores de um poder incondicional de escolhas possíveis, mas que deve haver algo que nos condiciona de um jeito ou de outro (podendo, esse algo, ser de ordem natural, cultural, psíquica ou histórica); mantém a ideia também de que a liberdade implica um ato de decidir, mas nosso poder de escolha não repousa no querer e sim no fazer. Essa ideia é defendida por Espinosa e Hobbes, mas ganha destaque no século XVIII com as obras de Voltaire, quando afirma que somos livres para fazer algo apenas quando temos o poder de fazer esse algo.

Em suma, essa terceira concepção nos coloca diante de uma noção de possibilidade objetiva da liberdade, demonstrando quão finita é essa possibilidade. Em todas as perspectivas, a liberdade se apresenta em um conjunto de ações que não estão condicionadas meramente por uma legislação, por isso se pode dizer que se encontram fora de uma jurisdição legal, estando relacionadas com os princípios naturais, anteriores à constituição de leis que fazem sua determinação. O conceito não remete à licenciosidade, o que poderia caracterizar um exagero da liberdade e, por consequência, uma dimensão negativa.

A argumentação neste momento passará de forma mais intensa pela primeira vertente, aquela que se aproxima da sustentação teórica do trabalho, e em linhas gerais sobre as outras duas vertentes. Abbagnano (2007) traz para a primeira dimensão da liberdade, aquela vista na perspectiva da autodeterminação, a mesma ótica aristotélica, na qual “livre é aquilo que é causa de si mesmo” (Abbagnano, 2007, p. 606). O pensamento regente de que a liberdade está para o indivíduo como causa própria, fundada na perspectiva de que esse indivíduo é autor de si, pai do seu bem e do seu mal, tem eco entre os pensadores gregos, tanto Aristóteles e Platão, quanto Cícero, Epicuro, Lucrécio, Epicteto. Também reverbera entre os pensadores da Idade Média, como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, quando tratam da liberdade da alma ou do livre-arbítrio.

Os pensadores de cada época acabaram por encontrar em suas pesquisas e problemáticas a questão da liberdade, e esta primeira perspectiva construída na autodeterminação está subjacente aos discursos de diversos filósofos como se pode constatar no breve “ensaio” sobre a história do verbete que Abbagnano (2007) nos apresenta em sua obra.

Dentre os nomes citados encontra-se um prussiano amplamente conhecido e citado na filosofia, cujo pensamento fundamenta muitas pesquisas, e se detém a tratar da liberdade, trazendo para a mesa de debate mais um conceito importante para a conexão estabelecida com a visão emancipatória e libertadora presente na proposta freireana – Immanuel Kant “quis conciliar a liberdade humana, como poder de autodeterminação, com o determinismo natural que, para ele, constitui a racionalidade da natureza” (Abbagnano, 2007, p. 607). Embora seja algo que não se pode determinar em conceitos, pode ser pensada.

A autodeterminação citada na fundamentação do conceito de liberdade é causa da ideia de autonomia. Ela se constitui no interior de uma perspectiva em que o indivíduo, ou como pensa Paulo Freire (2019), o “humano-sujeito”, que está em oposição ao “humano-objeto”, é capaz de autodeterminar em sua realidade, conectando vontade e racionalidade. O ideal de educação libertadora de Freire pode ser também compreendido da perspectiva do esclarecimento kantiano, sustentando a visão de autonomia do sujeito.

Tem autonomia, nesta seara do pensamento kantiano, quem tem esclarecimento. E isso está presente naquele que pensa por si, fazendo um uso público da razão, de modo que o indivíduo se veja como humanidade, buscando o seu fim último que é a disposição moral. O objetivo da educação não é outro senão conduzir a humanidade a esse fim moral. E desenvolver a moralidade no ser humano só é possível quando certas condições são respeitadas, condições que só podem ser encontradas em um Estado politicamente justo, sendo que para se ter um Estado justo se faz necessário um conjunto de cidadãos justos. Por isso Kant afirma em seus escritos que a educação cumpre um papel importante que só pode ser visto na espécie humana (coletivo) e não no indivíduo, pois somente a coletividade conseguirá atingir essa destinação moral, esse estado de perfeição moral a que o ser humano está destinado.

No entanto, a pergunta sobre o papel da educação nesse processo se faz mais do que necessária: em que medida o ser humano pode ter a educação para alcançar esse fim? Para responder a isso precisamos nos debruçar sobre os escritos da educação de Kant.

Na obra *Sobre a Pedagogia*, escrita pelo alemão em meados do século XVIII, o filósofo apresenta os principais pensamentos sobre a educação, como uma arte que se aperfeiçoa de geração em geração (KANT, 1999). Braga Junior, Lopes e Duarte (2015, p. 13) apresentam com clareza a reflexão do autor atrelada à contemporaneidade: “(...) a educação – é uma arte que precisa ser aperfeiçoada de geração em geração para que a espécie humana como um todo possa chegar a um nível de estado melhor possível no futuro, que possa cumprir sua destinação moral segundo a ideia de humanidade”.

No pensamento kantiano sobre educação aparecem elementos, tais como: ensinar a criança a ser livre, permitir que o indivíduo use sua liberdade e seja confrontado, pensar no bem geral e numa educação para o que se deseja de futuro, não como um problema individual e sim coletivo. As asserções fortalecem e corroboram com a construção de pensamento apresentada por Paulo Freire (2019), quando propõe que a emancipação está atrelada a uma prática de educação libertadora que gere autonomia, na qual o sujeito pense por si, tenha referenciais para suas decisões e seja apoiado num processo de amadurecimento que o considera como sujeito, e não objeto, ao passo que também o estabelece enquanto membro de uma sociedade, um cidadão, traçando sua humanidade.

Kant mostra que é preciso desde os primeiros momentos da educação de uma criança, permitir-lhe usar a sua liberdade em todos os seus movimentos, exceto quando estes lhe colocarem em situação de perigo; deve-se mostrar que seus objetivos podem ser alcançados e que, no momento que lhe advir alguma proibição coercitiva, deverá compreender que isso se faz necessário para que aprenda a bem utilizar sua liberdade de modo que os outros, dentro da sociedade, não sejam impedidos também de buscar seus propósitos. É deste modo que se compreende a ideia kantiana de que o fim último da educação é tornar o homem um cosmopolita, um cidadão do mundo. É impossível que o homem, por si só, alcance esta destinação que lhe é própria. Ele só poderá alcançá-la por meio do desenvolvimento da espécie humana como um todo. (Braga Junior, Lopes & Duarte, 2015, p. 13)

O desenvolvimento da educação no indivíduo, e por consequência da espécie humana como um todo, conforme citado pelos autores, encontrará como resposta no pensamento kantiano a razão como possibilidade única de desenvolvimento da educação, exprimindo uma máxima da Modernidade, que encontra tensionamentos nos chamados filósofos pós-modernos como Deleuze ou Guattari, por exemplo. E para o exercício da razão não basta o raciocínio, mas a articulação de disposições da razão, tais como: disciplina, desenvolvimento de habilidades, prudência e formação moral. Ao se assegurar ao ser humano pensar por si mesmo, e ele estabelecer situações a partir da

disciplina, habilidades, prudência e moralidade, essas se tornam deveres impostos por essa razão, e a autonomia estará na autodeterminação para agir segundo o que a razão legislou. É importante destacar que a disciplina e a coerção constituem pressupostos fundamentais nesse processo educacional, seja inicialmente para a formação do caráter, seja posteriormente para a condição necessária para a liberdade e a moralidade.

Este é o movimento do esclarecimento, e “a educação pode ser compreendida como o processo inicial do esclarecimento da razão para o seu uso público, que culmina obrigando o ser humano a ver-se como humanidade” (Braga Junior, Lopes & Duarte, 2015, p. 34317); e é esse processo educativo que é entendido como aquele que oferece bases para superação da passividade, estimulando o desenvolvimento de cidadãos críticos, que fazem uso da autonomia com liberdade.

Outro elemento fundamental dos escritos de Kant sobre a Educação repousa no fato de que ele divide a educação em duas partes principais, uma física e outra prática.

Ao dividir a educação em física e prática, no decorrer de sua obra *Sobre Pedagogia*, Kant almeja mostrar que a primeira diz respeito ao sentido de que o ser humano precisa cuidar de sua vida corporal, ou seja, cuidar daquilo que está sobre o regimento das leis da natureza. Prática no sentido moral kantiano, é o que faz referência a tudo aquilo que está sobre a égide das leis da liberdade. Diante dessa distinção, Kant afirma que a educação consiste no desenvolvimento de três aspectos básicos do ser humano: desenvolvimento da habilidade, ou da instrução, a partir de uma formação escolástica, que tem por objetivo habilitar o humano para conseguir todos os seus fins, tornando-o cômico de seu valor como indivíduo; desenvolvimento da prudência, cujo fim é torná-lo um cidadão, ou ainda, torná-lo conforme a uma vida em sociedade; e desenvolvimento da *moralidade*, que lhe confere um valor que diz respeito à humanidade. Em relação ao momento em que estes aspectos devem ser colocados em prática, Kant escreve:

A formação escolástica é a mais precoce. Com efeito, a prudência pressupõe a habilidade. A prudência é a capacidade de usar bem e com proveito a habilidade própria. Por último vem a formação moral, enquanto é fundada sobre princípios que o próprio homem deve reconhecer; mas, enquanto repousa unicamente no senso comum, deve ser praticada desde o princípio, ao mesmo tempo que a educação física, pois, de outro modo, se enraizaria muitos defeitos, aponto de tornar vãos todos os esforços da arte educativa. (Kant, 1999, p. 35-36).

Kant acredita que o desenvolvimento dessas três etapas deve acontecer de modo gradativo ao longo dos anos, e que apresentar características de um adulto durante a infância é tão prejudicial para o ser humano quanto demonstrar uma sensibilidade infantil durante a idade adulta.

Essas duas etapas da Educação kantiana são fundamentais para que o ser humano saia do seu estado de menoridade e alcance o esclarecimento, sendo que esse estado de maioridade refletirá no que está sendo analisado nesta pesquisa, em uma vida verdadeiramente autônoma, em que o sujeito é capaz de criar suas próprias regras de acordo com máximas universais e segui-las para o desenvolvimento que culminará na realização do seu projeto de transformar-se em um todo moral não apenas do ponto de vista individual, mas de toda a espécie humana, como sujeito coletivo, como sociedade.

Ao avançar da primeira para a segunda perspectiva que o Dicionário de Filosofia (Abbagnano, 2007) apresenta para contribuir com esta reflexão inicial, é possível perceber uma continuidade, ou um aprofundamento na conceituação. Nesta segunda perspectiva, o autor acrescenta a ideia de necessidade ao conceito de liberdade, sem romper com o entendimento da autodeterminação. Nesse caminho de argumentação, a liberdade se apresenta como necessidade de um ser completo, universal, cósmico. Nessa lógica, a liberdade “não é atribuída à parte, mas ao todo: não ao indivíduo, mas à ordem cósmica ou divina, à Substância, ao Absoluto, ao Estado” (Abbagnano, 2007, p. 609). Com isso, podemos estabelecer o raciocínio de que a liberdade é também necessidade do ser humano enquanto existência e essência. Desenvolver ações que promovam a liberdade é uma forma de reconhecer a necessidade humana e conferir ao ser humano sua condição primeira de ser, partindo de si, e construindo a sua racionalidade.

No pensamento freireano é possível encontrar uma reverberação destas ideias quando o educador defende a necessidade de humanização. Em primeira instância, isso significa que o ser humano está colocado diante de situações opressoras que o fazem renunciar à capacidade de decidir por si, em favor de outros que decidem por ele, momento que leva a “rebaixar o sujeito a puro objeto, de modo que o homem se torna mero espectador” (Paiva, Paniago & Silva, 2021, p. 242). E não é neste modelo de educação e de escola/instituição de ensino que se acredita para a construção da emancipação do sujeito. Sendo assim:

É necessário que o homem se integre; para tanto é preciso haver uma atitude crítica permanente, para além de acomodação, do ajustamento e da alienação, é preciso o que o homem perceba as contradições diante do poder de alguns, que desumaniza todo o resto,

reduzindo o povo à massa, de modo que o povo precisa renunciar à postura de objeto e assumir a de sujeito. (Paiva, Paniago & Silva, 2021, p. 242)

Entende-se que educar como prática de liberdade, estimulando a emancipação, significa humanizar o sujeito, permitindo que ele corresponda àquilo que lhe é genuíno e que se apresenta em forma de necessidade primária de sua essência. Abbagnano (2007) recorda que na história registrou-se uma busca por deslocar a discussão do conceito de liberdade como necessidade para se obter um tom romântico, colocando-o à margem da política e dos assuntos das instituições, como o Estado. Mas, a filosofia contempla o conceito pelo viés metafísico, deixando claro que o movimento de deslocar o sentido do conceito também servia para coerção dos indivíduos.

Essa doutrina por vezes foi defendida por filósofos ou escritores de tendências liberais, mas na realidade é a insígnia do antiliberalismo moderno. De fato, no plano metafísico, reconhece como sujeito de L. apenas o ser, a substância, o mundo; no plano político, apenas o Estado, a Igreja, a raça, o partido etc.; atribui à totalidade assim privilegiada um poder de autocausalidade ou autocriação que é vim outro poder igualmente absoluto de coerção sobre os indivíduos, considerados manifestações ou partes dele. (Abbagnano, 2007, p. 610)

Paulo Freire destaca lucidamente os impactos do desejo de dominação dos indivíduos, quando trata da transição da sociedade ditatorial e destaca a luta do sujeito por sua humanização, “ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação” (Freire, 2019, p. 60). Neste contexto, a segunda vertente de conceituação agrega-se ao pensamento deste entrelaçamento teórico, demonstrando as contradições históricas que sempre envolveram a discussão sobre o ser humano e sua liberdade. Estas contradições perpassam as sociedades ao longo do tempo, e demonstram que sempre foi possível encontrar quem encarasse as contradições, e num exercício exemplar de autonomia, se pusesse a pensar, registrar e usar publicamente a razão, para que se pudesse estudar na contemporaneidade visões sobre o fim educativo para os sujeitos.

Como exemplo concreto desse efeito podemos citar o grande sucesso do método de alfabetização de Paulo Freire, que marca profundamente essa transição de uma sociedade autoritária para uma sociedade democrática. Freire reconhecia que na década de 1960, o Brasil passava por um estilo educacional pouco eficiente e que, como resultado, tinha um alto índice de taxa de analfabetismo. Ele sabia que o desafio não seria apenas superar o analfabetismo, mas

também, superar a inexperiência democrática que constituía uma marca distintiva da nossa história. Freire percebeu que a educação que se tinha até então, era baseada na descrença do educando, palavresca, sem ideias, sem debates, acomodada com a ordem imposta, em suma, sem autonomia e com forte privilégio para a formação técnica.

Em contrapartida, o educador buscou em seu método valorizar a crença no ser humano e na democracia, procurando discutir os próprios problemas na busca de soluções, analisando criticamente a realidade por meio de um debate criador, entendendo a educação como um ato de amor e coragem que não pode temer o debate nem fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Cf. Freire, 2019, p. 97).

O princípio básico de seu método era de que o educador partiria sempre da realidade e do universo de cada grupo – o que também o coloca em diálogo atual com o pensamento cultural decolonialista –, levando os educandos às suas verdadeiras necessidades reais, deixando de lado o ensino tradicional que engessava o processo por meio de uma didática padronizada. O objetivo era de que os professores precisariam adaptar seus conteúdos às questões mais importantes e vitais presentes no cotidiano dos seus alunos. Assim, os estudantes se sentiriam mais motivados e abertos à alfabetização. Essas primeiras experiências aconteceram inicialmente em Recife (PE), mas logo Freire começou a expandir a ideia para outros estados do País, alcançando as massas pela primeira vez, quando conseguiu em 45 dias alfabetizar um grupo de 300 trabalhadores adultos oriundos dos canaviais locais próximos da escola que criou em Angico, no Rio Grande do Norte.

A terceira vertente pela qual o conceito de liberdade é apresentado, embora não esteja ancorada no pensamento que sustenta as outras duas, agrega valor ao processo reflexivo acerca da liberdade prevista por Freire em sua argumentação sob a perspectiva educativa. Trata-se da liberdade como medida de possibilidade, que entende ser livre “quem possui, em determinado grau ou medida, determinadas possibilidades.” (Abbagnano, 2007, p. 610). Ao se relacionar a proposição com a intenção de apresentar a educação como raiz de emancipação e, ao trazer à tona o pensamento sobre cultura, torna-se possível construir referências com o indivíduo que busca libertar-se de submissões às amarras legais impostas e da sujeição a outro ser humano ou ao consenso – e ainda superar a vontade e a limitação da racionalidade para poder agir.

O exemplo anteriormente citado, do método de Paulo Freire, é uma boa demonstração dessa libertação das amarras legislativas. Vale destacar que o que foi implementado inicialmente em

Angico (RN), e espalhado depois para o Brasil, foi considerado uma metodologia perigosa e subversiva justamente porque não seguia os parâmetros previstos na legislação estatal. Por conta disso, durante o período do Regime Militar no Brasil, Freire precisou se exilar com sua família, durante 15 anos, quando viveu em vários países. Freire lembra que o período de seu exílio foi profundamente pedagógico e o ajudou a compreender melhor a si e o seu país. Suas ideias e seu método encontraram uma ampla acolhida em vários países do mundo e a sua subversão passou a ser reconhecida como um ato político humanizador e transformador.

Nesse sentido, é importante destacar, novamente, a relação de Freire com a Modernidade, em especial com o que Kant afirma em seu artigo de 1784¹, quando descreve que nós nos esclarecemos, nos emancipamos e nos tornamos autônomos quando deixamos a preguiça e a covardia de lado para fazer um uso público da razão, de modo crítico e reflexivo. Paulo Freire, nesse sentido, constitui um exemplo desse criticismo kantiano. Neste movimento é possível perceber a ideia de educação libertadora, crítica e que desenvolve autonomia, ou seja, aquela que apresenta referência, amplia visões e valoriza as condições de agir do “humano-sujeito”. A apresentação de referências estimula a utilização do juízo que por sua vez conduz ao raciocínio crítico. Trata-se de um movimento de concretização da autonomia, que passando pela crítica, no bojo teórico que foi construído na pesquisa, usa da racionalidade como a chave que abre as portas da emancipação.

Pode-se inferir ainda que há uma visão um pouco turva da ideia de educação crítica ou de autonomia, tentando conferir a elas tons de sofisticação, por vivermos em uma sociedade agora denominada democrática. Contudo, é justamente nesse contexto que cabe compreender a leitura feita por Freire (2019), que no cenário antidemocrático de uma sociedade fechada e ditatorial, abre espaço para pensar uma pedagogia crítica que seja capaz de “superar a descrença no educando, pois este é um ser que se transforma e transforma o outro no seu poder de fazer, trabalhar, debater e discutir” (Paiva, Paniago & Silva, 2021, p. 241). Nesse entendimento, a educação crítica é

Uma educação que busca a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica. É, portanto, quando o indivíduo toma consciência de sua história, assumindo a capacidade de transformar sua realidade social e política. Quando adquire a capacidade de captar os desafios do tempo e resiste aos poderes da emocionalidade da própria transição. É armário de racionalidade, tornando-o autônomo na posição de transitividade crítica. (Paiva, Paniago & Silva, 2021, p. 242)

¹ KANT, I. *Resposta à pergunta o que é o Esclarecimento*. Tradução de Vinicius Berlendis de Figueiredo; In: MARÇAL, J. *Antologia de textos filosóficos*. Curitiba: SEED-PR, 2009, p. 398.

Ao fundamentar a leitura dos autores apresentada anteriormente, Freire (2019) assegura o posicionamento por uma educação que só pode ser compreendida enquanto emancipadora ao colocar o ser humano na posição de consciência sobre sua transitividade, fazendo com que seja “usada tanto quando possível, criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade” (Freire, 2019, p. 119). A partir daí abre-se a necessidade de melhor compreender a dialogia, a humanização e a criticidade inerentes à educação emancipadora, proposta como um dos conceitos centrais desta tese.

Outro autor relevante para a história, tanto na educação quanto na comunicação, que permite uma reflexão equalizada sobre estes fatores é Jürgen Habermas (1989), filósofo esociólogo alemão, membro da Escola de Frankfurt e da chamada Teoria Crítica, que permite a compreensão de que a comunicação está conectada com a realidade humana – assim, o agir comunicativo, conceito do autor, se coloca em oposição a um agir instrumental. A racionalidade introduz o conceito de razão comunicativa, baseada no agir humano pelo uso das palavras e da linguagem, enfim, da comunicação como forma de operacionalizar a transformação social do mundo, de estabelecer o diálogo e as negociações entre as partes. Assim, enquanto defende a necessidade de uma estrutura para fundamentar o conhecimento, Habermas também reforça que é necessário estabelecer conexões e compreender sentidos e interesses, o que permite dialogar com Freire em sua sensibilidade e visão da humanidade, e com Kant no estabelecimento da autonomia e do desenvolvimento humano.

1.2 DIÁLOGO, HUMANIZAÇÃO E CRITICIDADE

Ao traçar o fundamento conceitual sobre a educação em que a pesquisa se baseia, assim como a ideia de emancipação, objetiva-se esclarecer três principais aspectos que aparecem contidos na proposta de educação emancipadora: diálogo, humanização e criticidade. Quando se toma consciência da proposta freireana, e mesmo das elucidações kantianas, e ainda apreender um breve ensaio sobre a história filosófica, é possível que o pensamento seja invadido com “ares de uma certa utopia”, que como tal não parece ser realizável. Contudo, Freire (2019) responde frontalmente à questão, ao apontar que o caminho na direção proposta é construído com “um

método ativo, dialogal, participante” (Freire, 2019, p. 141). Dessa maneira, esclarecer tais pontos forma uma rede teórica eficiente para articular as ideias deste trabalho.

Diálogo é uma palavra-chave para a compreensão do que se discorrerá em seguida. Sua origem etimológica grega (*dialogos*) une duas outras palavras *diá* + *logos*, em que o primeiro componente que expressa a ideia de meio, pode ser traduzido por “através”, “por intermédio”; e o segundo pode ser traduzido como “discurso” ou “razão”. Nessa perspectiva, a palavra já expressa em sua gênese um conceito que está alinhado com a ideia de educação, pois pressupõe movimento. Trata-se de um fluir de palavras, uma passagem ou troca de palavras por meio de algo, ou o que chamamos, hodiernamente, de uma conversação.

Para os pensadores gregos, o diálogo transcende a ideia de um meio de expressão, se tornando a forma privilegiada de um discurso conjunto, nunca solitário. “Não se trata de discurso feito para si mesmo que o isole em si, mas de uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca.” (Abbagnano, 2007, p. 274). Neste aspecto, celebram-se entre si os conceitos já selecionados na história entre os pensadores sobre vida em sociedade, humanidade, racionalidade e pensar por si mesmo; e, ainda, acrescenta-se a ideia de movimento que também aparece nos conceitos trabalhados.

Para responder ao questionamento “o que é o diálogo?”, Paulo Freire (2019) ampara seu raciocínio na argumentação do filósofo e psiquiatra alemão Karl Theodor Jaspers, especialmente em sua obra *Razão e anti-razão em nosso tempo*, de 1958, e abre um campo profícuo para a conexão/interface da Educação com a Comunicação. Como um filósofo que investigou as relações entre existência e razão, na obra citada, Jaspers (1958) apresenta o diálogo como vital para todo o ordenamento social e a vida dos seres. A proposta de raciocínio e discussão sobre o conceito realizada nessa perspectiva aparece nas tradições da Filosofia da Comunicação, no âmbito da fenomenologia, conforme esquematizado por Robert T. Craig (1999), que demonstra que o pressuposto teórico que fundamenta a comunicação é a experiência do outro e com o outro, por meio do diálogo.

Nesta proposta, a tradição fenomenológica traz além da experiência de si e do outro, os entendimentos de autenticidade, apoio e abertura como categorias da linguagem dialógica; além de trazer a comunicação como habilidade pertencente ao relacionamento humano, visto que todos têm necessidade deste contato (Craig, 1999). Assim, Freire apoiado em Jaspers, define diálogo

como “uma **relação** horizontal entre A com B. Nasce de uma matriz **crítica** e gera **críticidade** [grifo nosso]” (FREIRE, 2019, p. 141). O pedagogo articula de forma consciente os principais referenciais da construção da autonomia com foco na “relação”, elemento que sustenta o campo que se discute quando os seus principais agentes são pessoas, homens-sujeito. Aponta também para uma relação de “simpatia” entre os polos, promovendo comunicação e intercomunicação. Com essa reflexão, nas palavras de Freire (2019), podemos compreender como se forma a matriz que ele cita e como os campos se relacionam. Ao fazer a construção desta compreensão, Freire (2019) aí insere elementos relacionados à afetividade e à sensibilidade.

[A matriz] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o **diálogo comunica**. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação [grifo nosso]. (Freire, 2019, p. 141)

Ao ressaltar que o diálogo possui conexões conceituais amplas, é importante considerar que ele apresenta o viés da razão, por meio da críticidade, e do relacionamento por meio do contato ou da experiência. Os saberes articulados nessa visão refletem a realidade contextual de uma época específica, e isso serve de fundamento para compreender experiências de outras épocas, a partir de categorias clássicas, como é o exemplo do contato. Mas, isso não é um fator limitador para que as pesquisas da contemporaneidade apresentem ressignificações de tais categorias, ampliando sua visão e as conectando com a conjuntura atual – até por que as fontes de opressão humana e de limitações ao diálogo e à emancipação, mesmo em nações ditas democráticas, parecem só ter crescido neste ainda início de terceiro milênio, à luz de uma diversidade de fenômenos políticos, econômicos, tecnológicos, culturais etc.

O “não diálogo” é considerado por Paulo Freire, especialmente quando traz a metáfora da educação bancária por meio da obra *Pedagogia do Oprimido* (2005). Ela atuaria para demonstrar o oposto do diálogo, como espaço onde impera a opressão. “A educação bancária estaria apoiada num processo de domesticação e opressão, utilizando-se dos procedimentos de depositar, encher e fazer comunicados” (Silva, Síveres & Silva, 2021, p. 50), em relação diametralmente oposta àquela da educação libertadora.

Na essência deste modelo de educação está inserida uma outra ideia freireana. Como consequência do diálogo, surge algo que se chama dialogicidade. Sua forma, contemplada

especialmente na Pedagogia do Oprimido (2005), está na relação da *palavra* com outros elementos característicos da educação libertadora, como reflexão e ação.

[...] da diversidade de elementos que compõem a ontologia do ser humano, encontra-se a palavra, isto é, o ser humano é um ser de palavra. Na sequência, a palavra assume a relação dialógica entre reflexão e a ação, para potencializar a práxis. Portanto, a dialogicidade é a relação da palavra com a práxis, mediada pela ação e reflexão, e o diálogo, por sua vez, é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-los como uma relação pessoal e social (Silva, Síveres & Silva, 2021, p. 54).

O processo educativo libertador, por envolver esse movimento narrado anteriormente, se processa na integração de alguns sujeitos, e essa perspectiva é traçada por Paulo Freire em 1996 em Pedagogia da Autonomia, desta vez olhando fortemente para a formação do educador, trazendo o diálogo como mola propulsora da aprendizagem. Nesse contexto, o educador deve saber que ensinar está muito mais atrelado a criar possibilidades de produção de aprendizagem do que a transferir conhecimentos. Quando o educador vai executar sua atividade, deve “estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas, às suas inibições: um ser crítico, inquiridor e inquieto” (Silva, Melo & Santos, 2021, p. 151)

E é justamente no ensejo presente no diálogo que se pode dar continuidade ao entrelaçamento estabelecido, discutindo a criticidade. Novamente, importa saber o que se trata por crítico, organizando uma base de pensamento para o aprofundamento necessário. Não se usa a ideia fundada no senso comum de que a crítica é uma contrariedade, como que a faculdade usada nesse caso fosse sempre aquela de gerar discordância de qualquer ponto apresentado. É um “termo introduzido por Kant para designar o processo pelo qual a razão empreende o conhecimento de si: ‘o tribunal que garanta a razão em suas pretensões legítimas, mas condene as que não têm fundamento’” (Abbagnano, 2007, p. 223).

As argumentações demonstram que a crítica é estruturada na fundamentação. Não entra em jogo o concordar ou o discordar como primeira instância, mas sim o refletir e bem julgar baseado nos fundamentos a partir do exercício da razão. Dessa maneira, a educação emancipadora faz com que educandos e educadores sejam capazes de usar a razão na fundamentação daquilo que acreditam e propagam, tanto quanto naquilo diante do que fazem frente e contra o que lutam. Nesse sentido, Paulo Freire (2019) corrobora com o mesmo raciocínio ao afirmar o tipo de educação que responde às problemáticas levantadas:

[como] uma educação que possibilitasse ao home a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À **análise crítica** de seus achados. [grifo nosso] (Freire, 2019, p. 119)

Toda a obra freireana está permeada com argumentações que, sem usar a palavra crítica ou criticidade, denota o mesmo entendimento por meio da articulação argumentativa que defende a ideia central do termo. Em sua obra *Por uma pedagogia da pergunta*, de 1985, o autor formula o pensamento com base nas ideias de liberdade, diálogo e dialogicidade como princípios educativos, relação e relações, e traz a concepção de uma participação ativa desde o educando, o que acaba por ressaltar “a importância do pensamento crítico em conjunto” (Júnior, Mourão & Marques, 2021, p. 299). Cultiva-se a ideia de uma pedagogia em que a pergunta é o ponto de partida, que “provoca reflexão e o agir do estudante, considerando sua historicidade e respeitando esse sujeito em sua diversidade” (Júnior, Mourão & Marques, 2021, p. 299), de maneira a permitir a produção de aprendizagens, construídas, reconstruídas e ativamente articuladas.

Conforme traçado teoricamente até agora, a humanidade se caracteriza pela formação moral dos seres, na crença que se tem neles e no estímulo do pensamento por si mesmo. A humanização aparece com processo de reconhecer, valorizar e atribuir ao ser humano aquilo que lhe é próprio. O ato educativo tem em sua premissa essa visão, de permitir que o ser humano cumpra suas razões de existência, sendo a humanidade a ancoragem de todas as razões.

Abbagnano (2007) retoma entre os vários significados de humanidade, a ideia contida em Kant, onde ela é entendida como natureza racional do ser humano, o que lhe confere dignidade, como um conceito presente “na segunda fórmula do imperativo categórico: ‘age de tal maneira que trates a humanidade tanto na tua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, sempre também como fim, nunca somente como meio” (Abbagnano, 2007, p. 518).

A reflexão deste conceito está imbricada com os conceitos anteriormente trabalhados e envolve uma ideia de “ser-no-mundo” presente em Paulo Freire, na obra *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, organizado por Nita Freire, em 2001, com segunda edição em 2014. O conceito evoca um exercício da filosofia, no qual se entende o ser humano “não como um mero organismo natural neutro e isolado, mas como um ser que habita e convive no e com o mundo” (Pelizzari & Paula,

2021, p. 290). Segundo as entrevistas e os pensamentos de Freire, o “ser-no-mundo” implica sempre uma atitude de transformação, em que:

o primeiro ponto-chave é ouvir e conversar. Quem se abre para o diálogo só é capaz de construir diálogo crítico, se souber ouvir de maneira atenta, com humildade e postura criativa. Quem ouve é capaz de falar, e com sua fala conduzir e transformar, ao contrário de quem não ouve que apenas grita, mas exerce o poder descompensado e contrário” (Pelizzari & Paula, 2021, p. 290).

O que se pode chamar de concretização de humanização é visto por Freire como um processo, que “é sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização” (Freire, 1992, p. 99). Quando fala de sonhos possíveis, Freire trata da utopia, demonstrando que ela tem como foco muito mais a realidade humana do que uma visão inalcançável porque responde à necessidade fundamental do ser humano. Por isso, o “discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de **ser gente**” (Freire, 2015, p. 85).

Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), esse gosto de ser gente é sintetizado pela compreensão de Paulo Freire de que a presença dos seres humanos no mundo é uma relação entre eles e o mundo, numa tomada de consciência, pois “os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistem em liberdade” (Freire, 2005, p. 22). Dessa forma, a humanização é mais uma categoria essencial da educação libertadora, como aquela capaz de gerar emancipação, libertando os seres humanos a partir da consciência de si, de sua situação e suas lutas. A educação proposta neste contexto busca construir relações a partir das quais o ser humano possa formar suas consciências. O que ocorre por meio de um movimento dialógico e dialético, que se utiliza do diálogo e dos movimentos interpretativos para criar conhecimento, posicionamentos e humanização.

1.3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO

As definições a respeito de educação e os principais pensamentos que estão conectados ao conceito, além de compreendidas a partir dos arcabouços históricos e filosóficos, também se traduzem, em alguma medida, nos principais documentos norteadores da vida em sociedade. É

neste viés, que se torna necessário e benéfico estabelecer o posicionamento da Constituição Federal, legislação e diretrizes educacionais, parâmetros, bases e demais documentos que apontam para a maneira de colocar um conceito de educação em uma consonância prática da vida e das instituições. Cabe destacar tais considerações e articular suas colocações com as bases que sustentam essa investigação.

Ao se iniciar a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), encontra-se em seu segundo capítulo o artigo 6º, que afirma que “a educação é um direito social de todos” (BRASIL, 1988). Textualmente, o capítulo terceiro, na Seção I, “Da Educação”, define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida [...] visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” [grifo nosso] (BRASIL, 1988, Art. 205). Os destaques conectam o pensamento construído neste trabalho e encontram fundamentos traçados anteriormente na história da filosofia e a partir dos pensadores que se fizeram agentes ativos dessa construção sócio-histórica.

No artigo subsequente, ao definir os princípios para este ensino, o documento constitucional traz “**liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, art. 206), registrando também termos como “igualdade” e “pluralismo”. O termo “liberdade”, em destaque, entre textos revogados e renovados aparece em 19 ocorrências na Constituição, sendo a maioria delas como direito a ser garantido e protegido pelas leis do país, sempre em benefício do ser humano. Nas definições sobre educação, ocorre uma única vez conforme transposto acima, para assegurar o que aparece em forma de princípio e que se caracteriza desde a fundamentação inicial como ação educativa por excelência.

Enquanto a palavra **educação** aparece em 91 ocorrências no documento da Nação Brasileira, os termos **humanização**, **crítico**, **críticidade** e **emancipação** não são encontrados na redação. Também é interessante ressaltar que o termo **pensamento**, que pode ser análogo aos anteriormente procurados, aparece em três ocorrências, uma delas vinculada à liberdade no âmbito da educação, e outra, também vinculada à garantia de liberdade conectada com a educação, no capítulo sobre a Comunicação Social, permitindo que esta investigação ressalte novamente o caráter de indissociabilidade dos campos, até na perspectiva normativa. Também é válido destacar que o termo **autonomia**, já categorizado na pesquisa, aparece em 17 ocorrências na redação da Constituição Federal, mas ao contrário dos termos anteriores, que são denotados com vínculo

direto aos seres humanos, a *autonomia* aparece em outra conotação, como propriedade das instituições e esferas organizacionais citadas na documentação.

Além da Constituição, há uma lei específica para estabelecer diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como LDB, Lei 9394/96, ou ainda LDBen – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 2º da LDB reafirma a Constituição, apontando uma educação “[...]inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2), Observe-se no escrito a atualização dos termos e o acréscimo do conceito de **humanidade**, por meio da **solidariedade**, criando a ideia de **educando**, para o sujeito que vivencia o processo de **humanização** e fundamentando o princípio de **liberdade**.

A linha do tempo da análise começa a se aproximar do pensamento contemporâneo com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que se faz presente a partir de 2018. Transita-se entre a leitura de um pensamento elaborado há 34 anos (Constituição Federal), permeado de diversas releituras; e de outro, constituído há 26 anos (LDBen), além de outro com pouco mais de quatro anos (BNCC, 2018). Ainda que mantendo sua validade, é possível observar avanços importantes que aproximam, cada vez mais, os documentos legais citados e os ideais por eles propagados do pensamento sobre educação em que está alicerçada essa investigação. A BNCC (2018) aponta entre suas competências o “pensamento criativo, lógico e crítico” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 60), além de citar a educação midiática como trajeto de viabilidade desta formação.

Ainda que esta pesquisa observe no objeto empírico escolhido – um ambiente virtual de aprendizagem “plataformizado” no âmbito da Educação Superior, é possível identificar neste ponto de discussão ainda amplo sobre a educação institucionalizada, como ao estabelecer as competências gerais da Educação Básica, os documentos sobre legislação, diretrizes e parâmetros trazem, em diversos momentos, as seguintes abordagens: análise crítica, atitude crítica, compreensão crítica, consciência crítica. A competência 5 apresentada pela BNCC (2018), por exemplo, ainda destaca “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 11).

Uma breve análise comparativa entre os principais termos presentes nos documentos – Constituição Federal (1988), LDB (1996) e BNCC (2018) – observando as ocorrências, sem adentrar no uso da linguagem e sua interpretação, encontra o resultado disposto da tabela 1.

TABELA 1 - OCORRÊNCIAS DE TERMOS DE PESQUISA EM DOCUMENTOS OFICIAIS

	CONSTITUIÇÃO	LDB	BNCC
EDUCAÇÃO	91	266	465
LIBERDADE	19	5	24
HUMANIZAÇÃO	0	0	0
HUMANIDADE	1	1	2
CRÍTICA/CRÍTICO	0/0	1/0	203/41
CRITICIDADE	0	0	6
PENSAMENTO	3	3	89
EMANCIPAÇÃO	0	0	3
AUTONOMIA	17	9	112

Fonte: O autor (2022).

Ainda que esta análise não contemple a averiguação acerca do sentido em que os termos se empregam ao longo da redação dos documentos legais que regem a educação formal, é inegável que o volume de ocorrências dos temas ligados à compreensão de uma educação emancipadora, expressa o avanço histórico no corpo de leis e políticas na área e se coaduna com a proposta desta investigação, que aponta para um alicerce de pensamento educativo específico. Trata-se de uma educação que foi pensada pelos legisladores a ser voltada para o ser humano, com anseios de desenvolvimento pleno, articulando desenvolvimento de pensamento, princípios de liberdade e de autonomia, ao longo de um processo e integrado com diferentes elementos sociais que compõem a educação dos sujeitos.

Destaca-se – também – que estes documentos não estão solitários nas suas definições, pois a educação é o caminho por meio do qual se busca a promoção e garantia dos direitos, segundo a Declaração Universal de Direitos Humanos. E, nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a educação está presente no seu item 4, nomeado como: **Educação de Qualidade**. Este objetivo prevê que até 2030 os cidadãos do mundo tenham uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. A definição dos objetivos contempla a educação formal de crianças até a idade adulta,

formação ao longo da vida, elementos de formação dos profissionais de educação, definições infra-estruturais e condições culturais, como elementos necessários para a consecução dos objetivos. São, como se apresentam em seu documento oficial, “uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta, formalizado em um contrato entre os líderes mundiais e os povos” (ONU, 2015).

1.4 UM ENTRELAÇAMENTO ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Educação e Comunicação são campos nos quais ocorre circulação de saberes, formados por instituições diferentes em sua forma de produção e existência, mas ambas as instâncias “são produtoras de sentidos, propagadoras de padrões e fazem parte da grande teia que compõe a sociedade” (Paula, 2016, p. 59). Compreendidos como parte de um mesmo contexto social, são campos que interagem com o seu meio, tanto para se fortalecer com ele, interferir em sua realidade e modificar-se nas interações com essa realidade. Posicionar os dois campos lado a lado supera a ideia de complementaridade ou simples junção de dois esquemas de pensamento – “se apresenta como uma interoperação que cria um novo espaço de diálogo, intervenção e produção, que mais do que somar dois conceitos, faz emergir novas concepções”. (Paula, 2016, p. 60).

A atividade reflexiva sobre estas conexões é essencial para compreender a indissociabilidade de ambos os campos para esse trabalho. Há um elemento, que se destacou desde as primeiras definições sobre educação, que é uma espécie de amálgama do fenômeno encetado nesta conexão e que também é instância indissociável nos e dos processos de comunicação. Trata-se da cultura – é a cultura que liga e gera unidade na fusão entre os campos da comunicação e educação. Nesse sentido, a perspectiva da educação libertadora e crítica de Paulo Freire se conecta com a perspectiva comunicacional das mediações culturais, amparadas no pensamento de Guillermo Orozco-Gómez e Jesús Martín-Barbero. Para Martín-Barbero (2013), é a trama cultural da sociedade que confere habilidade à transformação conduzida pelos processos culturais, especialmente com o descentramento do local do saber já inaugurado no século XVI. Por ter diversas relações e conexões, a cultura carrega o caráter de complexidade, e com isso se faz espaço de conexão entre os campos.

Ao revisitar trabalho feito anteriormente no intuito de relacionar teoricamente os campos em estudo, encontram-se três principais aspectos que são considerados conectores para a fundamentação desejada: “o **modelo dialógico** (comunicação e educação se formam em movimento); o **aspecto sociocultural** (na esteira cultural e social em que se constituem, os dois campos influem e são influenciados) e o **aspecto histórico**” (Paula, 2016, p. 63).

Ao refletir sobre o primeiro dos conectores fundamenta-se o diálogo, ou a **dialogicidade**, necessário a todo processo que integra diversos agentes – sendo comum para a educação, para a comunicação e para a educação a distância. Por isso, nessa perspectiva dialógica é possível dizer que “a comunicação é circular. Não está na base da emissão, tampouco na ponta da recepção. É dada a partir da dialogicidade existente no processo de comunicar.” (Paula, 2016, p. 63). Pode-se concluir o mesmo sobre o processo educativo, pois a educação “não está no professor, na escola ou exclusivamente no aluno. É nas relações e na reciprocidade da convivência entre sujeitos e conhecimento que ela se constrói” (Paula, 2016, p. 63). Com essa reflexão, conectar os dois campos por meio do diálogo mostra que eles podem ter bases de fundamentação convergentes.

O segundo ponto de conexão vem a ser a dimensão sociocultural, em que o modelo de sociedade de cada época também é amálgama conector entre comunicação e educação, pois as duas instâncias interferem e são influenciadas pelo contexto de sociedade em suas localizações espaço-temporais. Ressalta-se que as duas instâncias de conhecimento e interação promovem impulsos críticos na sociedade: a comunicação, por suas características, impulsiona vertentes de pensamento e reabre frentes de análise/interpretação de forma variada; enquanto a educação, ao criar para o sujeito consciência de sua condição, produz pensamento e luta diante dos modelos postos/impostos na sociedade.

Sendo a educação a principal forma de prática da liberdade, ela atua no campo de tensões e opressões. [...] Apoiando-se nas análises freireanas e gramscianas, se enfatiza a reciprocidade existente no modelo de sociedade sustentada pelo paradigma dominador-dominado. Para o campo da comunicação fica a interpretação da alienação, enquanto para a educação, a submissão e a reprodução. Mas a alienação nunca é total, nem a consciência dominada deixa de ser consciência, e a submissão é menos aceitação que impotência. De forma que se foi na ‘educação’ onde lentamente a situação de força se transformou em situação de fato, legítima e legitimada pelos mesmos oprimidos, será em outra educação a possibilidade de fazer explodir a situação ao subverter os códigos da humilhação e da submissão (Martín-Barbero, 2014, p. 24).

Dessa forma, a comunicação e a educação são ao mesmo tempo processos sociais e campos de batalha cultural. E “nesta perspectiva, os aspectos históricos de conexão se expressam como espelhos do desenvolvimento da educação e da comunicação (Paula, 2016, pp. 63-64). Ainda conforme Paula (2016, p.63-64): “Os momentos históricos, como aqueles que formam o terceiro ponto de conexão destacado neste pensamento, são variados. Tanto comunicação quanto educação passam por períodos em que se encontram nas orientações teóricas, políticas e econômicas que revelam os momentos históricos e interferem na consciência educacional e comunicacional.”.

Neste sentido, é importante lembrar a escola nova e a pedagogia libertadora elencados por Melo e Tosta (2008), para pensar o entendimento da evolução do pensar da educação e do papel social da escola, bem como a comunicação:

O dualismo teórico da comunicação entre Funcionalismo e Teoria Crítica também faz parte do desenvolvimento histórico deste campo, bem como o dualismo político-econômico, entre capitalismo e socialismo [...] todas elas, como já anunciado, alicerçadas na leitura freireana do papel da educação na sociedade (Paula, 2016, pp. 64-65).

Nessa perspectiva, é possível confirmar que a comunicação e a educação, de certa maneira, formulam respostas ao momento histórico em que atuam e com isso seus papéis também vão, continuamente, se reconfigurando. No contexto da contemporaneidade, a reconfiguração conectora destes campos se dá também pelo chamado ciberespaço, ou espaço virtual, que apresenta o potencial de formar uma inteligência coletiva, em rede, conectando por meio das tecnologias digitais de comunicação e informação os sujeitos de forma transversal e coletiva, gerando relação ativa e de tempo real em rede (Lévy, 2011).

Com isso, pensando a partir das instituições de ensino, “um estudante que realiza o seu percurso de aprendizagem em AVA, quer queira ou não, criou um gatilho actante e seu rastro informacional, agora em rede, pode gerar uma transposição de experiências”, afirmam Gava e Ultramari (2022, p. 75). A afirmação desses autores remete à esteira do pensamento de Bruno Latour (2012) e da ideia de que se vive um período em que ainda, mesmo com a intensa presença das redes que proporcionem conexões complexas, o sujeito é o autor de suas experiências educacionais e comunicacionais, que podem também conduzir à emancipação. Além disso, ao abordar a perspectiva da tríade afetivo-cognitiva em seu trabalho, em que citam neuro-arquitetura,

neuro-design e neuro-ergonomia, Gava e Ultramarini afirmam que neste cenário há qualidades subjetivas que influenciam a aprendizagem dos estudantes.

O atual desafio da Educação online é pensar um projeto que norteie o modo como os AVA das IES podem ser construídos, por meio dos conhecimentos neuro-cognitivos, a fim de estimular boas emoções voltadas para a aprendizagem significativa dos estudantes, pois, como indicam algumas descobertas de neuroimagem, isso pode ajudar na recuperação de informações mnemônicas. (Gava e Ultramarini, 2022, p.80)

Paulo Freire, em *Pedagogia da Indignação*, obra organizada por Nita Freire no ano 2000, trata da relação da educação com a reestruturação tecnológica e da alfabetização em televisão, dentre outros temas. Ao trazer a ideia de uma “novidade” encetada pela reestruturação tecnológica, Freire destaca por diversos momentos no texto a frase “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2000), destacando que o olhar não pode ser tecnicista, mas que ao mesmo tempo não se deve ignorar práticas a partir das quais a educação pode propagar a sua missão.

Assim, a respeito da conexão com a televisão, como um dos meios de comunicação cuja linguagem continua muito presente até os dias de hoje, e com muito mais intensidade com relação aos ambientes virtuais em rede permitidos pela Internet, faz ainda mais sentido a fala de Freire (2000, p. 49), ao ressaltar que não se trata de contrariar, mas de “estimular o desenvolvimento da curiosidade e do pensar críticos,” em um ambiente fortemente permeado pelas tecnologias de linguagem e da comunicação.

Neste sentido, Ribeiro, Raminho e Jesus (2021) atualizam as ideias, citando que “o modelo de aula em que alunos e professores estão no mesmo ambiente físico está perdendo espaço para aulas virtuais [...] a relação presencial entre alunos e professores provoca, aguça a curiosidade” (p. 214-215). Contudo, os autores destacam um argumento que merece reflexão atenta, ao falar ainda da televisão:

A televisão torna essa relação dormente, adormecida. Quanto não há troca de saberes, não há a presença da curiosidade e da indagação comum nas aulas presenciais. A presença física dos atores escolares, no ambiente físico da escola, proporciona um contato social amplo, desencadeando uma curiosidade inquieta e indagadora. O mover do ensino e da aprendizagem se faz comumente por meio da troca de saberes, do diálogo, da provocação, da interação e reflexão entre os pares (Ribeiro, Raminho & Jesus, 2021, p. 215).

Se essa leitura cabe à televisão, não se pode dizer o mesmo das possibilidades interativas dos meios digitais online e suas plataformas, a depender do grau de interatividade que proporcionem e da intencionalidade de promover interações em um projeto pedagógico estabelecido via EAD em AVA. A visão de dos autores citados acima, parece buscar colocar em crise as práticas educativas que não estejam baseadas na presencialidade física, e para a fundamentação deste trabalho é necessário construir a compreensão de que, conforme dito por Freire (2000), mudar é difícil, mas é possível, não só como forma de acolher novas visões, mas como maneira de permitir que a prática educativa transforme os sujeitos a partir do contexto em que estão inseridos, no e com o seu tempo histórico.

Além disso, é necessário reforçar o próprio conceito de educação, fundamentado ainda no que é difundido pela obra de Paulo Freire, pois “sempre estamos na possibilidade de aprender, mas nem sempre na de ensinar” (Orozco-Gómez, 2014, p. 25). Aprende-se de diversas formas e a escola – enquanto espaço físico – não é o único lugar onde se produz aprendizagem.

O ensino é restrito, a aprendizagem é aberta, quase interminável. O aprender não depende unicamente do ensinar, pois se aprende de muitas maneiras: pela descoberta, pela tentativa e pelo erro, tanto ou mais do que como resultado de algum ensinamento. (...) É preciso romper esse monopólio e crença generalizada de que educação só tem a ver com o escolar. Esse seria o caso dos meios de comunicação de massa e, hoje, das diversas tecnologias e das redes sociais que, sem reconhecer-se educadores, estão educando, e o produto de sua educação é o polêmico, pelo menos, e nem tudo o que conseguem valer a pena. Tampouco é essencial ou necessário, mas nem por isso inexistente (Orozco-Gómez, 2014, p. 25)

A proposta que o discurso de Orozco-Gómez ancora é chamada de mediações múltiplas, mostrando que a “televisão não educativa é capaz de educar” (Paula, 2016, pp. 70-75) e que o olhar precisa se voltar para o que o sujeito é capaz de fazer com os diversos estímulos, a partir dos diferentes referenciais que possui, deixando de lado a ideia de que é exclusivamente a ancoragem, especialmente física, que torna determinante o processo de ensino.

Para Orozco-Gómez trata-se de acompanhar o complexo processo no qual as mensagens que chegam às audiências sofrem interferências de uma série de mediações (etárias, de classe social, étnicas, de gênero etc.), permitindo ao telespectador, ao leitor do jornal, ao aluno em sala de aula, significar, designificar ou ressignificar os campos de sentidos que lhes aportam através de variados meios e tipos de discursos[...] Portanto, mesmo que do ponto de vista da emissão, a produção não seja realizada com finalidade didática, o processo de interação da audiência lhe dá um papel ativo de produtor de sentido. (Paula, 2016, pp. 74-75).

Ora, se adensamos em compreensões em que o sujeito é o autor, seu processo de educação criticizadora se humaniza e a ele é conferido o papel de pensador; por outro lado, se encontramos um ambiente – para além do físico – que possa atribuir a ele tais características, precisamos assumir que existe um horizonte profícuo para a reflexão que não pode ser desconsiderado. Seja por meio da televisão, que nesta perspectiva educativa traz o potencial da linguagem audiovisual, ou por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, que configuram novos e democráticos ciberespaços onde os sujeitos se fazem presentes e interagem com “a cultura da virtualidade real”, como diria Castells (1999), uma vez que o ciberespaço não é apenas um espaço virtual mas pressupõe a interação com o real, o que de certa forma, poderia até colocar em desuso o próprio termo ciberespaço.

É importante compreender Comunicação e Educação como campos interconectados por diversos fatores, nos quais o virtual “não se trata de ‘desmaterialização’ [...] e, todavia, o real, o possível, o atual e o virtual são complementares e possuem uma dignidade ontológica equivalente” (Lévy, 2011, p. 136), por isso se forma como espaço eficaz para a efetivação do projeto de educação defendido nas premissas deste trabalho.

Antes de avançar para os conceitos fundantes do campo da Comunicação, é importante ainda considerar que de acordo com Sodré (2010), muitas das experiências de educação a distância têm tido como base “uma concepção de educação inadequada à mediatização.” (Sodré, 2010, p. 98). Sodré entende a mediatização como “o processo de articulação do funcionamento das instituições sociais com os meios de comunicação” (Sodré, 2010, p. 7). Neste sentido, o autor afirma que as tecnologias informacionais – digitais online – muitas vezes “são incorporadas sem uma revisão profunda das mudanças na relação pedagógica.” (Sodré, 2010, p. 98). Reside aí uma das questões problematizadoras desta tese de doutorado. No capítulo 4, dedicado ao estudo da interatividade e do AVA tais concepções poderão ser trabalhadas.

2. COMUNICAÇÃO E CULTURA DIGITAL: DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS À TECNOCULTURA

Para construir um pensamento fundamentado para esta pesquisa que integra os campos da comunicação e da educação, em um primeiro momento foi traçada a estruturação da educação enquanto conceito e concepção formativa. Neste segundo capítulo, a comunicação é o centro do pensamento, com a finalidade de delimitar as suas principais concepções, estabelecendo desde a sua estrutura conceitual até as convergências digitais, dimensões da comunicação e suportes, considerando sempre sua conexão com a educação e com a cultura e chegando ao que se chama de tecnocultura. Gomes e Antunes (2019), na esteira do pensamento de Raymond Williams, afirmam que do ponto de vista conceitual e empírico, a definição de tecnocultura está relacionada ao modo como vivemos “individualmente, mas sempre de modo compartilhado com as tecnologias”:

Pensada efetivamente como articulação entre tecnologia e cultura, ela não se refere, pura e simplesmente, à tecnologia e nem à cultura, mas às apropriações e interpretações da tecnologia na vida cotidiana, para lidar com problemas, questões e necessidades colocadas pela vida, em sintonia com afetos, desejos, valores e práticas sociais. Tecnocultura se refere a uma relação que convoca nosso olhar para dinâmicas políticas, sociais, econômicas e simbólicas da vida cotidiana. (Gomes e Antunes, 2019, p. 15)

Mas, antes, retorna-se aos conceitos filosóficos e epistemológicos da Comunicação. De maneira ampla, é possível considerar a comunicação como um ambiente de conexões, mais precisamente de comunhão ou de comunidade, por sua raiz etimológica, características históricas e perspectivas filosófica e sociológica. Ao partir do verbete, a principal concepção – e a mais tradicional, que funcionou como paradigma central até o advento das então novas tecnologias digitais de informação em meados dos anos 1990 – está relacionada aos atos de emissão e recepção de mensagens. Entre suas definições mais comuns, encontra-se “**ação** ou efeito de comunicar [...] ideias, conhecimento, mensagens” (7GRAUS, 2022); e, ainda, “**ação de participar** de uma conversa”, “habilidade ou capacidade de estabelecer um **diálogo**”. E, também pelo viés linguístico, entendida como “**troca** que se efetiva através de um **código linguístico**”. Traz sua etimologia do latim, como *communicatio* + *onis*, o que se entende por **ação de participar**.

Desde a sua perspectiva lexical, a comunicação traz uma postura ativa por destacar em seus significados possíveis a ideia de ação e participação, bem como diálogo, categorias

previamente estabelecidas na fundamentação do conceito de educação seguido nesta investigação. A comunicação se aproxima deste campo também por um dos seus sinônimos, a palavra “entendimento”. Dialogar, participar, gerar entendimento ou entender, compreender, são posições de transformação que pressupõem atitude autoral dos seus agentes, rejeitando a passividade e rompendo com a inércia.

Ocorre uma leitura semelhante quando se busca pela visão filosófica e sociológica, pois o termo passa a ser utilizado “para designar o caráter específico das relações humanas que são ou podem ser relações de participação recíproca ou de compreensão” (Abbagnano, 2007, p. 161). Os filósofos começaram a desenvolver a ideia de comunicação a partir dos propostos de pensamento do século XVII que necessitavam estabelecer relações entre as substâncias (alma e corpo) e emanaram os primeiros conceitos de comunicação, o que para esta pesquisa denota o caráter extremamente humano e relacionado com o íntimo dos seres com o qual o conceito tratado se relaciona.

Além disso, segundo Abbagnano (2007, p. 161-162), a comunicação na filosofia ganha destaque ao tratar das relações possíveis entre os seres humanos se configurando nas relações de alteridade e no reconhecimento de que as relações humanas são constitutivas da realidade das pessoas. Assim, ela faz parte de uma categoria, ainda, intrinsecamente relacionada ao humano – mesmo que levemos em conta hoje a chamada “comunicação das coisas” (Lemos, 2013), a ser observada mais ao final desse capítulo, que se refere à hibridez entre humanos e não humanos. Mas, ainda ao tratar das relações entre humanos, é importante olhar para sua fundamentação e perceber as relações com conexão e existência advindas do termo comunicação:

Portanto, esse termo vem a ser sinônimo de "coexistência" ou de "vida com os outros" e indica o conjunto dos modos específicos que a coexistência humana pode assumir, contanto que se trate de modos "humanos", isto é, nos quais reste certa possibilidade de participação e de compreensão. Nesse sentido, a C. nada tem em comum com a coordenação e com a unidade. As peças de uma máquina, observou Dewey, estão estreitamente coordenadas e formam uma unidade, mas não formam uma comunidade. Os homens formam uma comunidade porque se comunicam, isto é, porque podem participar reciprocamente dos seus modos de ser, que assim adquirem novos e imprevisíveis significados. (Abbagnano, 2007, p. 161)

Neste cenário, a compreensão conceitual de comunicação também está relacionada com identidade e cultura. Inexiste comunicação – como ideia e como prática – fora da cultura, integrando o entendimento deste conceito no pensamento de Raymond Williams (1992) e Orozco-

Gómez (2014), respectivamente, como “sistema de significações conectado com uma “comunidade de interpretação e significação”. É por meio destas significações que se pode entender a mensagem e fazê-la ressoar. Essa definição também permite defender que, embora surjam conceitos de comunicação a partir de perspectivas diferentes, há conexões entre eles e apropriações, que mesmo pelo contraponto, permitem o avanço teórico e científico do pensamento. Além disso, também permitem a conexão com outros campos, como é o caso da Educação.

Nessa condução de pensamento, é importante para a evolução da compreensão sobre o tema tratado, abordar algumas das principais sistematizações teóricas a respeito do conceito de comunicação, com base no desenvolvimento e evolução de um campo de conhecimento científico específico, e sua forma de integração com as diversas áreas.

2.1 PRINCIPAIS APORTES TEÓRICOS NA CONCEPÇÃO DE COMUNICAÇÃO

Consciente da diversidade de teorias que fundamentam a comunicação, apesar dela constituir um campo de conhecimento científico que se forma como tal apenas no século XX, é essencial estabelecer um quadro teórico que situe os principais conceitos, embora a pesquisa em comunicação não esteja comprometida exclusivamente com uma hermenêutica do conceito, mas também da ocupação com as capacidades humanas e a reinterpretação do mundo a partir das suas complexidades. Um dos primeiros aportes a respeito da definição da área, ou da comunicação como um campo, é o do professor da Universidade do Colorado (EUA), Robert T. Craig.

Consciente da extensão das discussões sobre o campo, o autor apresenta seu trabalho destacando a importância de um olhar sistêmico e integrado para a comunicação. Assim, é possível evitar um olhar individual que desconsidere as demais vertentes e, por consequência, a sua influência mútua – esse é um ponto que se busca desfazer nesse trabalho para evitar a visão em termos de conceitos, de que “em sua maioria, eles simplesmente se ignoram mutuamente [tradução livre]²” (Craig, 1999, p. 119), mas sim buscando integrar a visão entre as principais tradições de pensamento comunicacional.

² “Except within these little groups, communication theorists apparently neither agree nor disagree about much of anything. There is no canon of general theory to which they all refer. There are no common goals that considered unite them, no contentious issues that divide them. **For the most part, they simply ignore each other**”.

Ainda que haja um distanciamento temporal entre o pensamento apresentado por Craig (1999) e a pesquisa do campo comunicacional atualmente realizada (2023), a estrutura de argumento apresenta fundamentos sólidos para sustentar a definição, pois uma de suas premissas é a de que a comunicação tem um caráter prático uma vez que aquilo que estuda é um fenômeno prático. Assim como o processo educativo sistematizado teoricamente é uma relação essencialmente prática. O pensamento de Craig (1999) também se conecta com a ideia de comunidade que pode participar das várias formas de ser dos seus agentes, conforme tratado anteriormente. Além disso, a estrutura de base comum, concebida pelo autor como uma matriz para compreender a comunicação em suas sete tradições de pensamento, é um guia eficiente para situar o campo: Retórica, Semiótica, Fenomenológica, Cibernética, Psicossocial, Sociocultural, Crítica. Ao apresentar o esquema que organizou, o autor informa que difere das classificações tradicionais por organizar “o campo de acordo com as concepções subjacentes da prática comunicativa, fazendo com que as teorias não se ignorem mutuamente” (Craig, 1999, p. 134).

QUADRO 1 – TRADIÇÕES DAS TEORIAS DA COMUNICAÇÃO

	Retórica	Semiótica	Fenomenológica	Cibernética	Sócio-psicológica	Sócio-cultural	Teoria Crítica
Comunicação teorizada como:	A arte prática do discurso.	Mediação intersubjetiva por meio de signos.	Experiência de alteridade, diálogo.	Processamento de informação	Expressão, interação e influência.	(Re)produção da ordem social.	Reflexão discursiva.
Problemas da comunicação teorizados como:	A exigência social que requer deliberação e julgamento coletivos.	Incompreensões e lacunas entre pontos de vista subjetivos.	Ausência de, ou falha em manter, um relacionamento humano autêntico.	Ruído; sobrecarga; sob carga; um mau funcionamento ou "bug" em um sistema.	Situação que requer manipulação de causas de comportamento para alcançar resultados especificados.	Conflito; alienação, desalinhamento, flaha de coordenação.	Ideologia hegemônica; situação de fala sistematicamente distorcida.
Vocabulário metadiscursivo, como:	Arte, método, comunicador, audiência, estratégia, lugar-comum, lógica, emoção.	Signo, símbolo, ícone, índice, significado, referência, código, linguagem, meio, incompreensão.	Experiência; eu e o outro; diálogo; autenticidade; apoio; abertura.	Fonte, receptor, sinal, ruído de informação, feedback, redundância, rede, função.	Comportamento; variável; efeito; personalidade; emoção; percepção; cognição; atitude; interação.	Sociedade, estrutura, prática, ritual, regras, socialização, cultura, identidade, co-construção.	Ideologia, dialética, opressão, conscientização, resistência, emancipação.
Plausível quando envolve lugares-comuns metadiscursivos, como:	Poder das palavras, julgamento de valor das informações, capacidade de aproveitamento pela prática.	Compreensão requer linguagem comum; perigo onipresente da falta de comunicação.	Todos precisam de contato humano; deve se tratar os outros como pessoas; Respeitar as diferenças; buscar uma base comum.	Identidade da mente e do cérebro; valor da informação e lógica; sistemas complexos podem ser imprevisíveis	A comunicação reflete a personalidade; crenças e sentimentos enviesam julgamento; grupos de pessoas afetam umas às outras.	O indivíduo é um produto da sociedade; cada sociedade tem uma cultura distinta; ações sociais têm efeitos não intencionais.	Autoperpetuação de poder e riqueza; valores de liberdade, equidade e razão; discussão produz percepção de consciência
Interessante quando desafia lugares-comuns metadiscursivos, como:	Meras palavras não são ações; aparência não é realidade; forma não é substância; opinião não é verdade.	Palavras possuem significados corretos e representam pensamentos; códigos e mídia são canais neutros.	Comunicação é habilidade; a palavra não é a coisa; os fatos são objetivos e os valores subjetivos.	Humanos e máquinas diferem; a emoção não é lógica; ordem linear de causa e efeito.	Os humanos são seres racionais; conhecemos nossas próprias mentes; conhecemos o que vemos.	Ação e responsabilidade individual; identidade absoluta de si; naturalidade da ordem social.	Naturalidade e racionalidade da ordem social tradicional; objetividade da ciência e da tecnologia.

Fonte: CRAIG, 1999. p. 134. Communication Theory as a Field. Tradução livre para esta tese.³

Com base nas reflexões iniciais proporcionadas por Craig (1999), a respeito da comunicação como um campo, cumpre destacar as principais contribuições, de forma concisa, das tradições de pesquisa de base retórica, semiótica, fenomenológica e dos estudos culturais. E seguramente, são complementadas com a cibernética, que volta ao foco de análise como um suporte teórico frente à perspectiva de uma sociedade plataformizada e modelada por uma tecnocultura cada vez mais imperativa. Além disso, também fica explícito que não é apenas uma tradição de abordagem que se torna inteiramente suficiente para explicar e se relacionar com a realidade da sociedade. Na conjuntura contemporânea estas tradições teóricas são retomadas e podem ser percebidas em diversas formas de comunicar, funcionando juntas e de maneira coordenada para produzir sentido.

Ao se apoiar nas concepções de base filosófica, a retórica é a primeira das grandes ideias concebidas para compreender a comunicação. É uma das mais antigas tradições de pensamento

³ Quadro original em inglês disponível no Anexo 1.

comunicacional, remetendo, mais uma vez, em um recorte de cultura ocidental, à Grécia Antiga. Na visão aristotélica, a retórica se apresenta como geradora de conhecimento, caracterizando a fala como uma das principais marcas do processo. É a partir da fala que a tradição retórica fundamenta a visão de que há uma relação intrínseca entre conhecer algum objeto e saber a forma de comunicar algo sobre este determinado objeto. Está baseada na perspectiva de estímulo e reação, ou seja, a forma de conhecer depende que o processo de comunicação articule habilidades existentes no indivíduo conhecedor, formando para ele significados, ou atuando em seu sistema de significações. Nesta perspectiva, uma das palavras-chave para a fundamentação da tradição retórica é a persuasão – a ação de comunicar está relacionada com a capacidade de persuadir.

Embora sua atuação tenha mérito no entendimento dos processos significantes de um grupo que forma a audiência – afinal tem um papel pragmático e induz cooperação humana por meio de símbolos, promovendo a performatividade da linguagem –, seus limites se apresentam na busca por decifrar a audiência como se o grupo fosse distante da realidade sociocultural, deixando de ser afetado por ela, quando na verdade a influência social e da cultura são fatores extremamente importantes para compreensão deste agente complexo da comunicação.

Numa tradição em visão mais escolástica, encontra-se a semiótica; a chamada “doutrina dos sinais” de Locke e Morris (1931), que bem ressaltam o papel perene dos signos em todas as ciências, pois todas elas recorrem a eles como recurso para gerar entendimento e conduzir ideias da fala – retórica – para o entendimento. Nesta perspectiva a comunicação é uma apropriação da realidade – produção e troca de significados – incapaz de expressar a realidade em si, e voltada para o conjunto de signos criados e codificados – compartilhados com os agentes/interagentes da comunicação – e que são articulados para a construção do entendimento das mensagens.

Neste sentido, os diversos princípios que fundamentam a ideia de codificação da linguagem como canal da comunicação são críveis e passíveis de utilização nos estudos que buscam identificar de que forma a comunicação permite e favorece a aprendizagem, por exemplo. Porém, é necessário ressaltar que ainda que a troca seja baseada no emissor, numa transmissão cujo canal é a codificação linguística, este processo não se esgota nesta relação, pois envolve mecanismos de troca que não são necessariamente os mesmos. É necessário contemplar as diversas concepções que circundam o sujeito que faz parte do processo comunicativo. E, ainda lembrar, que essa relação emissor-canal-receptor está contemporaneamente revisada diante das interações e interatividades,

que vão além das mediações, impondo uma nova ordem na qual emissor (ou produtor do conteúdo comunicativo) e o receptor (ou consumidor do conteúdo comunicativo) se embaralham e misturam suas ações interacionais.

No cenário de cultura digital intensa, Lucrécia Ferrara (2015) alerta que para refletir sobre o campo da Comunicação é preciso ir além da perspectiva das mediações, avançando para o domínio das interações – uma vez que a autora entende que os emissores e receptores, denominações dos polos que permeavam os pensamentos sobre os meios de comunicação de massa, estariam agora no âmbito das interatividades digitais, em seus processos de enunciação e cultura “sempre prontos a serem superados, revistos ou reescritos.” (Ferrara, 2015, p.14).

Por sua vez, a fenomenologia é uma das tradições com forte conexão filosófica que fundamenta diversas e importantes visões sobre a comunicação. Essa abordagem trata a comunicação como um fenômeno que se conecta com a essência das coisas e da relação entre os sujeitos como um *dasein* heideggeriano – o ser aí – do mundo da comunicação, ou aquilo que é dado à consciência. Como metodologia, acaba por ser uma descrição daquilo que acontece tal como o fenômeno se apresenta. Contudo, é importante considerar que para a proposta integrativa entre comunicação, educação e cultura digital, envolvendo os vários agentes desta comunidade de apropriação e significação, o máximo que se consegue são aproximações de descrição das coisas como elas são de fato, e assim, seus resultados sempre serão relativos.

Dessa forma, entre o discorrido sobre estas tradições é possível considerar o poder de fala e sua relação com o ato de comunicação, a relevância de codificação das mensagens e suas referências, a realidade – por vezes, relativa – dos fenômenos tais como se apresentam. Entende-se, portanto, a necessidade de um viés comunicativo que, relacionado com a cultura, aborde a interação e o processo de produção de sentidos, que gerem, portanto, aprendizagem e consequente transformação.

2.2 INTERAÇÃO, SIGNIFICADO E MOVIMENTO: A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Os Estudos Culturais, como referência e base de pensamento comunicacional, representaram uma grande transformação para a área de comunicação a partir do seu

desenvolvimento na década de 1960. A transformação se deve ao fato de que seu posicionamento constituiu uma ruptura teórico-epistemológica no modelo de pensamento comunicacional prevalente na época, o que acompanhou a mudança também nas bases de pensamento cultural de então. Um dos exemplos dessa linha de estudos e pesquisas foi o entendimento das narrativas imagéticas como mobilizadoras das conversações dos indivíduos. As imagens que são capazes de prover narrativas imagéticas concentram em si a possibilidade de ajudar a entender a verdade dos fatos, ganhando papel de relevância na sociedade, na cultura; e, hodiernamente, na educação.

O movimento nomeado como Estudos Culturais tem um desenvolvimento característico vinculado também com a indústria cinematográfica americana após a Segunda Grande Guerra, que se desenvolve velozmente, sobrepondo-se à produção europeia, prejudicada pelo conflito bélico. Neste contexto, o discurso sobre os Estudos Culturais partia de uma base teórica, conhecida como matriz britânica, iniciada na Escola de Birmingham. Mas não é a única base de pensamento, pois existe uma outra vertente de estudos latino-americanos, o que leva alguns autores a dividir a área em duas matrizes, como “Estudos Culturais” e “Estudos Culturais Latino-americanos”.

Esta perspectiva de pensamento diverge em sua centralidade da chamada Escola de Frankfurt, que acentuava o fenômeno entendido como Indústria Cultural, ao ressaltar que as mídias de massa eram as responsáveis pelo empobrecimento das perspectivas culturais da sociedade. As críticas aos frankfurtianos se tornam definidoras para pensar os Estudos Culturais, que buscou refletir sobre o lugar da cultura e sua própria identidade na sociedade, lançando um novo olhar para aspectos diretamente rechaçados por outras vertentes. Um simples exemplo – no entendimento conceitual da teoria crítica prevalece o de entendimento de cultura popular como cultura massiva – a indústria cultural, de Adorno e Horkheimer (1985) – o que é completamente diferente do que pensadores culturalistas latino-americanos, como Néstor Canclini ou Jesús Martín-Barbero, entendem, sendo essa cultura aquela produzida pelo povo em sua expressão mais genuína.

O objeto de estudo dos culturalistas está nas relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais. Isso compõe o eixo principal do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), criado em 1964 na Universidade de Birmingham, que contou com a liderança de Richard Hoggart, Raymond Williams, E.P. Thompson e mais tarde, Stuart Hall. Os

Estudos Culturais demoraram a ganhar *status* de aporte teórico ao valorizar o consumo cultural dos indivíduos subalternos:

(...) o termo subalterno não será entendido como sinônimo de toda e qualquer pessoa marginalizada. Será retomado o significado utilizado por Gramsci, referindo-se à expressão proletariado, ou seja, termo que representa o sujeito cuja voz não é ouvida na arena social e política. Spivak (2010) descreve o subalterno como o indivíduo oriundo da camada econômica excluída do acesso aos mercados, das representações políticas e legais, alijado da participação plena das tomadas de decisões oriundas do estrato social dominante. (Batista Jr, 2016, p.71).

Nessa vertente de pensamento, na contemporaneidade, esses estudos podem, por exemplo, estudar o fenômeno dos *memes*, dando visibilidade a um processo de resistência. Na contemporaneidade há mais centralidade e mais ubiquidade das narrativas midiáticas – a centralidade está na dinâmica das redes sociais digitais, fora das quais é difícil permanecer, e também se vive a era dos *memes* – termo criado, ainda em 1989, por Richard Dawkins, ao se referir a uma unidade de transmissão cultural ou imitação – e que hoje se redefine e representa o conceito de algo que é “viral” na internet, texto ou imagem que se replica velozmente, ou seja, pode ser examinado como mais um efeito da própria influência dos elementos da cultura em todos os fenômenos.

Ainda em relação aos seus fundamentos, é possível apontar alguns trabalhos científicos como precursores das atividades dos Estudos Culturais. Raymond Williams (1992) trabalha com a cultura e a sociedade, estabelecendo a cultura como um modo de vida, e não apenas como alta cultura em oposição a outras, e belas artes, como fizeram Adorno e Horkheimer (1985), expoentes da Escola de Frankfurt. Williams (1992) constata as mudanças na cultura popular e o aumento da influência de mídia sobre ela, perfazendo um olhar crítico, inicialmente, sobre a tradição letrada inglesa. Hoggart (1973), outro culturalista britânico, em sua proposta de estudo, coloca o foco da atenção sobre os materiais culturais, antes desprezados, da cultura popular e dos meios de comunicação de massa, por meio de pesquisas com metodologia qualitativa. O seu trabalho inaugura o olhar de que no âmbito popular não existe apenas submissão, mas também resistência, o que, mais tarde, será recuperado pelos estudos de audiências dos meios massivos. Naquele momento o “popular” ainda não tinha o seu lugar academicamente conquistado, mesmo com as pesquisas existentes, como no exemplo dos estudos de recepção de telenovelas. Já Thompson (1981) apresenta a cultura entendida como rede de relações que constituem a vida cotidiana dentro

da qual o papel dos indivíduos estava em primeiro lugar. O autor constrói uma concepção simbólica de cultura como padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, com destaque para a produção dos meios de comunicação de massa – pela mediação das mídias as pessoas se comunicam e partilham suas experiências, seus valores, enfim, ressignificam a cultura.

Além dos trabalhos precursores, quatro traços fundamentais podem ser ressaltados nos Estudos Culturais, conforme fundamenta Wolton (1997). O primeiro deles é que enquanto a Teoria Crítica vê uma sociedade dominada, submetida pela indústria cultural, a visão dos Estudos Culturais avalia a cultura popular como uma forma de resistência social. A sociedade não é harmoniosa, e sim conflitiva, há dominação, mas como processo e disputa, não como algo dado, plasmado, imutável. O segundo traço, em resposta a este primeiro cenário, é de que o campo da cultura e da comunicação se configura como a grande arena decisiva para as lutas desenvolvidas na sociedade.

O terceiro ponto a ser destacado é que os Estudos Culturais reconhecem que existem intencionalidades de dominação por parte da Indústria cultural. No entanto, entendem que há muitos elementos intervenientes, que fazem com que estas intencionalidades se realizem ou não, de forma parcial ou integral. Reconhecer que os emissores não são os “todo-poderosos” do processo de comunicação não pressupõe desconsiderar que eles detêm poder, e significação, no conflito e na disputa existente na sociedade. Enquanto isso, relativizar o seu poder de mando não é sinônimo de subestimação. E por fim, o último traço de destaque é a perspectiva da chamada “recepção” com um papel ativo e importante, que pode alterar o resultado do processo, a partir das mediações sociais, que se concretizam pela oferta proposta pelos veículos, assim como pela visão de mundo, hábitos e crenças do sujeito e seu ambiente, ou seja, da sua cultura.

A história das tradições teóricas de comunicação, assim como na educação, e as linhas de desenvolvimento das ciências humanas, e mesmo o pensamento da sociedade sobre si e sua cultura, implica seguir diferentes referências, sem desconsiderar suas contribuições, mas mantendo uma coerência interna de projeto que seja capaz de produzir conhecimento em um campo tensionado por diversas complexidades características do principal agente de comunicação envolvido – a audiência, o indivíduo, agora visto como interagente nos processos comunicativos mediados pela tecnologia digital.

2.3 COMUNICAÇÃO DESDE O FINAL DO SÉCULO XX: MEDIAÇÃO E MEDIATIZAÇÃO

A comunicação é palavra polissêmica também no pensamento de Dominique Wolton (1999), que além de considerar seu sentido direto, como troca ou compreensão, tal como já foi explorado neste capítulo, atribui dois outros sentidos relevantes para a discussão posta nesta investigação. Para ele, há uma dimensão técnica da comunicação, e que se exemplifica de forma eficiente na superação das distâncias, ou no que se pode chamar de “distância mediatizada” (Wolton, 1999, p. 10), em que os avanços tecnológicos e diversos suportes são capazes de apresentar a superação de barreiras geográficas e temporais para promover um novo sentido para a comunicação entre os indivíduos e os grupos sociais.

Ao retomar essa perspectiva Wolton contribui com a fundamentação de uma de suas ideias centrais, aquela que reforça o conceito até então estabelecido, de que a comunicação está sempre ligada ao modelo cultural. Para ele, pensar a comunicação mediatizada, mesmo que ela ocorra a partir do individual, precisa considerar a infraestrutura coletiva atrelada a esse pensamento.

O resultado, em todo caso, é que o triângulo da sociedade individualista de massas (o indivíduo, as massas, a comunicação) está em simetria com o da modernidade (tecnologia, economia, sociedade). A consequência desta simetria? Não existe teoria da comunicação sem uma teoria da sociedade. [...] Este laço entre técnica e sociedade explica inegavelmente o êxito das duas ideologias que rodeiam hoje em dia a revolução da comunicação: a ideologia técnica e a ideologia econômica. (Wolton, 1999, p. 35)

Ao compreender a visão integrada do sentido técnico, é possível estabelecer uma conexão com o movimento mais contemporâneo e presente na vida da sociedade que pode ser chamado de “plataformização” (Poell, Nieborg & Van Dijck, 2020), que lança seu foco para as infraestruturas digitais programáveis e reprogramáveis que facilitam e moldam as interações entre os usuários/interagentes. Nesse contexto, a plataformização é definida como “a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais das plataformas digitais em diferentes setores econômicos e esferas da vida [...] com reorganização de práticas e imaginários culturais em seu entorno” (Poell, Nieborg & Van Dijck, 2020, pp. 4-5).

A conceituação destes autores também apresenta três dimensões, sendo uma delas computacional, outra econômica e uma última chamada de “economia política crítica”. A dimensão computacional está relacionada aos estudos de *softwares* focados na infraestrutura e

estrutura tecnológica para que as pessoas possam construir processos e dinâmicas. Assim como as dimensões de sentido direto da comunicação. Por sua vez, a dimensão econômica estabelece os estudos de negócios focados na rede capaz de gerar ganhos financeiros; enquanto a última dimensão vai estabelecer uma vigilância do imperialismo e exploração do trabalho.

Na perspectiva da plataformização (Poell, Nieborg & Van Dijck 2020), o processo se desenvolve a partir de dimensões institucionais, que começam alinhadas à primeira dimensão com um processo de “datificação”, onde se trabalha a criação de controle de dados, assim como controle e análises comportamentais dos públicos com base em dados. A segunda dimensão se expressa na criação de mercados chamados de multilaterais, que se conectam com o modelo de dados e geram serviços e formas de criação de receitas monetárias, a partir das descobertas realizadas com a análise do comportamento dos usuários/interagentes das estruturas tecnológicas e seus processos interativos. E por fim, há um processo de governança que produz, com a técnica, uma classificação algorítmica, na qual as plataformas estruturam a forma como os usuários/interagentes finais podem interagir entre si e com os complementadores, assim como é nesse espaço que se discutem as políticas de uso e desenvolvimento. Isso “mostra a transformação dos principais setores da sociedade” (Poell, Nieborg & Van Dijck, 2020, p. 8).

Coaduna-se com essa dimensão a visão dos estudos culturais em que se constroem práticas dos usuários/interagentes das interfaces tecnológicas baseadas nas plataformas. Para os autores, “um grande desafio é traçar como as mudanças institucionais e práticas culturais se articulam mutuamente” (Poell, Nieborg & Van Dijck, 2020, p. 5). Da reflexão dos autores é possível compreender que as plataformas evoluem não só em termos de infraestrutura de dados, mercados e governança, mas estão culturalmente conectadas com a vida dos indivíduos, por isso é importante compreender esse processo como uma forma de estabelecer novas ordens para a instância da dimensão simbólica e cultural ao redor das plataformas.

A constatação dos modelos contemporâneos representa um tensionamento da percepção sistematizada de Wolton (1999), quando aponta como terceiro sentido da comunicação a dimensão da necessidade. A necessidade se estabelece na interação como ponto comum das relações de comunicação, tratada como símbolo do século XX, quando o pano de fundo é a troca, ou como já estabelecido anteriormente, as formas de participação nos modos de ser dos agentes do processo comunicativo. O autor demonstra que a comunicação em sua vertente funcional, como sentido de

difusão também representa uma necessidade econômica. Para ele a importância teórica deste campo está essencialmente no “laço entre a comunicação, aspiração humana fundamental, e comunicação, paradigma central da cultura ocidental” (Wolton, 1999, p. 31).

Outra dimensão que é relevante para o conceito de comunicação defendido pelo autor e que, ao mesmo tempo, corresponde ao fundamento teórico desta investigação, é a presunção de inteligência do público, pensando cada vez mais em interação do que em alienação (Wolton, 1999). Sua constatação parte de um questionamento: “Como seria possível que existissem por um lado técnicas de comunicação cada vez mais eficazes e por outro, usuários cada vez mais passivos ou dominados?” (Wolton, 1999, p. 37). A perspectiva de um processo educacional mediado pelas tecnologias e fundamentado numa visão da comunicação enquanto interação deve também pressupor a inteligência do seu público e preservar o seu papel autônomo.

Em relação à ideia de mediatização, Braga (2000) corrobora com as fundamentações sobre o conceito, quando o caracteriza como o processo pelo qual as mídias e tecnologias de comunicação se tornam cada vez mais presentes e influentes na sociedade. Ele argumenta que a mediatização é uma característica marcante da cultura contemporânea, em que os meios de comunicação desempenham um papel central na construção das relações sociais e na produção de significados.

Braga (2000) destaca que a mediatização afeta tanto a interação quanto a interatividade. No contexto da interação, a mediatização influencia a forma como as pessoas se comunicam e se relacionam umas com as outras. Ela introduz novas possibilidades e dinâmicas de interação, como a comunicação mediada por computador e as redes sociais, que transformam os modos tradicionais de interação face a face, superando a simplificação anterior de ações mútuas entre produtor e receptor:

O que caracteriza fundamentalmente a interação social mediatizada é dispormos (à diferença do modelo conversacional) de uma produção objetivada e durável, que viabiliza uma comunicação diferida no tempo e no espaço, e permite a ampliação numérica e a diversificação dos interlocutores. Esta caracterização central, mesma, é que exige ultrapassar o recorte simplista “ações mútuas entre produtor e receptor” (Braga, 2000, p. 8).

Em um contexto integrado entre as ideias de Braga (2000) e Marcondes Filho (2015) é possível compreender a mediatização como o processo de mediação em que ocorre “um

deslocamento do eixo de poder, de um para vários, sendo que as tecnologias permanecem as mesmas, agora mais modernizadas, mas para ambos os lados” (Marcondes Filho, 2015, p. 140). Está relacionado ao fato de compreender a comunicação como fenômeno, tanto quando a educação. Ocorrem os processos midiáticos a partir dos quais as tecnologias e dispositivos digitais potencializam as vivências, sem deixar claro ainda qual é o elemento fundamental de mediação, se não a própria essência da “comunicabilidade” (Marcondes Filho, 2015, p.142

Aliás, há uma integração relevante feita por Braga (2011) ao apresentar o conceito de dispositivos, em que demonstra o favorecimento que o termo traz para os estudos da mediatização por redirecionar e ampliar a referência, permitindo enfatizar a interação e a produção dos agentes:

O termo é particularmente propício para estudos da mediatização – exatamente porque permite ultrapassar uma referência exclusiva aos “meios” (tecnologias, empresas midiáticas e/ou a forma de seus produtos) ou apenas às circunstâncias muito concretas e imediatas de sua apropriação (a relação “direta” de recepção) Tratar de “dispositivos” permite incluir as mediações que o usuário traz para a interação; as expectativas sobre o usuário, no momento da criação dos produtos – levando à “construção do leitor”, aos modos de endereçamento, às promessas e contratos; permite incluir os processos em geral que cercam a circulação mediática; e aí também os contextos significativos de produção, de apropriação e da “resposta social” (sob qualquer forma em que esta ocorra) (Braga, 2011, p. 11).

As perspectivas que interagem para produzir a compreensão adequada acerca de mediação e mediatização demonstram que elas fazem parte de um processo de comunicação caracterizado como fenômeno, e que promove transformações considerando a audiência, o sujeito que interage, como produtora de significados e interações. Nesta linha de pensamento, é necessário buscar as referências de interação dentro do contexto da cultura digital.

2.4 CULTURA DIGITAL: O AMBIENTE DA INTERAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO

Com os saberes entrelaçados até esta etapa é possível perceber que a produção tecnológica e comunicacional está pautada pela cultura e articulada com ela em todas as sociedades. Assim, tudo o que se pode conferir à comunicação digital passa a ser apropriado como produção cultural das sociedades e conectado com sua historicidade, distanciando cada vez mais a realidade de estruturas estáveis com sentidos únicos ou binários. Bortolazzo (2016) contribui nessa reflexão ao situar o paradigma pós-estruturalista dos Estudos Culturais, segundo a qual “os significados são

instáveis, negociáveis, estão sempre em processo” (Bortolazzo, 2016, p. 3). O autor apresenta de forma contundente o quanto estamos imersos no cenário das tecnologias digitais como um imperativo:

Por quantos artefatos digitais você se encontra rodeado? Um, dois, três, quatro. Não se esqueça de contar o Ipad, o Ipod, o computador, o smartphone, o videogame do filho (a) e o seu também. Caso não forem muitos os aparelhos, pode ser que neste exato momento o seu telefone celular toque, vibre, informe a chegada de mensagem de texto, anuncie o aniversário de um amigo (a) ou um simples alerta de que a bateria chegou ao fim. Talvez você esteja cansado (a) e precise dormir. Mas, por impulso, você acessa à internet (via celular, computador, entre outros artefatos) e percebe que um amigo (a) está chamando para conversar no Facebook e concomitantemente outro chama pelo WhatsApp. (Bortolazzo, 2016, p. 3).

Inspirado em tais reflexões, é possível perceber o cenário contemporâneo em relação à cultura digital de forma disruptiva e em constante movimentação e interação. No ano de 2022, entre os meses de março e abril, uma notícia permite exemplificar o movimento citado por Bortolazzo (2016), integrado à perspectiva de Wolton (1999) e Van Dijck *et alii* (2020), integrando diversos segmentos. Uma empresa de carros, passou a produzir carros elétricos e busca a expansão das aquisições de seus produtos por parte dos seus clientes consumidores. Não basta apenas a empresa pensar nos carros se não existirem postos de carregamento para estes veículos, que precisam de uma infraestrutura tecnológica diferenciada para realizar a sua recarga. Por isso, um modelo cultural contemporâneo estabelece a criação de parcerias ou modelos de negócios multilaterais (Poell, Nieborg & Van Dijck, 2020). Porém, contrariando o pensamento comum de fazer parceria com outros negócios reconhecidamente direcionados para o abastecimento de veículos, a empresa estabeleceu uma relação de parceria com uma grande rede de cafeterias. A parceria estabelece a criação de uma rede de bases de carregamento integradas com a rede de venda de cafés. Isso tem seu fundamento em dois elementos principais. O primeiro é técnico, pois o tempo de carregamento é longo e isso poderia ser visto como uma desvantagem em relação ao combustível tradicional. O segundo, é cultural, pois atrela o conceito de que enquanto o carro recarrega a bateria com energia elétrica, seu condutor humano “recarrega a energia com caféina”. Há, ainda, uma dimensão econômica das duas redes que, ao perceberem tendências culturais de interação e atribuição de significados dos seus usuários, estabelecem conexões que se transformam em geração de receita financeira.

Recorrer ao digital é evocar, metonimicamente, a todo um conjunto de manifestações que incluem artefatos como tablets e smartphones, simulacros virtuais, comunicações

instantâneas, conectividade. É aludir a uma vasta gama de formas midiáticas, possibilitadas pela tecnologia digital, abrangendo a realidade virtual, o cinema digital, a televisão digital, a música eletrônica, os jogos de computador, a internet, a World Wide Web, e assim por diante. Também compreende o mundo dos negócios dominados por empresas de tecnologia como a Microsoft, a Apple ou Sony. (Bortolazzo, 2016, p. 10)

O exemplo contemporâneo e o pensamento do autor permitem a ressignificação da ideia de cultural, agora atrelada ao digital, em que há uma representação de uma forma particular de vida de um grupo social em um determinado período da história. Dessa forma, é possível reler a proposta de Williams (1992), em que o digital é um “marcador cultural” (Bortolazzo, 2016), “uma vez que envolve tanto os artefatos quanto os sistemas de significação e comunicação quedemarcam e distinguem nosso modo de vida contemporâneo dos outros” (Bortolazzo, 2016, p.11).

O modelo de pensamento que se pode evidenciar com a construção de uma ideia de Cultural Digital não desconsidera os pensamentos antecessores, como a “Aldeia Global” de McLuhan (1964), a “Cibercultura” de Lévy (1999) e a “Era da Informação ou Era Digital” de Castells (1999), mas avança o pensamento de forma conectada com a historicidade da sociedade em que ela é vivenciada e com o avanço das tecnologias de comunicação e linguagem.

As plataformas são variadas e não são passivas, como suportes, e sim agentes que fazem parte da transformação. Os sujeitos que fazem parte do processo, comunicacional e educacional, não são alienados e dominados, mas ativos e produtores de sentido. Daí ser mais acertado denominá-los interagentes, ao invés de usuários. Há um imbricamento de relações que estabelece a necessária reflexão e compreensão sistêmica dos fenômenos. “A Cultura Digital envolveria, assim, a existência de interatividade, interconexão e inter-relação entre homens, informações e máquinas” (Bortolazzo, 2016, p. 12).

Os processos educacionais e comunicacionais são sempre mediados. A própria “materialidade” da cultura (Williams, 1992) é sua mediadora e constituinte. Nesse ponto, é importante retomar o pensamento de Ferrara (2015) que aponta que, sim, os dois conceitos, o de mediações e o de interações são fundamentais para se estudar a Comunicação. Mas, critica pesquisadores que tratam os dois conceitos como sinônimos, ao sintetizar “a própria comunicação na totalidade de suas manifestações” (Ferrara, 2015, p. 16). A comunicação estudada, segundo a autora, com viés predominante nas mediações se refere a uma comunicação de mão única,

processada de um emissor, gerador de códigos, para um receptor, e, para ela tal concepção é “frágil na sua capacidade reativa à exuberância daquele código” (Ferrara, 2015, p. 13), tornando a mediação uma derivação instrumental dos meios. Já a comunicação vista pela perspectiva interacional exige uma troca processual permanente de códigos diversos que dão margem a diferentes interpretações.

É válido, portanto, estabelecer um conceito de comunicação interativa fundante para a essa investigação e construído na esteira dos pensamentos entrelaçados. A comunicação interativa está estrutura em três importantes elementos: ela é circular, contextualizada e integrada (Paula, 2016, p. 63-68).

O seu primeiro elemento identitário, ser circular, está fundamentado na categoria de diálogo. Ela não é um processo de sentido único, mas sim um movimento de reverberação em que a mensagem circula entre comunicador e audiência, construindo significados e revisando sentidos. É estabelecida numa perspectiva híbrida, mais do que na visão da cibernética clássica. Permite o controverso, o debate, discute e movimenta as referências estabelecidas, intercalando-as. Dessa forma, articula seu segundo elemento, ser contextualizada. Isso indica que tensiona os filtros estabelecidos pelas crenças, condições sociais e econômicas, ambiente, habilidades cognitivas, compreensões linguísticas e raciocínios.

Com isso, produz uma mensagem constantemente situada tanto entre seus agentes quanto no espaço em que está circulando, especialmente o digital. E por fim, ela é integrada pois conecta as multilateralidades. Assim como é influenciada pelas referências e pelo ambiente de sua circulação, também os influencia e promove neles transformação, seja de contradição, questionamento ou ampliação de saberes dentre as diversas oportunidades que a articulação entre “práticas culturais e mudanças institucionais” (Poell, Nieborg & Van Dijck, 2020) são capazes de estabelecer.

Em suma, o binômio Educação e Comunicação constrói um campo de importantes reflexões e fundamenta o pensamento de toda a pesquisa apresentada. A sociedade está em constante evolução e transformação, e assim, a cada movimento de transformação a educação e a comunicação acompanham o mesmo movimento e se transformam. “São dois campos onde circulam saberes. Em sua gênese, em suas instituições, cada um possui uma lógica própria de produção e existência” (Paula, 2016, p. 59), mas ainda assim seus efeitos e influência se tornam

práticas presentes nos mesmos espaços sociais. Por isso que “escola e mídia são produtores de sentidos” (Paula, 2016, p. 59) e a ideia de suas instituições, com as fundamentações estabelecidas, se amplia para o mundo digital, partindo das suas bases fundantes para alcançar novas formas de sistematizar a realidade da qual os dois campos fazem parte, em que a comunicação interativa e dialógica pode, potencialmente, promover uma educação emancipadora.

Braga (2000) faz uma distinção entre os conceitos de interação e interatividade. A interação refere-se à ação comunicativa entre os sujeitos envolvidos em uma determinada prática comunicativa. Ela está relacionada à troca de mensagens, à participação ativa dos indivíduos e à construção conjunta de significados. A interação ocorre em diversos contextos, tanto presenciais como mediados por tecnologias. Por outro lado, a interatividade é entendida como uma característica das tecnologias e dos meios de comunicação. Ela diz respeito à capacidade dessas tecnologias em possibilitar a interação entre as pessoas e o sistema. A interatividade está relacionada à potencialidade de resposta e participação da audiência diante de um determinado meio ou dispositivo. Assim, a interação está relacionada às ações comunicativas entre sujeitos, enquanto a interatividade está relacionada às possibilidades de interação oferecidas pelas tecnologias ou meios de comunicação.

O autor ressalta que a interatividade pode influenciar a interação, pois as características e possibilidades das tecnologias podem estimular ou limitar a participação e o engajamento dos indivíduos na prática comunicativa. No entanto, ele também enfatiza que a interação não se limita apenas à interatividade tecnológica, já que a interação humana ocorre em diversos contextos e situações, independentemente do uso de tecnologias. Portanto, a distinção feita por Braga (2000) entre interação e interatividade está relacionada à diferenciação entre as ações comunicativas entre sujeitos e as características das tecnologias ou meios de comunicação que permitem essa interação.

Ao conduzir a sua argumentação sobre dispositivos interacionais, Braga (2011) apresenta a ideia de interação como um processo dinâmico e complexo que envolve a troca de significados e ação mútua entre os indivíduos. Fica diferenciada, por sua vez, da ideia de simples transmissão de informações, mas assume o contorno de um processo em constante construção, onde os participantes interagem e constroem significados em conjunto por meio de suas ações, linguagem e recursos simbólicos.

E neste contexto, a interação não ocorre isoladamente pois é influenciada pelos dispositivos interacionais presentes no contexto social. Esses dispositivos podem ser tanto físicos (como objetos, tecnologias) quanto simbólicos (como linguagem, sistemas de signos), e eles moldam e influenciam as possibilidades e os limites da interação: “as interações são frequentemente tomadas como determinadas por processos sociais mais amplos, no âmbito dos quais se desenvolvem – processos políticos, econômicos, campos sociais, âmbitos institucionais, lingüísticos, direcionamentos culturais” (Braga, 2011, p. 5).

A interação, de acordo com Braga, é mediada pelos dispositivos interacionais, que atuam como intermediários entre os sujeitos, e a comunicação enquanto fenômeno está alinhada a esta perspectiva, pois “o fenômeno comunicacional se realiza em episódios de interação entre pessoas e/ou grupos, de forma interpessoal ou mediatizada” (Braga, 2011, p. 4). Os dispositivos podem facilitar ou dificultar a interação, direcionar o fluxo comunicativo, estabelecer normas e padrões de interação, entre outros aspectos. Assim, a interação é entendida como um processo complexo e mediado, no qual os dispositivos interacionais desempenham um papel fundamental na construção das relações sociais. E ainda, de forma mais direta, interação pode ser entendida como um processo de troca de significados e ação mútua entre os indivíduos, influenciado pelos dispositivos interacionais presentes no contexto social.

3. O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: CARACTERÍSTICAS

Quando se fala de Ambiente Virtual de Aprendizagem, tratado também como AVA, é possível articular perspectivas relevantes para o entendimento deste termo, desde o seu conceito até suas implicações e modelos. É com esse objetivo que esse capítulo se estabelece, para articular o termo AVA com a fundamentação da pesquisa conduzida. O Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância, organizado por Daniel Mill (2018), é uma obra colaborativa e reflexiva que reuniu diversos pesquisadores da área para construir suas contribuições em relação aos termos utilizados no campo das tecnologias e educação.

Uma das primeiras formas de compreender o termo em exame se dá por meio da observação de sua evolução histórica, pois o conceito aparece justamente quando os recursos tecnológicos passam a oferecer novas possibilidades no processo ensino e aprendizagem: no AVA “a interação e a mediação entre sujeitos do processo ensino-aprendizagem são realizadas por uma série de recursos de comunicação e interação, via internet” (Maciel, 2018, p.31), acentuando a relação entre os campos da comunicação e da educação, além de destacar “planejamento educacional” e “tecnologias” como agentes relevantes que atuam na construção do processo de produção de aprendizagem por meio do AVA. O autor corrobora com o entendimento dos leitores e pesquisadores ao ressaltar as diversas terminologias que podem ser encontradas em relação ao ambiente na literatura, destacado a seguir, com o complemento de termos corriqueiros em projetos pedagógicos institucionais.

QUADRO 2 - PRINCIPAIS TERMOS ENCONTRADOS CORRELATOS AO AVA.

SIGLA	NOME
CMS	Course Management System
LMS	Learning Management System
SGA	Sistema de Gestão de Aprendizagem
VLE	Virtual Learning Environment
ADA	Ambiente Digital de Aprendizagem
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

FONTE: Adaptação e complementação do pesquisador com base em Maciel (2018).

O autor esclarece as diferenças que permitem a distinção conceitual entre os termos e permite a compreensão a respeito da adequação de uso do termo AVA:

Todavia, ambiente virtual de aprendizagem é a terminologia mais recorrente. Esses ambientes são criados a partir das tecnologias digitais e utilizam-se da internet como meio de difusão e comunicação, oferecendo recursos de interação e comunicação (o termo recurso aqui reforça o objetivo desse artefato, em detrimento de uma perspectiva ferramental) para que os participantes do processo educativo possam se comunicar, trocar experiências, fomentar conhecimentos, construir a aprendizagem com esforços colaborativos/cooperativos. À medida que se estabelecem interação, mediação e interatividade entre os sujeitos da formação (professores, tutores, alunos e gestores) o AVA propicia o desenvolvimento dos participantes. (Maciel, 2018, p.31).

Assim, é possível identificar também a presença de eixos na visão a respeito de como se organiza esse ambiente em relação ao processo de produção de aprendizagem. Anteriormente, nesse documento de tese se demonstrou o fundamento das ideias de comunicação e de educação, que fundamentalmente se estabelecem com o relacionamento entre os sujeitos do processo, com o processo de significação e atuação do sujeito, e relação com as estruturas formais. Assim, Maciel (2018) também contribui ao destacar quatro eixos para o AVA: informação e documentação, comunicação, gerenciamento pedagógico e administrativo e produção.

1) Informação e documentação: informações sobre o curso, conteúdos e materiais didáticos, upload e download de arquivos e suporte ao uso do ambiente; 2) Comunicação: trocas síncronas e assíncronas de mensagens; 3) Gerenciamento pedagógico e administrativo: acesso às avaliações e relatórios de desempenho dos alunos, além de consultas à secretaria virtual do curso; e 4) Produção: desenvolvimento de atividades e tarefas dentro do ambiente (Maciel, 2018, p.31).

Tais concepções podem estar presentes de forma completa em um AVA ou não, ainda podendo ser configuradas e planejadas uma diversidade considerável de tipos de atividades e recursos como parte do processo de aprendizagem. Os ambientes virtuais podem ser desenvolvidos em plataformas livres ou proprietárias, conforme levantamento que a obra nos apresenta complementado pelo autor desta pesquisa a seguir.

QUADRO 3 - AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

NOME	BlackBoard
Moodle	D2L Brightspace
ATutor	Canvas
Claroline	eCollege (Pearson)
e-Proinfo	AdaptWeb
Teleduc	

FONTE: Adaptação do autor a partir do material de MACIEL, 2018, pp. 30-31.

Tais ambientes são organizados e planejados de acordo com o objetivo de aprendizagem e objetivos institucionais de cada curso, e o planejamento pode, sim, potencializar a dimensão crítica e ativa dos sujeitos envolvidos no processo, superando uma relação instrumental com o conhecimento; mas, ressalta Maciel que “é preciso, nesse sentido, deslocar um pouco o foco de *quais* atividades podem ser usadas, para *como e por que* esta ou aquela devem ser usadas” (Maciel, 2018, p. 32). Para isso, é necessário sustentar a visão sobre o AVA de forma ampla, histórica e interativa.

3.1 INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ao considerar a fundamentação realizada sobre o conceito de educação, entende-se que é profícuo especificar a relação dos atributos desse conceito com a perspectiva da educação a distância que forma o espaço de contextualização dessa investigação de doutorado, integrando sua estrutura e alicerce teórico. Para categorizar a educação a distância (EaD), no cenário da educação brasileira, parte-se de um consenso mínimo em torno da ideia desta modalidade, que é difundida pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED): “São atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas, em sua maioria, sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora” (ABED, 2005) e claro, e por meio da mediação das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, em particular, daquelas que permitem a comunicação online por meio de redes digitais e/ou plataformas conectadas pela web,

Para a articulação intelectual deste trabalho, será usada a ideia de educação a distância, e não de ensino a distância, portanto será tratada como “a EaD”. Afirma-se nesta posição o entendimento de que a educação é um processo e está integrada com os operadores teóricos do

trabalho, enquanto o ensino seria apenas uma parte do processo, que não está presente na fundamentação direta deste estudo, embora implícita.

Tal qual o conceito de educação, a ideia de educação a distância também não é nova, pois seguindo o rigor da sua definição, experiências bem-sucedidas que já faziam jus ao conceito de EaD no Brasil existiam desde o final do século XIX/início do século XX, como as correspondências em papel com finalidade educativa/profissionalizante; posteriormente, pode-se registrar o trabalho de Rádio Escola de Edgard Roquete-Pinto, em 1934 (Dias, 2010). A atualização e modernização do processo ocorreu por meio dos meios e tecnologias disponíveis e aprimorados a cada época, a exemplo das tele aulas à distância oferecidas por canais de televisão educativas e mesmo comerciais. Historicamente, é possível traçar três grandes momentos da EaD, esclarecendo sua evolução ao longo dos anos de geração em geração.

A primeira geração caracteriza-se pelo ensino por correspondência, na primeira metade do século XX; a segunda geração caracteriza-se pela Teleducção/Telecursos, modalidade que surge no Brasil no final dos anos 1970, com transmissão de aulas ou veiculação de programas educacionais pré-gravados por emissoras educativas, preserva o uso de material impresso e incorpora o uso da televisão e videoaulas, áudio cassetes e sistemas de telefonia; na terceira geração encontram-se os ambientes interativos, inovando pelo uso de redes de comunicação interativas, com a web e os sistemas de videoconferência, incorporando as mídias anteriores e criando oportunidades para um aprendizado cooperativo online. (Dias, 2010, p. 11)

A educação a distância nasce como resposta a demandas sociais, pautada principalmente pelos ideais educativos, articulando as tecnologias disponíveis com vistas a desenvolver os sujeitos com o meio de alcance possível. Além disso, é a modalidade educacional que integra em sua base instrumental os campos de educação com as tecnologias de comunicação. Ao mesmo tempo, é marcada em seus desafios pela necessidade de explorar pedagogicamente o potencial interativo e comunicativo das tecnologias pelas quais é mediada.

O artigo 80 da LDB, caracteriza a EaD enquanto modalidade educacional em que a “mediação didático-pedagógica [...] ocorre com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 1996, art. 80). A regulamentação deste artigo, seguida das normatizações para a educação a distância se originam no Decreto 5.622, de 19 de dezembro de

2005, que passa a ser acompanhado por Portarias Ministeriais e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, todas no intuito de estabelecer normas para a educação, especialmente no contexto do Ensino Superior, relativas à EaD.

De acordo com o artigo 2º do Decreto 5.622/2005, a EAD poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: educação básica, educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, educacional profissional, abrangendo os seguintes cursos programas: técnicos, de nível médio e tecnológicos, de nível superior; educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado. (Dias, 2010, p. 18).

Nessa perspectiva, a educação a distância se configura como cenário profícuo para o desenvolvimento de um fazer educativo que privilegie o sujeito no seu processo de humanização e libertação, pois rompe com os paradigmas tradicionais de sala de aula, colocando educandos e educadores em outras posições neste processo. Mediados por espaços tecnológicos que apresentam alternativas diferentes a cada vez, os fazeres da práxis educativa passam pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, os AVA. Segundo Gava e Ultramari (2022, p.70), “os AVA deveriam ser observados como (ciber)espaços democráticos que desenvolvem subjetividades. Isso por si só, é a promoção da própria cidadania.”. Nesse contexto, se cria uma interface mediada pela tecnologia entre comunicação e educação, que contribui para organizar de forma sistemática tais ambientes, de maneira que o potencial interativo da comunicação seja fator para desenvolver a educação emancipatória na perspectiva de formação a distância. O capítulo 4 desta tese vai apresentar e tensionar de forma mais aprofundada os ambientes virtuais de aprendizagem em um contexto de Educação a Distância.

3.2 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Apoiado ainda na perspectiva apresentada por Maciel (2018), é possível destacar que o termo expressa uma mudança histórica. O AVA, segundo o autor, surge na virada do século XX para o século XXI, e isso ocorre pelo avanço nas potencialidades da ferramenta que antes era identificada como um sistema de gerenciamento da aprendizagem, da sigla em inglês LMS

(*learning management systems*). Estes ambientes tinham como foco a gestão dos cursos no contexto online e sua centralidade estava no conteúdo, possibilitando a centralização da gestão para difusão do conteúdo e registro do progresso de estudantes. Contudo, com o avanço da tecnologia os ambientes passaram a oferecer novos recursos voltados para a comunicação e interação, mudando a centralidade do processo, deixando de focar no conteúdo e passando a privilegiar a interação entre os sujeitos do processo e a mediação da aprendizagem.

Sancho (2010) corrobora com o entendimento do progresso histórico, quando destaca que a intensificação da presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino superior levou ao desenvolvimento de diversos projetos, com destaque para a “participação e a responsabilidade dos estudantes no processo de aprendizagem [...]” (Sancho, 2010, p. 95). Nessa visão, os ambientes virtuais de aprendizagem se tornam objeto de reflexão a respeito dos recursos utilizados para apoiar e potencializar os seus objetivos em relação à produção de aprendizagem.

A autora destaca as distinções que são necessárias entre a versatilidade e encanto gerados pela tecnologia e sua efetividade pedagógica. Para isso, estrutura quatro ideias para conduzir a necessária reflexão. Primeiramente, explicita que “suporte não é o mesmo que conteúdo [...] Pode-se ler, ver e interagir com autêntica bazófia ou com conteúdos que conectam com a sensibilidade e a necessidade de aprender dos indivíduos[...]” (Sancho, 2010, p. 98). Considera-se que a variedade de valores e qualidades entre os suportes não pode significar diretamente que haja efetividade pedagógica, pois isso precisa estar conectado com os objetivos de aprendizagem estabelecidos no planejamento educacional.

O segundo ponto destacado diz respeito ao tipo de atividades propostas, pois em alguns casos a produção utiliza de tecnologias digitais avançadas, como o uso de técnicas de realidade aumentada, mas não considera o processo cognitivo estimulado – para Sancho (2010) “atividade física não é o mesmo que atividade intelectual” (Sancho, 2010, p. 98), pois não é o fascínio gerado pela forma como as pessoas se fixam na tela, manejam os equipamentos, ou ainda, se inserem em um ambiente com tecnologia 3D, realidade aumentada, que devem ser questões primordiais. “O que se deve perguntar é: O que pensam? Como essa atividade contribui para que se construam como aprendizes, como mulheres, homens, cidadãos? Como favorece sua aprendizagem?” (Sancho, 2010, p. 98). O argumento da autora apela para o conhecimento comum sobre a relação

entre atividades físicas e cognitivas, pois nem sempre que há uma ocupação mecânica a função cognitiva é estimulada na mesma proporção.

A meus alunos, costumo citar um exemplo. Quando estou cansada, mas tenho de adiantar o trabalho, fico no computador completando uma bibliografia, buscando uma informação. Alguém que me visse diria “como está envolvida!”, mas minha mente e até meu corpo podem estar muito longe. Contudo, quando tenho de refletir sobre um novo projeto de pesquisa, pensar em como posso melhorar minhas aulas, planejar a estrutura de um artigo, posso estar sentada sem fazer aparentemente nada, tomando um refresco ou vendo as nuvens passar. Mas minha mente, e também, meu corpo estão ali com toda sua intensidade. (Sancho, 2010, p. 98).

Nessa linha de pensamento, o planejamento educacional deve considerar o objetivo de aprendizagem estabelecido e seu nível de complexidade e demanda cognitiva para que os recursos escolhidos sirvam para esta finalidade e não que em todos os momentos estejam voltados para a ideia de “prática”, de sempre estar fazendo algo materialmente. Os estímulos podem e devem considerar as diversas formas dos indivíduos de interagir e produzir aprendizagem. Assim, conecta-se com o terceiro pensamento: “o que faz o aluno com o que aprende” (Sancho, 2010, p. 98-99). Para a autora esse nível de reflexão está conectado com a interação do sujeito com o processo de aprendizagem. Isso porque “o que o aluno aprender está relacionado com o que ele faz, mas não necessariamente com o meio que ele usa” (Sancho, 2010, p. 99). Seja em atividades mediadas pela tecnologia ou não, inclusive em atividades presenciais, há potenciais diferentes em diferentes tipos de interação gerados pelos recursos e estímulos, de acordo com a tabela organizada e apresentada no quadro 4, a seguir.

QUADRO 4 - TIPOS DE INTERAÇÕES E POTENCIAIS DE APRENDIZAGEM

TIPO DE INTERAÇÃO		VISÃO ESTRUTURANTE PARA A APRENDIZAGEM
INTERAÇÕES RECONHECIMENTO	DE	É um tipo de atividade em que o comando para ação é apenas que se reconheça informação previamente apresentada, e não há espaço para produção que faça intervenção no que foi oferecido.
INTERAÇÕES DE MEMORIZAÇÃO		É um tipo de atividade que não evidencia compreensão, mas faz com que uma

	recordação seja expressa como forma de confirmar uma assimilação de um material, conhecido como “decoreba”.
INTERAÇÕES DE COMPREENSÃO RECONSTRUTIVA	É uma atividade do tipo produtiva, pois o estudante reconstrói significados, ainda que com outras palavras.
INTERAÇÕES DE COMPREENSÃO RECONSTRUTIVA GLOBAL OU INTUITIVA	Há uma ênfase na aprendizagem por experimentação, pois a ênfase da atividade recai mais no estudante do que no computador, livro-texto ou no docente. Criam-se oportunidades para que o estudante possa desenvolver formas de pensar.
INTERAÇÕES DE COMPREENSÃO CONSTRUTIVA	São atividades do tipo que impulsionam a criação de campos de conhecimento. Não trabalha para soluções convergentes que estão totalmente dentro da estrutura de uma disciplina, mas empurra os limites do campo, indo além do que já se conhece, comprovando suas próprias hipóteses, desenvolvendo suas próprias metodologias e tirando conclusões baseadas em seu próprio trabalho.

FONTE: adaptado pelo autor do trabalho de Kemmis, S. et al. How Do Student Learn? Norwich: CARE, University of East Anglia, 1997, apresentado por Juana M. Sancho, 2010 (pp. 99 - 100).

O último pensamento elaborado pela autora para reflexão postula que há uma certa distância entre o conhecimento e as habilidades que precisam ser empreendidos por professores e equipe técnica para construção de materiais ou ambiente de aprendizagem virtual e os estímulos necessários para a produção de aprendizagem. Há a necessidade de interferência de equipes especializadas em características técnicas e tecnológicas para estruturação dos ambientes, gerando duas consequências: uma delas é a da produção não ser feita pelo professorado e outra seria a realização de um grande esforço tecnológico, com um pobre avanço pedagógico, “isto é, pode e costuma resultar em uma aprendizagem considerável por parte dos produtores que não corresponde com a que promovem os que a utilizam” (Sancho, 2010, p. 100). A autora indica a necessidade de um olhar atento, partindo do planejamento educacional, que garanta que o horizonte educacional

dos objetivos de aprendizagem prevaleça em relação aos recursos técnicos que costumam seduzir a produção.

Conforme destaca Sancho (2010), os ambientes virtuais de aprendizagem apresentam de forma típica três organizações: um espaço pensado para propor atividades de aprendizagem, um espaço para colaboração formal ou informal, e um conjunto de recursos que são organizados e apresentados com vistas a favorecer a produção de aprendizagem. E a autora ressalta que a forma como um determinado ambiente é estruturado já implica uma ideia sobre alguns dos principais fatores institucionais, tais como: a forma como o aluno aprende, a concepção de como se ensina efetivamente, quais são os papéis esperados para o professor e para o aluno no contexto de ensino, como se vê a ideia de conhecimento e as formas de comprovação que a aprendizagem aconteceu. Isso aponta ao fato de que analisar o ambiente é uma forma de analisar as ideias estruturantes que o sustentam. A autora organiza algumas comparações entre modelos, a partir da qual sintetiza-se o quadro 5 com as principais conexões para serem observadas.

QUADRO 5 - TABELA COMPARATIVA ENTRE ENSINO PRESENCIAL E VIRTUAL CENTRADOS NO ESTUDANTE

Ensino virtual centrado no docente	Ensino virtual centrado no aluno
Estuda um material elaborado pelo docente ou responsável pelo curso.	A proposta de aprendizagem é aberta e o alunado pode contribuir para melhorá-la, para adaptá-la a suas necessidades e estilos de aprendizagem.
Ocupa a maior parte do tempo no estudo do material proposto.	As atividades de aprendizagem precisam de discussão e colaboração do grupo.
A comunicação é controlada pelo docente ou tutor.	É requerida a participação ativa do alunado na sequência das atividades de aprendizagem.
	Os alunos participam ativamente do estabelecimento das regras de uso do ambiente virtual.

	O alunado contribui com recursos de aprendizagem não apenas para seu grupo, mas para todos os participantes.
	O alunado pode utilizar no processo de aprendizagem tanto os materiais propostos pelo curso como os trazidos por eles.
	O processo de ensino contempla situações das quais todo o grupo de alunos participa, atividades em pequeno grupo e ações individualizadas.

FONTE: Adaptação do autor do capítulo apresentado por Sancho, 2010.

Compreende-se que não se trata somente da centralidade do processo ser deslocada entre docente e estudante, mas também de visões fundamentadas em perspectivas diferentes. De um lado, se encontra tipicamente a visão tradicional e, de outro, visões emergentes. A elaboração da autora sobre o tema é adaptada a seguir e demonstra, efetivamente, que a presença da tecnologia como mediadora, ou da construção de cenários no contexto virtual, não são fatos diretamente desconectados de uma visão tradicional sobre o ensino. Assim, é possível estabelecer comparativos, mesmo no virtual, entre visões mais ou menos alinhadas à contemporaneidade das demandas de aprendizagem, conforme se demonstra no quadro 6.

QUADRO 6 - COMPARATIVO ENTRE VISÃO TRADICIONAL E VISÃO EMERGENTE NO VIRTUAL

A visão tradicional virtual	Visões emergentes (ensino virtual)
Concepção do conhecimento: disciplinar, factual, conceitual e instrutivo.	Concepção do conhecimento: transdisciplinar, procedimental, orientado para a solução de problemas.
Fontes de informação: materiais de ensino, impressos ou digitais.	Fontes de informação: todas.
Papel do docente ou tutor: resolver dúvidas para garantir que o alunado repita a informação contida nos materiais na forma requerida.	Papel do docente ou tutor: facilitar a aprendizagem do alunado, orientar a investigação, provocar questionamentos, supervisionar o progresso.
Papel do aluno: estudar os materiais, fazer os exercícios, reproduzir a informação.	Papel do alunado: responsável por sua aprendizagem, construtor de conhecimento, provedor de sentido, colocara e recoloca

	problemas, perguntas, hipóteses, leva a cabo projetos de indagação, busca, seleciona, avaliar e interpreta informação, elabora respostas, chega a conclusões, e comunica o processo e o resultado de sua aprendizagem.
Lugar: o ambiente virtual – para recolher os materiais digitais e formular pergunta; outros lugares: casa, local de trabalho, biblioteca etc. (assíncrono)	Lugar: o ambiente virtual, casa, local de trabalho, biblioteca etc. (síncrono e assíncrono)
Avaliação: o exame – algumas vezes presencial (permite ser copiado).	Avaliação: continuada e autêntica (portfolio, ensaios, solução de situações problemáticas, informes de pesquisa etc.)

FONTE: Adaptação do autor do capítulo apresentado por Sancho, 2010.

Com isso, é possível caracterizar o constante fazer e refazer sob o qual a realidade do ambiente virtual de aprendizagem está estabelecida. Isso ocorre pois não é somente o avanço tecnológico ao qual estão submetidos historicamente esses ambientes que promovem sua evolução, mas também o desenvolvimento do pensamento educacional e social utilizados em seu uso. Conforme a demanda de aprendizagem e a formação dos sujeitos se alinham historicamente com as demandas sociais e humanas, as tecnologias avançadas se conectam, ou devem se conectar, com os objetivos educacionais que interagem com esta sociedade historicamente constituída. Dessa forma, podem ser suportes para reproduzir o mesmo, ou permitir avanços para construir reflexões e estímulos pedagogicamente eficientes em prol dos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

3.3 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO UMA SALA DE AULA INTERATIVA

Nesta tese, os fenômenos educativo e comunicativo se integram por meio da ideia de uma comunicação interativa. Desta maneira, a ideia de interação e interatividade foi estabelecida previamente sob a perspectiva comunicativa. A partir desta leitura, cabe neste momento associar a perspectiva de interatividade com o contexto educacional, integrando os olhares sobre o AVA como uma sala de aula interativa, tanto porque possui interatividade quanto porque gera interação.

A reflexão a ser feita a respeito da interatividade está sustentada pela pesquisa de Marco Silva, apresentada na obra Sala de aula interativa (2014), articulada com a contribuição de Alex Primo (2003), em Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância

segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. Ao reportar os aspectos históricos da ideia de interatividade na comunicação e na educação, Silva (2014) salienta que a expressão comunicação interativa “já se encontrava no meio acadêmico desde os anos de 1970 expressando uma bidirecionalidade entre emissores e receptores, expressando troca e conversação livre e criativa (...)” (SILVA, 2014, p. 99). Esclarece que o termo tem sua origem na França no contexto de discussões sobre os meios de comunicação, os serviços interativos e os serviços de difusão, culminando na Lei de 20/07/1982, que fez a diferenciação destes serviços no âmbito da telemática. Mas só dois anos mais tarde, com o decreto 84-59 é que o termo aparece formalmente em um documento oficial.

Nesse sentido, falar sobre comunicação interativa, a rigor, não se trata apenas do surgimento de um termo contemporâneo relacionado a uma cultura digital prevalente e às trocas entre seres humanos e máquinas ou até mesmo entre redes de máquinas-máquinas e máquinas e humanos, mas sim da revisão fundamentada, visando a evolução constatada no contexto, por sua vez reflexo de uma contemporaneidade. Os momentos geradores da noção de interatividade também podem ser vistos a partir da ótica da dialética, iniciada com os pensadores gregos, e esquematizada numa das versões mais conhecidas pelo filósofo alemão Hegel, demonstrando momentos do processo de pensamento. Essa perspectiva já foi enunciada nessa pesquisa quando se fundamenta a ideia de comunicação e de educação, coadunando-se com a perspectiva de Silva (2014) que demonstra “três momentos dos quais procede a noção de interatividade” (Silva, 2014, p. 102).

Em primeiro momento está identificada a relação entre o humano e as aplicações, o que se refere a uma relação “de caráter conversacional na qual interação (termo neutro) se conecta com interatividade (mais conversacional)” (Silva, 2014, p. 102). Neste caso, os campos se fazem na interação usuário/interagente humano e aplicações técnicas, há uma relação dialógica. O segundo momento está caracterizado pela ideia de interface, criando o papel do mediador no diálogo, como “um dispositivo de transcodificação (de tradução) com vocação de assegurar o diálogo (pouco ou muito limitado e constrangido)” (Silva, 2014, p. 102).

O terceiro momento instaura uma visão de troca bilateral, construída na visão de que “quando a comunicação opera nos dois sentidos, sob a forma interindividual ou intergrupal, é a interatividade” (Silva, 2014, p. 102). Vale ressaltar que a noção expressa neste pensamento está

em dois polos, um deles que trata de um diálogo, troca *entre* – numa ideia de interlocução, e de uma possibilidade de agir, intervir *sobre* programa e conteúdo. São, assim, elementos de constituição da interatividade. É importante ressaltar que esse pensamento considera todos os meios e tecnologias que fazem parte do processo, e relaciona de maneira efetiva os enunciados das premissas freireanas que sustentam este trabalho.

Ainda que a interatividade esteja estabelecida e demonstrada em suas diversas formas, é compreensível que ela possa se expressar em cada projeto – entendido como o esforço empreendido para confluir para objetivos educacionais determinados, de maneira diferente. Essa diferença de interatividade presente em cada projeto pode ser compreendida e identificada em gradações. São níveis de interatividade elencados por Silva (2014), que correspondem às ideias de: acesso estanque, linearidade, ramificações, linguagem, liberdade de criação ou modificação permitida. O quadro 7 representa as seis gradações identificadas e categorizadas pelo autor.

QUADRO 7 - GRADAÇÕES DE INTERATIVIDADE DE MARCO SILVA (2014)

1. Grau zero da interatividade	É o caso do romance, do disco, dos cassetes... (lidos linearmente do início ao fim), da televisão, do rádio, da videografia em modo cíclico. As únicas ações do usuário são, de uma parte, a interrupção do serviço, e de outra, o acesso ao serviço a uma de suas aplicações (conteúdos). Trata-se da interatividade de acesso.
2. Interatividade linear	É o caso do romance, do disco ou dos cassetes, desta vez folheados (sequência, retorno, saltos adianta ou atrás, avanço ou retorno rápidos). A consulta a listas em videografia (sequência e retorno) pertence a essa categoria.
3. Interatividade arborescente	A seleção se faz por escolha ou designação em um menu, videografia difundida, videotexto arborescente, jornais ou revistas

	onde cada página tem uma dupla apresentação de menu de artigos, fotos...
4. Interatividade linguística	A que utiliza acessos por palavras-chave, formulários e até uma entrada de linguagem natural ou quase natural: videotexto, microcomputador.
5. Interatividade de criação	Aquela que permite ao usuário compor uma mensagem textual, sonora, gráfica, mista, desenhos por correspondência e mensagens.
6. Interatividade de comando contínuo	Permite a modificação, o deslocamento ou em geral a transformação de objetos sonoros ou visuais diretamente manipulados pelo usuário: exemplo <i>videogames</i> .

FONTE: Adaptação do autor do capítulo apresentado por SILVA, 2014.

As várias gradações representam critérios objetivos para compreender o nível de interatividade estabelecido em uma experiência de produção de aprendizagem, que se fazem presentes de formas variadas e em diversas intensidades nos projetos. Corroboram desta forma para estabelecer a presença dos fundamentos da ideia de interatividade, que passam por três pilares, sendo: participação, bidirecionalidade (hibridação) e permutabilidade (potencialidade) (Silva, 2014). As premissas que são construídas a partir de uma base tecnológica e comunicacional estão confluentes ao modelo de pensamento educacional freireano que postula a ideia de participação e autonomia do sujeito, que pode ter seu desdobramento e efetivação por meios dos elementos de interatividade.

A participação, como fundamento do conceito, é categorizada por Silva (2014) em quatro vertentes nomeadas como: tecnológica, política, sensorial e comunicacional. Em primeiro momento, é composta pela potencialidade tecnológica, capaz de oferecer diversos tipos de soluções para participação-intervenção e que seguem em constante evolução, gerando necessariamente transformações também no ambiente social. Assume-se, portanto, que os agentes

que fazem parte do processo não são passivos e podem ser autores das transformações a partir da vivência gerada com as potencialidades dos meios.

Numa perspectiva política, a interatividade é resultante de “uma produção conjunta da emissão e recepção” (Silva, 2014, p. 129) porque se trata da saída de uma condição de espectador para a condição de audiência produtora – produz sentido e sua ação e reação são intervenções de forma cultural, social e ativa diante do que é oferecido. Dessa forma, comunicação e educação se constroem e se expressam como autores e produto do fenômeno político compreendido pelo social e cultural, assim como os seus agentes são audiências ativas, produtores e participantes.

Desde a dimensão sensorial, fala-se da “sensorialidade como potenciação da participação-intervenção” (Silva, 2014, p. 130). É uma ideia que se refere aos processos de projetar experiências – sensoriais e até teatrais – entre seres humanos e computadores. Elementos como ação, linguagem e espetáculo (representação) característicos do teatro entram em jogo na dinâmica da interatividade. É preciso ocorrer a superação da simples hiperatividade sensório-motora, com cliques e trocas de tela, por exemplo, embora eles sejam parte integrante, mas produzir uma dimensão teatral que gera participação e interatividade por meio de diferentes técnicas.

Por fim, a perspectiva comunicacional que sustenta a ideia de participação é a mudança da lógica da comunicação (Silva, 2014). Isso está disposto em função de uma ideia de superação dos paradigmas mais clássicos voltados para a distribuição massiva. Tanto a comunicação, como o processo de educação mediada pela tecnologia, que passaram de um período da distribuição massiva de produções e conteúdo, para uma lógica voltada à construção coletiva, participação e processo de ressignificação. Assim, a participação em sua vertente comunicacional se dá na mudança da natureza da mensagem, do papel do emissor e do então receptor, se tornando audiência – com o pressuposto de posição ativa. Da mesma forma pode-se dizer, nesse contexto, que o usuário se torna interagente do processo, por meio das formas tecnologicamente avançadas de interatividade, que permitem participação e reações instantâneas, inclusive por meio de tecnologias móveis.

A bidirecionalidade (Silva, 2014) retoma em partes a crítica ao funcionalismo da perspectiva comunicacional e encontra uma alternativa relevante para a superação da posição reativa para criação de uma noção interativa. A hibridação é tratada para apresentar uma realidade prática de convergência de vários campos, “trazendo uma dimensão para o campo que parece não

estar contida nele: a fusão” (Silva, 2014, p. 150), considerando especialmente outro termo freireano, o diálogo – “como troca interativa multimodal” (Silva, 2014, p. 152), corroborando para a ideia de fusão. A reflexão do autor neste aspecto traz uma frase lúcida que expressa um fundamento importante da pesquisa e se relaciona com os demais operadores teóricos, pois afirma que ter internet – ou outros aparatos tecnológicos – não gera automaticamente democracia, e [acrescenta-se a ideia da pesquisa] produção de aprendizagem.

A permutabilidade está relacionada aos “diversos modos de organizar, produzir e consumir informação” (Silva, 2014, p. 159) que se expressam numa ideia de tecnologia avançada, voltada para uma liberdade de disposição que faça do computador e outros dispositivos digitais um sistema interativo.

Ou seja: o sistema permite não só o armazenamento de grande quantidade de informações, mas também a ampla liberdade para combiná-las (permutabilidade) e produzir narrativas possíveis (potencialidade). Permite ao usuário a autoria de suas ações. Dependendo do que ele fizer acontecer, novos eventos ou combinações podem ser desencadeados. E quanto mais ele percorrer o aleatório, mais encontra-se à disposição do acaso que o convida a mais combinações, a novos percursos. (Silva, 2014, p. 159).

Tais perspectivas estão presentes na escrita e na organização do projeto de aprendizagem, considerando o hipertexto e a hipermídia, envolvendo uma expressão máxima de uma “mecânica combinatória” (Silva, 2014, p. 160). Laboratórios virtuais e ambientes virtuais de experimentação prática combinados com realidade aumentada⁴ são exemplos que levam os avanços tecnológicos para a construção de campos de participação das audiências baseados em uma lógica de interatividade e se sustentam especialmente na estrutura permutatória e potencial das combinações.

Primo (2003) defende que o estudo da interação mediada precisa levar em conta “o que se passa entre os participantes” (Primo, 2003, p. 60). pois se trata de uma dinâmica humana e relacional. Com isso, também é possível lembrar das premissas educacionais que sustentam esta tese a partir das quais a ideia de humanidade e relacionamento entre os agentes é ponto essencial. O autor classifica a interação em dois grandes grupos, não necessariamente homogêneos em sua identificação:

⁴ Realidade aumentada é uma tecnologia que possibilita a criação de elementos virtuais, em movimento ou não, de maneira sobreposta à imagens reais, geralmente utilizando de dispositivos como celulares e *tablets* com suas câmeras para acessar e executar a experiência pretendida.

A interação mútua é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperada da relação, afetando-se mutuamente; já a interação reativa é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta. (Primo, 2003, p. 62).

É importante ressaltar que a respeito da interação, o autor propõe um olhar sistêmico, considerando os diversos contextos que fazem parte da sua composição e da forma de atuação dos indivíduos interagentes. Primo (2003) destaca a existência dos dois tipos de interação e que seu funcionamento pode ser reconhecido mesmo na mediação da tecnologia, e se pode acrescentar as tecnologias digitais mais recentes, como o uso dos recursos de inteligência artificial. O que fica nítido é a que a busca educacional e comunicacional estará voltada para a construção da interação mútua, e que ela ocorre na relação entre os interagentes, com interdependência e recursividade, promovendo engajamento.

As premissas de pesquisa de Primo (2003) se coadunam com a proposta desta tese quando reforça que “central neste trabalho é o entendimento de que interagir não é algo que alguém faz sozinho, num vácuo. Comunicar não é sinônimo de transmitir. Aprender não é receber. Em sentido contrário, quer-se insistir que interação é um processo no qual o sujeito se engaja” (Primo, 2003, p. 75).

3.4 A SALA DE AULA INTERATIVA COMO UM MODELO PEDAGÓGICO

Quando se estabelece que determinada perspectiva pode ser considerada um modelo pedagógico, é necessário se atentar para o fato de que ela precisa estar na fundamentação de um pensamento sistêmico que organiza os projetos educativos. É o modelo de pensamento transformado que pode integrar diversas práticas e fazer com que interajam em prol dos fins educacionais, gerando para os sujeitos o necessário caminho para construção de aprendizagens. Ao retomar as principais teorias relacionadas com a ideia de interatividade, Silva (2014) reúne três grupos de ideias que encetam a formação de um modelo que vem a ser complementado na pesquisa por outras perspectivas. “Se pudermos falar de uma ‘pedagogia interativa’, será por referência às teorias interacionistas, às teorias da interatividade e à epistemologia da complexidade” (Silva, 2014, p. 210).

Em primeiro momento, a ideia de pedagogia interativa integra cinco vertentes: 1. Aprendizagem construída em interação com outras pessoas, classicamente refletindo a ideia de que entre os sujeitos, os objetos e o meio em que estão inseridos são realizadas trocas que atuam na construção do saber; 2. Necessidade de promover a expressão e a confrontação como forma de potencializar e qualificar as interações realizadas, partindo de um mediador, no caso o professor, criando condições propícias para a transformação das interações e construção do saber; 3. Interpretação das atitudes dos estudantes a partir de um olhar aguçado do professor, identificando sentidos, construindo significações e evitando enganos na mediação do processo; 4. Formação em pequenos grupos interativos, que diminuem o aparecimento de bloqueios e aumenta a troca entre os sujeitos, requerendo uma estrutura previamente pensada, mas caracterizada pela flexibilidade e abertura; 5. O trabalho entre adultos, desde a ideia de interação dos professores com outros profissionais que atuam no mesmo projeto educativo, para a criação de uma rede de interações, transcendendo ao espaço de uma sala de aula.

A segunda dimensão, que também se organiza em cinco vertentes, evoca a perspectiva construtiva da interatividade na aprendizagem: 1. É uma pedagogia multimodal, não linear, perfazendo a imagem de um mosaico orgânico em que a aprendizagem se constrói de forma multidimensional; 2. É global, “contemplando todos os processos cerebrais, [...] indo do conjunto ao detalhe e vice-versa” (Silva, 2014, p. 216); 3. É diferenciada no sentido de promover atenção às diferenças individuais, sejam fundadas na genética ou nas experiências, estimulando a construção da aprendizagem a partir das diferenças; 4. É generativa, pois propicia que o processo de produção de aprendizagens seja movimentado tal como o cérebro, nos processos de escolha, organização, codificação, comparação, associação de elementos, de forma ativa; 5. É relacional, pois “encoraja novas interações” (Silva, 2014, p. 218) e faz com que seja potencializada “uma nova competência comunicativa perfeitamente afinada com todas as indubitáveis recomendações” (Silva, 2014, p. 218), fortalecendo o eixo relacional na construção da aprendizagem.

Em um terceiro momento, é tratada então a interação em sala de aula como operador teórico da “trama complexa da sala de aula” (Silva, 2014, p. 218) e se articula em: 1. Expressividade das interações; 2. Construção dramática das interações; 3. Condição socioemocional; 4. Papel e autoridade do professor; 5. Perfil do professor. Dessa forma, a leitura pode ser transposta para qualquer ambiente que se caracterize como espaço de produção de aprendizagem, pois conterà tais

elementos como trama clássica, desdobrando sua realidade em condições técnicas específicas e características próprias de cada projeto.

O professor e pesquisador Otto Peters, fundador e primeiro reitor da Universidade a Distância na cidade Hagen, na Alemanha, em seu livro *A educação a distância em transição* (2012), traz uma consideração relevante para a integração dos estudos realizados nesta pesquisa ao citar os pesquisadores de Munique, Franz-Theo Gottwald e Karl P. Sprinkart, sobre as mudanças educacionais e a multidimensionalidade:

O **princípio da autonomia** da aprendizagem se realiza em espaços de aprendizagem baseados na multimídia porque neles os indivíduos podem continuar a aprender de livre e espontânea vontade sem a ajuda e a assistência de fora. Chegarão a um estágio de **autodeterminação** a partir da qual poderão controlar sua própria revolução da aprendizagem. (Gottwald & Sprinkart, 1998, p.56 *apud* Peters, 2012, P. 155).

Nesse sentido, um dos questionamentos do autor é relevante para o entrelaçamento de ideias em uma investigação com o objetivo de traçar um modelo pedagógico para os espaços virtuais de aprendizagem baseado nos conceitos apresentados até então. Os agentes do processo “são percebidos em sua situação individual e social como pessoas responsáveis no processo de aprendizagem, ou são eles reduzidos a usuários?” (Peters, 2012, p. 156). Corroborando com as ideias entrelaçadas neste estudo, a potencialidade do estágio de autodeterminação, condição da autonomia, perspectiva educativa, só é possível se não houver redução dos envolvidos no processo a simples usuários. Disso também decorre a compreensão de que os objetivos de aprendizagem são definidores do sucesso se tiverem no foco da construção do projeto de aprendizagem, e não um foco direcionado para a ferramenta.

Mesmo o mais poderoso ambiente informatizado de aprendizagem, equipado com os dispositivos mais modernos, continua não passando de uma aparelhagem vazia se for utilizado apenas para transportar dados ou informações. Ambos têm que ser convertidos em “conhecimento”. A ciência da educação pode prestar a professores e alunos inestimáveis serviços neste contexto, para mencionarmos apenas um aspecto importante (Peters, 2012, p. 157).

Com esse pensamento, é possível perceber que muitas das funções tecnológicas criadas para execução técnica, com o olhar educacional, podem ser transformadas em funções pedagógicas. Tal como Peters (2012) aponta: apresentação de informação, armazenamento,

recuperação, comunicação, colaboração, *browsing*, multimídia, hipertexto e hipermídia, simulação e realidade virtual. São funções que podem ser direcionadas para a produção de aprendizagem se estiverem voltadas para o objetivo de aprendizagem e atuarem como recurso de colaboração para esta finalidade.

Segundo Peters (2012), há um destaque diferencial importante que ressalta a emergência de um cenário novo, como um “cosmos” próprio que muda a lógica por meio da qual os processos estão conectados, localizados e mediados. “Os espaços informatizados de aprendizagem não estão reunidos em uma escola virtual ou no prédio de uma faculdade, existindo, pelo contrário em algum lugar de um cosmo virtual de aprendizagem” (Peters, 2012, p. 164). Isso enceta a possibilidade da existência de diversos espaços, que podem ou não atuar de forma conjunta e podem estar presentes em sua totalidade em um projeto ou ainda parte deles podem ser os âncoras do processo.

Com isso, o autor aponta dez espaços que podem existir e fazer parte da construção de um modelo pedagógico interativo: espaço de instrução; espaço de documentação; espaço de informação; espaço de comunicação; espaço de colaboração; espaço de exploração; espaço de multimídia; espaço de hipertexto; espaço de simulação; e, espaço na realidade virtual.

O espaço de instrução se refere ao ambiente onde ocorre a entrega de instrução formal, por meio de materiais didáticos, aulas gravadas, videoconferências ou outras formas de apresentação do conteúdo educacional, enquanto o espaço de documentação é onde os materiais educacionais são armazenados e organizados, permitindo o acesso a documentos, livros, artigos e outros recursos relevantes para o processo de aprendizagem. Já o espaço de informação envolve a disponibilização de informações relevantes sobre o curso, currículo, cronograma, requisitos e outros elementos que situam os estudantes no contexto educacional.

O que o autor chama de espaço de comunicação diz respeito às interações entre os participantes do processo educacional, como estudantes e professores, por meio de canais de comunicação síncronos (como *chat* ou videoconferência) ou assíncronos (como fóruns de discussão). E isso pode ocorrer em sinergia com o espaço de colaboração, permitindo o trabalho em grupo, projetos conjuntos, troca de ideias e construção coletiva do conhecimento.

Ainda é possível perceber a proposição de um espaço de exploração, que se refere à possibilidade de os estudantes explorarem e investigarem conteúdos de forma autônoma,

realizando pesquisas, estudos de caso e experimentações, estimulados pela estrutura pedagógica e comunicacional. O espaço multimídia envolve o uso de diferentes formas de mídia, como áudio, vídeo, imagens e animações, para enriquecer o ambiente educacional e proporcionar experiências de aprendizagem mais ricas e engajadoras. E embora o autor não explicita, pode fazer parte de outros espaços de forma integrada aos materiais didáticos ou aos comunicados, por exemplo.

O uso de estruturas não lineares de informação, como *hyperlinks*, que permitem aos estudantes navegar e acessar conteúdos de forma não linear, seguindo seus próprios interesses e necessidades é o que caracteriza o espaço de hipertexto. Já os espaços de simulação e na realidade virtual têm como ideia, no primeiro caso, promover a utilização de ambientes simulados para a prática e experimentação de situações do mundo real, possibilitando a aplicação prática dos conhecimentos; e, no segundo, usar tecnologias de realidade virtual para criar ambientes virtuais que possam ser imersivos, onde os estudantes podem interagir e vivenciar experiências educacionais em um contexto simulado sobreposto a um ambiente real.

Esses espaços mencionados por Peters (2012) representam diferentes dimensões e possibilidades na construção de modelos pedagógicos interativos na educação a distância, oferecendo uma variedade de recursos e ambientes para a promoção da aprendizagem e interação entre os participantes. Ele destaca, ainda, além da qualidade do material educacional e a interação entre os participantes, a importância de considerar aspectos como o papel do professor e o *design* instrucional como elementos cruciais para o sucesso da educação a distância.

A existência dos diversos espaços que possam atuar a serviço de um objetivo de aprendizagem demonstra mais uma vez integração entre os diversos fatores. Assim como a fundamentação do binômio educação e comunicação, em suas vastas teorias, é a conjunção de pensamentos e linhas de interpretação. Com isso, é possível a produção de sentidos em um cenário tecnocultural amplo e em constante avanço, convergindo para a emancipação educacional por meio da comunicação interativa e dialógica.

3.5 TRÍADE T.V.I – TEXTO, VOZ E IMAGEM NA CULTURA DIGITAL

A partir dos estudos de comunicação que estão voltados a fundamentar a integração com os processos de produção de aprendizagem que ocorrem mediados pelos ambientes digitais, como os AVA, três elementos formam os principais mediadores do processo que favorece a aprendizagem a partir da comunicação: texto, voz e imagem.

O texto, como linguagem escrita que mobiliza os signos de comunicação, é um dos principais elementos e, talvez, o maior aliado no processo de construção de aprendizagem mediado pela tecnologia digital. As trocas de mensagens, os enunciados textuais – seja de questionários ou mesmo aqueles de ordem mais operativa, como os que direcionam onde clicar, passando por aqueles que introduzem um assunto, até chegar ao que é chamado “conteúdo” – ou seja, as unidades organizadas textualmente com o objetivo de expor ideias, informações e orientação que constroem argumentos vinculados aos objetivos de aprendizagem.

Esse elemento precisa ser planejado e deve trazer uma característica diferencial, ser dialógico. É possível dizer, de forma geral, que é um texto “conversado”, ainda que seguindo todos os padrões linguísticos necessários, aquele que busca o diálogo com sua audiência. Ele precisa ser planejado como uma conversa entre os diversos agentes. Em alguns momentos é a voz do professor falando para seu estudante. Em outros momentos é o discurso institucional direcionado para sua audiência de maneira ampla. Em alguns casos, ainda, é a voz do estudante buscando o seu tutor, professor ou instituição. Em todos os casos, sua busca é o diálogo.

Outro elemento importante a respeito do texto é que o uso desta linguagem é parte constituinte do processo de aprendizagem do estudante – seja escrevendo em espaços de anotação digitais, ou em cadernos em papel de forma manuscrita, ou na produção de atividades que componham os estudos, o estudante deve utilizar desta linguagem como parte do processo de aprendizagem.

A voz é o segundo elemento da fundamentação. Neste conceito cabem duas perspectivas interconectadas. A primeira delas é a perspectiva física ou técnica. Ela diz respeito ao uso da vocalização por meio dos áudios, a voz falada. A comunicação em ambientes digitais, aqueles voltados para a aprendizagem ou as redes de trocas de mensagens, todos contemplam a utilização da fala. Por isso, é importante que ela possa ser clara e traga os seus potenciais para o desenvolvimento. Dentre os potenciais destaca-se a entonação, a dicção, e especialmente a emoção

que se pode passar com a utilização da fala e que se torna instrumento relevante para o estímulo à produção de sentidos por parte da audiência.

A segunda perspectiva alinhada com essa dimensão é a personalidade que está presente na comunicação, que pode ser falada ou escrita, ou ainda expressa na organização visual, como nas cores. Essa personalidade da comunicação está conectada com a produção cognitiva de conexões para a aprendizagem. Assim, o tom escolhido na fala ou na escrita é mais um fator que interage com a produção de sentidos, e com isso influencia na construção de aprendizagem.

O último elemento da tríade é a imagem, que se expressa diante dos olhos do sujeito que interage com o ambiente de diversas maneiras. Desde os elementos como cores, formas, até a distribuição das informações, posicionamento, hierarquia. Isso também chega na imagem do audiovisual, na fotografia e infografia e na interação simbólica realizada com o sujeito. A integração destes elementos é uma construção de mensagem, ela comunica, e por isso deve estar coerente com a aprendizagem que se deseja produzir.

Todos os elementos que aparecem no ambiente e podem ser captados pelo campo visual de alguém são interpretados pelo cérebro. Com isso, a decisão sobre a quantidade de elementos que ficam disponíveis na tela do ambiente virtual, os botões, as cores e formas, até o cenário e os elementos que compõe o cenário de um vídeo requerem planejamento e intencionalidade para que sejam coerentes com a mensagem que se deseja produzir e estimule a troca de sentidos cuja interação pretende gerar.

Ao considerar que a interatividade está para as características dos meios e a interação para a relação entre os sujeitos, a perspectiva interativa proposta por Silva (2014), enfatiza a interação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como algo que não se limita apenas à possibilidade de o usuário realizar ações e receber respostas automáticas. Ela vai além, englobando a capacidade de diálogo, a construção colaborativa de conhecimento e a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o planejamento dos elementos visuais e interativos do AVA deve considerar não apenas a estética e a funcionalidade, mas também a promoção da interação significativa e da participação ativa dos estudantes, proporcionando um ambiente propício para a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, há uma relação da Tríade T.V.I com a ideia de interatividade proposta por Silva (2014) com a importância do planejamento e da intencionalidade na escolha dos elementos visuais do ambiente virtual que desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem significativa. Ao estruturar de forma clara e organizada os conteúdos, recursos e atividades disponíveis no ambiente, facilita-se a navegação e a compreensão dos estudantes, promovendo uma experiência de aprendizagem mais fluida e eficaz. Além disso, uma organização cuidadosa permite que os estudantes se concentrem nas tarefas e nos objetivos de aprendizagem, evitando distrações desnecessárias. A disposição dos elementos, a sequência das atividades e a acessibilidade dos materiais influenciam diretamente a interação e a construção do conhecimento. Portanto, a organização do AVA deve ser pensada de forma estratégica, considerando as características do público-alvo e os objetivos educacionais, proporcionando um ambiente propício para a produção de aprendizagem.

4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O conjunto de diretrizes que orienta essa investigação científica está sustentado em uma perspectiva mais usual no cenário da comunicação, e outra alinhada com os métodos de pesquisa em educação, visto que sua consecução se estabelece na interface entre as duas áreas. Dessa forma, a sua instância principal está amparada pela abordagem da Hermenêutica de Profundidade (Thompson, 1995), considerando sempre uma análise em tríade: 1. Análise sócio-histórica: etapa em que se busca identificar as formas simbólicas criadas pelo campo-sujeito-objeto e observá-las em seu cotidiano – textos, imagens, falas etc. – contemplando o AVA e participantes da disciplina. 2. Análise discursiva: usando métodos interpretativos, visa observar elementos como intencionalidade, codificação e decodificação, estrutura, referencial e contexto do processo estudado. 3. Interpretação e reinterpretação: com a retomada das análises anteriores, gera-se uma interpretação crítica a partir das evidências e referências.

Esta tripla dimensão permite organizar o trabalho com foco específico no contexto sócio-histórico e nas formas simbólicas e sentidos contidos nas mensagens que são observadas no campo empírico. As três etapas propostas na perspectiva da Hermenêutica de Profundidade, trazem na sua primeira dimensão, cujo objetivo é reconstruir as condições sociais e históricas de produção e circulação das formas simbólicas, uma “ampla variedade de fenômenos significativos, desde ações, gestos e rituais até manifestações verbais e textos [...]” (Thompson, 2011, p. 183). Esta se relaciona com o que o autor apresenta como hermenêutica da vida cotidiana.

A dimensão da análise formal vai se ocupar das estruturas pelas quais as formas são compostas e organizadas nas mensagens e como mobilizam os sentidos. O autor aponta cinco aspectos das formas simbólicas como maneira de poder explicar a razão dos fenômenos e seus sentidos, mapeando: a vontade, sob a perspectiva intencional; a codificação e decodificação, que é trabalhada como convencional; a estrutural, em relação à sua composição; a referencial; e a contextual. São consideradas como “inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas” (Thompson, 2011, p. 192). Nesse ambiente de análise também é possível concentrar outros métodos coerentes com o estudo que está sendo desenvolvido.

O terceiro aspecto apresentado se caracteriza pela Interpretação e Reinterpretação, etapa em que se encontra a ideia de profundidade, pois retoma as duas etapas anteriores, para gerar uma interpretação criativa e crítica além das evidências e aparências. Ainda que a análise qualitativa não seja suficiente para apresentar todos os elementos é considerada relevante para mostrar entender dados e produzir significados. Este é o trabalho do hermenêuta (Nazário, Reino & Manfredini, 2016), cuja marca é interpretar o que já foi interpretado por outros, reinterpretar o que já circulou e por isso poder problematizar tanto as compreensões superficiais quanto as relações assimétricas.

Sob a perspectiva do campo da educação, segue-se a visão da pesquisa qualitativa, que coexiste com diversas outras, conforme explicam Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (2012). Nessa perspectiva, a investigação considera o termo “qualitativo” como aquele que “remete para o tipo de dados que uma investigação produz, quer para os modos de atuação ou postulados que lhe estão associados” (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 2012, p. 10). Dessa maneira, mesmo que em diversos momentos da investigação estejam presentes dados produzidos com um viés quantitativo, a base de análise e o pensamento fundamental trazido para sua avaliação considera o contexto e seus significados, ampliando a análise.

A utilização conjunta destes fundamentos de pesquisa permite que a *observação* realizada durante uma disciplina de ensino superior, em um ambiente virtual de aprendizagem, possa fundamentar a produção de dados relevantes para a análise da pesquisa e ao mesmo tempo utilizar técnicas variadas que possam ser contempladas na construção metodológica. Dessa maneira, o percurso da pesquisa contempla etapas de construção epistemológica, identificação do campo de estudo e do público envolvido, elaboração de instrução e análises.

Na construção do campo de pesquisa deste capítulo apresenta-se o percurso metodológico e desenvolvimento do AVA onde a observação foi realizada, apresentando a forma como o projeto foi criado e a organização de cada uma das partes, com levantamento histórico documental para desenvolvimento da proposta institucional. Além disso, serão apresentadas duas disciplinas de duas instituições diferentes – a primeira disciplina esteve presente no estudo exploratório e teve como característica ser uma turma de inscitos em que se encontram estudantes de diferentes cursos de graduação, com oferta comum entre matrizes curriculares no período de observação delimitado

para a pesquisa. Na segunda instituição, a disciplina foi desenvolvida e ministrada diretamente pelo pesquisador, e sua construção e premissas também são demonstrados neste capítulo.

Para identificar o público e estabelecer a sua caracterização, a investigação se utiliza de formulário online (APÊNDICE 1) com perguntas para participação voluntária dos estudantes cursantes da disciplina na turma e AVA selecionados para observação; o formulário busca investigar a percepção dos estudantes acerca dos elementos da comunicação interativa e, em seguida, relacionar isso com seu desempenho acadêmico na disciplina e seu comportamento no AVA e nas atividades de aprendizagem. Ou seja, o formulário tem sua estrutura voltada para identificar os seguintes dados: perfil dos estudantes da turma (idade, gênero, características socioeconômicas); uso das TDICs e da Internet; experiência de navegação no AVA, interação via acessos e navegação durante as disciplinas.

A primeira disciplina não teve entrevistas por indisponibilidade dos estudantes e falta de resposta aos convites feitos aos pesquisados. A segunda disciplina, contou com uma complementação de dados, por meio de um questionário com tons de entrevista semiestruturada, que registrou as participações online de forma assíncrona, a partir das respostas coletadas para identificar pontos não contemplados na primeira coleta, estabelecendo conexões entre os elementos, perfis e desempenho acadêmico e organizando de forma sistematizada as percepções e elementos presentes na experiência dos estudantes.

4.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO

Este tópico tem como objetivo apresentar a descrição do estudo exploratório realizado em campo com uma Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira, localizada fisicamente no estado de São Paulo. A definição metodológica da pesquisa – tanto para o estudo exploratório, quanto para a investigação empírica – considera importante o contexto em que ocorre a observação dos fenômenos tratados no trabalho e, ao mesmo tempo, toma a diretiva de manter anônima a instituição, seus profissionais e os estudantes envolvidos, por entender que sua identificação nominal não é critério diferenciador e interveniente no cenário da investigação, privilegiando, assim, o sigilo dos agentes envolvidos.

Para compreender os fenômenos articulados teoricamente nesta investigação, realizou-se o recorte de uma disciplina regular ofertada em matriz curricular de um curso de graduação na modalidade a distância pela instituição onde se aplicou a pesquisa empírica. Diante da variedade de disciplinas, optou-se por uma disciplina cujo conteúdo se caracteriza por temas transversais a vários cursos, possibilitando assim encontrar turmas onde os estudantes fossem oriundos de diferentes cursos de graduação. Com isso, foi possível generalizar os dados, permitindo a dissipação de possíveis interpretações isoladas vinculadas a cursos específicos.

A disciplina e os respectivos cursos são ofertados para alunos regularmente matriculados em graduação a distância em uma IES regional paulista, com forte tradição local, fundada em 1942, completando, em 2022, 80 anos de existência. Em seu PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional, a IES preconiza oferecer acesso a uma formação de qualidade para seus estudantes, fundamentando sua atuação em pilares, dentre os quais a excelência, e transcrevendo o compromisso com a qualidade em sua missão institucional.

Formar profissionais éticos, criativos, críticos e reflexivos, comprometidos com o bem-estar social, o desenvolvimento econômico e o aperfeiçoamento político da sociedade em que atuam, mediante a busca do conhecimento e a geração de novos empreendimentos. A partir de sua missão, os princípios que esta Instituição toma como fundamento de sua gestão e de sua ação educacional são: Democracia: promoção do exercício pleno da cidadania, com consciência de direitos e deveres; atuação crítica, criativa e responsável; Justiça: entendimento da atuação profissional e do exercício da cidadania como instrumentos de promoção dos direitos humanos; Solidariedade: valorização da atuação profissional cooperativa, atenta às diferenças e flexível às necessidades sociais, buscando contribuir para a conquista do bem comum; Igualdade: oferta democrática de oportunidade; expansão e variação da oferta em atenção às demandas; políticas e ações de inclusão social; Excelência: desenvolvimento e/ou aprimoramento de competências e habilidades necessárias a uma atuação cada vez mais eficiente no ambiente de trabalho. (PDI, p. 20).

Nessa perspectiva, a IES estabeleceu o seu ingresso nas ofertas de graduação a distância no ano de 2019. Este período é considerado recente para o desenvolvimento da pesquisa, o que corresponde à possibilidade de identificar o projeto estabelecido de acordo as normas e perspectivas mais atualizadas; e, ao mesmo tempo, o início da oferta do curso a distância não está inserido no período de pandemia sanitária (2020-2022). Com o início da oferta de EaD antes do período de pandemia a IES se posiciona distante daquelas que o fizeram de maneira forçada em modelos de ensino remoto que desfocam o objetivo da pesquisa.

Conforme o texto do Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022, a IES buscou implementar um modelo de educação a distância que pudesse, a partir de novas práticas pedagógicas usando as Tecnologias de Informação e Comunicação, formar estudantes de outras regiões do estado que buscam um ensino superior de qualidade, mas ficam impedidos de acessar a instituição em função da posição geográfica e limitação cronológica.

Destaca-se que “a proposta da Instituição para a Educação a Distância é propiciar, por meio de seus cursos, uma abordagem mais participativa e interativa” (PDI, p. 51). Dessa forma, além dos objetivos institucionais e sua fundamentação principal, a IES explicita textualmente os princípios filosóficos e teórico-metodológicos que fundamentam a sua modalidade a distância:

Atendimento às demandas de formação continuada à comunidade, segundo os mesmos princípios que norteiam as demais atividades acadêmicas; Valorização das metodologias ativas de aprendizagem mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação na difusão do conhecimento produzido por essas atividades; Articulação e integração do NEAD com os cursos de graduação, pós-graduação, extensão e formação continuada, visando à proposição, acompanhamento e avaliação dos cursos; Formação continuada de recursos humanos deste Centro Universitário (docentes, professores autores, professores tutores, gestores e funcionários); valorização e expansão de cursos de Educação a Distância; Incentivo ao oferecimento de disciplinas on-line nos cursos de graduação; Captação de projetos visando a contribuir com o aumento da receita do Centro Universitário; Incentivo às atividades de pesquisa na área de EAD e uso de tecnologias integradas às atividades da docência; Monitoramento contínuo das ações empreendidas e compartilhamento dos dados com a comunidade interna e externa. (PDI, p. 51-52).

Com a perspectiva de desenvolver um processo educativo mediado pela tecnologia, e que seja interativo, a IES estabelece textualmente em seu planejamento que o estudante “deve manter relação dialógica permanente com os demais participantes do processo” (PDI, p. 58). Assim, o que se apresenta em seus documentos como “diálogo didático” é o processo “estabelecido por meio de materiais pré-produzidos e por vias de informação e comunicação que permitam uma relação síncrona e assíncrona constante” (PDI, p. 58). A partir da perspectiva de diálogo, mediada pelos recursos tecnológicos digitais, os agentes envolvidos no processo com o estudante são: professor tutor, docente da disciplina, coordenador de curso, e equipe de atendimento do polo de apoio presencial.

Em sua fundamentação, o projeto da IES se coaduna com a proposta desta pesquisa que busca interrelacionar a perspectiva interativa da comunicação e a perspectiva dialógica da educação. Dessa maneira, estabelece o percurso eficiente para a análise empírica do processo educativo desenvolvido sob a égide de tais premissas.

A disciplina analisada durante a pesquisa está identificada sob o título “Relações Étnico-raciais e Responsabilidade Social” e faz parte do grupo de disciplinas transversais, que tratam de temas que perpassem todos os cursos de graduação, materializando as propostas pedagógicas da IES, e ao mesmo tempo cumprindo requisitos regulatórios estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, do Brasil. A disciplina é desenvolvida de maneira online assíncrona, com algumas inserções síncronas.

A condução da disciplina fica sob responsabilidade de um professor, chamado de “Docente da Disciplina”, acompanhado de um outro profissional, também professor, mas que atua como “Tutor On-line”. Na disciplina observada o docente é um profissional graduado em Filosofia e Pedagogia, Mestre e Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). O professor responsável pela tutoria é graduado em História e Pedagogia, acadêmico de Direito, Mestre e Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (USP). Ressalta-se que na sua apresentação o profissional cita mais de doze anos de experiência em funções docentes da educação a distância.

O curso é organizado de maneira modular, perfazendo dois módulos por semestre. Cada módulo do curso é composto por três disciplinas que, somando o tempo de sua realização e avaliação, envolvem nove semanas. Cada uma das três disciplinas, isoladamente, é ministrada em quatro semanas de forma estruturada em seu conteúdo, de modo que o foco do estudo é direcionado a cada momento para um único tema de estudos.

A disciplina observada é organizada, na metodologia da instituição, assim como todas as demais ofertadas para os estudantes da EaD, pois a previsibilidade da estrutura é um requisito para essa modalidade. Dessa forma, a disciplina possui uma “Trilha de Aprendizagem”, por meio da qual o estudante conduz o seu processo de aprendizagem. O primeiro elemento é chamado de “Start EAD” e é utilizado para apresentar um vídeo da coordenação da instituição, um vídeo da coordenação de curso e tutoriais em vídeo sobre as funcionalidades do AVA para utilização dos estudantes.

Em seguida, existe a ferramenta de *chat* chamada “Bate-papo com o Coordenador”, que se caracteriza por um canal de troca de mensagens por meio do qual o estudante pode conversar com o coordenador de seu curso sobre demandas administrativas ou acadêmicas, privilegiando um canal de contato centralizado. O próximo elemento é chamado de “ambientação” e existe para

ambientar o estudante com a prática do estudo online. Estes elementos ficam disponíveis para acesso desde o primeiro momento da disciplina e podem ser acessados novamente a qualquer tempo.

O conteúdo de aprendizagem e prática está dividido igualmente em blocos sequenciais por semana: Semana 1, Semana 2, Semana 3 e Semana 4. As semanas 1, 2 e 3 são estruturalmente iguais, compostas por “conhecimento digital”, que é o nome dado ao espaço onde estão os capítulos de conteúdo do livro digital. O material é baseado em texto, contemplando infografias e vídeos em momentos específicos dentro de cada capítulo, como parte do seu desenho instrucional, apresentado posteriormente. O segundo elemento é intitulado “discussão da prática profissional” e é desenvolvido na ferramenta de fórum considerado atividade prática, em que o estudante debate questões relacionadas ao tema do capítulo que são propostas pelo Docente e mediadas pelo Tutor. O terceiro elemento da semana é o “Construção de Saberes”, que se caracteriza por um trabalho individual proposto pelo Docente para ser desenvolvido pelo estudante e entregue pelo AVA dentro de um prazo determinado. As duas atividades da semana são avaliativas e formulam conceitos de nota.

A Semana 4 tem uma estrutura diferente, pois se divide em dois elementos, um deles chamado “Revisão”, em que se realizam exercícios simulados e atividades com questionários, como forma de preparação para a prova final da disciplina, que realizada de forma presencial no laboratório da IES, e o “Aprofundamento e ampliando os conhecimentos”, composto pelo encontro síncrono com o docente da disciplina para interação e revisão de conceitos estudados.

O último elemento é a realização da “prova oficial” da disciplina que ocorre após o término do módulo, por meio de agendamento, nos espaços físicos da instituição em laboratórios de informática. As avaliações realizadas durante as semanas da disciplina, somadas, correspondem a 40% da nota geral da disciplina, e a “prova oficial”, assim chamada pela IES, corresponde a 60% da composição da nota. A metodologia da IES prevê que ocorrem atividades formativas e de fixação, como webinar, autoavaliação, enquetes, que não compõem a nota.

O material base da disciplina é chamado de “e-book” ou “livro digital” por seu formato técnico, com programação em HTML5, permitindo que a navegação pelos textos e vídeos seja realizada com a estética clássica da web, com movimentações e animações. Os materiais são adquiridos pela IES de produtoras de conteúdo para EaD. A disciplina observada teve seu material

oriundo de uma produtora de conteúdo atuante no segmento de EaD há 11 anos no fornecimento de soluções digitais para o contexto de disciplinas online. Teve autoria de uma professora graduada em Administração, Mestre em Gestão e especialista em Relações Étnico-raciais em Educação a Distância.

A respeito da sua estrutura formal, o sumário da disciplina está alinhado ao modelo da “Trilha de Aprendizagem”, apresentando o material e depois a introdução ao tema, e então dividindo a abordagem de conteúdo em três capítulos, correspondente às três semanas da trilha da disciplina. Em cada capítulo do material, apresenta-se o conteúdo em formato de texto, e dentre o sequenciamento do texto estão presentes seis (6) elementos fixos, distribuídos conforme descrição a seguir.

Vídeo: este ícone destaca vídeos que podem complementar o conteúdo abordado, a fim de auxiliar na compreensão do conteúdo.

Saiba Mais: apresenta uma informação nova e interessante, por meio da indicação de materiais, que auxiliam na compreensão do conteúdo.

Atividade: esse ícone representa as atividades que serão desenvolvidas com autonomia dos estudantes para fins de fixação da aprendizagem realizada no decorrer dos tópicos.

Fique por Dentro: um detalhe específico da informação, um breve conselho, um alerta, uma informação privilegiada sobre o conteúdo trabalhado.

Refleta: indica uma reflexão acerca do conteúdo, que ocorrerá por meio de questionamentos, problematizações e aplicações sobre o assunto abordado.

Indicação de leitura: indica um ou mais livros que têm como finalidade complementar o conteúdo abordado ao longo do material didático.

Entende-se que os materiais fazem parte de um conjunto que compreende todos os recursos do AVA para atuar em convergência com os objetivos institucionais e os objetivos de aprendizagem de cada disciplina, pensado como um modelo sistêmico que privilegia a ação do estudante no centro da construção da aprendizagem. A sistematização chamada de percurso de aprendizagem contempla os recursos visuais, os aspectos técnicos e as orientações específicas para movimentação do estudante no espaço online.

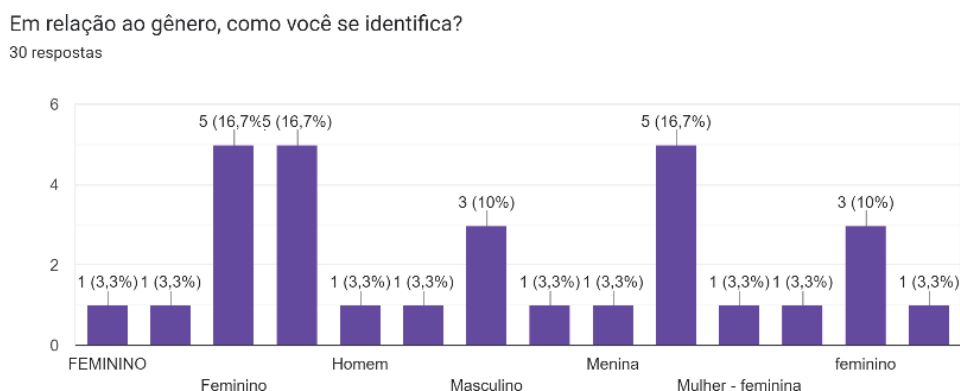
4.1.1 Caracterização do público do estudo exploratório

Com a seleção da instituição, baseada nos critérios acima descritos, a investigação posicionou as disciplinas com oferta no período previsto de observação e constatou-se a existência de 57 disciplinas em oferta entre os diversos cursos nos meses de maio, junho e julho de 2022, período do segundo módulo dos cursos da IES. Destas, 18 disciplinas estavam de acordo com o critério de oferta em múltiplos cursos. Dentre elas, apenas uma (1) cumpria o requisito regulatório Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e pela Resolução CNE/CP nº 1/04, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004, sendo, portanto, a disciplina escolhida.

A disciplina de Relações étnico-raciais e responsabilidade social teve uma oferta direcionada para 232 estudantes de cinco cursos de graduação diferentes: Administração, Ciências Contábeis, Recursos Humanos, Processos Gerenciais e Pedagogia. Todos os cursos estavam no sexto módulo, tendo, portanto, perpassado um período de seis (6) bimestres, ou um (1) ano e meio de graduação já decorrido. Os estudantes da turma foram convidados por meio do Tutor On-line para participar desta pesquisa, de forma voluntária, por meio da resposta ao formulário de investigação.

O formulário obteve o total de 31 respondentes, o que corresponde a 25% do total de alunos matriculados, e por meio dele, na sistematização da figura 2, é possível identificar a predominância do público feminino. Cabe ressaltar que as respostas apresentadas no gráfico refletem um campo de resposta discursiva e que as identificações partem de uma autodeclaração dos respondentes.

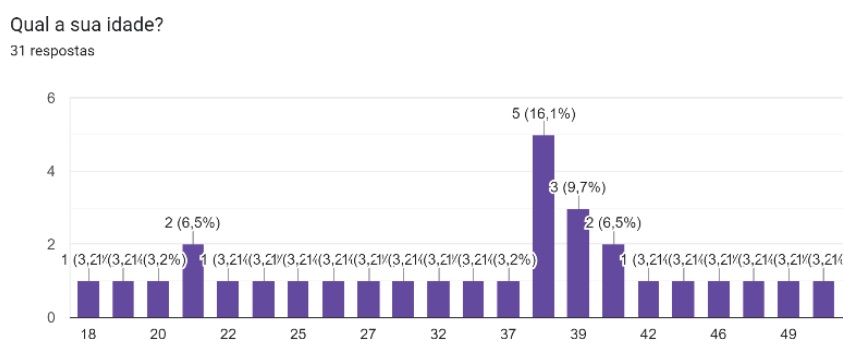
FIGURA 2 - PERFIL DO PÚBLICO DA PESQUISA - GÊNERO



FONTE: o autor (2022).

Com relação à faixa etária, a figura 3 mostra que o público tem o seu pico nas idades entre 37 e 42 anos, com ligeiro aumento na faixa dos 20 anos. A dispersão do gráfico mostra também o reflexo do contexto apresentado pelo Censo da Educação Superior (INEP, 2022), onde o público jovem, em uma primeira graduação, já faz parte do índice expressivo de ingressantes na modalidade.

FIGURA 3 - PERFIL DO PÚBLICO DA PESQUISA - IDADE

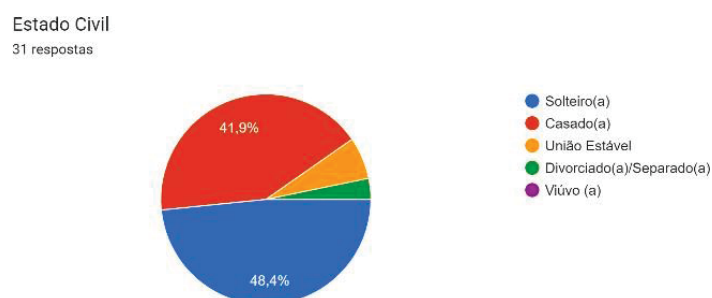


FONTE: O autor (2022).

Existem várias razões pelas quais pessoas na faixa etária acima dos 37 escolhem a modalidade a distância: conciliação com obrigações profissionais e pessoais, pois nessa faixa etária muitas vezes já estão inseridos no mercado de trabalho ou têm responsabilidades familiares, o que pode dificultar o acesso a cursos presenciais. A EaD oferece a flexibilidade para conciliar os estudos com outras atividades diárias. Busca por atualização profissional, pois geralmente estão em um estágio de carreira em que desejam aprimorar suas habilidades e conhecimentos para o mundo do trabalho. Proporciona uma oportunidade conveniente e acessível para a atualização profissional, permitindo que esses indivíduos adquiram novas competências sem interromper suas atividades profissionais. Necessidade de flexibilidade geográfica, pois estudantes neste perfil podem ter obrigações pessoais ou profissionais que os impeçam de se deslocar para frequentar aulas presenciais, além de eliminar a necessidade de deslocamento e permitindo que essas pessoas acessem a educação independentemente de sua localização geográfica. Esses são apenas alguns exemplos de como a faixa etária identificada em sua pesquisa pode estar relacionada com o perfil de alunos que estudam a distância. É importante lembrar que cada indivíduo tem suas próprias motivações e circunstâncias pessoais para escolher a EaD, e o perfil dos estudantes pode variar dependendo do contexto e do programa educacional específico.

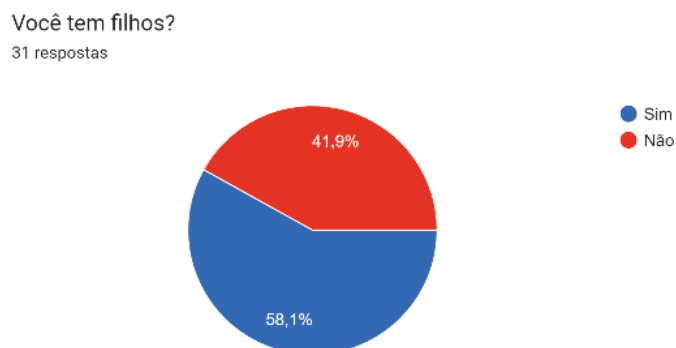
Em relação ao estado civil dos alunos matriculados, 48% se declaram solteiros, 41% casados, e os demais estão declarados entre união estável, divorciado/separado ou viúvo(a). Além disso, 58% possuem filhos, dos quais 61% declaram ter entre 2 e 4 filhos, conforme o que se pode visualizar nas figuras 4 e 5, respectivamente.

FIGURA 4 - PERFIL DO PÚBLICO DA PESQUISA - ESTADO CIVIL



FONTE: O autor (2022).

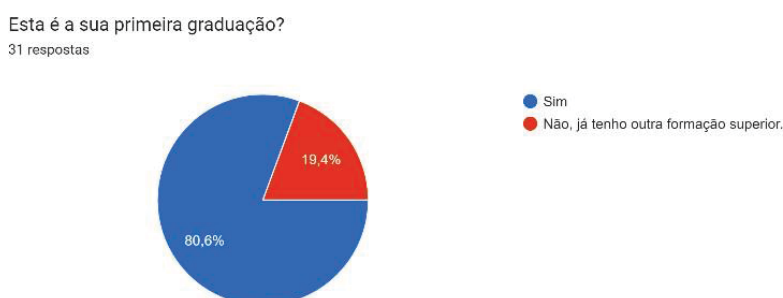
FIGURA 5 - PERFIL DO PÚBLICO DA PESQUISA - FILHOS



FONTE: O autor (2022).

Do grupo respondente, 19,4% estão cursando a segunda graduação, e 80,6% estão fazendo um curso superior pela primeira vez, conforme ilustra a figura 6. Esta é a mesma taxa proporcional daqueles que estão trabalhando atualmente – 80,6% estão trabalhando enquanto estudam, enquanto apenas 19,4% não estão trabalhando, conforme o perfil ilustrado na figura 7.

FIGURA 6 - PERFIL DO PÚBLICO DA PESQUISA - FORMAÇÃO ANTERIOR



FONTE: O autor (2022).

A EaD tem sido uma opção popular para aqueles que desejam ingressar no Ensino Superior pela primeira vez ou retornar à educação formal para obter uma nova graduação. Muitos alunos optam por ela devido à flexibilidade que ela oferece, permitindo conciliar os estudos com as responsabilidades profissionais e pessoais. A taxa proporcional de alunos trabalhando enquanto

estudam, em torno de 80,6%, também reflete a realidade da educação a distância no Brasil. Muitos estudantes que escolhem a EaD precisam continuar trabalhando para se sustentar financeiramente ou para contribuir com suas despesas familiares. A modalidade a distância permite que eles tenham horários de estudo mais flexíveis, se adaptando às suas rotinas de trabalho.

Esses dados reforçam a importância da EaD como uma opção viável e acessível para aqueles que buscam obter um diploma universitário, especialmente para aqueles que precisam conciliar os estudos com o trabalho. A flexibilidade, a conveniência e a possibilidade de autogerenciamento do tempo são fatores atrativos que contribuem para o crescimento contínuo da modalidade, ampliando o acesso à educação superior para diversos públicos.

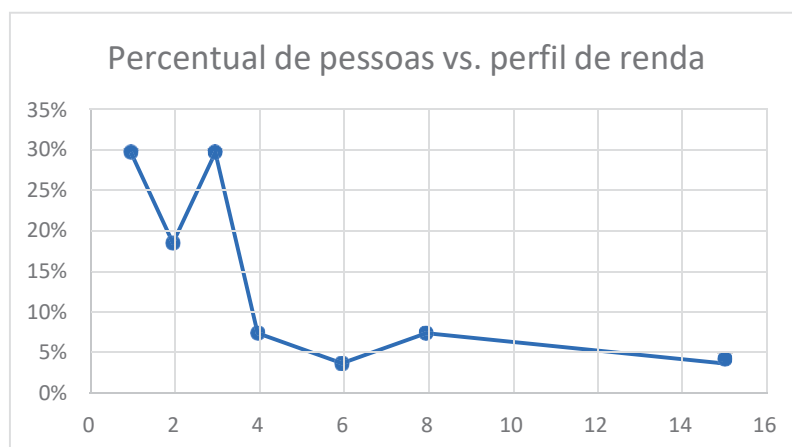
FIGURA 7 - PERFIL DO PÚBLICO DA PESQUISA - EMPREGO



FONTE: O autor (2022).

Em relação às declarações sobre o perfil econômico, identificamos que apenas 3% do público reside sozinho, sendo que 12% residem com mais uma pessoa, e 85% vivem em casas com 3, 4, 5 e até 6 moradores. Em relação ao perfil de renda, as pessoas que recebem até 3 salários-mínimos são o maior volume, representando 78% do público. Enquanto as faixas salariais que superar 4 salários-mínimos até 15 salários, que apareceram na amostra compõem valores abaixo de 10%, o que se pode ver ilustrado pelo figura 8.

FIGURA 8 - PERCENTUAL DE PESSOAS VS. PERFIL DE RENDA

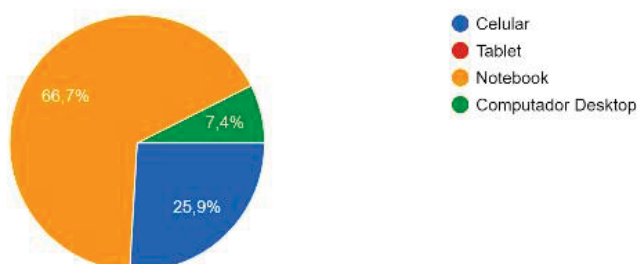


FONTE: O autor (2022).

Dentre os participantes que identificaram suas características, 87% concordaram em seguir com o formulário, fornecendo informações a respeito do uso do AVA e seus hábitos em relação aos estudos. Para esse grupo, questionou-se de que maneira é realizado o acesso ao AVA, oferecendo opções móveis e fixas para identificar o dispositivo tecnológico usado como suporte e indicar a prática de estudo em lugar fixo ou não. Dentre os respondentes, conforme demonstra a figura 9, a maioria acessa o AVA por meio de tecnologias móveis, como *notebook* e telefone celular, e apenas 7,4% declaram acessar por meio de computador *desktop*.

FIGURA 9 - DISPOSITIVO DE ACESSO AO AVA

Por meio de qual dispositivo você acessa o AVA?
27 respostas

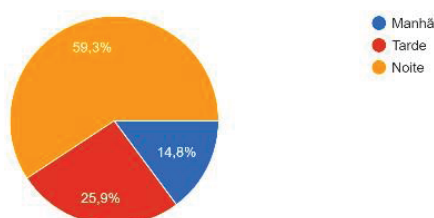


FONTE: O autor (2022).

Dentre os respondentes, 92% declaram que estudam em casa, e destes, 69% possuem um espaço organizado especificamente para estudo, enquanto 58% estudam em lugares diversos na casa, como mesa de jantar, na cama do quarto ou na sala. Em sua maioria, os participantes declaram estudar no período noturno, perfazendo 59,3% do grupo, de acordo com a figura 10.

FIGURA 10 - PERÍODO DE ESTUDOS NO AVA

Em qual período do dia você normalmente realiza a navegação no AVA para os estudos?
27 respostas



FONTE: O autor (2022).

De maneira geral, é possível perceber que o público é formado por trabalhadores, pessoas em uma segunda graduação, e que desejam um avanço em sua atuação profissional, transição de carreira ou ainda ampliação do conhecimento em determinadas áreas. O público é optante pela graduação a distância por se conectar com sua demanda cotidiana. São pessoas na maioria com mais de 30 anos, que estudam à noite, em casa – muitos no quarto.

4.1.2 Conclusão do estudo exploratório

A experiência do estudo exploratório registrou algumas perspectivas que foram definidoras para uma recondução do processo de pesquisa. Embora houvesse um grupo de estudantes envolvido com a disciplina que registrou no formulário inicial a disposição para ser parte do grupo de entrevista ao final da disciplina, não houve resposta no momento efetivo de realização do contato para entrevistas. Apenas uma das estudantes se dispôs a responder as questões de forma assíncrona. As respostas encontradas neste processo denotaram uma ausência de engajamento de todo o grupo. Foram enviadas várias mensagens via e-mail, e por intermédio do tutor da turma no ambiente virtual pedindo a participação dos estudantes na pesquisa, e não houve sucesso na

conquista deste público. A única estudante que se dispôs a participar, ao ser questionada sobre a interação dos recursos e a sensação de frieza ou não do ambiente, respondeu que sim, se sentia sozinha. “Sim, fazia com que eu me sentisse sozinha, pois mesmo que tenha tudo isso, não tem um professor para tirar as dúvidas, aí acaba que procuro a resposta em outro lugar, buscando outra explicação”.

A observação permitiu afirmar que a estruturação do AVA da IES está relacionada com o seu projeto pedagógico, porém distante da interação com os estudantes. Ao questionar a estudante sobre se ela se considera participante do processo de aprendizagem e humanizada, sua resposta foi “não me sinto assim, pois sou eu por eu, se eu não me esforçar para aprender ou buscar conhecimento eu não vou conseguir aprender, pois o conhecimento que eles passam são bons, porém as vezes são vagos”. A fase exploratória inspirou uma projeção de elementos que pudessem fazer a diferença no projeto instrucional dentro de um AVA para graduação a distância, e por sua vez, permitiu que a investigação avançasse no sentido de construir uma proposta consonante com a perspectiva investigada para ser desenvolvida em conjunto com uma Instituição de Ensino Superior como atuação empírica de validação da estrutura elaborada.

A partir da visão metodológica, diante da falta de retorno dos estudantes e sua não adesão à pesquisa exploratória proposta, o pesquisador se viu na obrigação de conduzir outra abordagem que pudesse levar à conquista dos objetivos da tese. Então, foi realizada a busca por outra instituição que pudesse trazer características similares, e como foi o caso, ser também uma instituição com data de fundação e início de atividade antiga, de posicionamento tradicional, e com entrada em educação a distância de forma mais recente. E ao mesmo tempo, que tivesse a disponibilidade de uma disciplina que pudesse ser estruturada com base nas premissas desta pesquisa.

Com isso, foi integrada ao trabalho a perspectiva de pesquisa participante, em que o autor se envolve com o campo empírico, participando os agentes do fenômeno observado das formas de condução e observando com eles as evidências de pesquisa. Thiollent (2011) defende uma abordagem de pesquisa que busca a participação ativa dos sujeitos envolvidos na situação estudada. Ele enfatiza a importância de uma pesquisa voltada para a ação e a transformação social, na qual os participantes são coautores do conhecimento produzido. Nesse sentido, os participantes não são objetos de estudo, mas agentes ativos na construção do conhecimento.

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo. (Thiollente, 2011, p. 14).

De acordo com Felcher, Ferreira e Folmer (2020) a pesquisa participante está próxima das premissas pedagógicas e não há um único normativo para ela, pois é instrumento “dentro da ação popular, o mediador deve estar atento” (Felcher, Ferreira e Folmer, 2020, p. 6), pois fornece seu saber e sua profissão também para a comunidade que forma o grupo da pesquisa. Os autores ainda, contribuem com um quadro comparativo entre pesquisa-participante e pesquisa-ação, reproduzido no quadro 8, a seguir.

QUADRO 8 - DIFERENÇAS ENTRE PESQUISA-AÇÃO E PESQUISA PARTICIPANTE

Pesquisa-ação	Pesquisa participante
Toda pesquisa-ação é do tipo participativa;	Tudo que é chamado de pesquisa participante não é pesquisa-ação;
O pesquisador não é pesquisado;	Cada um dos envolvidos é pesquisador e pesquisado ao mesmo tempo; Aspira-se a uma comunicação o mais possível horizontal entre todos os participantes;
Supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro;	Ações planejadas nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante;
O pesquisador TEM uma ação destinada a resolver o problema em questão;	O pesquisador NÃO tem uma ação destinada a resolver um problema;
O pesquisador é que se apropria mais intensamente dos dados;	Utiliza o diálogo como meio de comunicação mais importante no processo conjunto de estudo e coleta de informação;
Pesquisador deve ter um alto grau de análise, de moderação, de interpretação e de animação, dominar técnicas de dinâmicas de grupo.	As metas e o desenvolvimento do projeto não são previamente determinados, mas que se elaborem com a intervenção de todos os participantes.

FONTE: Felcher, Ferreira e Folmer, 2020, p. 7.

Além de uma combinação de aportes metodológicos que sustentam a construção de pensamento desta pesquisa, a proposta a ser elaborada para a construção de uma disciplina a distância que corrobore com os objetivos também leva em conta a superação de fragilidades observadas, como o distanciamento sentido pelos estudantes, a sensação de solidão no ambiente, a construção de uma boa primeira impressão ao acessar o ambiente da disciplina, entre outros que ficam claros na proposta elaborada.

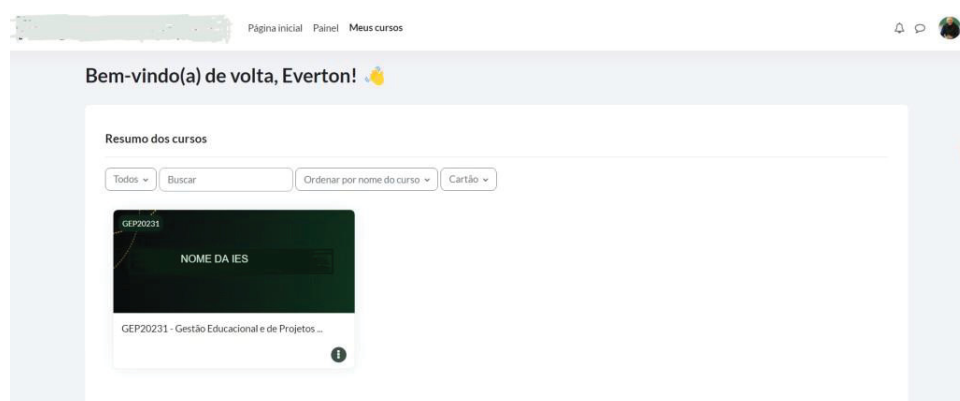
4.2 PROPOSTA DE ESTRUTURA PARA O AVA: ORGANIZAÇÃO, RECURSOS E NARRATIVA COMUNICACIONAL INTERATIVA

Neste tópico é apresentada uma estruturação do AVA elaborada de acordo com as premissas da pesquisa, caracterizada em três dimensões, de forma a atender o objetivo de elaborar uma proposta de estrutura metodológica baseada na comunicação interativa para organização de disciplinas em ambientes virtuais de aprendizagem voltada para a formação de cidadãos críticos, proposto na Introdução desta tese. A primeira dimensão está representada pela arquitetura do ambiente nomeada de organização estrutural, considerando os espaços, navegação, cores, nomenclaturas. A segunda é representada pela escolha dos recursos utilizados na estruturação do percurso de aprendizagem; e, a terceira dimensão está representada pela narrativa comunicacional interativa. O modelo foi aplicado em uma disciplina com estudantes de graduação EaD, ministrada pelo pesquisador autor deste trabalho.

4.2.1 Organização estrutural do Ambiente Virtual de Aprendizagem

O ambiente utilizado para estruturação da disciplina foi o Moodle 4.0, AVA já utilizado pela Instituição de Ensino Superior que acolheu o desenvolvimento do campo empírico da pesquisa. Ao fazer o acesso ao ambiente, o estudante encontra como página inicial as disciplinas nas quais está matriculado para cursar. A visualização é disposta em “cards”, organizando visualmente a navegação e facilitando o acesso. Esta página já está previamente configurada pela instituição. Após o acesso à disciplina (figura 11), o estudante também encontra uma *homepage* específica da disciplina, cuja configuração é totalmente disponível para o docente.

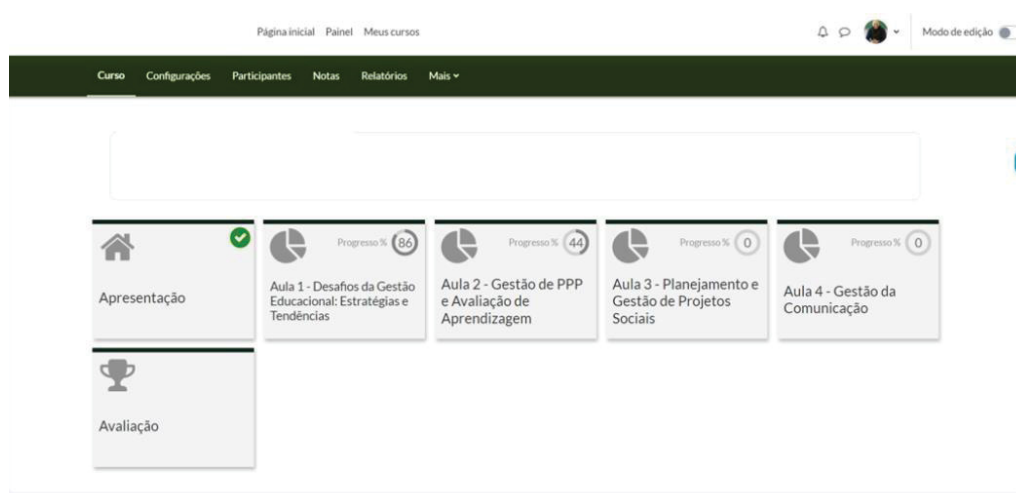
FIGURA 11 - PÁGINA INICIAL DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM



FONTE: O autor (2023)

Na página inicial da disciplina (figura 12) a escolha foi manter o estilo de apresentação institucional, organizando o material por meio de cartões, com uma área de comunicados acima dos cartões de conteúdo. Também se escolheu manter as cores da instituição, porém, essa é uma escolha consciente, visto que a configuração dos materiais por parte do docente foi realizada através de ferramentas de autoria online gratuitas e várias configurações são possíveis.

FIGURA 12 - PÁGINA INICIAL DA DISCIPLINA NA ESTRUTURA PROPOSTA NO CAMPO EMPÍRICO



FONTE: O autor (2023)

A disciplina ministrada, campo empírico do trabalho, teve duração de um (1) mês; dessa forma, seu conteúdo foi estruturado em quatro (4) grupos temáticos nomeados de aula e com duração de uma semana cada. Essa decisão teve por objetivo estabelecer uma relação temporal,

visual e ao mesmo tempo cronológica do estudo, permitindo que o estudante possa conduzir sua aprendizagem com clareza e autonomia.

A divisão temática foi chamada de aula, e na apresentação da metodologia da disciplina houve uma equalização conceitual sobre o significado de aula no contexto em questão. A “aula” na estrutura proposta se tornou um conceito que extrapola a ideia de um momento espaço-temporal síncrono e determinado, e sim um percurso com horizonte temporal de sete (7) dias, com momentos assíncronos e síncronos, compondo um ciclo de aprendizagem temático estruturado. Além da divisão temática ordenada de acordo com as semanas, dois elementos ganharam destaque: a apresentação e a avaliação. Isso para que independente da navegação pelos tópicos temáticos, e especialmente de forma prévia, o estudante pudesse conhecer, o que se chama de “ambientar-se” com a estrutura do AVA e da disciplina, bem como sua metodologia, e pudesse conhecer os instrumentos de avaliação para conduzir sua aprendizagem com vistas aos objetivos principais estabelecidos a serem evidenciados por instrumentos avaliativos previamente informados.

Os cartões apresentam os títulos que evidenciam a sequência, o tema e a finalidade do bloco utilizado no sistema, além de fornecerem um *feedback* visual acerca do progresso, demonstrando o percentual de realização em cada componente e sinalizando sua completa conclusão, conforme demonstra a figura 13.

FIGURA 13 - FEEDBACK VISUAL DE PROGRESSO DE CONTEÚDO



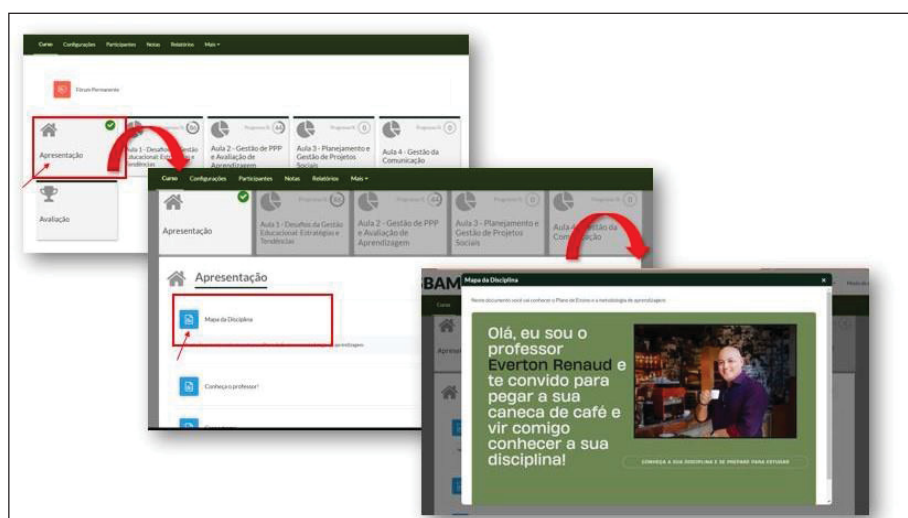
FONTE: O autor (2023)

Por se tratar de um ambiente virtual em que o estudante navega sozinho, em espaço e tempo difusos em relação à turma e ao professor, e com isso não tem contato síncrono com alguém que

possa esclarecer onde clicar, o que acessar primeiro ou ainda o que ainda precisa ser lido ou respondido, as alternativas de *feedback* visual e automático do sistema criam narrativas personalizadas para cada estudante em relação ao seu uso no ambiente, permitindo que ocorra uma forma de diálogo entre o ciberespaço e o estudante.

A navegação entre os recursos disponibilizados é realizada por meio de cliques que geram movimentos na tela, de forma a executar a visualização dos arquivos de forma “embutida” nas páginas do próprio AVA (figura 14) – trata-se de um recurso técnico chamado de *embed*, cuja tradução literal é embutir, e por meio de um código faz com que a visualização do conteúdo seja possível sem a necessidade de fazer *download* de arquivos ou ainda abrir novas janelas. A escolha da utilização deste recurso tem como objetivo evitar que a experiência de estudo do estudante se disperse com *download* de arquivos ou sobrecarga de janelas abertas no navegador do computador. Assume-se a premissa de que a visualização e navegação integrada em um mesmo espaço conduzem o foco do estudante para o conteúdo e para a realização dos objetivos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, se faz uso dos estímulos de movimentação durante o estudo, quando não se fica diante da tela de forma passiva, mas se utilizam a todo momento ações de mudanças de páginas, cliques, rolagens, acesso a recursos e outras formas de interação.

FIGURA 14 - ESQUEMA DE ABERTURA DE CONTEÚDO



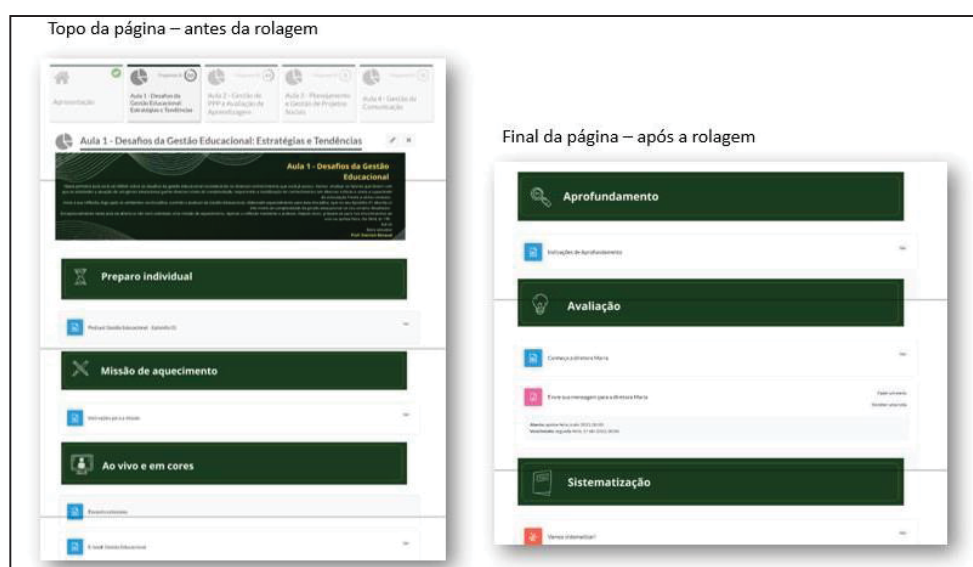
FONTE: O autor (2023)

Além disso, os materiais também se utilizam da linguagem dialógica, literalmente conversando com o estudante e integrando as palavras com o “tom de voz” da disciplina, que

percorre os avisos, conteúdos e comandos e se conecta com as imagens escolhidas, incluindo a utilização de fotos e vídeos do professor com o objetivo de gerar aproximação e ampliar a sensação de presencialidade no espaço virtual. Cada uma das quatro divisões temáticas foi estruturada dentro de um mesmo ciclo, sempre se iniciando com uma mensagem orientativa. É válido destacar que neste espaço é profícuo o desenvolvimento da curadoria de conteúdo. A produção de conhecimento e a ocupação dos espaços providos pelo ambiente nas escolhas da arquitetura, integrando materiais autorais, mixando e remixando novos conteúdos e promovendo interação entre diferentes linguagens.

A aula foi distribuída em seis (6) etapas, sendo duas (2) prévias ao momento síncrono, uma (1) caracterizada pelo próprio encontro síncrono online e outras três (3) posteriores a esse momento (figura 15). Para estas etapas foram escolhidas nomenclaturas integradas à narrativa principal da disciplina e ao tom de voz estabelecido pelo docente. São eles: Preparo individual, Missão de Aquecimento, Ao vivo e em Cores, Aprofundamento, Avaliação e Sistematização.

FIGURA 15 - TELA MOSTRANDO AS ETAPAS EM QUE ESTÁ DIVIDIDA UMA AULA



FONTE: O autor (2023)

O modelo se repete em todos os grupos temáticos com o objetivo de organizar o foco do estudante no momento do estudo, sugerindo a ordenação para preparação e construção da aprendizagem. A explicação das etapas foi compartilhada com os estudantes conforme se pode

observar na Figura 16, oriunda do trecho do material explicativo chamado “mapa da disciplina” apresentado ao estudante no início das aulas.

FIGURA 16 - DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA AULA



FONTE: O autor (2023)

4.2.2 Recursos utilizados

Para concretização das atividades da disciplina utilizou-se da Tríade Texto-Voz-Imagem, conforme fundamentado anteriormente no trabalho, como alicerce de escolha dos recursos a serem usados na composição dos materiais de estudo, de forma a estarem em sinergia com o aspecto comunicacional e interativo do Ambiente Virtual, promovendo conexão entre eles. A intenção de estabelecer conexão entre o ambiente e o material é a de descaracterizar a visão do AVA como repositório de materiais das mais diversas extensões e formatos, mas, sim constituir a experiência comunicacional e interativa do estudante com fluência entre os diversos formatos e com estímulos comunicativos integrados tanto na linguagem escrita, quando visual e audiovisual. A utilização do termo “recursos” é realizada pela perspectiva da tecnologia, e não deve ser lida num viés instrumentalista da educação.

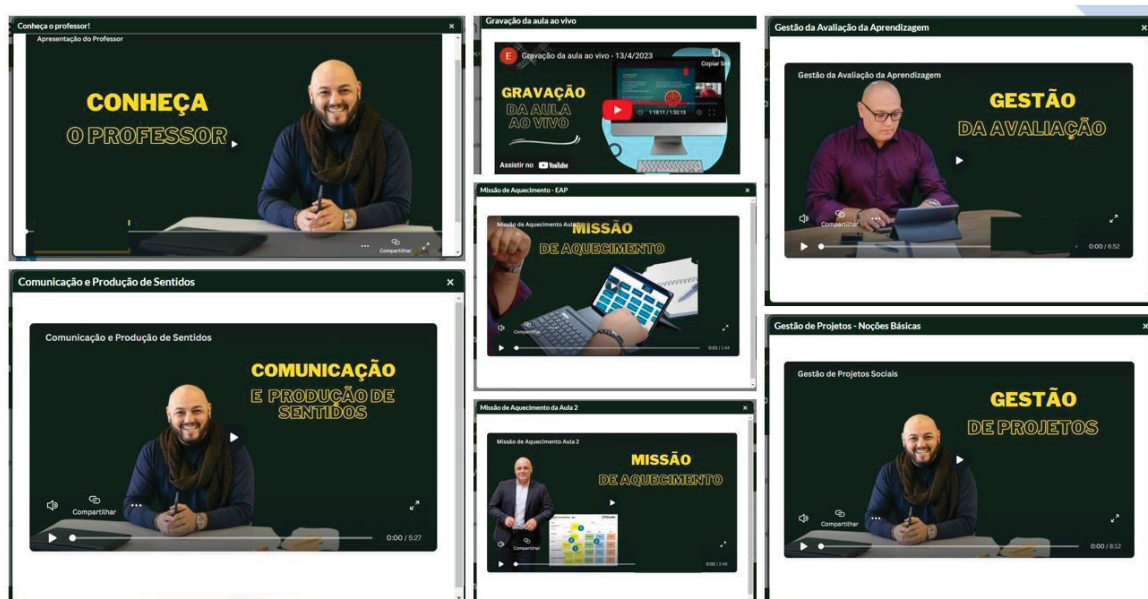
Nesse contexto, sob o aspecto visual, os materiais textuais apresentados, as postagens de informes e orientações, as apresentações, as capas dos vídeos, cores e formas foram modeladas para que se apresentassem como extensões do sistema, sem demarcar com clareza onde termina uma tela de simples navegação e onde começa um texto para leitura. A escolha das cores, porém,

não respondeu ao tema da disciplina, e sim se aproximou da definição institucional já preconizada e aplicada ao seu AVA. Essa definição, por sua vez, fez jus ao desejo da pesquisa ao representar cores e estruturas integradas com a logomarca da instituição bem como com o site institucional. Dessa maneira, uma das mediações evocadas por Orozco-Gómez (2014) – a institucional – se faz presente e fica caracterizada na organização dos elementos.

As estruturas audiovisuais ficaram caracterizadas por vídeos autorais do professor da disciplina, possuindo uma sinergia em seu modelo de construção – como, por exemplo, ao apresentar uma capa com tema do vídeo, cores principais aplicadas, e imagem do docente para trazer uma dimensão de pessoalidade ao AVA. Objetivou-se buscar uma conexão com o docente, fazendo com que cada elemento fosse parte de um discurso coeso, para que o estudante estabelecesse um senso de referência com o docente tanto em momentos síncronos quanto assíncronos. Foram utilizados vídeos para apresentação de conteúdos na etapa “Preparo Individual”, o que permite uma equalização conceitual dos temas e estimula a curiosidade; a apresentação das atividades a serem executadas previamente na etapa “missão de aquecimento”; funcionando ainda como suporte a quem não acompanhou aula síncrona, com disponibilização da gravação do momento “ao vivo e em cores”.

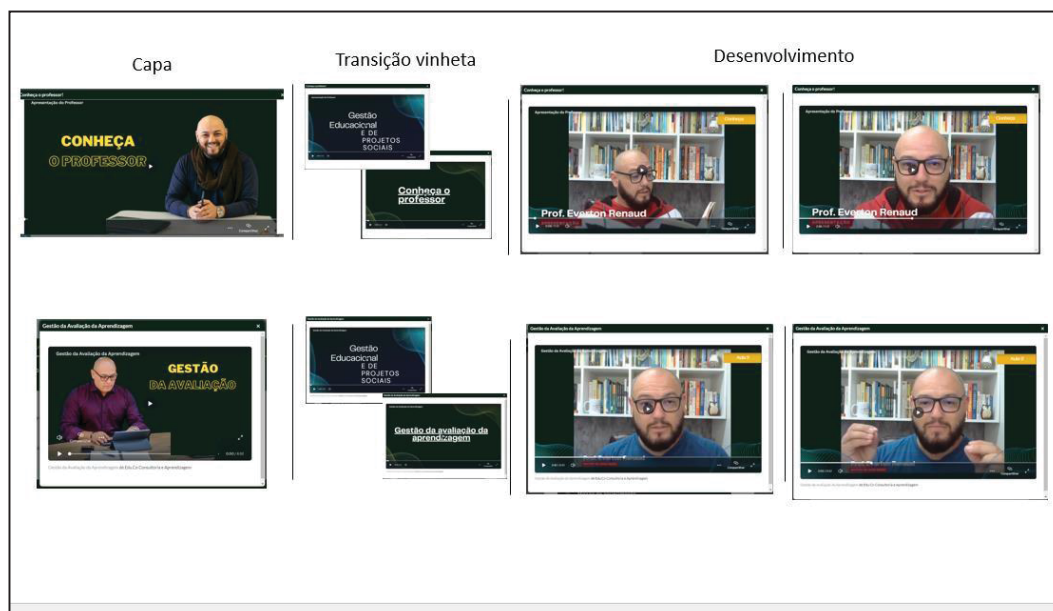
Os vídeos ainda foram criados com vinheta padrão, gerando unicidade entre todos os materiais, e tempo total similar entre todos, privilegiando a brevidade das explicações. A ambientação dos vídeos ocorreu no cenário de trabalho do docente, de forma que a audiência tanto em vídeo assíncrono, previamente gravado e disponibilizado, quanto nos momentos síncronos online, estabelecesse conexão visual e referencial com os ambientes, além de buscar aproximação com o público que também estuda em casa e não em uma sala de aula tradicional, tampouco em um estúdio. O esquema dos vídeos pode ser observado nas figuras 17, 18, 19 e 20.

FIGURA 17 - MOSAICO COM CAPTURAS DE TELA DAS CAPAS DOS VÍDEOS



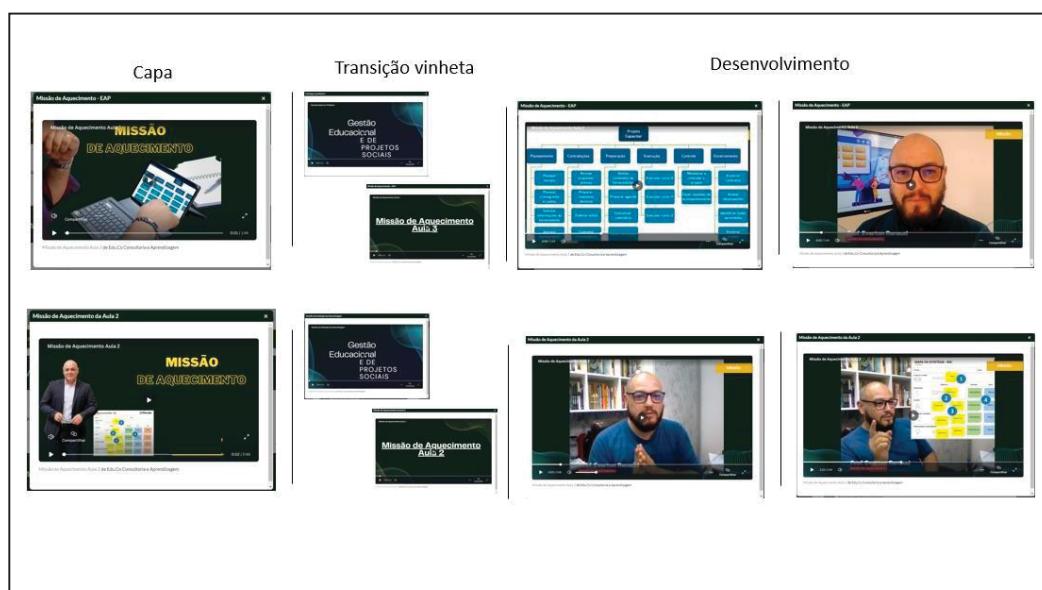
FONTE: O autor (2023)

FIGURA 18 - ESQUEMA DEMONSTRATIVO DA ESTRUTURA DOS VÍDEOS GRAVADOS – PARTE 1



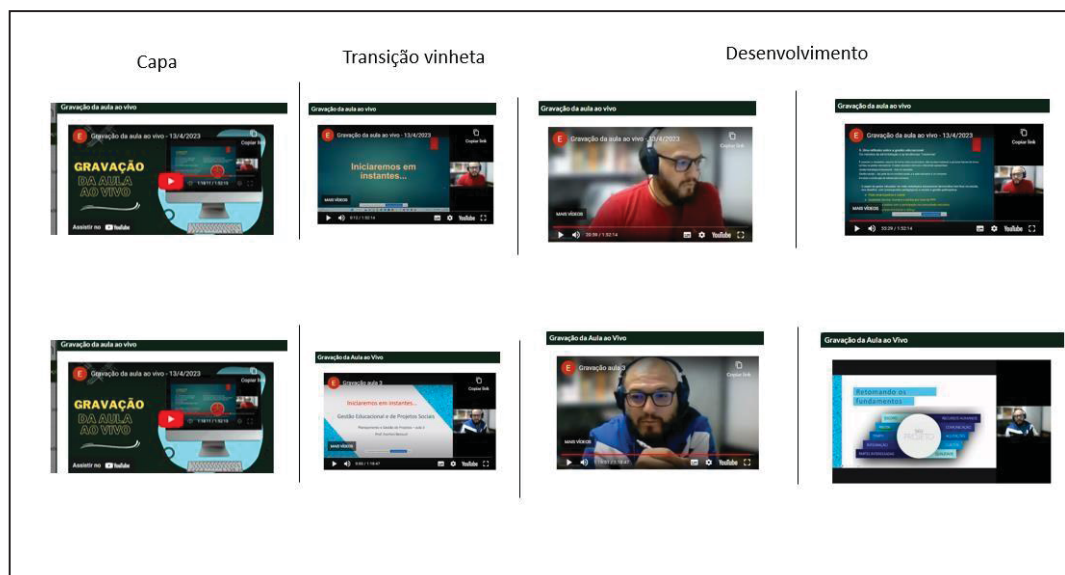
FONTE: O autor (2023)

FIGURA 19 - ESQUEMA DEMONSTRATIVO DA ESTRUTURA DOS VÍDEOS GRAVADOS – PARTE 2



FONTE: O autor (2023)

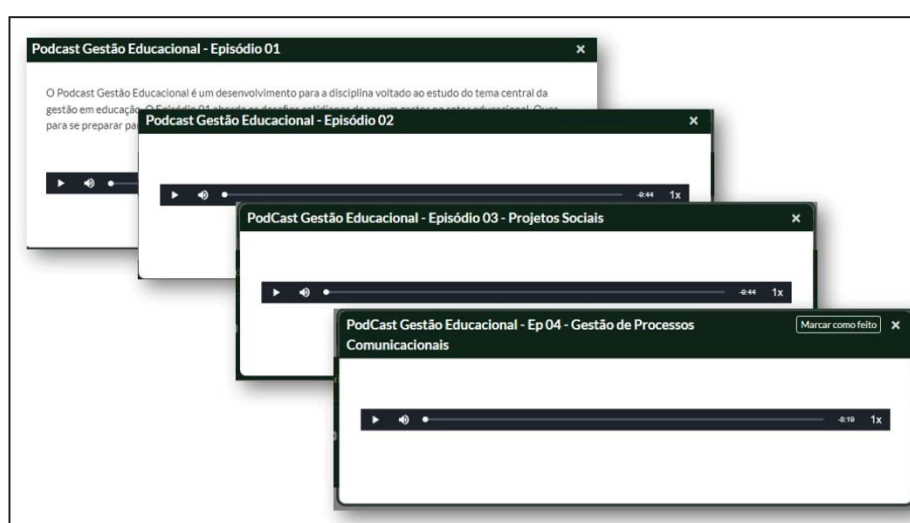
FIGURA 20 - ESQUEMA DEMONSTRATIVO DA ESTRUTURA DOS ENCONTROS SÍNCRONOS



FONTE: O autor (2023)

Outro recurso de comunicação, que foi base para os conteúdos apresentados na etapa de “preparo individual” e usa do áudio como linguagem base, foi o “podcast”⁵. Para utilização desta linguagem midiática, optou-se pela criação de um programa identitário e autoral, com vinheta própria que remetesse para sons de escola, o que cria vínculo com o curso dos estudantes por ser focado na atuação educacional e escolar (figura 21). Considerando um formato de vídeos mais curtos, o *podcast* foi direcionado para um formato mais longo em seus episódios, apresentando reflexões e bases teóricas para sustentação dos temas de estudo.

FIGURA 21 - ESQUEMA DEMONSTRATIVO DA ESTRUTURA DE POSTAGEM DO PODCAST NO AVA



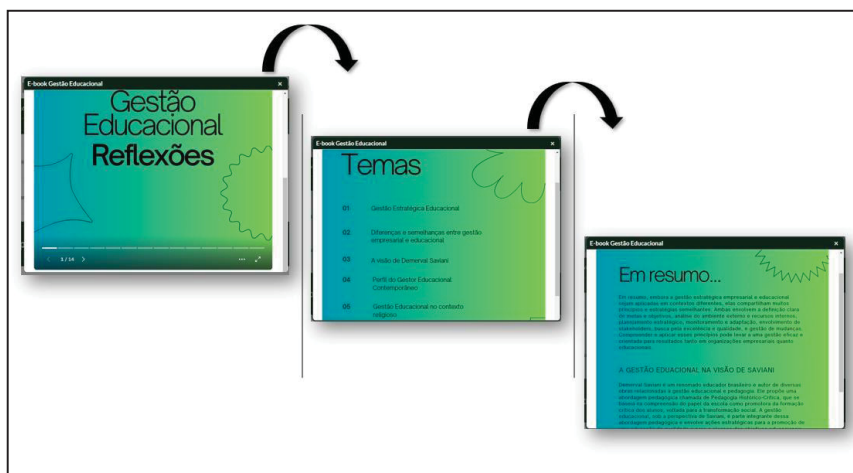
FONTE: O autor (2023)

Para os conteúdos baseados em texto foram utilizadas duas formas de apresentação. Uma delas com construção autoral de parte do docente e disponibilização em formato de livro digital (figura 22), com a diagramação seguindo as premissas de cores e devidamente “embutido” no sistema para leitura e cliques. Para os estudantes disponibilizou-se, depois da realização do encontro síncrono, a coletânea de slides utilizados (figura 23). E por sua vez, a etapa de aprofundamento foi estruturada em três blocos: filmes, artigos e livros. Os materiais dispostos foram escolhidos com uso de curadoria por parte do docente, apresentando a linguagem escolhida

⁵ Os áudios podem ser acessados para observação pelo link <https://abre.ai/demonstrativodopodcast>.

e os principais *insights* do referido material, desde a linguagem cinematográfica até a acadêmica (figura 24).

FIGURA 22 - CAPTURA DE TELA DE PARTES DO EBOOK NO ACESSO DO AVA



FONTE: O autor (2023)

FIGURA 23 - CAPTURA DE TELA DEMONSTRANDO A NAVEGAÇÃO NOS SLIDES DE AULA VIA AVA



FONTE: O autor (2023)

FIGURA 24 - CAPTURA DE TELA DA ETAPA APROFUNDAMENTO NO AVA

Nesta página você encontra indicações de conteúdo para aprofundar o tema desta aula.

Filmes



ENTRE OS MUROS DA ESCOLA
 Direção: Laurent Cantet
 Roteiro: François Bégaudeau, Laurent Cantet
 Elenco: François Bégaudeau, Louise Grinberg, Wei Huang
 Título original: Entre les murs
 Sinopse:
 François Marin (François Bégaudeau) trabalha como professor de língua francesa em uma escola de ensino médio, localizada na periferia de Paris. Ele e seus colegas de ensino buscam apoio mútuo na difícil tarefa de fazer com que os alunos aprendam algo ao longo do ano letivo. François busca estimular seus alunos, mas o descaso e a falta de educação são grandes complicadores. (fonte:adorocinema.com)



UM DIRETOR CONTRA TODOS
 Direção: Christopher Cain
 Elenco: James Belushi, Louis Gossett Jr., Rae Dawn Chong
 Título original: The Principal
 Sinopse:
 Rick Latimer (James Belushi) é um professor que consegue o emprego de diretor da Brandel High, uma escola com péssima reputação. Na verdade esta transferência foi um castigo, por Latimer ter agredido o namorado da sua esposa, apesar de Rick e sua mulher já estarem em processo de divórcio. Os alunos da Brandel são na maioria afro-americanos e latinos e vários já foram expulsos de outros colégios. Jake Phillips (Louis Gossett Jr.), o chefe da segurança da escola, logo ensina para o novo diretor como as coisas funcionam em Brandel. Porém Rick não quer aceitar de forma nenhuma que o colégio continue sendo um antro de violência e vendas de drogas. Ele reúne os alunos para uma assembleia e diz que toda a bandalheira reinante em Brandel acabou. Isto faz com que alunos mais rebeldes de revoltam, especialmente o violento Victor Duncan (Michael Wright), que é chefe de uma gangue. (fonte:adorocinema.com)

Artigos

DESAFIOS DA GESTÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS SLOGANS PEDAGÓGICOS ENTRE O DITO E O FEITO

Desafios da Gestão Educacional Frente à Pandemia COVID-19: Estudo de Caso em Instituição Privada de Ensino Fundamental e Médio

A gestão educacional: reflexões, complexidades e desafios

Livros

Este livro é um achado!! Conta a experiência de Paulo Freire como um gestor, na sua época de Secretário de Educação.

Direitos Humanos e Educação Libertadora - Gestão Democrática da Educação Pública na Cidade de São Paulo Paulo Freire. Org. e notas: Ana Maria Freire e Erasto Fortes Mendonça. Ed. Paz e Terra.

Neste segundo livro, que tem a versão e-book disponível para download gratuito (e tem um capítulo meu) traz várias reflexões essenciais para um gestor-educador e educador-gestor.

Ebook: Diálogos com Paulo Freire - Reflexão e Ação - link para download: <https://www.uces.br/educs/livro/dialogos-com-paulo-freire-reflexao-e-acao/>

FONTE: O autor (2023)

Com isso, foram apontados artigos e livros para aprofundamento da aprendizagem antes das avaliações e sistematizações. Há também a compreensão de que estes modelos permitem a navegação via *hiperlink* e o estudo em ordem personalizada, por focos direcionados ao desenvolvimento de cada um, além de abrir portas para novos estudos autônomos de parte do estudante, uma vez que, agora, ele teve seus primeiros passos conduzidos no tema para poder fazer, na sequência, a própria curadoria de conteúdo.

Para realizar as avaliações foram escolhidos recursos que permitem ação discursiva dos estudantes. Isso para privilegiar a ação do sujeito pensante, elaborando forma de comunicação textual em resposta aos estímulos gerados, tanto na avaliação formal quanto na etapa de sistematização, em que se utilizou recursos de *wiki* para que cada um escrevesse uma parte do texto que unificava as ideias discutidas na aula, a partir dos diversos recursos apresentados no seu percurso de estudos.

4.2.3 Narrativa da disciplina

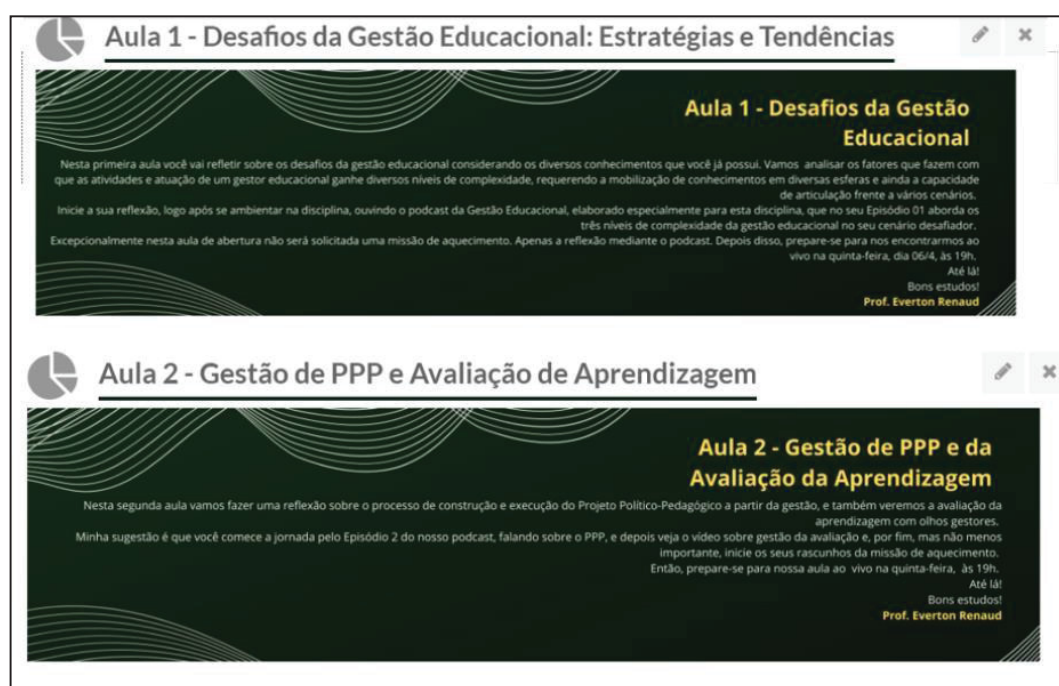
Com base na premissa da comunicação interativa, integrando as dimensões da Tríade Texto-Voz-Imagem, além da forma, dos recursos e linguagens variados utilizados, há um destaque para o que se pode chamar de “voz” da disciplina. Esta é caracterizada pela narrativa que se faz presente nas comunicações de parte de docente, nas orientações realizadas para o percurso de estudos, nas nomenclaturas e pontos de contato do estudante com mensagens na forma textual voltadas aos comandos da disciplina. Construiu-se uma forma dialógica, em que mesmo em espaços e tempos distintos, professor e aluno conversam. E mesmo as informações que podem ser chamadas de padrão, como comandos de cliques, títulos de recursos e orientações de movimentação no ambiente, evocam o senso de diálogo.

Uma das características presentes nos textos utilizados nos comandos e nos comunicados sobre as atividades semanais é a pessoalidade e individualidade. No discurso, o docente se coloca ao lado do estudante, utilizando os pronomes *nós* e *nosso* e trabalhando os verbos de ação com chamadas na primeira pessoa do plural. Além disso, as orientações imperativas são dadas diretamente para a segunda pessoa do singular, como um diálogo individualizado do docente com seu estudante. Assim, no lugar de dizer “olá, alunos” ou “Vocês devem” “realizem” “leiam” parte-

se para o diálogo direto, “Como você está?” “Você deve realizar” “leia e depois escreva” “quero te apresentar”. A escolha desta linguagem tem como foco romper com a ideia de uma comunicação de um para muitos, repleta de sujeitos ocultos e não vistos, para uma mensagem direcionada, ainda que generalizada, voltada para estimular no seu leitor-estudante algum grau de engajamento e senso de participação. Ainda que o discurso seja mediado e transmitido por meio de um ambiente virtual de forma assíncrona e para muitos, a mensagem e sua narrativa pode romper a sensação dessa perspectiva.

Parte das mensagens são assinadas, evocando a fala do professor frente à mensagem (figura 25). Outras, não sendo assinadas nominalmente, seguem o mesmo estilo linguístico para que façam parte da mesma narrativa global da disciplina. Os termos também são utilizados de forma idêntica nos discursos proferidos nos momentos síncronos e nos *slides* de apoio, evocando a nomenclatura das etapas ou os comandos de participação de forma uníssona.

FIGURA 25 - CAPTURA DE TELA DAS MENSAGENS DO PROFESSOR NAS AULAS

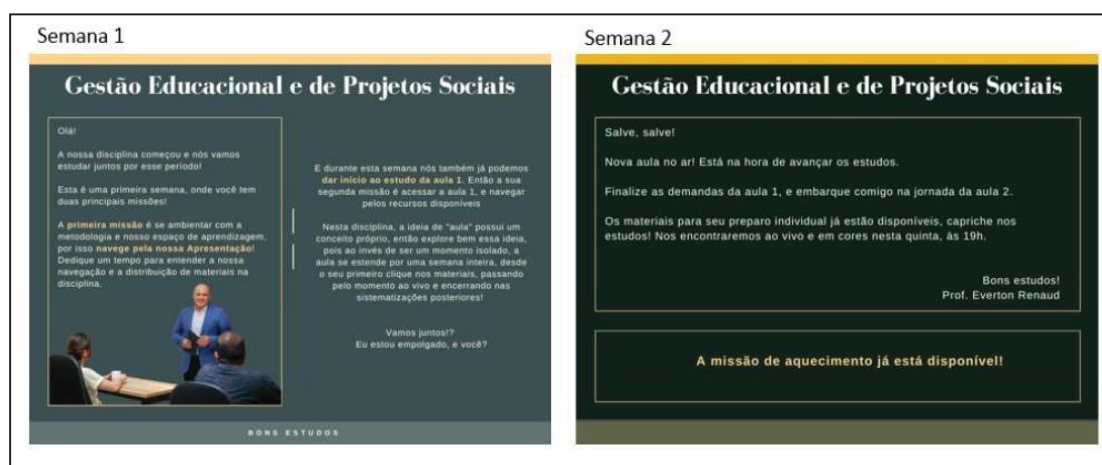


FONTE: O autor (2023)

Além dos comunicados de abertura das aulas, foram utilizados comunicados gerais a cada semana, para o foco dos estudos e a posição no andamento da disciplina, servindo sempre como

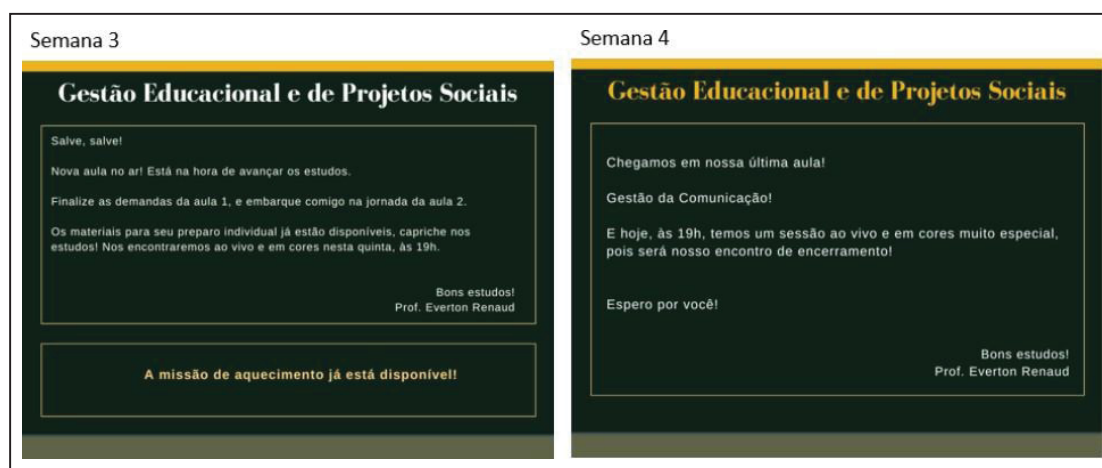
guia para que o estudante pudesse seguir com a disciplina sem perder o foco das etapas que estão em andamento. Além da linguagem textual em acordo com as premissas da narrativa principal, se utilizou da mudança de cores e do posicionamento do texto na mensagem para gerar o elemento surpresa a cada novo acesso, evitando que uma nova mensagem na semana pudesse passar despercebida, como se pode observar nas figuras 26 e 27.

FIGURA 26 - CAPTURA DE TELA DAS MENSAGENS NA PÁGINA INICIAL DA DISCIPLINA – SEMANAS 1 E 2



FONTE: O autor (2023)

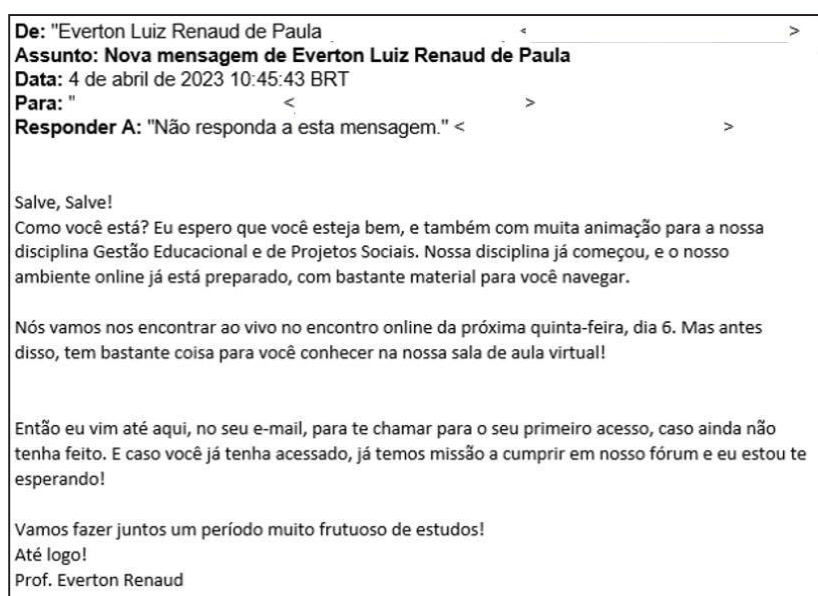
FIGURA 27 - CAPTURA DE TELA DAS MENSAGENS NA PÁGINA INICIAL DA DISCIPLINA – SEMANAS 3 E 4



FONTE: O autor (2023)

As comunicações também foram realizadas por meio de dois outros recursos: o *chat* interno do ambiente (figura 29) e o e-mail do estudante (figura 28). Os dois recursos são integrados, de forma que as mensagens enviadas em coletivo ou individualmente são direcionadas para o e-mail do estudante. Dessa forma, foram utilizadas duas estratégias – após a publicação das mensagens visuais e diagramadas no AVA, eram enviadas mensagens personalizadas para todo o grupo pelo recurso do *chat* coletivo com reencaminhamento para o e-mail.

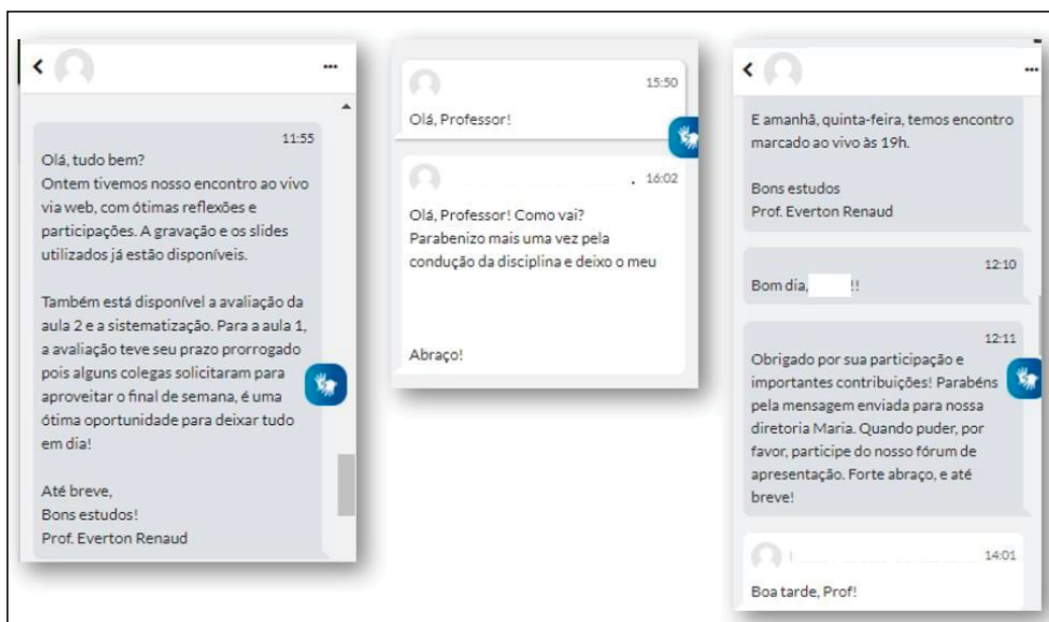
FIGURA 28 - CAPTURA DE TELA DE MENSAGEM DE E-MAIL ENVIADA PARA ESTUDANTES VIA AVA



FONTE: O autor (2023)

As mensagens também ficavam disponíveis pelo *chat* da plataforma, e as respostas e interações com os estudantes aconteciam por meio deste recurso, tanto para questionamentos sobre conteúdos, funcionamento de recursos do ambiente ou andamentos específicos da disciplina.

FIGURA 29 - CAPTURA DE TELA DE TROCA DE MENSAGENS COM ALUNOS VIA CHAT DO AVA



FONTE: O autor (2023)

O quadro síntese apresentado a seguir (Quadro 9) representa uma visão abrangente das categorias utilizadas na pesquisa em conjunto com a estrutura proposta para o AVA. As categorias discutidas englobam desde o acolhimento e favorecimento da aprendizagem até a interatividade, a participação, a autonomia e a humanização. Essas categorias são cruciais para a compreensão de como um AVA é organizado e como ele influencia a experiência dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as três dimensões da metodologia proposta (Arquitetura, Recursos e Narrativa) fornecem um arcabouço teórico para a construção e análise de AVAs. Cada dimensão desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente que não apenas fornece recursos tecnológicos, mas também promove a interação, a autonomia e a humanização, atendendo assim às demandas pedagógicas do processo educativo. Este quadro serve como uma ferramenta abrangente para a avaliação e o planejamento de AVAs e pode ser específico para pesquisadores e profissionais da área educacional.

QUADRO 9 - QUADRO SÍNTESE: ESTRUTURA E CATEGORIAS PARA O AVA

Categoria	Arquitetura	Recursos	Narrativa
Acolhimento e favorecimento da aprendizagem	Organização clara e intuitiva do ambiente. Escolha de cores institucionais. Definição de recursos visuais norteadores de navegação, como barras de progresso.	Uso de mensagens de boas-vindas e instruções por meio de tutoriais em slides embutidos nas páginas, uso de mural de avisos, mensagens de e-mail.	Linguagem amigável e motivadora. Escrita em primeira pessoa. Relação Eu-Tu nos textos. Uso de termos específicos da área.
Facilidade de navegação	Layout simples e fácil de navegar. Nomes para os recursos escritos em linguagem clara. Categorização de conteúdos e aulas. Indexação de materiais em lógica simples e replicável.	Configuração de menus, botões, blocos de conteúdo. Ferramentas de autoria que permitem embutir e exibir e página do AVA. Documentos configurados para abrir em tela ao invés de download.	Instruções concisas e diretas. Utilização de recursos de chamada como: clique aqui (com hiperlink), acesse neste link. Texto explicativo da metodologia e do percurso de aprendizagem em linguagem dialógica.
Interatividade e Linguagem	Espaços para interação aluno-aluno, aluno-professor.	Configuração de fóruns, habilitação de recurso de chat, disponibilização de ferramenta de wiki.	Linguagem acessível e nomenclaturas personalizadas, como chamar o fórum de "sala do gestor" ou "sala do professor". Utilizar problematizações do conteúdo para instigar participação.
Interação e abordagem pedagógica	Ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas com atuação e mediação docente.	Fóruns para discussão, chat para interação com docente.	Mensagens que demonstram interesse no comentário do aluno. Responder cada aluno individualmente no fórum. Realizar provocações de conteúdo via chat iniciando as mensagens com o nome de cada aluno. Perguntar sobre a experiência particular relacionada ao tema de estudo.
Engajamento - Participação - Interatividade	Espaço no ambiente e na estrutura metodológica onde aparecem atividades interativas e envolventes que parte de uma problematização.	Gamificação, quizzes, cases, vídeos para engajar alunos apresentando situações-problema relacionadas com o conteúdo e que requeiram solução.	Narrativa que desperta curiosidade. Apresentação de cases e provocações para criação de atividades ativas, como o desafio pré-aula.
Participação	Espaços para discussão e troca de ideias, organizados na ferramenta de forma assíncrona, assim como momentos online síncronos.	Ferramentas de submissão de trabalhos, fóruns, ferramenta de wiki, videoconferência.	Estímulo de participação ativa por meio da criação de etapas metodológicas em que o estudante é desafiado a responder. Condução do momento "ao vivo e em cores" com atividades desenvolvidas ao vivo pelos estudantes para que possam interagir.
Autonomia - Interação - Emancipação	Escolher na ferramenta e na estrutura metodológica recursos que incentivam a pesquisa e promovem autonomia.	Indicação de bibliotecas digitais, bases de dados, portais de artigos científicos, filmes, vídeos, livros.	Desenvolvimento de pensamento crítico. Indicação de materiais por meio de curadoria, incentivando a observação a partir do conteúdo estudado.
Interatividade - Troca Multimodal	Suporte a múltiplos formatos de conteúdo. Anotações multimídia, gravações de vídeo/áudio.	Estruturação do conteúdo em texto, versão pdf, texto em slide interativo, vídeos e podcasts	Oferta de recursos multimodais no percurso metodológico nomeado em consonância com a dinâmica da disciplina, como: ao vivo e em cores, aquecimento, sistematização, aprofundamento, episódios.
Participação - Humanização	Estrutura para compartilhamento de experiências.	Recursos de chat com emoticons, fórum, reunião online em ferramenta de videoconferência para que todos possam falar e abrir as câmeras. Tarefas contextualizadas.	Abordagem que registra o aluno como indivíduo, quando pede para abrir a câmera, falar ao vivo. Em situações em que responde chamando pelo nome. Escreve mensagens sempre em primeira pessoa, relação Eu-Tu. Tarefa contextualizada, onde a realidade do estudante se aplica ao tema de estudo.

4.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

Ao estabelecer a construção do campo empírico no contexto do estudo exploratório foi utilizado o documento de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como forma de caracterizar o macro contexto de inserção da prática pedagógica com educação a distância na disciplina que seria observada. No contexto de aplicação da pesquisa empírica, viabilizando a configuração de um ambiente para uma disciplina de acordo com as premissas deste trabalho, ocorreu o mesmo, mas com a diferença de escolha de uma instituição que permitiu a atuação profissional do pesquisador em uma de suas disciplinas com a liberdade necessária para aplicar a proposta desenvolvida.

Neste contexto, a IES que acolheu a pesquisa é uma faculdade mantida por uma instituição religiosa de mais 50 anos de existência, cuja portaria de credenciamento institucional é de 2011, completando doze anos de atuação na Educação Superior, focada na formação em nível de graduação e pós-graduação na área da Filosofia – área de formação de licenciatura inicial do pesquisador. A faculdade oferta curso de EaD de Filosofia, com conceito 5 na autorização do MEC, e recebe em sua graduação estudantes de diversas localidades e contextos. Além da formação do pesquisador coerente com o quadro docente e formativo da instituição, outra premissa importante estabelecida foi a atuação de forma totalmente voluntária, sem qualquer vínculo empregatício e contratual para realização da disciplina, senão a autorização para aplicação e realização da pesquisa.

Assim, foi ministrada a disciplina de Gestão Educacional e de Projetos Sociais, englobando estudantes de graduação e com abertura para estudantes de pós-graduação com dispersão geográfica nacional. Segundo o PDI da faculdade:

“A proposta para Educação a Distância considera a tradição e a excelência acadêmica da instituição já consolidados na modalidade presencial e pretende avançar em novas perspectivas formativas que possibilite flexibilização e permanência do público-alvo interessado [...] O modelo pedagógico para a EAD inspira-se na concepção de um novo caminho formativo, com percursos acadêmicos projetados por meio de novas tecnologias educacionais, midiáticas e interativas [...] que visa ao desenvolvimento integral do estudante e futuro egresso, exigindo dele um espírito crítico e o formando com rigor metodológico, capacidade para o cultivo de um pensamento nunca completo, no qual tenha liberdade de expressão e capacidade de diálogo sem reservas”. (PDI, Faculdade, 2021).

É importante ressaltar que a proposta para EaD da faculdade está em consonância com os princípios enunciados neste trabalho e com as concepções educativas que fundamentam a reflexão realizada. Além disso, fundamentam-se na ideia de “autonomia e autoria da própria trajetória por parte do estudante tornando pensador para o mundo” (PDI, Faculdade, 2021). O público-alvo da instituição é caracterizado por estudantes que procuram formação filosófica no contexto de uma faculdade confessional. Institucionalmente, a faculdade “sempre recebeu estudantes de todas as partes do território nacional e de países da América do Sul” (PDI, Faculdade, 2021).

A turma contou com o número de 24 estudantes, dos quais cinco (5) mulheres e 19 homens, com idades entre 22 e 55 anos. Apenas 45% da turma estava cursando uma graduação pela primeira vez, enquanto 55% da turma já tem uma primeira graduação. As áreas apontadas para a primeira graduação foram: Teologia, Pedagogia, Publicidade, Química. Toda a turma é composta por estudantes trabalhadores, com duas características distintas – parte da turma atua em profissões civis e outra parte tem indivíduos com atuação como religiosos consagrados em instituições católicas variadas. Embora sejam características diferentes, impõem a mesma restrição quando ao uso e administração do tempo, o que é categoria de influência nos processos de aprendizagem online.

Além disso, é válido citar que no início das atividades da disciplina foi realizada uma avaliação para identificar as inteligências predominantes, de acordo com o teste das inteligências múltiplas de Howard Gardner⁶. Nesta ocasião, três (3) inteligências foram predominantes do grupo, sendo que cerca de 30% apresentaram predominância cinestésica, em que a execução é item importante do processo de aprendizagem; cerca de 25% apresentaram predominância linguística, seguida de intrapessoal e espacial, e outros 45% destacaram na inteligência interpessoal, em que o relacionamento e a interação são elementos importantes para a produção de aprendizagem. Nesta disciplina, a estruturação prévia contemplou elementos que estimulassem a variedade de inteligências predominantes, por isso não houve interferência na forma de ofertar, mas é um fator

⁶O teste das inteligências múltiplas, proposto pelo psicólogo Howard Gardner, é uma abordagem que propõe a existência de múltiplas formas de inteligência, que se manifestam em diferentes habilidades e competências. Segundo essa abordagem, existem pelo menos oito tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. O teste das inteligências múltiplas busca identificar e avaliar essas diferentes formas de inteligência a partir de perguntas respondidas em um formulário e pontuadas em suas respostas, permitindo uma compreensão mais completa das capacidades individuais e fornecendo insights sobre os pontos fortes e fracos em cada uma dessas áreas.

que pode gerar ênfases para novos materiais, ou ainda para momentos de comunicação e para os momentos de interação síncrona.

Após a identificação do perfil e realização das atividades da disciplina, o grupo foi convidado por adesão para responder ao questionário de entrevista assíncrono desenvolvido para essa pesquisa, no qual se obteve 20% de participação, totalizando cinco (5) respondentes. As perguntas realizadas foram estruturadas de acordo com as temáticas presentes na fundamentação do trabalho de pesquisa, performando como ancoragens de análise das respostas, conforme demonstra o quadro 10.

QUADRO 10 - PERGUNTAS E CATEGORIAS DE INVESTIGAÇÃO

Perguntas	Categoria
Como se sentiu ao iniciar as atividades na plataforma de Educação a Distância da disciplina? Como a plataforma da disciplina favorecia sua aprendizagem? E em que aspectos ela não favorecia a aprendizagem? O suporte e apoio oferecidos por meio de tutoriais ou outras formas de apoio para manejar a tecnologia disponível foram satisfatórios? Houve problemas nesse sentido?	Interatividade e aprendizagem Facilidades de navegação (navegabilidade) e aprendizagem. Interação e apoio.
Em relação à linguagem – levando em conta que linguagem se refere não apenas às atividades, mas também à leitura de enunciados, uso de ícones e botões, compreensão de tarefas etc – percebeu que foi possível conversar com o sistema? Sentiu acolhimento dentro da disciplina por meio da plataforma de educação à distância?	Interatividade e linguagem Interação e aproximação pedagógica.
A plataforma de educação a distância da disciplina, por meio dos recursos diversos, interagia com você? Ao comparar com outras formas de ensino, você se sentiu mais engajado (a) no estudo ou mais sozinho(a)? Você teve oportunidades de participar efetivamente de algum processo interativo? Se sim, como? Como foi a experiência?	Engajamento e interação Interatividade e interação Interatividade, interação e participação
Como funciona a interação com professor, tutor e colegas de turma? Há interação efetiva? Você pode interagir com outros atores envolvidos na disciplina? Se sim, como? Se não, por quê?	Interação
Você sente que a forma como a disciplina foi construída favoreceu o desenvolvimento de autonomia, fazendo você pensar por si mesmo (a)? Você teve oportunidade de fazer críticas construtivas e expressar sugestões? Se sim, como e de que forma?	Autonomia, interação e emancipação
Você busca (buscou) outros recursos além daqueles que já estão (ou estavam) na plataforma de educação a distância?	Interatividade - Troca Multimodal

Você se sente (ou se sentiu) parte do processo de aprendizagem? Se sentiu participante? Como participou efetivamente do processo? Cite exemplos de sua participação.	Participação
Mesmo mediado pela tecnologia no processo de aprendizagem, você percebeu uma proposta humanizadora no processo? Percebeu que estava sendo valorizado (a) como um ser humano que está crescendo (ou cresceu) com o processo? Como você vê isso?	Participação – humanização
Você tem sugestões a fazer sobre o processo do qual participou nesta disciplina à distância? O que mudaria? O que manteria? E na plataforma em si? Faria novamente uma disciplina ou curso à distância? Por quê?	

FONTE: O autor (2023)

A investigação foi realizada de forma assíncrona por meio de formulário eletrônico por solicitação dos participantes que se dispuseram a contribuir, com base no entendimento de que os horários de encontro com todos ficaram com disponibilidades dispersas. O pesquisador optou por acolher a solicitação do grupo participante em face da própria característica do grupo e pela escolha da modalidade de curso. A tabela de respostas pode ser vista no Apêndice 2.

5. ANÁLISE DE RESULTADOS

Os dados de resultados do trabalho foram produzidos por meio de um formulário de entrevista assíncrono compartilhado com os estudantes após a finalização da disciplina, com a solicitação de sua participação para contribuição na pesquisa. A participação foi anônima e de livre escolha. Desta forma, cinco estudantes – que são identificados como E1, E2, E3, E4 e E5 – participaram com as respostas que passam a ser analisadas nesta sessão do trabalho. A análise leva em conta o fator interpretativo das respostas diante das categorias nas quais as questões foram ancoradas, a partir da fundamentação da pesquisa, tal como a fundamentação metodológica da hermenêutica em profundidade (Thompson, 1981), promovendo interpretação e reinterpretação dos aspectos usados nas premissas teóricas da pesquisa.

A fundamentação da pesquisa demonstra, apoiada em Gava e Ultramari (2022), que o primeiro acesso dos estudantes ao AVA tem impacto na aprendizagem, desde a experiência afetivo-sensorial do *design* até os possíveis bloqueios de aprendizagem, tratado como “neuro-ergonomia cognitiva” (2022), especialmente quando esses autores citam que os AVA “desenvolvem subjetividades” (Gava e Ultramari, 2022, p. 79) Diante disso, considerando a experiência empírica desenvolvida, a primeira questão apresentada aos estudantes participantes do grupo da pesquisa foi voltada para a compreensão acerca do acolhimento proporcionado pela disciplina e o favorecimento que esta primeira experiência gerou na aprendizagem. A pergunta utilizada foi: “Como você se sentiu ao iniciar as atividades na plataforma de Educação a Distância da disciplina? A forma de organização favoreceu a sua aprendizagem? Em quais aspectos?”.

As respostas recebidas afirmam, por meios diferentes, que há uma efetiva relação entre a experiência inicial – com a organização do AVA e o seus aspectos de design – com a disposição para a aprendizagem. Os cinco respondentes afirmam que houve favorecimento da aprendizagem a partir da organização do ambiente. É possível perceber a ideia de “motivação”, assim como a referência ao uso de diferentes recursos como forma de engajamento.

Ao iniciar as atividades na plataforma me senti muito curiosa e motivada pela nova disciplina. Sim, a nova forma de organização favoreceu a aprendizagem porque usava recursos audiovisuais diferentes e assim apresentava as informações de forma que aguçava o interesse pelo novo. [E1]

Há uma ideia central na tese em que o AVA, ao ser estruturado de forma sistemática e oferecer potencial interativo, pode ser utilizado como ferramentas para a promoção de uma educação emancipatória, especialmente em contextos de Educação a Distância. Ao analisar a resposta de E1 em relação a essa citação, podemos observar uma correlação significativa. E1 relata que, ao iniciar as atividades no AVA, sentiu-se curioso e motivado pela nova disciplina. Essa nova forma de organização, baseada em recursos audiovisuais diferenciados, despertou o interesse pelo conteúdo. Essa reação positiva indica que a abordagem sugerida por Gava e Ultramar (2022), ao enfatizarem a importância do potencial interativo da comunicação mediada pela tecnologia, está sendo corroborada pela experiência expressa pelo estudante.

Ao vivenciar a utilização dos AVA, o aluno pôde experimentar de forma concreta os benefícios da interação e do potencial audiovisual. Essa análise reforça a importância de continuar explorando e aprimorando a integração das diferentes ferramentas educacionais, visando a formação a distância e o desenvolvimento de uma educação emancipatória.

Também houve reconhecimento de que a organização foi positiva, e ao mesmo tempo houve prática. Na resposta expressa a seguir é possível perceber que E3 não se deteve ao olhar do AVA e sim ao foco da aprendizagem, atribuindo positividade à organização e imediatamente após, destacando o resultado das aprendizagens práticas e sua conexão com a realidade do estudante.

A forma de organização foi muito positiva. A maioria das práticas que pude realizar contribuíram para aplicações reais no dia a dia de nosso trabalho como docente. [E3]

É válido destacar também que a organização das atividades, sua comunicação e os processos de interação foram planejados para ressoar no sistema de significações de cada estudante, aplicando os estímulos genéricos em sua realidade particular. Com a resposta proferida é possível perceber que o estudante identificado como E3 fez conexão das atividades com sua realidade. Isso expressa conexão teórica com a perspectiva de mobilização de referências das audiências, tal como explora Orozco-Gómez (2014), ao afirmar que o percurso comunicativo estimula elementos da vivência individual que fazem ressoar a mensagem e produzir sentidos. Assim como reforça a perspectiva freireana, de construir a partir das bases trazidas pelo estudante.

Orozco-Gómez (2014) destaca a importância de compreender o complexo processo pelo qual as mensagens chegam às audiências e são influenciadas por diversas mediações, como idade, classe social, etnia e gênero. Essas mediações permitem que a audiência, seja um telespectador,

leitor de jornal ou estudante em sala de aula, atribua significados, desfaça significados pré-existentes ou dê novos sentidos aos discursos que lhes são apresentados por meio de diferentes meios de comunicação e tipos de mensagens.

Ao analisar o depoimento do estudante (E3) em relação a essa citação, é possível estabelecer uma conexão relevante, pois ocorre o relato de que a forma de organização adotada na sua experiência educacional foi positiva e, com isso, as práticas realizadas contribuíram para aplicações reais no seu cotidiano. Esse depoimento indica, segundo o entendimento desta investigação, que o aluno vivenciou uma experiência em que pôde atribuir significados práticos e relevantes às atividades desenvolvidas.

Tanto E3 que apresenta a fala acima, quanto o pensamento evocado pela sistematização de Orozco-Gómez (2014) se conectam no fato de que ambos enfatizam o papel ativo daquele que podemos chamar de “audiência”, na produção de sentido. Assim como o autor argumenta que as audiências têm o poder de significar, dessignificar ou ressignificar os campos de sentido que lhes são apresentados, o depoimento de E3 evidencia sua capacidade de atribuir significados práticos e aplicáveis às práticas realizadas no contexto educacional.

O estudante [E4] destaca em sua resposta uma frase importante para a perspectiva desejada na construção do espaço quando expressa: “me senti bem, as coisas estavam organizadas e dava pra entender como mexer no ambiente”. É possível perceber o reconhecimento de uma sensação de bem-estar provocada pela organização, o que deixa subjacente no raciocínio construído em seguida de que há segurança e tranquilidade para fazer o que precisa ser feito no AVA. Há também quem consiga estabelecer um raciocínio comparativo com outras disciplinas que já cursou e expresse uma boa impressão ao fazer o primeiro acesso, conforme segue.

Tem disciplina que a gente faz e os materiais ficam soltos. A primeira coisa que me impressionou foi que tudo estava organizado dentro dos temas e das caixinhas no AVA. Eu gostei, não tive dificuldade de mexer e de entender aonde tinha que ir. [E5]

A indexação dos materiais por linhas temáticas e visualmente organizados permitiu que E5 reconhecesse a estrutura base e a navegação correta. Sua associação antagoniza experiências em que não há uma definição estrutural e temática, mas apenas disponibilização de documentos para acesso do estudante. A facilidade de navegação também foi tema de uma das perguntas, formulada

como: “Foi fácil navegar na disciplina e compreender a sua estrutura? Conte como foi essa experiência”.

E4 e E5 destacaram com clareza que houve facilidade de navegação e de compreensão. Um deles recorreu também à comparação com experiência pregressas; e o outro destacou o papel do professor nas orientações complementares quanto à navegação.

Foi fácil. Eu já fiz outras disciplinas online e até outros cursos. Essa eu achei muito simples na sua organização. Toda vez que acessava já dava pra ver tudo que tinha que ser feito. [E4]

Foi bem fácil de navegar, sim. E o professor explicou a estrutura e o funcionamento da disciplina nos primeiros dias e na primeira aula ao vivo ele também explicou e mostrou onde as coisas estavam postadas. [E5]

Por sua vez, E2 e E3 destacaram a facilidade e reconheceram a organização por bloco como um recurso que contribuiu de forma significativa: “Foi sim. O ambiente virtual estava bem-organizado em blocos o que ajudou bastante” [E2]. Também houve reconhecimento sobre o nível de exigência de entregas, reconhecendo a qualidade metodológica e a comunicação detalhada e prévia. Cabe ressaltar que nesta experiência E3 foi desafiado pelo conteúdo e pelo processo de aprendizagem e não pelo AVA, sendo este um mediador e facilitador do processo para que o foco estivesse em algo, nas palavras do estudante, “exequível” e com “níveis de complexidade adicionais”:

Navegar na disciplina foi fácil. A metodologia foi muito bem estruturada e possibilitou mais engajamento. Entretanto, o professor nos provocou para entregas que impuseram níveis de complexidade adicionais, mesmo sendo exequível e detalhadas de forma prévia. [E3]

Os estudantes estão dispersos geograficamente no país, e neste contexto representam características individuais de cada comunidade onde estão inseridos em termos de recursos tecnológicos e cultura digital, por isso a variedade de recursos escolhidos para organizar o AVA e promover uma boa navegação se mostrou importante. E1 que se sentiu curiosa e motivada ao realizar o primeiro acesso na disciplina, ao ser questionada sobre a facilidade de navegação, relata a superação de dificuldades de contato com a tecnologia e sentimentos de proximidade e participação.

Sim, mesmo para mim que tenho pouco contato foi super fácil. Gostei muito dos áudios e vídeos que o professor disponibilizou na plataforma porque nos aproximava dele cada

vez mais, porque ao ouvir e ver suas apresentações a sensação que tinha era que ele estava presente em minha casa e faz a diferença uma vez que dá significado ao que ele quer transmitir. Um outro ponto que que gostei eram os textos que ele postava apresentando e chamando ou convidando o aluno para próxima aula. [E1]

Ainda que a investigação desta questão estivesse voltada para a facilidade de navegação como categoria estruturante, a fala da estudante E1 avança no sentido da comunicação realizada na disciplina a partir de diferentes linguagens. Destaca em sua percepção a sensação de proximidade criada pelo “tom de voz” usado na comunicação e na integração dos elementos Texto-Voz-Imagem, a Tríade T.V.I. apresentada na fundamentação desta pesquisa.

Outra categoria abordada nas questões foi a interatividade, em busca de compreender sua presença a partir das experiências relatadas pelos estudantes. A primeira pergunta relacionada a esse tema foi descrita da seguinte forma: “Em relação à linguagem – levando em conta que linguagem se refere não apenas às atividades, mas também à leitura de enunciados, uso de ícones e botões, compreensão de tarefas etc – percebeu que foi possível conversar com o sistema?”.

A estudante [E1] contribui com o entendimento quando expressa que sentiu segurança e autonomia em relação à linguagem e a interatividade proposta.

Sim, de forma muito segura e autônoma. O aluno a distância precisa dessas facilidades para conversar e encontrar o caminho para realizar as tarefas com alegria e prazer e, assim, ser o protagonista da sua aprendizagem e tudo isso só foi possível pelos recursos utilizados pelo professor. [E1]

É importante destacar que, mesmo quando a pergunta está relacionada ao AVA, à linguagem, a figura do professor aparece na resposta, o que demonstra que a narrativa da disciplina, mesmo nos textos virtuais presentes no ambiente são atribuídos ao docente por parte do estudante, promovendo participação e pessoalidade – “o professor utilizou linguagem intuitiva. O que facilitou o processo” [E3]. A classificação como um espaço intuitivo é algo presente na visão dos estudantes, como outra resposta também sinaliza: “sim, foi bem intuitivo; é bom pra quem faz um curso a distância poder encontrar as coisas que precisa fazer para estudar com facilidade e com clareza” [E5].

Ainda neste aspecto, a resposta dos estudantes demonstra um diálogo assíncrono efetivo, além de um senso de humanização, pois E4 menciona responder mentalmente os comandos lidos: “Sim, foi engraçado porque algumas vezes eu me via respondendo na minha cabeça na hora de fazer os cliques e fazer as atividades. Tudo estava claro e apresentado com facilidade”. [E4]

A interação também é categoria investigada com a perspectiva integrada à visão pedagógica a partir da pergunta “Você sentiu acolhimento dentro da disciplina por meio da plataforma de educação a distância e da forma como estava organizada?”. Em vista de que os sujeitos autores do processo de construção de aprendizagem são seres humanos, o ambiente e a linguagem podem reconhecer e atribuir humanidade a eles, tal como ressalta E1, ao responder que se sentiu “Muito acolhida!! Como se eu conhecesse o professor pessoalmente” [E1]. A relação estabelecida e expressa nesse acolhimento também é reforçada no desejo de retornar para o ambiente e de fazer as aulas. “Eu gostei muito de como estava. Estava fácil, posso dizer que isso me fez sentir bem nas aulas e ter vontade de fazer as aulas”. [E4] E ainda: “Sim, e com vontade de ficar acessando pra ver se tinha novidades”. [E5]

Sancho (2010) destaca que um ambiente virtual de aprendizagem centrado no aluno valoriza a participação ativa dos estudantes, permitindo que eles contribuam para melhorar a proposta de aprendizagem de acordo com suas necessidades e estilos individuais. Além disso, esse modelo enfatiza a colaboração em grupo, a personalização das atividades e a participação na definição das regras do ambiente virtual.

Ao avaliar as respostas dos estudantes, é possível perceber que eles expressaram um sentimento de acolhimento dentro da disciplina por meio do AVA e da forma como estava organizado. Isso pode indicar uma relação positiva com a proposta de aprendizagem centrada no aluno. Os comentários destacam o sentimento de acolhimento e familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, eles mencionam a condução das etapas pelo professor como algo que contribuiu para a experiência positiva. Essas respostas expressam que os estudantes se sentiram envolvidos e motivados a participar ativamente das aulas e atividades propostas.

Também ocorrem menções à facilidade de uso e o acesso a novidades na plataforma, o que pode indicar que o ambiente virtual foi projetado – e neste caso não sob o ponto de vista de escrita de código, mas de parametrização e configuração – de forma intuitiva e atraente, proporcionando uma experiência agradável para navegação, interatividade e aprendizagem.

Ao considerar as respostas dos estudantes, é possível inferir que elas estão alinhadas com a proposta de aprendizagem centrada no aluno que foi adotada e fundamentada pela visão teórica do trabalho, com ênfase em Sancho (2010). Os alunos se sentiram acolhidos, engajados e motivados a participar das atividades, o que reflete a participação e sentimento de personalização das atividades propostas.

Para aprofundar o entendimento dos estudantes sobre a interação, uma pergunta foi direcionada para o tema, utilizando do termo interação, descrita da seguinte forma: “Como funcionou a interação com professor e colegas de turma? Há interação efetiva? Você pode interagir com outros atores envolvidos na disciplina? Se sim, como? Se não, por quê?”.

A participação dos estudantes nesta questão demonstra a ocorrência de fluidez no processo de interação, tanto sob a perspectiva dos recursos técnicos utilizados quanto da linguagem e diálogo com o docente. Um dos estudantes destacou a fluidez, mas destacou que a integração com os colegas de turma ocorreu em menor escala: “Com o professor foi muito fácil e sempre tive resposta tanto no AVA como nos encontros virtuais. Com os colegas de turma somente comentários nas aulas virtuais, mas não tivemos muitas interações” [E4]. Já os outros comentários se direcionam para o fato de que a interação ocorreu sem percepção de falta de interação entre os próprios estudantes.

Fluiu de forma muito natural. Os alunos participavam das aulas, contavam suas experiências baseadas nas informações que o professor apresentava. Houve sim interação efetiva na medida em que trocávamos experiências, refletíamos sobre as nossas práticas. Ali ouvimos e contamos nossas vivências. Momentos de muito enriquecimento porque embora longe uns dos outros podemos nos aproximar, através das aulas, e conhecer novas realidades. [E1]

As respostas de parte do docente, com agilidade e disponibilidade, também influenciam na visão do estudante sobre a efetividade da interação, o que se percebe quando se lê a seguinte fala: “Houve bastante interação. Isso ocorria pela plataforma e via e-mail. A cultura do *feedback* rápido foi importante para envolver a todos nas atividades da disciplina” [E3].

É possível observar que os relatos de uma interação efetiva e afetiva, tanto com o professor quanto com os colegas de turma. Os respondentes mencionaram que a interação fluía de forma natural e que havia espaço para compartilhar experiências e refletir sobre suas práticas, destacando que a comunicação pelo AVA estava fácil, indicando que as ferramentas utilizadas se configuraram como eficientes recursos facilitadores.

Além disso, os comentários destacam a importância de uma cultura de *feedback* rápido, que contribuiu para o envolvimento de todos nas atividades da disciplina. Esse aspecto demonstra que a interação não se limitou apenas a um sentido instrumental por meio dos recursos técnicos, mas também envolveu uma participação ativa, colaboração e retorno constante, criando um ambiente propício para a construção coletiva do conhecimento.

As respostas também mencionam as aulas ao vivo, nas quais o professor estimulava a participação de todos. Essa abordagem demonstra uma preocupação em envolver os alunos de forma ativa e promover um diálogo colaborativo, permitindo que eles se sintam parte de uma comunidade de aprendizagem, ou ainda, em termos alinhados com o pensamento de Orozco-Gómez, formando uma comunidade de interação e significação. Pode-se afirmar que as reflexões dos estudantes encetam o propósito de um ambiente centrado no aluno, no qual a interação e a colaboração são valorizadas como elementos essenciais para uma aprendizagem significativa.

Ao avançar nas perspectivas possíveis de análise, a interação bidirecional, o caráter conversacional e a participação ativa, elementos fundamentais no contexto da sala de aula interativa, discutidos por Silva (2014), estão em confluência nos comentários e podem ser analisados, em relação às respostas dos estudantes, destacando a importância da linguagem e da facilidade de uso no processo de comunicação e aprendizagem.

A interação bidirecional é ressaltada pelos estudantes, que expressam a capacidade de conversar com o sistema de forma segura e autônoma. Essa troca de informações entre o sujeito produtor de aprendizagem e o sistema permite que o estudante seja o protagonista de sua aprendizagem, encontrando caminhos e realizando tarefas com alegria e prazer. Essa interatividade fortalece a conexão com as audiências, proporcionando uma comunicação mais significativa e enriquecedora.

O caráter conversacional é mencionado pelos estudantes ao descreverem o uso intuitivo do sistema. A linguagem utilizada pelo professor é destacada como um facilitador do processo, tornando as instruções e tarefas compreensíveis e claras. Com isso, a abordagem conversacional se apresenta como um recurso de estímulo à participação ativa, que faz com que os estudantes se sintam envolvidos em um diálogo, respondendo mentalmente às solicitações e se engajando nas atividades propostas.

A participação ativa é evidenciada pelas experiências compartilhadas pelos estudantes. Eles se sentem capacitados a encontrar as informações necessárias para estudar com facilidade e clareza, valorizando a autonomia e a possibilidade de contribuir ativamente em seu próprio processo de aprendizagem. Essa participação ativa promove uma produção de conhecimento de forma colaborativa, ao mesmo tempo que atua incentivando o pensamento crítico e reflexivo.

Além da perspectiva da aprendizagem, também há uma interatividade expressa pelas trocas multimodais quando se questiona “Você busca (buscou) outros recursos além daqueles que já estão

(ou estavam) na plataforma de educação a distância?”. Os estudantes demonstram a ocorrência de um despertar para a pesquisa em outras plataformas e é possível perceber que as buscas ocorrem em face da curiosidade gerada pela experiência na disciplina e a partir de linguagem de melhor ressoa no modo de aprender deste estudante.

Você busca (buscou) outros recursos além daqueles que já estão (ou estavam) na plataforma de educação a distância?
A curiosidade nos aguça e faz buscar livros, vídeos e outros. [E1]
Sim. Busquei livros e filmes. [E2]
Sim. Busquei outros recursos. [E3]
Sim, no Youtube e também filmes. [E4]
Sim, gosto de ler, então fui atrás das dicas do professor nas aulas e fui lendo bastante coisa, vendo os artigos e também descobri como fazer as pesquisas online. [E5]

Diante destas respostas é possível retomar a perspectiva de bidirecionalidade (Silva, 2014) na sua dimensão de diálogo e troca multimodal. As respostas dos estudantes em relação à busca por recursos além da plataforma de educação a distância corroboram com essa ideia e comprovam a integração de diferentes plataformas (Poell, Neiborg e Van Dijck, 2020). A curiosidade despertada nos estudantes os impulsiona a buscar livros, vídeos e outros materiais complementares. Essa busca por recursos adicionais evidencia a vontade de expandir os horizontes de aprendizagem e explorar diferentes fontes de conhecimento. Ao buscar livros e filmes, os estudantes ampliam suas referências e enriquecem sua capacidade de produção de aprendizagem.

A busca por outros recursos além da plataforma também reflete o caráter dialógico, pois ao buscar fontes complementares de informação os estudantes mudam seu papel. Deixam de apenas consumir conteúdo gerado pelos produtores e passam a ser autores do processo de busca e exploração, tornando-se agentes ativos em sua própria aprendizagem. As respostas dos participantes, por sua vez, demonstram o pensamento metacognitivo de quem conseguiu reconhecer a sua prática de produção de aprendizagem.

A autonomia foi categoria estabelecida nas perguntas aos estudantes, e nesta análise traz sua aproximação com as perguntas voltadas para categorias de participação e engajamento. A investigação a partir desta categoria vai em busca da compreensão do processo de pensamento

individual e autonomia, capacidade de relacionar argumentos em forma de crítica, expressão de sugestões e construção coletiva.

A autonomia é um tema central na fundamentação educativa do pensamento de Paulo Freire. O educador defende que a educação deve promover a autonomia dos estudantes, permitindo que eles se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, capazes de pensar criticamente, tomar decisões e transformar a realidade em que vivem. Tal como foi explorado na fundamentação desta investigação, para ele, a autonomia não significa individualismo ou isolamento, mas sim a capacidade de agir de forma consciente e responsável, em diálogo com os outros e em busca de uma transformação social. Nessa conjuntura, a educação deve desenvolver a consciência crítica dos estudantes, despertando a capacidade de questionar, refletir e se posicionar diante das situações e dos problemas que enfrentam.

Ao retomar os comentários dos estudantes à luz das teorias freireanas é consequente afirmar a possibilidade real de uma experiência de aprendizagem realizada online, via AVA, promover a autonomia e emancipação. Por exemplo, nas respostas dos estudantes em relação à pergunta sobre a possibilidade de conversar com o sistema e encontrar o caminho para realizar as tarefas, alguns mencionaram a importância dos recursos utilizados pelo professor, que proporcionaram facilidade, clareza e autonomia na realização das atividades. Isso sugere que o ambiente virtual oferecido permitiu que os estudantes se engajassem de forma autônoma em suas aprendizagens, tomando a iniciativa de explorar e utilizar os recursos disponíveis para alcançar seus objetivos.

Da mesma forma, ao analisar as respostas dos estudantes sobre a interação com o professor e os colegas, percebe-se que eles se sentiram acolhidos, ouvidos e estimulados a participar ativamente das atividades. Esse contexto também favorece o desenvolvimento da autonomia, pois os estudantes têm espaço para expressar suas opiniões, compartilhar suas experiências e colaborar com o grupo, o que contribui para a construção coletiva do conhecimento.

O ambiente virtual de aprendizagem com uma estruturação centrada no aluno, aliado às práticas pedagógicas que promovem a interação, a participação ativa e a reflexão crítica, proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia. Há oportunidade de protagonizar a aprendizagem, realizar escolhas e construir conhecimento, ainda que o estímulo estrutural seja o mesmo, mas com ressonância personalizada.

De forma direta, a pergunta feita aos estudantes nomeou a autonomia para aprofundar a investigação, cujas respostas são dispostas a seguir para análise subsequente.

Você sente que a forma como a disciplina foi construída favoreceu o desenvolvimento de autonomia, fazendo você pensar por si mesmo (a)? Você deve oportunidade de fazer críticas construtivas e expressar sugestões? Se sim, como e de que forma?
Sim com certeza!! Nos encontros, seja nas aulas síncronas ou nas mensagens e tarefas, sempre o aluno tinha o seu espaço de fala ali – falamos ou escrevemos o que pensamos sobre os assuntos trabalhados com um olhar crítico e respeitoso sobre o nosso próprio trabalho e pelo trabalho dos colegas. [E1]
Me senti bem em ter a oportunidade de construir minhas atividades por meio de tarefas [E2]
Sim. A prática proposta foi estruturada para despertar a autonomia do aluno. [E3]
Sim, eu acho que eu não fiquei preso na disciplina. Tinha muitas indicações e coisas que faziam pensar. Eu pude perguntar sobre os trabalhos e dar sugestões nos encontros online com o professor, mas também falamos por <i>chat</i> . [E4]
Sim, deu pra perceber que não era pra dar nada pronto, do tipo receita, no fim das contas era o aluno que tinha que montar a sua conclusão. [E5]

A relação entre as ideias de Paulo Freire sobre o processo educativo libertador e as respostas dos estudantes na pesquisa empírica evidencia a consonância entre a abordagem adotada na disciplina e a promoção da autonomia. A pedagogia freireana, como já se afirmou anteriormente nesta tese, destaca a importância do diálogo como mola propulsora da aprendizagem e enfatiza que o papel do educador vai além da mera transmissão de conhecimentos, sendo essencial criar possibilidades para a produção de aprendizagem pelos estudantes. Essa perspectiva se alinha com as respostas dos estudantes em relação à forma como a disciplina foi construída. Ao serem questionados e levados a pensar sobre a autonomia, os estudantes foram unânimes em afirmar que houve autonomia. Eles mencionaram a existência de espaços de fala e a oportunidade de expressar suas opiniões, fazer críticas construtivas e oferecer sugestões.

A resposta do estudante E1, por exemplo, destaca que nos encontros síncronos e nas tarefas, havia espaço para o aluno expor seu ponto de vista de forma crítica e respeitosa, tanto sobre seu próprio trabalho quanto sobre o trabalho dos colegas. Essa abertura para o diálogo e a valorização das contribuições dos estudantes estão em sintonia com a proposta de Freire de que o educador deve ser um ser aberto a indagações, curiosidade e perguntas, promovendo um ambiente de inquietação e inquirição.

As respostas dos estudantes E2, E3, E4 e E5 também evidenciam que a forma como a disciplina foi estruturada proporcionou oportunidades para que eles construíssem suas atividades, pensassem criticamente e expressassem suas ideias. Essa abordagem não se limitou a fornecer respostas prontas, mas incentivou os alunos a elaborarem suas próprias conclusões e a contribuírem ativamente para o processo de aprendizagem.

Em paralelo com a visão educativa, é possível contornar as repostas pela análise centrada na abordagem da Cultura Digital. Também como se afirmou na fundamentação da tese, as plataformas digitais são concebidas como agentes ativos e variados, que vão além de meros suportes passivos, e os sujeitos envolvidos nesse processo não são vistos como alienados e dominados, mas como ativos e produtores de sentido.

Ao analisarmos os relatos dos estudantes com as lentes da Cultura Digital, é possível identificar uma correspondência significativa. E1 ressalta que, nos encontros síncronos, nas mensagens e nas tarefas, os alunos têm espaço para expressar suas opiniões de forma crítica e respeitosa, tanto em relação ao seu próprio trabalho quanto ao trabalho dos colegas. Isso evidencia a valorização da voz dos alunos e a construção coletiva de conhecimento, o que está alinhado com a noção de sujeitos ativos e produtores de sentido proposta pela Cultural Digital.

O relato do E4 também destaca a interatividade presente na experiência educacional. Ele menciona que pôde fazer perguntas e dar sugestões tanto nos encontros online com o professor quanto por meio do *chat*. Essa interação ativa entre os estudantes e o professor, bem como o compartilhamento de ideias e *feedback*, demonstram a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, corroborando a concepção de interagentes.

O E5 observa que a abordagem adotada na disciplina não se baseava em fornecer respostas prontas, mas sim em incentivar os alunos a construir suas próprias conclusões. Isso ressalta o papel ativo dos estudantes na construção de conhecimento, no processo de reflexão e na autonomia intelectual, aspectos centrais da perspectiva da Cultura Digital.

Esses relatos dos estudantes corroboram a ênfase na ideia das plataformas digitais como agentes ativos e na participação ativa dos sujeitos no processo de comunicação e educação. Os alunos perceberam que suas vozes eram valorizadas, que havia espaço para o diálogo crítico e que eles desempenhavam um papel central na construção de conhecimento.

Ao avançar a análise das respostas dos estudantes, agora em relação à pergunta sobre a percepção de uma proposta humanizadora no processo de aprendizagem mediado pela tecnologia,

é possível estabelecer uma relação com as ideias de Paulo Freire sobre a importância da humanização na educação.

Mesmo mediado pela tecnologia no processo de aprendizagem, você percebeu uma proposta humanizadora no processo? Percebeu que estava sendo valorizado (a) como um ser humano que está crescendo (ou cresceu) com o processo? Como você vê isso?
Sim, porque tinha um professor que preparava tudo para que o aluno se sentisse acolhido e valorizado. Na medida em que eramos ouvidos tanto na escrita quanto na fala. Eu gosto muito desse novo jeito de ensinar e aprender que está nascendo nos aproxima de pessoas que jamais pensei em conhecer. Estar com elas nesse ambiente, ainda que virtual, nos apresenta novas realidades, novas formas de pensar que auxiliam na constituição de uma nova profissional e pessoa, também. [E1]
Me senti valorizada como numa aula presencial pelo tratamento dado nos atendimentos das aulas [E2]
Acredito que cresci com o processo. A metodologia priorizou bastante o Ciclo de Aprendizagem Vivencial. Isso foi importante para o sentimento de valorização dos participantes. [E3]
Eu senti a participação do professor em toda a disciplina, e vi que ela estava pensada pra nossa realidade. Não parecia que era uma coisa fria, só no computador. [E4]
Sim, pois estava tudo fácil, teve acolhimento do professor e eu me senti à vontade para fazer até as atividades mais difíceis pra mim. [E5]

Os relatos dos estudantes indicam que eles se sentiram acolhidos, valorizados e reconhecidos como seres humanos em seu processo de aprendizagem. Eles destacaram a figura do professor, que preparou um ambiente propício para que se sentissem ouvidos, tanto na escrita quanto na fala. Essa valorização se manifestou por meio do tratamento dado nos atendimentos das aulas, da metodologia que priorizou o que os estudantes chamaram de “Ciclo de Aprendizagem Vivencial” e da percepção de que a disciplina foi pensada para sua realidade.

Essas respostas corroboram a ideia de Paulo Freire de que o processo de aprendizagem correto é aquele que humaniza os estudantes. Os relatos evidenciam que os estudantes se sentiram reconhecidos como sujeitos ativos em sua aprendizagem, capazes de contribuir com suas experiências e perspectivas. Eles destacam a importância do diálogo, do acolhimento e da valorização de suas vivências. Além disso, mencionam o crescimento pessoal e profissional

proporcionado pelo processo de aprendizagem. Denota-se uma percepção de que o ambiente virtual de aprendizagem não foi uma reprodução – meramente fria – de uma sala de aula presencial, mas sim um espaço que promoveu a construção de novas realidades e formas de pensar, auxiliando na constituição de suas identidades profissionais e pessoais.

Assim, as respostas dos estudantes refletem a percepção de uma proposta humanizadora no processo de aprendizagem mediado pela tecnologia. Quando expressam que se sentiram valorizados, participantes ativos e engajados em sua própria formação, além de gerar comprovações para outras categorias, está alinhado com a visão de conscientização, diálogo e valorização dos estudantes como sujeitos de sua própria história. O que, por sua vez, se torna uma experiência que demonstra que é possível promover a humanização no ambiente virtual de aprendizagem, mesmo diante dos desafios tecnológicos. Da mesma forma, assim como se articula com a perspectiva de autonomia e participação, o envolvimento do professor, a criação de espaços para diálogo e reflexão, a valorização das vivências dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento são elementos fundamentais para proporcionar uma educação humanizadora. E isso se mostrou completamente viável de ser criado no ambiente online.

Em relação à participação, os relatos dos estudantes indicam que eles se sentiram parte ativa da construção da aprendizagem ao longo da disciplina. Eles mencionam recursos que os envolveram de forma a despertar sua curiosidade e incentivar a busca por novas informações relacionadas aos conteúdos abordados. Essa participação ativa dos estudantes permitiu que eles identificassem o que aprenderam a partir de suas vivências.

Você se sentiu parte da construção da aprendizagem durante esta disciplina? Por que?
Sim, porque os recursos nos envolvem de tal forma que nos leva a pesquisar e buscar novas informações do que foi trabalhado e isso ajuda a identificar o que aprendemos com as nossas vivências. [E1]
Sim. Porque sentia meus pensamentos acolhidos [E2]
Gostei de participar da disciplina. Penso que a proposta de elaborar o Guia prático trouxe elementos de motivação, que no meu caso, desenvolvi um produto útil para minhas práticas educacionais. [E3]

Em partes sim, porque eu me senti interessado de procurar outros materiais. chamou a minha atenção para novos assuntos. A forma como o professor gerou a participação também deu espaço para participar. [E4]

Eu senti que as atividades práticas fizeram eu criar coisas úteis pra mim e pra minha vivência educacional. Não ficamos somente em leituras e teorias. [E5]

Essa percepção dos estudantes está alinhada com as ideias de participação ativa no processo de aprendizagem. A pedagogia freireana enfatiza a necessidade de envolver os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento, superando a concepção de que a educação é uma mera transferência de conhecimentos do professor para o aluno. Os estudantes que relataram se sentir parte da construção da aprendizagem demonstram ter assumido um papel protagonista em seu processo educativo, pesquisando, buscando novas informações e relacionando-as com suas vivências.

Além disso, a participação ativa dos estudantes também está em consonância com as reflexões de Sancho (2010) sobre a participação e responsabilidade do estudante. Sancho destaca a importância de criar um ambiente de aprendizagem no qual o estudante seja um sujeito responsável por sua própria formação, tomando a iniciativa de buscar novos materiais, desenvolver produtos úteis para suas práticas educacionais e ir além das leituras e teorias.

Assim, os resultados da pesquisa empírica confirmam a importância da participação ativa, tanto de acordo com as ideias de Paulo Freire quanto com as reflexões de Sancho. Assim como é possível relacionar o resultado da pesquisa com as ideias de Silva (2014) sobre a participação em suas vertentes tecnológica e comunicacional.

No que diz respeito à vertente tecnológica da participação, os relatos dos estudantes destacam a potencialidade dos recursos utilizados durante a disciplina. Alinhado com a concepção de participação-intervenção, eles mencionam a utilização desses recursos como uma forma de se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, explorando diferentes soluções e aproveitando as oportunidades oferecidas pela tecnologia. A vertente comunicacional da participação é evidenciada pela mudança na lógica da comunicação, superando os modelos mais tradicionais de distribuição massiva. Eles percebem a importância de uma comunicação mais participativa e colaborativa, na qual tanto os agentes dessa comunicação assumem papéis ativos.

Podemos observar que, de acordo com as respostas dos alunos, o AVA utilizado na disciplina proporcionou uma interação significativa entre eles e o professor, possibilitando um sentimento de conexão e pertencimento.

A plataforma de educação a distância da disciplina, por meio dos recursos diversos, interagia com você? Ao comparar com outras formas de ensino, você se sentiu mais engajado (a) no estudo ou mais sozinho(a)?
Sim, me senti conversando com o professor várias vezes seja pelos vídeos, <i>podcasts</i> , os textos que enviava. Os recursos utilizados possibilitaram materializar o professor. Muito mais engajada tanto que o trabalho final foi o que mais me empenhei para fazer. E, sempre, o professor esteve presente nas etapas dessa disciplina, seja nas aulas síncronas, nas atividades postadas em nenhum momento me senti só. [E1]
Mais engajado [E2]
A plataforma dispõe de ferramentas interessantes. Não tenho dificuldades com a modalidade. Gosto da proposta do ensino digital. De minha parte, o prejudicou o engajamento foi a falta de disponibilidade de horário para participar dos momentos síncronos. [E3]
Eu me senti engajado com as mensagens e com as formas de orientação dadas. Já vi em outros cursos formas parecidas, mas nesse parece que foram reunidas várias formas legais de outros cursos que eu já fiz. [E4]
Foi uma das vezes que eu me senti mais engajada no estudo. Tive outras matérias que o acesso era por obrigação, mas nessa aula eu queria sempre estar. [E5]

Os estudantes mencionam que se sentiram engajados e envolvidos com o conteúdo e destacam a interação com o professor por meio de vídeos, *podcasts* e textos, o que possibilitou uma sensação de estar conversando diretamente com ele. Essa interação constante e a presença do professor em todas as etapas da disciplina foram percebidas pelos estudantes como uma forma de materializar o professor, tornando-o presente mesmo no ambiente virtual, onde as condições

poderiam apontar para a ausência ou o distanciamento. Vale destacar, os recursos e linguagens interconectados foram responsáveis por produzir a experiência relatada.

Além disso, os alunos relatam que se sentiram parte de um todo durante o processo de aprendizagem. Eles descrevem o empenho e o engajamento que dedicaram ao trabalho final da disciplina, demonstrando um senso de responsabilidade e compromisso com o aprendizado. A presença do professor nas aulas síncronas e nas atividades postadas contribuiu para que os estudantes se sentissem apoiados e acompanhados ao longo do processo, evitando sentimentos de solidão ou isolamento.

Esses relatos indicam que os estudantes perceberam o ambiente como um espaço de interação e participação, onde se sentiram parte de algo além de si mesmos. Eles se engajaram ativamente nas atividades propostas, sentiram-se motivados a participar e manifestaram um desejo genuíno de estar presente nas aulas e nas interações com o professor. Essa experiência de participação ativa e de se sentir parte de um organismo coletivo vai ao encontro da fundamentação estabelecida e corrobora com suas ramificações de entendimento.

Cabe ressaltar, em uma perspectiva analítica da observação participante o preparo do ambiente significou tempo relevante de planejamento para o docente e mostrou que a dedicação obteve êxito em relação aos estudantes. Ainda assim, existe um fator que talvez possamos chamar de motivação, ou os próprios interesses intrínsecos dos estudantes que é interveniente no processo como mais um elemento mediador. Há estudantes que se permitem engajar. As ações observadas com os estudantes e a efetividade das propostas não significam atos passivos, por meio dos quais os estudantes são capturados. Se o são, é porque se permitem capturar. Em outras palavras, se o estudante não desejar participar ativamente da disciplina tende a fazer o mínimo necessário para prosseguir no seu fluxo de formação ou ainda deixa, deliberadamente, de fazer as atividades.

Amparado nas experiências pessoais como estudante, membro desta comunidade, e nas experiências profissionais como docente, incluindo experiências de docência presencial, é possível inferir que este fenômeno existe independente da modalidade. Porém, quando se trata da mediação tecnológica, o registro da falta de engajamento é mais visível. São acessos não realizados ao ambiente *online*, ou apenas realizados na véspera do encerramento, acesso *offline* às aulas síncronas, se ausentando do momento síncrono. Ou ainda, mesmo acessando o ambiente *online*, há alunos que não assumem a postura ativa de responder aos estímulos e executar as atividades e

o processo não se faz automaticamente em sua frente – sequer ouvirá a voz do professor se não clicar no botão de *play* dos áudios ou vídeos.

Nesse sentido, a experiência construída nesta observação esteve focada naqueles que participaram e se permitiram “capturar” pela disciplina, pois foram esses que tomaram atitudes, responderam aos estímulos e aceitaram os convites de reflexão. Isso demonstra que pode haver um determinado número de participantes do grupo, mesmo em um grupo pequeno, que não corresponda ao perfil do estudo. Esses são elementos que extrapolam o AVA e a experiência educativa produzida e entrem em articulação com a dinâmica das ideias sociais sobre educação, aprendizagem, educação a distância e a própria formação cidadã.

Ainda existem fragilidades em relação à tecnologia fornecida pela instituição, pois a depender o ambiente tecnológico utilizado e das suas configurações e parametrizações, mais ou menos efeitos são encetados na experiência de aprendizagem. Ainda que a premissa pedagógica e a estruturação a aprendizagem venham antes e o AVA responda a essa demanda, existem alternativas contemporâneas que estimulam mais a participação dos estudantes, além de permitirem que o tempo investido pelo docente na configuração, nas trocas de mensagens e na administração do ambiente em si seja mais bem aproveitado.

Em contrapartida, há pontos fortes destacáveis. Um ambiente centrado no aluno, em sua parametrização e configuração fez a diferença. E com isso, toda a estrutura de texto, de imagem e do tom de comunicação, gerando a potencial presença do professor na disciplina fizeram a diferença. Mesmo quando os recursos utilizados eram nativos do sistema ou faziam parte de uma dinâmica técnica, ao estarem integrados a uma narrativa global da disciplina e parte da ação do professor, fizeram parecer que eram o professor falando.

De forma geral, portanto, a estrutura montada em três grandes componentes se mostrou efetiva para a prática educacional nas premissas definidas na tese: a organização estrutural, os recursos utilizados no percurso de aprendizagem e a narrativa comunicacional interativa, sendo os três centrados no estudante.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, uma pergunta central esteve em foco, qual seja, "Como se pode promover a educação emancipadora, por meio da comunicação interativa, em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?" A investigação nos levou a explorar o entrelaçamento teórico entre educação, comunicação e tecnologia, com o objetivo de identificar formas de promover uma educação emancipadora em ambientes virtuais de aprendizagem.

O percurso foi iniciado estabelecendo o contexto da educação emancipatória, fundamentado em categorias como diálogo, humanização e criticidade, perspectiva a partir da qual Paulo Freire se tornou uma referência essencial, cujo pensamento foi articulado com o campo filosófico da educação, enriquecido por contribuições de filósofos como Kant e Habermas, bem como teóricos da comunicação e da cultura, incluindo Martin-Barbero, Orozco-Gómez e Raymond Williams.

A partir dessa base teórica, a condução teórica da investigação se desafiou a adentrar o campo dos sentidos e das palavras, explorando a compreensão lexical, filosófica e histórica dos macrocampos de sustentação da pesquisa. As diferentes abordagens que conceituam a comunicação, desde seus aspectos tradicionais até sua dimensão na cultura digital, foram investigadas em diálogo com autores como Robert Craig, Bortolazzo e Dominique Wolton, que forneceram as bases para a compreensão da comunicação como um fenômeno complexo, interativo e intrinsecamente entrelaçado com a cultura e a tecnologia.

No âmbito específico dos ambientes virtuais de aprendizagem, foram exploradas as características da comunicação interativa, destacando seu potencial na promoção de uma educação emancipadora, assim como o reconhecimento de que a interatividade é uma das características centrais dos AVA, possibilitando a participação ativa dos estudantes, a construção coletiva de conhecimento e a troca de experiências. Os pensamentos foram estabelecidos com base em Primo, Braga, Silva, Gava & Ultramari, Bortolazzo, Petters, Poel et al.

A sustentação metodológica da investigação cumpriu um dos objetivos específicos que foi de estruturar a produção de dados da pesquisa e sua análise na perspectiva da Hermenêutica de Profundidade. Tal análise se fez presente quando a ocorrência da análise sócio-histórica, desde a base teórica até o estudo exploratório, e a observância de diversos agentes e relações simbólicas

do processo de pesquisa e de atuação empírica. Da mesma maneira teve sua análise interpretativa ao usar os métodos formais, como questionários estruturados e dissertativos, assim como a apresentação da intencionalidade, codificação e estruturação do processo estudado, estabelecendo algumas categorias simples como autonomia, interação, interatividade, engajamento, humanização, plataforma e outras para conduzir a análise e sistematização.

Cunhou sua característica principal no processo de interpretação e reinterpretação com a retomada das análises com uma análise crítica dos dados produzidos pelos estudantes participantes do ato empírico da pesquisa. A partir disso, a tese demonstrou uma proposta de estrutura metodológica baseada na comunicação interativa para organização de disciplinas em ambientes virtuais de aprendizagem voltada para a formação de cidadãos críticos.

A tese teve como *objetivo geral*: elaborar uma proposta de estrutura metodológica baseada na comunicação interativa para organização de disciplinas em ambientes virtuais de aprendizagem voltada para a formação de cidadãos críticos. Neste percurso, categorizou os elementos da comunicação interativa relacionando-os com as premissas da pesquisa, tanto nas análises de resultados, quanto na definição da proposta estrutural. E a estrutura proposta no objetivo geral pode ser representada pelo acrônimo **Arena**, que representa três dimensões estruturantes da metodologia: “A” de **Arquitetura**, “RE” de **REcursos** e “NA” de **NArrativa**, formando assim A – Re – Na. Dessa forma, a estrutura metodológica proposta está disposta de maneira a superar o ambiente virtual em que será desenvolvida, podendo este oferecer mais ou menos recursos, mas sempre tendo como condutor principal a dimensão pedagógica e emancipadora centrada no estudante.

A estrutura se faz em três dimensões. Sendo a primeira, a **arquitetura, ou seja, a organização estrutural**. Nela devem ser escolhidos os elementos como cores, nomenclaturas – tanto para o percurso de aprendizagem, quanto para os recursos tecnológicos – formas de navegação, espaços a serem criados – sejam para trocas de mensagem, para demonstração de informação, para vivências, entre outros. A segunda dimensão, dos **recursos** é aquela representada pela escolha dos recursos tecnológicos que devem ser utilizados para efetivação de um percurso de aprendizagem centrado no aluno e pensado para a disciplina. Este percurso considera o caminho para o qual o estudante será convidado, como um passo-a-passo, não determinístico, mas proposto para a construção da experiência. E a terceira dimensão, a **narrativa comunicacional interativa**

que representa o “tom de voz” da disciplina e deve influenciar as nomenclaturas, formas de elaboração de textos instrucionais e mensagens e a maneira pela qual o percurso de aprendizagem é apresentado.

Adicionalmente, vale refletir sobre o significado da palavra que o acrônimo evoca. Arena surgiu com as batalhas de gladiadores do Império Romano, realizadas em um lugar com a superfície coberta de areia, porém, o conceito foi ressignificado para a contemporaneidade – existem “arenas” cujas superfícies são de grama ou de lona, passando a significar lugar onde ocorrem espetáculos. Sendo assim, podemos transpor o conceito para uma superfície tecnológica onde o espetáculo ocorre na articulação de saberes para formação de um cidadão autônomo.

Através da observação e análise do ambiente virtual e da coleta de depoimentos de participantes qualificados, foi possível constatar a relevância da comunicação interativa no contexto da educação a distância. Os relatos dos estudantes evidenciaram seu engajamento, sua sensação de pertencimento e sua participação ativa nas atividades propostas. Eles se sentiram conectados com o professor e com os colegas, valorizando as interações mediadas pelos recursos tecnológicos disponíveis no AVA. Com isso, foi possível categorizar e identificar elementos de uma comunicação interativa presentes no AVA de uma disciplina online no contexto de graduação EAD, relacionando-os com a premissas da educação emancipatória, como objetivo específico da pesquisa; e, também investigar a percepção dos estudantes acerca dos elementos da comunicação interativa.

O objetivo específico de sintetizar os elementos da comunicação interativa no AVA para formação de um cidadão crítico em um mapa de indicações para organização de ambientes virtuais de aprendizagem se fez presente em dois momentos no trabalho. O primeiro deles na dimensão teórica ao demonstrar quais são as diferenças entre interação e interatividade e demonstrar que a perspectiva de comunicação interativa abarca as duas concepções, tanto no que tange às características dos recursos quanto ao relacionamento entre os interagentes. O segundo momento esteve estruturado na apresentação da montagem da disciplina modelo usada na pesquisa, usando das definições ARENA e demonstrando os elementos da comunicação interativa que geraram os resultados efetivos analisados posteriormente.

No entanto, vale ressaltar que a promoção da educação emancipadora em ambientes virtuais de aprendizagem não se restringe apenas à comunicação interativa. É necessário que a

estrutura do AVA esteja centrada no aluno, promovendo sua autonomia e estimulando sua capacidade de reflexão crítica. Além disso, a integração de diferentes elementos, fundamentado pela Tríade T.V.I. - texto, voz, imagem, contribui para uma experiência educacional enriquecedora e significativa. Há que se considerar também que entre as práticas exitosas para avançar nas experiências promovidas nesta investigação existe o cenário do ensino híbrido, em que práticas são estruturadas considerando o aspecto arquitetônico do ambiente, tal como a escolha dos recursos e a narrativa se completam com momentos que não são somente síncronos, mas também presenciais, nos quais as atividades são ainda mais humanizadas, mas também voltadas para a exploração de práticas e experimentação que, a depender das áreas de estudo, se dão em maior ou menor nível de complexidade.

Em vista de aprofundamentos de pesquisa, é possível visualizar a ampliação do campo de amostragem, assim como estabelecer experiências concentradas nas dimensões propostas, porém, estruturadas com equipes multidisciplinares com vistas a utilização ainda mais profissionalizada de recursos, promovendo o encontro de profissionais e de saberes variados em prol da formação cidadã. Da mesma forma, pode-se avançar para avaliação comparativa entre modelos vigentes e divulgação de alternativas que cumpram a função emancipadora. Também cabe promover experiências com a hibridização dos cenários de aprendizagem, assim como a avaliação das experiências em diferentes níveis de formação.

Reconhece-se que existem críticas aos modelos de educação a distância que operam em perspectivas massificadas e, que por sua vez, distorcem os pressupostos defendidos nesta investigação. Contudo, o trabalho apresentado demonstra com clareza que existem modelos possíveis, que não se trata de construções utópicas, e não evocam a necessidade de reinvenção de estruturas existentes, mas modelagem de pensamento partindo de bases diferentes. O potencial dos diferentes recursos tecnológicos fica comprovado – a utilização do campo empírico da pesquisa, elaborada de forma individual pelo docente, em plataforma não proprietária demonstra um conjunto de infinitas possibilidades de desenvolvimento de modelos em que a emancipação dos estudantes seja pauta prioritária.

É importante ainda ressaltar que, com as premissas desta pesquisa e o arcabouço teórico sistematizado, atrelado às experiências do percurso de construção da investigação, tanto aquelas exploratórias, que não confirmaram a tese inicial, mas abriram as portas para a experiência modelo

concretizada que, por sua vez, confirmou a tese inicial, é possível, sim, falar de educação emancipadora por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. É fácil encontrar discursos baseados em senso comum em que as ideias freireanas de educação emancipadora, autonomia, pensamento crítico e formação cidadã se contrapõem às experiências da educação a distância. Porém, o que a esta tese demonstra é que a primeira pergunta que deve ser feita diante de qualquer discurso desta natureza, é “de qual educação a distância se está falando?”.

Isso indica que a possibilidade comprovada nesta tese não é global, para todo e qualquer modelo de EaD, pois existem os modelos chamados “massificados” por concentrarem como características principais a formação concomitante de centenas ou milhares de estudantes em uma mesma disciplina, pré-determinada, com pouca ou nenhuma ação docente e estruturada de forma genérica, para informar, ou ainda, expor um conteúdo para ser “consumido” pelo público e depois avaliado de forma bancária, sem compromisso com a construção de conhecimento ou de produção coletiva de sentidos. E são, por sua vez, territórios compartilhados, pois as instituições que ofertam tais modelos encontram público em unidades de milhar para corroborar com essa proposta, é uma escolha mútua. Contudo, neste cenário, querer visualizar as perspectivas defendidas e comprovadas nesta tese se torna esforço vazio, pois as premissas não se coadunam.

De outra forma, existem propostas educacionais nas quais o desejo é promover transformação social por meio da educação e construir uma formação ampla para os sujeitos atuarem em perspectiva profissional e ao mesmo tempo formação humana. E, para esses casos, é possível construir modelos educativos nos ambientes virtuais, tendo como base a comunicação interativa, que sejam emancipadores. Então, não é o fato de ser na modalidade EAD ou presencial, e ainda o de utilizar práticas pedagógicas híbridas que, por si, determina a possibilidade da criação de programas voltados para a formação humana, crítica, autônoma. Mas, sim, o pensamento pedagógico estruturante da proposta de produção de aprendizagem.

E neste viés, a EaD, a educação híbrida, ou seja, as práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia e baseadas na comunicação interativa, possuem um potencial relevante e elevado na construção de práticas educativas exitosas na perspectiva defendida neste trabalho. É completamente viável afirmar a possibilidade real de uma experiência de aprendizagem realizada via AVA, promover a autonomia e emancipação. Reafirma-se, o ambiente virtual de aprendizagem com uma estruturação centrada no aluno, aliado às práticas pedagógicas que promovem a

interação, a participação ativa e a reflexão crítica, proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia. Há oportunidade de protagonizar a aprendizagem, realizar escolhas e construir conhecimento, ainda que o estímulo estrutural seja o mesmo, mas com ressonância personalizada.

Desta forma, também é possível sustentar que a tecnologia pode passar por variações, desde o fato de ser esse ou aquele ambiente virtual, até os próprios avanços contínuos que as tecnologias digitais apresentem. Inclusive, é em vista deste aspecto que a proposta da tese não se estabeleceu na ideia de criar um modelo para um AVA específico, ou ainda estrutura um formulário ou um “gabarito” que pudesse ser seguido, pois estaria sob o iminente risco de estar desatualizado antes mesmo de ser replicado por alguém. Assim, a estrutura proposta é metodológica, e opera na formação de um estilo de pensamento norteador para a elaboração da proposta, especialmente enaltecendo o papel do docente como “arquiteto participante” desta proposta.

Alguns ambientes podem oferecer melhor recursos, ou ainda, podem ter uma experiência de utilização muito mais amigável que outros, e seguramente isso vai favorecer a experiência criada. Porém, se o modelo pedagógico não responder de forma consciente as provocações da estrutura “Arena”, nem mesmo aquilo que é chamado de “inteligência” artificial será capaz de criar boas experiências de aprendizagem e tampouco emancipadora. Por isso, a apropriação de uma nova vertente de pensamento por parte do docente – até mesmo, pelos docentes querepresentam uma instituição de ensino em suas tomadas de decisão – implica uma formação que ainda que intrinsecamente relacionada com o AVA seja autônoma em relação a ele e leve em conta o estudante e seu desenvolvimento em primeiro lugar. Se alguém estiver procurando nesta tese, um gabarito para escolher o melhor ambiente virtual ou uma receita para montar a melhor estrutura de disciplina – ou ainda, uma estrutura friamente replicável, pode ter encontrado frustração na jornada. Mas se a busca foi pela reflexão adequada e pelas perguntas estruturantes de processos de pensamento voltados à construção de um percurso formativo emancipador, comunicacional e interativo, então este material se apresenta como uma contribuição eficiente para o campo.

REFERÊNCIAS

- 7GRAUS. Dicio. **Dicionário Online de Português**, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 10 Junho 2022.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt/faq/>>. Acesso em: 06 maio 2022.
- ADRONO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BRAGA, J. L. **Interação & recepção**. ANAIS DO 9º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, Porto Alegre, 2000.
- BRAGA, J. L. **Dispositivos Interacionais**. ANAIS DO 20º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, Porto Alegre, 14 a 17 jun. 2011. 1-12. Disponível em: <<https://proceedings.science/compos/compos-2011/trabalhos/dispositivos-interacionais?lang=pt-br>>. Acesso em: 21 junho 2023.
- BRAGA JUNIOR, A. D.; LOPES, L. F.; DUARTE, Á. F. **Autonomia e Educação em Kant**. EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, out. 2015. 34311-34325. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17267_7456.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. Planalto. Planalto.Gov, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2022.
- BRASIL. Planalto - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Planalto.Gov, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 23ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CRAIG, R. T. **Communication Theory as a Field**. International Communication Association, 1999. 119-161.
- DALLA COSTA, R. M. C. **Estudos de recepção: uma metodologia de análise dos meios de comunicação e a cultura escolar**. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. Diálogos e perspectivas de investigação. Ijuí: Unijuí, 2008. Cap. 5, p. 95-119.
- DIAS, R. A. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FELCHER, C. D. O.; FERREIRA, A. L. A.; FOLMER, V. **Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no facebook.**

Experiências em Ensino de Ciências, 12, 27 out. 2020. Disponível em:

<<https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/677>>. Acesso em: 24 jun. 2023.

FERRARA, L. D. **Comunicação, Mediações, Interações.** São Paulo: Paulus, 2015.

FRANCIONE, G. L. **The abolition of animal exploitation.** In: FRANCIONE, G. L.; GARNER, R. *The animal rights debate: abolition or regulation?* New York: Columbia University Press, 2010.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P.; GUMARÃES, S. **Sobre Educação (Diálogos).** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GAVA, G. L.; ULTRAMARI, C. **O fenômeno urbano da educação online: ambiente virtual de planejamento neurocognitivo de ciberespaços.** Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente, 7, jan. 2022. 71-88.

GOMES, I. M. M.; ANTUNES, E. **Repensar a comunicação com Raymond Williams: estrutura de sentimento, tecnocultura e paisagens afetivas.** Galaxia, São Paulo, online, 2019. 8-21. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/gal/a/s86pgZqpvh8n9D9ynknLXC/?lang=pt&format=pdf>>.

HOGGART, R. **As utilizações da Cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora.** Lisboa: Editorial Presença, 1973.

JÚNIOR, I. J. D. N.; MOURÃO, L. D. C. E. S.; MARQUES, R. M. G. **Pedagogia da pergunta: possibilidade de uma educação com fundamentos transversais, estruturas conectadas e molduras sistêmicas.** In: SÍVERES, L.; LUCENA, J. I. A. D.; SILVA, J. A. A. *Diálogos com Paulo Freire: reflexão e ação.* Caxias do Sul: Educus, 2021. p. 297-318.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LATOUR, B. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede**. Salvador: Edufba, 2012.

LEMOS, A. **Comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** 2ª edição. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

MACIEL, C. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. In: MILL, D. Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas: Papirus, 2018. p. 31-33.

MARCONDES FILHO, C. **A vidara comunicacional**. Revista Famecos mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, abril, maio e junho 2015. 134-145.

MARTÍN-BARBERO, J. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. 2ª. ed. São Paulo: SENAC, 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das Mídias Digitais: linguagem, ambientes, redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MELO, J. M. D.; TOSTA, S. P. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Melhoramentos, 2022. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>.

MILL, D. **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. [S.l.]: [s.n.], 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: maio 2022.

NAZÁRIO, H. R.; REINO, L. S. S.; MANFREDINI, R. **A hermenêutica de profundidade e suas aplicações**. Linguagens, Blumenau, 2016. 288 - 305.

ONU. Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2015. Disponível em: <<https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>>. Acesso em: 06 maio 2022.

OROZCO, G. O. G. **Educomunicação**. São Paulo: Paulinas, 2014.

OROZCO-GÓMEZ, G. **Educação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PAIVA, A. R. G. D.; PANIAGO, F. C.; SILVA, M. N. D. **Liberdade, autonomia, crenças e convicções: um caminho para a educação emancipadora**. In: SÍVERES, L.; LUCENA, J. I. A. D.; SILVA, J. A. A. *Diálogos com Paulo Freire: reflexão e ação*. Caxias do Sul: Educs, 2021. p. 237-246.

PAULA, E. L. R. D. **A TV não educativa que educa**. Blog Educação e Mídia - Gazeta do Povo, 2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/educacao-e-midia/a-tv-nao-educativa-que-educa/>>. Acesso em: 20 Agosto 2014.

PAULA, E. L. R. D. **Mídia e Escola: um estudo de recepção de reportagens de telejornal em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2016.

PELIZZARI, A.; PAULA, E. L. R. D. **Sonhos possíveis para uma pedagogia possível**. In: SÍVERES, L.; JOSÉ IVALDO ARAÚJO DE LUCENA, J. A. A. S. *Diálogos com Paulo Freire: Reflexão e Ação*. Caxias do Sul: Educs, 2021. p. 285-295.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. **Plataformização**. Revista Fronteiras, Porto Alegre, janeiro 2020. 2-10.

PRIMO, A. F. T. **INTERAÇÃO MEDIADA POR COMPUTADOR: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. Porto Alegre: [s.n.], 2003.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RIBEIRO, M. D.; RAMINHO, E. G.; JESUS, M. D. S. D. S. D. **Pedagogia da Indignação: por uma juventude de diálogos críticos**. In: SÍVERES, L.; LUCENA, J. I. A. D.; SILVA, J. A. A. *Diálogos com Paulo Freire: reflexão e ação*. Caxias do Sul: Educs, 2021. p. 199-223.

SANCHO, J. M. **Para Promover o debate sobre os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem**. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos*. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 95-106.

SILVA, J. A. A.; SÍVERES, L.; SILVA, R. P. A. **O diálogo que se faz "dialogicidade"**. In: SÍVERES, L.; LUCENA, J. I. A. D.; SILVA, J. A. A. *Diálogos com Paulo Freire: reflexão e ação*. Caxias do Sul: Educs, 2021. p. 49-57.

SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. 7ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, R. J. B.; MELO, P. G. R. D.; SANTOS, V. B. D. **A pedagogia da autonomia: herança e presença.** In: SÍVERES, L.; LUCENA, J. I. A. D.; SILVA, J. A. A. **Diálogos com Paulo Freire: reflexão e ação.** Caxias do Sul: Educs, 2021. p. 143-161.

SÍVERES, L.; LUCENA, J. I. A. D.; SILVA, J. A. A. **Diálogos com Paulo Freire: reflexão e ação.** Caxias do Sul: Educs, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WILLIAMS, R. **Cultura.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOLTON, D. **Pensar a Comunicação.** Tradução de Vanda Anastácio. Portugal: Difusão Editorial, 1997.

**APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO DO
ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Pesquisa de Doutorado UFPR

Este é um formulário destinado a traçar o perfil de estudantes em cursos de graduação a distância para o projeto de pesquisa de doutorado que investiga a comunicação interativa em ambientes virtuais de aprendizagem em cursos de graduação EAD. O trabalho é conduzido pelo professor e pesquisador Everton Luiz Renaud de Paula, sob orientação da profa Dra Myrian Del Veccio de Lima, no Departamento de Comunicação na Universidade Federal do Paraná.

A primeira etapa desta pesquisa é a caracterização demográfica da turma, que será de maneira anônima para fins de identificação do perfil geral de estudantes participantes da disciplina atual.

Se houver consentimento em participar da pesquisa para as demais etapas, na segunda, serão realizados questionamento sobre a interação no ambiente virtual e os recursos de aprendizagem. E, a terceira e última parte do formulário será a coleta de dados de contato e possível disponibilidade para participar de um grupo focal a respeito do desenvolvimento da disciplina no ambiente virtual.

É uma participação breve, mas de muito significado para o meu trabalho de pesquisa. Por isso, desde já agradeço a participação. Prof. Everton

Etapa 1 - Identificação

1. Em relação ao gênero, como você se identifica?

2. Qual a sua idade?

3. Estado Civil

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Casado(a)
- ☐ União Estável
- ☐ Divorciado(a)/Separado(a)
- ☐ Viúvo (a)

4. Você tem filhos?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Se sim, quantos?

6. Esta é a sua primeira graduação?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não, já tenho outra formação superior.

7. Se você possui outra graduação, por favor, informe abaixo:

8. Você está trabalhando atualmente?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

9. Quantas pessoas vivem na sua casa?

10. Qual a sua renda mensal atualmente?

11. Você concorda em fazer parte do grupo de colaboradores da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Etapa 2 - Uso do AVA e Hábitos de estudos

12. Por meio de qual dispositivo você acessa o AVA?

Marcar apenas uma oval.

☐ Celular

☐ Tablet

☐ Notebook

☐ Computador Desktop

13. Descreva como é o ambiente em que você estuda:

Informe se estuda em casa, biblioteca, laboratório de informática. Se for em casa, se há um ambiente específico para isso ou não.

14. Em qual período do dia você normalmente realiza a navegação no AVA para os estudos?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Manhã
- ☐ Tarde
- ☐ Noite

15. Qual é a velocidade de internet que você possui disponível para seus estudos?

16. Como você se sentiu em relação ao AVA no seu primeiro acesso na disciplina?

17. Como você recebeu apoio para utilizar o AVA?

18. Quais recursos do AVA você considera melhores para favorecer o seu estudo?

19. Existe algum recurso que você considera que dificulta o seu estudo durante a navegação no AVA? Se sim, qual é?

20. Você sente que há liberdade na trilha de aprendizagem para que você aprenda? Por favor, justifique.

21. Você se sente em um ambiente virtual humanizado? Por quê?

22. Você sente que desenvolveu a criticidade com a disciplina da forma como está organizada no AVA? Por quê?

23. Como foi a experiência de diálogo utilizando este ambiente virtual?
Diálogo com professor, tutor e colegas.

24. Em relação aos materiais disponibilizados, qual deles contribuiu mais para seus estudos? Por quê?

Etapa 3 - Identificação e disponibilidade

25. Nome

26. E-mail para contato

27. Você aceita participar de uma conversa online para falar sobre a experiência interativa no AVA durante esta disciplina?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

28. No caso do seu aceite, qual seria o melhor período para agendamento desta reunião online?

Marcar apenas uma oval.

☐ Manhã

☐ Tarde

☐ Noite

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**APÊNDICE 2 – RESPOSTAS DOS ESTUDANTES AO QUESTIONÁRIO
DISSERTATIVO**

Acolhimento e favorecimento da aprendizagem

Facilidade de navegação

Interatividade e Linguagem

Como você se sentiu ao iniciar as atividades na plataforma de Educação a Distância da nossa disciplina? A forma de organização favoreceu a sua aprendizagem? Em quais aspectos?	Foi fácil navegar na disciplina e compreender a sua estrutura? Conte como foi essa experiência.	Em relação à linguagem – levando em conta que linguagem se refere não apenas às atividades, mas também à leitura de enunciados, uso de ícones e botões, compreensão de tarefas etc – percebeu que foi possível conversar com o sistema?
Sim, mesmo para mim que tenho pouco contato foi super fácil. Gostei muito dos áudios e vídeos que o professor disponibilizou na plataforma porque nos aproximava de cada vez mais porque ao ouvi e ver suas apresentações a sensação que tinha era que ele estava presente em minha casa e faz a diferença uma vez que dá significado ao que ele quer transmitir. Um outro ponto que que gostei eram os textos que wle postava apresentando e chamando ou convidando o aluno para próxima aula.	Sim, de forma muito segura e autônoma. O aluno a distância precisa dessas facilidades para de conversar de encontrar o caminho para realizar as tarefas com alegria e prazer e, assim, ser o protagonista da sua aprendizagem e tudo isso só foi possível pelos recursos utilizados pelo professor.	
Favoreceu sim pela organização	Foi sim. O ambiente virtual estava bem organizado em blocos o que ajudou bastante	Sim. Foi intuitivo o uso
A forma de organização foi muito positiva. A maioria das práticas que pude realizar contribuíram para aplicações reais no dia a dia de nosso trabalho como docente.	Navegar na disciplina foi fácil. A metodologia foi muito bem estruturada e possibilitou mais engajamento. Entretanto, o professor nos provocou para entregas que impuseram níveis de complexidade adicionais, mesmo sendo exequível e detalhadas de forma prévia.	O professor utilizou linguagem intuitiva. O que facilitou o processo.
Me senti bem, as coisas estavam organizadas e dava pra entender como mexer no ambiente.	Foi fácil. Eu já fiz outras disciplinas online e até outros cursos. Essa eu achei muito simples na sua organização. Toda vez que acessava já dava pra ver tudo que tinha que ser feito.	Sim, foi engraçado porque algumas vezes eu me via respondendo na minha cabeça na hora de fazer os cliques e fazer as atividades. Tudo estava claro e apresentado com facilidade.
Tem disciplina que a gente faz e os materiais ficam soltos, a primeira coisa que me impressionou foi que tudo estava organizado dentro dos temas e das caixinhas no avá. Eu gostei, não tive dificuldade de mexer e de entender onde tinha que ir.	Foi bem fácil de navegar, sim. E o professor explicou a estrutura e o funcionamento da disciplina nos primeiros dias e também na primeira aula ao vivo ele também explicou e mostrou onde as coisas estavam postadas.	sim, foi bem intuitivo. é bom pra quem faz um curso a distância poder encontrar as coisas que precisa fazer para estudar com facilidade e com clareza.

E1

E2

E3

E4

E5

Interação e aproximação pedagógica	Engajamento - Participação - Interatividade	Participação
Você sentiu acolhimento dentro da disciplina por meio da plataforma de educação à distância e da forma como estava organizada?	A plataforma de educação a distância da disciplina, por meio dos recursos diversos, interagia com você? Ao comparar com outras formas de ensino, você se sentiu mais engajado (a) no estudo ou mais sozinho(a)?	Você se sentiu parte da construção da aprendizagem durante esta disciplina? Porque?
Muito acolhida!! Como se eu conhecesse o professor pessoalmente.	Sim, me senti conversando com o professor várias vezes seja pelos video, podcasts os textos que enviava. Os recursos utilizados possibilitaram materializar o professor. Muito mais engajada tanto que o trabalho final foi o que mais me empenhei para fazer. E, sempre, o professor esteve presente nas etapas dessa disciplina, seja nas aulas síncronas, nas atividades postadas em nenhum momento me senti só	Sim, porque os recursos nos envolvem de tal forma que nos leva a pesquisar e buscar novas informações do que foi trabalhado e isso ajuda a identificar o que aprendemos com as nossas vivências.
Sim	Mais engajado	Sim. Porque sentia meus pensamentos acolhidos
Sim. As plataformas atuais tem uma entrega muito interessante. O que se destacou mesmo foi a condução das etapas pelo professor. Está de parabéns	A plataforma dispõe de ferramentas interessantes. Não tenho dificuldades com a modalidade. Gosto da proposta do ensino digital. De minha parte, o prejudicou o engajamento foi a falta de disponibilidade de horário para participar dos momentos síncronos.	Gostei de participar da disciplina. Penso que a proposta de elaborar o Guia prático trouxe elementos de motivação, que no meu caso, desenvolveu um produto útil para minhas práticas educacionais.
Eu gostei muito de como estava. Estava fácil, posso dizer que isso me fez sentir bem nas aulas e ter vontade de fazer as aulas.	Eu me senti engajado com as mensagens e com as formas de orientação dadas. Já vi em outros cursos formas parecidas, mas nesse parece que foram reunidas várias formas legais de outros cursos que eu já fiz.	em partes sim, porque eu me senti interessado de procurar outros materiais. chamou a minha atenção para novos assuntos. A forma como o professor gerou a participação também deu espaço para participar.
Sim, e com vontade de ficar acessando pra ver se tinha novidades.	foi uma das vezes que eu me senti mais engajada no estudo. Tive outras matérias que o acesso era por obrigação, mas nessa aula eu queria sempre estar.	Eu senti que as atividades práticas fizeram eu criar coisas úteis pra mim e pra minha vivência educacional. Não ficamos somente em leituras e teorias.

Interação	Autonomia - Interação - Emancipação	Interatividade - Troca Multimodal
Como funcionou a interação com professor e colegas de turma? Há interação efetiva? Você pode interagir com outros atores envolvidos na disciplina? Se sim, como? Se não, por quê?	Você sente que a forma como a disciplina foi construída favoreceu o desenvolvimento de autonomia, fazendo você pensar por si mesmo (a)? Você deve oportunidade de fazer críticas construtivas e expressar sugestões? Se sim, como e de que forma?	Você busca (buscou) outros recursos além daqueles que já estão (ou estavam) na plataforma de educação a distância?
Fluiu de forma muito natural os alunos participavam das aulas contavam suas experiências baseadas nas informações que o professor apresentava. Houve sim interação efetiva na medida em que trocávamos experiências, refletíamos sobre as jossas práticas. Ali ouvimos e contamos nossas vivencias. Momentos de muito enriquecimento porque embora longe uns dos outros podemos nos aproximar, através das aulas, e conhecer novas realidades.	Sim com certeza!! Os encontros seja nas aulas síncronas ou nas mensagens, sempre o aluno tinha o seu espaço de fala ali falamos ou escremos o que pensamos sobre os assuntos trabalhados com um olhar crítico e respeitoso sobre o nosso próprio trabalho e pelo trabalho dos colegas .	A curiosidade nos aguça e faz buscar livros, vídeos e outros.
Sim. Porque a comunicação era fácil pelo moodle	Me senti bem em ter a oportunidade de construir minhas atividades por meio de tarefas	Sim. Busquei livros e filmes
Houve bastante interação. Isso ocorria pela plataforma e via email. A cultura do feedback rápido foi importante para envolver a todos nas atividades da disciplina.	Sim. A prática proposta foi estruturada para despertar para a autonomia do aluno.	Sim. Busquei outros recursos.
Houve bastante interação. Isso ocorria pela plataforma e via email. A cultura do feedback rápido foi importante para envolver a todos nas atividades da disciplina.	Sim, eu acho que eu não fiquei preso na disciplina. Tinha muitas indicações e coisas que faziam pensar. Eu pude perguntar sobre os trabalhos e dar sugestões nos encontros online com o professor, mas também falamos por chat.	sim, no youtube e também filmes.
fluiu muito bem, nas interações com o professor, no chat, no e-mail e nas aulas ao vivo que o professor puxava a participação de todos.	Sim, deu pra perceber que não era pra dar nada pronto, do tipo receita, no fim das contas era o aluno que tinha que montar a sua conclusão.	Sim, gosto de ler, então fui atrás das dicas do professor nas aulas e fui lendo bastante coisa, vendo os artigos e também descobri como fazer as pesquisas online.

Participação - Humanização

Mesmo mediado pela tecnologia no processo de aprendizagem, você percebeu uma proposta humanizadora no processo? Percebeu que estava sendo valorizado (a) como um ser humano que está crescendo (ou cresceu) com o processo? Como você vê isso?	Você tem sugestões a fazer sobre o processo do qual participou nesta disciplina à distância? O que mudaria? O que manteria? E na plataforma em si?	Faria novamente uma disciplina ou curso à distância? Por quê?
Sim, porque tinha um professor que preparava tudo para que o aluno se sentisse acolhido e valorizado. Na medida em que eramos ouvidos tanto na escrita quanto na fala. Eu gosto muito desse novo jeito de ensinar e aprender que está nascendo nos próximos de pessoas que jamais pensei em conhecer. Estar com elas nesse ambiente, ainda que virtual, nos apresenta novas realidades, novas formas de pensar que auxiliam na constituição de uma nova profissional e pessoa, também.	Esse modelo foi muito completo. Reuniu diversos recursos que ajudaram muito na minha aprendizagem. Hoje, não mudaria nada.	Sim, nesse modelo, sim! Porque moro no interior e um jeito de me aproximar de pessoas de um país tão grande como o nosso. A diversidade de pensamentos, informações trocadas e vividas foram experiências únicas que, talvez, não pudessem acontecer no presencial.
Me senti valorizada como numa aula presencial pelo tratamento dado nos atendimentos das aulas	As respostas para perguntas que fiz foram dadas rápido	Sim. Porque atendeu minhas expectativas
Acredito que cresci com o processo. A metodologia priorizou bastante o Ciclo de Aprendizagem Vivencial. Isso foi importante para o sentimento de valorização dos participantes.	Sem sugestões de mudança.	Sim. Acredito que o ensino digital é revolucionário e tem muito a nos oferecer. Cabe a nós, despertar para a necessidade de autonomia e buscar novas formas de conhecimento.
Eu senti a participação do professor em toda a disciplina, e vi que ela estava pensada pra nossa realidade. Não parecia que era uma coisa fria, só no computador.	Eu não mudaria nada.	Sim, foi uma ótima experiência e eu aprendi muitas coisas novas, abriu minha cabeça para muitas coisas.
Sim, pois estava tudo fácil, teve acolhimento do professor e eu me senti a vontade para fazer, até as atividades mais difíceis pra mim.	Não mudaria nada no avá. Talvez pudesse ter a aula ao vivo em outro horário, mas tinha o gravado que dava pra ver depois se perdesse no dia. Gostei muito da experiência.	Sim, é um novo modo de aprender e se encaixa bem com a vida cotidiana.

ANEXO 1 – QUADRO ORIGINAL EM INGLÊS ROBERT. T. CRAIG.

	Rhetorical	Semiotic	Phenomenological	Cybernetic	Socio-Psychological	Socio-Cultural	Critical
Communication theorized as:	The practical art of discourse	Intersubjective mediation by signs	Experience of otherness; dialogue	Information processing	Expression, interaction, & influence	(Re)production of social order	Discursive reflection
Problems of communication theorized as:	Social exigency requiring collective deliberation and judgment	Misunderstanding or gap between subjective viewpoints	Absence of, or failure to sustain, authentic human relationship	Noise; overload; underload; a malfunction or "bug" in a system	Situation requiring manipulation of causes of behavior to achieve specified outcomes	Conflict; alienation; misalignment; failure of coordination	Hegemonic ideology; systematically distorted speech situation
Metadiscursive vocabulary such as:	Art, method, communicator, audience, strategy, commonplace, logic, emotion	Sign, symbol, icon, index, meaning, referent, code, language, medium, (mis)understanding	Experience, self & other, dialogue, genuineness, supportiveness, openness	Source, receiver, signal, information, noise, feedback, redundancy, network, function	Behavior, variable, effect, personality, emotion, perception, cognition, attitude, interaction	Society, structure, practice, ritual, rule, socialization, culture, identity, co-construction	Ideology, dialectic, oppression, consciousness-raising, resistance, emancipation
Plausible when appeals to metadiscursive commonplaces such as:	Power of words; value of informed judgment; improbability of practice	Understanding requires common language; omnipresent danger of miscommunication	All need human contact, should treat others as persons, respect differences, seek common ground	Identity of mind and brain; value of information and logic; complex systems can be unpredictable	Communication reflects personality; beliefs & feelings bias judgments; people in groups affect one another.	The individual is a product of society; every society has a distinct culture; social actions have unintended effects.	Self-perpetuation of power & wealth; values of freedom, equality & reason; discussion produces awareness, insight
Interesting when challenges metadiscursive commonplaces such as:	Mere words are not actions; appearance is not reality; style is not substance; opinion is not truth	Words have correct meanings & stand for thoughts; codes & media are neutral channels	Communication is skill; the word is not the thing; facts are objective and values subjective	Humans and machines differ; emotion is not logical; linear order of cause and effect	Humans are rational beings; we know our own minds; we know what we see.	Individual agency & responsibility; absolute identity of self; naturalness of the social order	Naturalness & rationality of traditional social order; objectivity of science & technology

Fonte: Craig, R. T. Communication Theory as a Field. **International Communication Association**, 1999. p. 134.