

Resenha do livro

FIorentINI, LEDA MARIA RANGEARO; MORAES, RAQUEL DE ALMEIDA (Org).
Linguagens e interatividade na educação a distância. Rio de Janeiro: DP&A, 2003,
132 p.

Por Lúcia Regina Goulart Vilarinho

O livro em tela expressa visões e preocupações de cinco educadoras, quatro delas professoras da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e a quinta analista de projetos sociais, vinculada ao Serviço Social da Indústria (SESI). A obra divide-se em quatro capítulos, contendo, ainda, um prefácio no qual as autoras alertam para a importância de se evitar as armadilhas do modismo, o que implica, sobretudo, atentar para as contradições relativas ao uso das tecnologias sem a devida alteração dos referenciais marcados pela lógica reprodutivista.

O primeiro capítulo, com 36 páginas, assinado por Leda Maria Rangearo Fiorentini (mestre em educação pela UFRJ, especialista em EAD e doutoranda em Ciências da Educação pela Uned – Espanha), tem por título A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. Seu foco projeta-se para os desafios da mediação tecnológica, no que se refere à concepção e elaboração de textos escolares escritos. A autora parte do pressuposto que os discursos escritos devem promover o pensar, o meditar, a compreensão de um mundo repleto de significações teóricas. Sugere, então, que docentes e alunos criem seus textos e materiais de estudo a partir de uma leitura crítica dos meios, canais e suportes de comunicação, na condição de protagonistas e não apenas como meros consumidores e reprodutores de textos produzidos por outros. Isto vai exigir modificações significativas nas decisões, posturas e interlocuções pedagógicas de educadores, enquanto autores de textos, e de seus alunos, como leitores. A partir dessas considerações, Fiorentini discute dois pontos: a mediação pedagógica dos textos educativos e os desafios da autoria de documentos textuais escritos para educar.

Em relação ao primeiro tópico, salienta que o ato de comunicação educativa pressupõe professores e alunos como interlocutores ativos. Sendo a relação interativa impregnada de elementos socioculturais contextualizados, incluindo modos de pensar, viver, atitudes, se torna relevante uma prática pedagógica que supere as concepções limitadoras / restritivas sobre o dizer e o dito. Considera que a riqueza do processo de elaboração de um texto se amplia com a

presença do leitor, na medida em que este elabora novos significados a partir de seus conhecimentos prévios, experiências e das próprias características do texto. Evidenciam-se, desse modo: o papel ativo desempenhado na leitura; a importância da intervenção docente no sentido de facilitar a sua compreensão; e a necessidade de se compreender a relação dialética entre o estudante e seu contexto sociocultural. Esta concepção mais ampla de leitura solicita dos produtores de texto um conhecimento metacognitivo, que permita a utilização consciente de estratégias facilitadoras do entendimento de textos.

No que tange ao segundo tópico, Fiorentini parte do pressuposto que não há um significado único para as palavras e textos. Compreende os textos não como conteúdos, mas como discursos: orais, escritos, audiovisuais, informáticos. Distingue, então, texto e discurso; sujeito e autor. Os textos são fragmentos da atividade discursiva, portanto, se apresentam repletos de subjetividade. Para compreender a autoria, é preciso compreender o sujeito como produtor de texto. Situa os desafios pedagógicos na promoção da aprendizagem a distância que se vale de textos, apontado o maior deles: garantir a atividade do aprendente e a qualidade de sua participação. Denuncia o caráter prescritivo ou descritivo que marca a produção de textos na EAD. Admite que práticas interativas, que valorizam o diálogo, podem contribuir para superar os paradigmas cognitivistas que apresentam visões cristalizadas de linguagem, discurso e conhecimento. Produzir textos para a EAD exige do docente-autor considerar o importante papel da compreensão de textos na aprendizagem, o que por sua vez, demanda refletir sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas facilitadoras da compreensão, da aquisição e construção do conhecimento pelo sujeito-aprendiz.

Arrematando o texto, Fiorentini apresenta 57 referências, sendo 12 eletrônicas e 45 bibliográficas.

O segundo capítulo, elaborado por Ângela Álvares Correia (doutora pela Universidade de Londres e professora da Faculdade de Educação da UnB) e Geórgia Antony (mestre em educação e analista de projetos sociais do SESI), compreende 24 páginas e tem por título: Educação hipertextual: diversidade e interação como materiais didáticos. Quatro questões norteiam o trabalho: (a) qual a natureza do hipertexto? (b) o hipertexto propõe uma nova concepção de leitura e de texto? (c) todo texto eletrônico pode ser considerado um hipertexto? e, finalmente, (d) a mera utilização de hipertextos na escola garante o processo de construção de sentidos?

Inicialmente, apresentam um conceito de hipertexto, situando-o como evento comunicacional marcado pelos seguintes princípios constitutivos: não-

linearidade, intertextualidade, interatividade e heterogeneidade. Em seguida, explicitam cada um desses princípios, oferecendo, ainda, exemplos de sites nos quais eles se revelam mais nitidamente.

Em relação à não-linearidade textual, Correia e Antony afirmam tratar-se de um percurso sem definição prévia, conduzida segundo as intenções do leitor, sendo facilitada no hipertexto eletrônico pelo fato de que qualquer ponto pode ser conectado a outro. Como exemplo de site que traduz a não-linearidade, indicam o Kidlink. Salientam que no contexto educacional, onde predomina a concepção de texto e de leitura linear, o hipertexto representa um avanço significativo. Destacam, também, que os hipertextos podem dessignificar tradições culturais, sentidos históricos e concepções macroestruturais em benefício de relações intensas e esporádicas com objetos isolados.

A intertextualidade é apresentada como a possibilidade que o hipertexto possui no sentido de mudar o seu conteúdo. Significa, pois, que o hipertexto não tem um sentido que preexista à leitura; esta se constrói no texto. A intertextualidade facilita o acesso ilimitado às mais diferentes fontes de informação. Para exemplificar a intertextualidade, as autoras apontam o site Aprendiz.

Em seguida, as autoras tratam da interatividade, situando-a como possibilidade do leitor interferir e transformar o texto, tornando-se um co-autor. A interatividade consiste em conectar temas e idéias em duplo sentido: escolher links e produzir inferências (construir novos sentidos). Registram que a interatividade (no sentido de definir o caminho a ser percorrido) já existia muito antes dos textos eletrônicos: em jornais e revistas, onde o leitor não segue uma ordem linear, sendo o percurso sempre adaptado às necessidades do leitor. Como exemplo de sites que favorecem a interatividade indicam dois: Rizoma e A Barata

Quanto à heterogeneidade, as autoras afirmam que se trata da possibilidade do hipertexto aglomerar atos comunicativos muito diversos: lingüísticos, perceptivos, gestuais, cognitivos, podendo, também, conter recursos visuais, imagens fixas e em movimento, sons, isoladamente ou em conjunto. Embora Correia e Antony salientem que o texto impresso já vem incorporando recursos distintos, consideram que estes ainda são limitados, se comparados ao potencial do ambiente eletrônico.

Finalizando o artigo, as autoras discutem o que é educação hipertextual, admitindo que esta pode estar presente em uma escola onde não existam computadores. Uma educação hipertextual significa uma experiência de construção de sentidos sem modelo pré-determinado, normativo, linear, fechado

e acabado. Trata-se, sobretudo, de uma educação que não busca deter e transmitir verdades, ao contrário, relativiza o conceito de verdade, que inclui conflitos, contradições e tensões.

As autoras apresentam no corpo do texto os endereços eletrônicos dos sites indicados e, ao seu final, 16 referências bibliográficas.

Nas 36 páginas do terceiro capítulo, de título: *Televisão, vídeo e interatividade em educação a distância: aproximação com o receptor-aprendiz*, Vânia Lúcia Quintão Carneiro (doutora em educação pela USP e professora da Faculdade de Educação da UnB) revisa experiências que buscaram desenvolver linguagens adequadas à educação, quando se utilizavam da TV e vídeo.

Carneiro começa o texto perguntado se a televisão e o vídeo ficaram obsoletos e que funções desempenham na educação. Afirma que a televisão vem se tornando interativa por necessidade mercadológica. Salienta que, a partir da década de oitenta, o objetivo de entreter sobrepujou as funções educativo-informativas que, até então, predominavam nas redes de TV, principalmente nas públicas. O alvo das TV passou a ser a audiência; os índices obtidos definem o tempo e o custo da publicidade. Com as TV a cabo, as pesquisas de audiência assumiram, também, abordagens qualitativas, de modo a encontrar estratégias que garantam a fidelidade do usuário / consumidor.

Ao lado dessa mudança nos objetivos da televisão, construiu-se uma nova visão do telespectador: de ser passivo diante da tecnologia, passou a ser concebido como usuário ativo, que decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso diante das mensagens. Tal concepção, no entanto, na década de noventa, com a disseminação do uso do computador e rede, passa por um questionamento em face do potencial interativo proporcionado por essas tecnologias.

Entendendo que se torna necessário desconstruir a visão simplista de interatividade e que cabe aos educadores discutirem o uso da linguagem audiovisual, como forma de expressão e de desenvolvimento de capacidades comunicativas, a autora elabora cinco pontos.

No primeiro se ocupa da aproximação TV-educação. Para tanto, apresenta um breve resumo da trajetória da TV, salientando que nas experiências iniciais havia um compromisso com programações educativas. Fala da importância, nos anos sessenta, da tecnologia do videoteipe na medida em que este permitiu ultrapassar barreiras locais: as imagens gravadas podiam ser enviadas para outros destinos. A popularização do videoteipe ampliou as possibilidades pedagógicas do audiovisual na educação, entre as quais a autora situa o projeto *Vídeo Escola*. A

partir dos anos noventa renova-se a idéia de educação via TV; surgem, então, novos programas, como o TV Escola e o Salto para o Futuro, e os primeiros canais educacionais privados (Futura e TV Senac-SP). Por último, registra que já vêm sendo conduzidas experiências educacionais que integram diversas mídias (TV; vídeo; material impresso; CD-Rom; internet), tendo por desafio conhecer as tecnologias e saber integrá-las de forma significativa na prática pedagógica.

No segundo ponto, a autora fala de experiências pioneiras de EAD pela TV, no Brasil, considerando o papel do professor e do sujeito (oculto) que aprende. Ressalta que nessas experiências (ensino direto) a preocupação era solucionar, de modo rápido, os graves problemas educacionais do país. No entanto, diversas críticas começaram a surgir, particularmente no que se refere ao formato das aulas. Entre as pesquisas que falam do insucesso dessas experiências, Carneiro destaca aquelas que confirmam ser difícil realizar objetivos acadêmicos em um meio (TV) cuja linguagem e recepção estimulam dispersão, emoção e lazer.

Como terceiro ponto, a autora discute a relação formação de professores em EAD – mídia. Parte do pressuposto que o mundo contemporâneo vive a cultura da mídia; esta suplantou a hegemonia do livro e do discurso oral. Assim, o desenvolvimento comunicacional acelerado e sua integração à vida cotidiana exigem uma reorientação da educação. Os jovens precisam ser preparados para manejar a comunicação e dela usufruir criticamente. No quadro das mudanças socioeducacionais, a EAD já não pode mais ser considerada apenas como meio de superar as emergências.

O quarto ponto desenvolvido pela autora refere-se aos avanços na concepção e no uso da TV/vídeo em EAD. Em todas as experiências, a partir dos anos setenta, em menor ou maior grau, verifica-se uma tendência de se aproximar o receptor da finalidade educativa. Para tanto, usa-se a linguagem do meio e estratégias diferentes dos procedimentos tradicionais da sala de aula. As experiências selecionadas para comentários foram: (a) as teleaulas; (b) as séries ficcionais didáticas; (c) os vídeos didáticos. Carneiro salienta, ainda, que entrevistas, debates, mesas-redondas constituem elementos importantes para a formação de professores.

Concluindo seu trabalho, como quinto ponto, situa a importância do uso da TV e vídeo na educação como meio de expressão. Para ela é papel da educação preparar jovens para consumirem a TV com seletividade; isto exige competência para analisar e criticar experiências que envolvem linguagens, produção e recepção.

O capítulo se encerra com 49 referências, sendo uma delas eletrônica.

O capítulo 4, de autoria de Raquel de Almeida Moraes (professora da Faculdade de Educação da UnB, mestre e doutora em educação pela UNICAMP), contendo 22 páginas, tem por título: Educação a Distância: aspectos históricos e filosóficos. É preocupação da autora apontar o caráter mercantil da educação on-line, que impregna as atuais universidades virtuais, questionando a possibilidade e os desafios da perspectiva emancipatória na EAD.

Moraes inicia o texto salientando que um projeto político pedagógico, que incorpora tecnologias, pode se destinar à emancipação ou ao ajustamento. Daí ser de suma importância analisar e avaliar a qualidade das relações sociais que se estabelecem nos ambientes de aprendizagem mediados por alguma tecnologia. Em seguida, parte da perspectiva crítica dialética, assumindo que a relação social se situa na lógica da divisão de classe e que esta, por sua vez, se insere na lógica da divisão do trabalho, o que determina a importância de estudar a história da humanidade em conexão com a história da indústria e das trocas. Adverte que a divisão social do trabalho, ao culminar em processo de dominação, serve à autoconservação do todo (das estruturas de poder). A dominação tem encontrado na racionalidade técnica (instrumental) terreno fértil para se manter e renovar. E, inversamente, a técnica encontra-se inserida na lógica da racionalidade instrumental, favorecendo a dominação da indústria cultural, a serviço do capital. Assume, em concordância com pesquisadores frankfurtianos, que é difícil escapar dessa racionalidade em que os meios se sobrepõem aos fins. Assevera que, na perspectiva crítico-dialética, as tecnologias que compõem a mídia da indústria cultural guardam estreita relação com o poder político, o lucro capitalista e as guerras. Diante deste cenário, a autora indaga: podemos mudar isso?

Moraes acredita que a educação encontra-se em uma nova encruzilhada, diante de um projeto econômico de dimensão planetária e que tem nas TIC seu principal motor. Para enfrentar tal projeto se tornam imprescindíveis posturas críticas e emancipatórias que levem a uma contra-educação. Neste sentido, apóia-se em três grandes pensadores: Antonio Gramsci, Paulo Freire e Ilan Gur-Ze'ev (filósofo israelita) para explicitar: o papel dos intelectuais (agentes pensantes e organizadores das classes subalternas); o papel da escola na perspectiva transformadora (formar os intelectuais que organizarão / formarão uma nova cultura, isto é, que contribuirão para o processo de criação de uma contra-hegemonia que enfrente a hegemonia dominante); o papel do professor (transformar-se em um guia amigável); o papel do currículo (unir o trabalho manual e o intelectual, os valores da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, tornando a escola crítica e criadora); o papel da educação (emancipar os sujeitos por meio do diálogo amoroso que expresse a reflexão, a ação, a práxis). Em última

instância, reafirma que cabe à educação articular reflexão e transcendência, pois estas constituem a base da contra-educação.

Tendo essas perspectivas como “pano de fundo”, a autora focaliza a EAD, denunciando a sua íntima conexão com a lógica do mercado e a visão dos empresários do ensino virtual. Retomando a dimensão de “capital humano”, disponibilizada on-line por tecnologias que estão sob o controle privado, oferecida em “pacotes” e programas que alcançam uma amplitude planetária, a EAD, em vez de socializar o acesso à educação pública, vem contribuindo para refinar ainda mais a exclusão social.

Moraes conclui seu estudo afirmando que é preciso lutar por uma educação dialógica e contra-hegemônica, que seja capaz de compreender a opressão sedutora que se encontra “embalada” no sedutor frasco das tecnologias da informação e comunicação. Para ela não há como pensar a educação e a EAD dissociadas de um projeto político-pedagógico que emancipe o homem.

Finalizando o texto encontram-se 21 referências, sendo seis eletrônicas.