

MARIA STIEHLER > UNSPLASH

# ação midiática



## Comunicação & Ensino a Distância

12 Estudos em  
Comunicação,  
Sociedade e Cultura





## Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

|                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Coordenadora do PPGCOM</b>        | Dra. Claudia Quadros                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Editor</b>                        | Dr. Hertz Wendel de Camargo                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Equipe Editorial</b>              | Mda. Jéssica Frazão (PPGCOM, UFPR), Mdo. Pedro Pimentel (PPGCOM, UFPR)<br>Mdo. Bruno Nichols (PPGCOM, UFPR), Mda. Leila Braga (PPGCOM, UFPR)                                                                                                                                                                                             |
| <b>Apoio Técnico</b>                 | Mda. Malu Salgueiro (PPGCOM, UFPR), Mda. Chirlei Kohls (PPGCOM, UFPR),<br>Mda. Keila Schons (PPGCOM, UFPR)                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Redes Sociais</b>                 | Mda. Claudia Pacheco (PPGCOM, UFPR)                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Projeto Gráfico</b>               | Dr. Hertz Wendel de Camargo (PPGCOM, UFPR)<br>Dda. Janiclei Aparecida Mendonça (PPGCOM, UTP)                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Diagramação</b>                   | Gda. Daiane Alicia Lohse (Publicidade e Propaganda, UFPR)<br>Gdo. Pedro Henrique Curcel (Publicidade e Propaganda, UFPR)                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Revisão e Normalização</b>        | Mda. Ana Carolina de Godoy (PPGL, Unicentro)<br>Mdo. Felipe Soeiro Soares (PPGL, Unicentro)<br>Ms. Josemara Stefaniczen (Unicentro)                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Revisão Gráfica</b>               | Mda. Cintia Moleta (PPGCOM, UFPR), Mda. Larissa Sales (PPGCOM, UFPR)                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Revisão de Língua Estrangeira</b> | Mda. Ana Carolina de Godoy (PPGL, Unicentro)<br>Mdo. Felipe Soeiro Soares (PPGL, Unicentro)                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Tradução para Inglês</b>          | Mdo. Pedro Pimentel (PPGCOM, UFPR)                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Indexadores</b>                   | 1. LATINDEX > Sistema de informação científica e cultural da América Latina<br>2. DIADORIM > Diretório das Revistas Científicas Brasileiras<br>3. IBICT > Diretório Luso-brasileiro de Revistas de Acesso Aberto<br>4. REDIB > Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico<br>5. DOAJ > Directory of Open Access Journals |
| <b>Administração e Distribuição</b>  | Programa de Pós-Graduação da UFPR, Campus Cabral, endereço:<br>Rua Bom Jesus, 650, sala 03, Juvevê, Curitiba, Paraná, CEP: 80.035-010.<br>Telefone: (041) 3313-2025. E-mail: ppgcom@ufpr.br                                                                                                                                              |
| <b>Banco de Imagens</b>              | Unsplash                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Ação Midiática : Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura / Universidade  
Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Comunicação. – n. 12  
(Jul./Dez. 2016). – Curitiba : a Universidade, 2016.

Semestral.  
ISSN 2238-0701

1. Comunicação – Periódicos. I. Universidade Federal do Paraná. Programa de  
Pós-graduação em Comunicação.

CDU 659(05)

n o s s a  
c a p a



---

### PARA ONDE VAI O CONHECIMENTO?

---

Para nossa capa, escolhemos o trabalho da fotógrafa alemã Maria Stiehler. Ao virar a página, nos deparamos com a obra do fotógrafo americano William Felker. O que ambos têm em comum, além da suavidade e da sensação de que a vida é um *continuum*, sempre em movimento? A estrada. Nesta edição, que tem como tema “Comunicação e Ensino a Distância”, as imagens falam de trajetórias, jornadas, distâncias a serem percorridas, lugares onde o conhecimento deve chegar. Qual o alcance do saber? Certamente onde ele se faz necessário: além dos horizontes pessoais e identitários; alimentando ao mesmo tempo a ciência e o imaginário; nutrindo os processos criativos; sendo a base das diferentes práticas da vida em sociedade. A estrada é uma linha que nos leva ao desconhecido, à aventura do encontro com nós mesmos, uma peregrinação ao Eu. O conhecimento que percorre distâncias aproxima, conecta, cria vínculos eternos como os deixados pela pesquisadora francesa Geneviève Jacquinot-Delaunay, de um alcance infinito.

***O Editor***



---

### WHERE DOES KNOWLEDGE GO TO?

---

We choose for our cover the German photographer Maria Stiehler's work. Turning the page we face the American photographer William Felker's work. What both have in common besides the softness and the sensation that life is a continuum, always in movement? The road. In this issue, which theme is "Communication and Distance Learning", the images talk about paths, journeys, distances yet to be travelled and places where knowledge must arrive. What is the reach of knowledge? Certainly where it is necessary: beyond personal and identity horizons; simultaneously feeding science and imaginary; nourishing creative processes; grounding diverse practices of society life. The road is a line that takes us to the unknown, to the adventure of finding ourselves, to the pilgrimage to my own self. The knowledge that travel distances approaches, connects, creates eternal bonds, similar to those left by the French researcher Geneviève Jacquinet-Delaunay, of a boundless reach.

*The Editor*

# comitê

editorial

■ **DR. ARYOVALDO DE CASTRO AZEVEDO JUNIOR**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

■ **DRA. CELSI BRONSTRUP SILVESTRIN**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

■ **DRA. CLAUDIA QUADROS**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

■ **DR. FÁBIO HANSEN**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

■ **DRA. GLAUCIA DA SILVA BRITO**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

■ **DR. JOÃO SOMMA NETO**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

■ **DRA. KATI CAETANO**

Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Brasil

■ **DRA. LUCIANA PANKE**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

■ **DR. JOSÉ MANUEL LOSADA**

Universidad Complutense de Madrid (UCM), Espanha

■ **DRA. MYRIAN DEL VECCHIO DE LIMA**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

■ **DRA. REGIANE REGINA RIBEIRO**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

■ **DRA. ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

# comité

científico

- **DR. ADOLPHO CARLOS FRANÇO SO QUEIROZ**  
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Brasil
- **DRA. ANA ISABEL BLANCO GARCIA**  
Universidad de León (ULE), Espanha
- **DR. CARLOS FEDERICO GONZÁLEZ PÉREZ**  
Universidad Nacional de Jujuy (UNJU), Argentina
- **DRA. CLEUSA MARIA ANDRADE SCROFERNEKER**  
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Brasil
- **DRA. CRISTINA CORIASO MARTÍN-POSADILLO**  
Universidad Complutense de Madrid (UCM), Espanha
- **DRA. DINA MARIA MARTINS FERREIRA**  
Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil
- **DR. EDGAR ESQUIVEL**  
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México
- **DR. SÉRGIO LUIZ GADINI**  
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil
- **DRA. MONICA CRISTINE FORT**  
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Brasil
- **DRA. SUELY SCHERER**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil

# sumá rio



## Apresentação

- 17** **Vínculos entre comunicação e educação: mídias, tecnologias e afetos**  
*Hertz Wendel de Camargo*
- 23** ***Bonds between communication and education: media, technologies and affection***  
*Hertz Wendel de Camargo*

## Dossiê

- 27** **Nos ombros de gigantes: uma homenagem a Geneviève Jacquinot-Delaunay**  
*Lia Raquel de Oliveira, Rosa Maria Dalla Costa*
- 35** ***Standing on the shoulders of giants: a tribute to Geneviève Jacquinot-Delaunay***  
*Lia Raquel de Oliveira, Rosa Maria Dalla Costa*
- 41** **Editorial de *Distances et Médiations des Savoirs* e ficha técnica**  
*Martine Vidal, Monique Grandbastien, Pierre Moeglin*

## Comunicação & Ensino a Distância

### Artigos Internacionais

- 53** **Distâncias, ausências, proximidades e presenças: conceitos em movimento**  
*Daniel Peraya (Université de Genève, França)*
- 83** **Um regresso à noção de abordagem dispositivo?**  
*Geneviève Lameul (Université Rennes 2, França)*
- 99** **Precisa-se sempre de inventores, mas ainda se procuram os inovadores**  
*Jean-François Cerisier (Université de Poitiers, França)*
- 119** **Pedagogias e públicos das formações a distância. Alguns pontos históricos**  
*Viviane Glikman (Enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation, França)*
- 149** **Media, pedagogia e democracia**  
*Jean-Pierre Meunier (Université Catholique de Louvain, Bélgica)*
- 165** **Os filmes promotores de MOOC, uma retórica da “divisio”**  
*Alain Jaillet (Université de Cergy-Pontoise, França)*
- 193** **As vozes da distância**  
*Patrick Guillemet (Universidade do Quebec, Canadá)*
- 217** **Vodcasting, quando os estudantes se apresentam**  
*Lia Raquel Oliveira (Universidade do Minho, Portugal)*



## Imagem, Palavra & Discussão

**237**

**Da análise sistêmica à produção de uma teoria geral:  
percursos de uma investigadora implicada**

*Françoise Thibault (Fondation Maison des Sciences de l'Homme – FMSH, França)*

**245**

**Palavras e imagens**

*Martine Vidal (Centre National d'Enseignement à Distance – CNED, França),  
Jacques Wallet (Universidade de Rouen, França)*

**259**

**MOOC: as condições do sucesso**

*Matthieu Cisel (École Normale Supérieure de Cachan, Université Paris-Saclay)*

## Resenha

**267**

**Para descobrir os MOOC**

*Monique Grandbastien (Universidade da Lorraine, França)*

## Artigos Nacionais

**279**

**Entre os dispositivos móveis interconectados e os processos de comunicação e  
aprendizagem ubíquas: a Educação de Jovens e Adultos na modalidade EAD**

*Valéria Cristina de Castro Gabriel (UnB/IFPR), Eduardo Fofonca (Mackenzie/IFPR),  
Patricia Daniela Maciel (UFPEL/IFPR)*

**305**

**Materiais didáticos digitais na educação a distância:  
o uso do hipertexto como elemento interativo**

*Helenice Ramires Jamur (UNINTER), Glaucia da Silva Brito (UFPR)*

**325**

**Possíveis interferências da composição gráfica no conteúdo  
dos materiais didáticos impressos (MDI) para EAD**

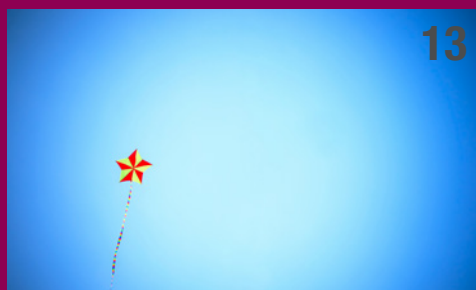
*Franciane Heiden Rios (UNIANDRADE), Rosa Maria Cardoso Dalla Costa (UFPR)*

## Entrevista

**345**

**Cleomar Rocha, coordenador do Media Lab / UFG**

*Keila Simone Schons*





a p r e s e n  
t a ç ã o

*Mídias. Tecnologias. Afetos.*





## Vínculos entre Comunicação e Educação: mídias, tecnologias, afetos

---

HERTZ WENDEL DE CAMARGO \*

---

Muito tempo antes do surgimento da internet, o ensino a distância sempre usou algum suporte midiático. As cartas e apostilas trocadas por correio, o uso do rádio e da televisão analógica para complementação de conhecimentos e formação de estudantes, grupos e comunidades são alguns dos exemplos. Em essência, o espírito do ensino a distância é levar o conhecimento até as pessoas que, por algum motivo, não podem se deslocar por longas distâncias para assistir às aulas presenciais. Hoje, acrescentam-se outras motivações para aprender mediadas pela tecnologia digital, tais como a otimização do tempo ou mesmo a descoberta de que as pessoas aprendem de formas diferentes e que para cada perfil de aluno há um dispositivo diferente. Não importa a modalidade

---

\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), editor da Revista Ação Midiática. Doutor em Estudos da Linguagem (UEL), líder do grupo de pesquisa no CNPq, Estudos em Comunicação, Consumo e Sociedade (ECCOS).

de ensino – presencial, semipresencial ou a distância, inclusive práticas de *mobile learning* e interação pela TV digital – a presença da tecnologia já é um indício irrefutável da nossa realidade. Desta forma, a educação de crianças, jovens e adultos é indissociável dos meios, das mensagens, dos conteúdos, enfim, da Comunicação.

O EAD é uma das modalidades de ensino que mais crescem no Brasil e hoje podemos encontrar, nesse segmento, desde cursos de extensão, *lato sensu*, superiores tecnológicos e até mesmo graduações – de forma parcial ou integral. Com a internet, os sistemas de gestão de aprendizagem (ou plataformas *e-learning*) ganharam ferramentas mais ricas em recursos e aplicações. Plataformas de aprendizagem como o *Moodle* e *Amadeus*, amplamente disseminadas entre as universidades públicas, formam ambientes digitais pedagógicos, criativos, multimodais e multimidiáticos facilitadores do aprendizado. Texto, imagem, som, audiovisual e hipertexto não são uma exclusividade dos ambientes de comunicação.

A partir dessas discussões, as professoras Dra. Lia Raquel Oliveira, da Universidade do Minho (Portugal) e Dra. Rosa Maria Dalla Costa, do Programa de Pós-graduação em Comunicação, da UFPR, apresentaram a proposta do dossiê “Comunicação e Ensino a Distância” para nossa 12ª edição. Desta forma, surgiu a ideia da parceria com a revista científica francesa, *Distances et Médiations*

*du Savoir*, especializada na disseminação de pesquisas relacionadas ao EAD. As organizadoras do dossiê traduziram uma edição de 2014 dedicada à professora e pesquisadora francesa Geneviève Jacquinet-Delaunay. O objetivo principal, como as professoras explicam em sua apresentação, foi o de tornar mais conhecido, em língua portuguesa, o pensamento de uma das pioneiras no estudo da relação entre comunicação, tecnologia e educação, ainda em meados do século XX. Foram 14 artigos (entre eles uma resenha) traduzidos para o português, de pesquisadores de diferentes universidades da França, Bélgica, Canadá e Portugal que têm sua apresentação detalhada no editorial traduzido e assinado pelos pesquisadores franceses Martine Vidal, Monique Grandbastien e Pierre Moeglin.

Para complementar o dossiê, tivemos também contribuições brasileiras. O artigo *Entre os dispositivos móveis interconectados e os processos de comunicação e aprendizagem ubíquas: a Educação de Jovens e Adultos na modalidade EAD*, dos autores Valéria Cristina de Castro Gabriel (UnB), Eduardo Fofonca (Mackenzie) e Patricia Daniela Maciel (UFPEL), apresenta uma discussão sobre a dimensão educativa do uso dos dispositivos móveis, como *tablets*, *smartphones* e celulares no processo de aprendizagem.

O artigo *Materiais didáticos digitais na educação a distância: o uso do hipertexto como elemento interativo*, das autoras Helenice Ramires Jamur (UNINTER) e Glaucia

da Silva Brito (UFPR), tem como objetivo o levantamento qualitativo em relação ao uso dos elementos hipertextuais em materiais didáticos digitais, produzidos para os cursos na modalidade de EaD, como forma de interação.

As autoras Franciane Heiden Rios (UNIANDRADE) e Rosa Maria Cardoso Dalla Costa (UFPR) assinam o artigo *Possíveis interferências da composição gráfica no conteúdo dos materiais didáticos impressos (MDI) para EAD*, no qual refletem sobre as possíveis interferências dos produtos gráficos resultantes da ação de diagramar em um material didático impresso (MDI) para o ensino a distância.

Por fim, apresentamos a entrevista com o pesquisador Cleomar Rocha, professor do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, da Universidade Federal de Goiás (UFG), idealizador do *Media Lab*, um polo nacional de inovação em mídias interativas, comprometido com o desenvolvimento da comunicação, da arte e da tecnologia, criando impacto na sociedade e na cultura. Conversamos sobre conteúdos para o ensino a distância e sobre os caminhos que seguem no Brasil a pesquisa em um campo híbrido entre comunicação, tecnologias, artes e educação.

Boa leitura!

O editor.

## *Bonds between communication and education: media, technologies and affection*

---

HERTZ WENDEL DE CAMARGO \*

---

Much before the appearance of internet, the distance education had always used some form of medium. Letters and booklets exchanged by mail, radio and analogic television used for knowledge complementation of students, groups and communities' training are some of the examples. Essentially, the distance education spirit aims to bring knowledge until that that, for any reason, cannot travel long distances to attend classroom lessons. Nowadays, there are other motivations to learn through digital technology, such as time optimization and the discovery that people learn in different ways and that for each student profile there is a specific device. It does not matter the form of teaching – face to face, semi-virtual or distance, including mobile learning practices and digital

---

\* Professor at the Communication Post-Graduation Program of *Universidade Federal do Paraná* (UFPR). Editor of the journal *Ação Midiática*. Doctor in Language Studies at *Universidade Estadual de Londrina* (UEL). Leader of research group at CNPq Communication, Consumption and Society Studies (ECCOS).

TV interaction – the presence of technology is already an irrefutable evidence of our reality. Thus, children, young people and adults' education is inseparable from the medium, messages, contents, and as a matter of fact, from the Communication.

The Distance Learning in one of many forms of teaching that grows most in Brazil. Nowadays, we find extension courses, *lato sensu*, technical undergraduate courses and even undergraduate courses – partially or fully. The internet provided new tools richer in resources and applications for learning management systems, also known as *e-learning* platforms. Learning platforms as *Moodle* and *Amadeus*, widely spread among public universities, are part of a creative, multimodal, multimedia, pedagogical digital environment that act as a facilitator of learning. Text, image, sound, audiovisual and hypertext are not exclusive to the communication environment.

Considering this discussion, the professors Dr. Linha Raquel Oliveira (Universidade do Minho – Portugal) and Dr. Rosa Maria Dalla Costa who is part of the Postgraduate Program in Communication at the Universidade Federal do Paraná present the proposal of the dossier “Communication and Distance Learning” for our 12<sup>nd</sup> issue. Thus, we developed a partnership with the French journal *Distances et Médiations du Savoir* that is specialized in the dissemination of researches related to

distance learning. The dossier editors translated an issue published in 2014 that was dedicated to French teacher and researcher Geneviève Jacquinot-Delaunay. As Dr. Linha Raquel Oliveira and Dr. Rosa Maria Dalla Costa explain in their presentation, the main goal of this dossier is to make *kwon*, in Portuguese, the thoughts from one of the twentieth century pioneers in the study of the relations between communication, technology and education. Fourteen articles, among which one is a review, were translated to Portuguese. They were written by researches from universities in France, Belgium, Canada and Portugal and are presented in the editorial translated and signed by the French researchers Martine Vidal, Monique Grandbastien and Pierre Moeglin.

In order to complete the dossier we also have Brazilian contributions. The article *Among the interconnected mobile devices and the processes of ubiquitous communication and learning: Youth and Adult Education in the distance education mode*, written by Valéria Cristina de Castro Gabriel (UnB), Eduardo Fofonca (Mackenzie) and Patricia Daniela Maciel (UFPEL), discusses the educative dimension of mobile devices like tablets, smartphones and cell phones in the learning process.

The article *Digital teaching materials in distance education: the use of hypertext as interactive element*, written by Helenice Ramires Jamur (UNINTER) and Glaucia da

Silva Brito (UFPR), aims to make a qualitative survey regarding the use of hypertext elements in digital didactic materials which are produced as a form of interaction for distance learning courses.

The authors Franciane Heiden Rios (UNIANDRADE) and Rosa Maria Cardoso Dalla Costa (UFPR) wrote the article *Possible interferences of graphic composition in the content of impressed didactic materials for Distance Learning*, and reflecting on the possible interference of graphic products resulting from the diagramming of a Printed Didactic Material for distance learning.

Finally, we present an interview with the researcher Cleomar Rocha, teacher of the Postgraduate Program in Arts and Visual Culture at the Universidade Federal de Goiás (UFG) and creator of the *Media Lab*, a national innovation hub for interactive media that is committed to create an impact in the society and culture through the development of communication, art and technology. In this interview we talk about the contents for distance learning and the paths that the research is following in Brazil, through a hybrid field of communication, technologies, arts and education.

Have a good reading!

The editor.

d o s s i ê  
a p r e s e n  
t a ç ã o

*Uma homenagem a Geneviève Jacquinot-Delaunay.*





## *Nos ombros de gigantes: uma homenagem a Geneviève Jacquinot-Delaunay*

---

LIA RAQUEL DE OLIVEIRA \*

---

ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA \*\*

---

A revista *Ação Midiática* apresenta neste número um dossiê especial composto pela tradução de 12 textos publicados no número 8 da revista francesa *Distances et Médiations du Savoir*, de dezembro de 2014, dedicado à professora e pesquisadora francesa Geneviève Jacquinot-Delaunay. A proposta e a tradução destes textos tem como objetivo principal tornar mais conhecido, em língua portuguesa, o pensamento desta que foi uma das pioneiras no estudo da relação entre comunicação, tecnologia e educação, ainda em meados do século vinte.

*Distances et Médiations du Savoir* faz mais do que homenagear Jacquinot, ao compor um número inspirado nela, com textos de diversos pesquisadores franceses que tratam o tema – a EaD – relacionando seus próprios objetos investigativos com os textos da autora, questionando-os algumas vezes, propondo reflexões e atualizações de sua obra.

---

\* Professora Universidade do Minho, Portugal.

\*\* Professora Associada da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil.

Poderia esta tradução ter um subtítulo para além do simples traduzido: *On demandera toujours des inventeurs qui gardent la trace de leurs prédécesseurs* – inspirado em Jacquinot (1977, 1981) e Tardy (1966), ou seja, precisamos sempre de inventores que *caminhem nos ombros dos seus predecessores*. Os gigantes costumam baixar os ombros para se aproximarem dos outros, mas continuam sendo *grandes* e olhando mais longe.

Dizia Christian Metz – orientador de tese de doutorado de Jacquinot – no prefácio à obra *Image et Pédagogie*: “Um movimento científico não vive das suas aplicações, mas das suas evoluções; não dos seus ‘discípulos’, mas dos seus continuadores” (in JACQUINOT-DELAUNAY, 2006a, p. 10). Atrevemo-nos a esse desafio.

Ao longo do século XX, toda a novidade tecnológica ligada à comunicação acabou por ser aplicada à educação, acompanhada por discursos bastante apaixonados sobre a modernização, a inovação e a mudança de paradigma (expressão habitualmente aplicada no sentido corrente de modelo).

Um media empurra o outro e cada novo *gadget* constitui ocasião para recolocar a pseudo-questão fundamental: “O media X vai transformar o ensino?” As respostas reduzem-se todas, ou quase todas, a uma defesa ou ilustração da máquina em questão: esta é apresentada pelo tecnólogo como útil, e o seu uso educativo, na melhor das hipóteses, é postulada em termos de objetivo da sociedade. A gama de meios disponíveis testemunha a paixão pela inovação que caracteriza a educação hoje. E, contudo... precisamos sempre de inventores. (JACQUINOT, 1981, p. 5).

Não se esgota aqui a pertinência e clareza do pensamento da autora. São os seus múltiplos, clarividentes e sóbrios *insights* que o justificam.

Esta proposta de tradução resulta do fato de ambas – uma professora portuguesa e outra brasileira – termos trabalhado de perto com Geneviève Jacquinot-Delaunay e de termos sido suas doutorandas, na Universidade de Vincennes, Paris 8. O que pudemos com ela aprender ultrapassa os limites de um trabalho desta natureza, mas a difusão da sua obra parece-nos da maior importância e mesmo urgência. Os autores traduzidos discutem na atualidade os conceitos introduzidos por Geneviève Jacquinot-Delaunay. Concordam, questionam, problematizam: avançam no conhecimento.

Escolher uma pedagogia não é somente definir uma forma local de intervenção, é situar-se na sociedade e na cultura, é, implícita ou explicitamente, tomar posição, fazer escolhas. Os problemas pedagógicos, como os outros, são, num determinado nível de análise, problemas políticos. (JACQUINOT-DELAUNAY, 2006a [1977], p. 32)

Jacquinot-Delaunay sempre foi provocativa, como sugere o número especial da revista francesa cujos textos apresentamos aqui em língua portuguesa. Sempre esteve adiante do seu tempo e sempre se inquietou com as mudanças que as tecnologias do século vinte introduziram na sociedade:

há uma real *impostura* ao sustentar-se que o audiovisual [leia-se digital, por exemplo, no lugar de audiovisual, nota das autoras] – como se diz – é um fator “de inovação”, de “renovação” ou de “revolução” no ensino quando, na realidade, serve, na maioria das vezes, para reforçar os modelos pedagógicos mais tradicionais. A modernidade dos suportes não garante nada. Porque o *medium* é uma variável entre muitos outros no processo educativo; porque a ferramenta em si mesmo não conduz a nada, senão a uma possibilidade de mudança (idem, p.123).

Formada em Estudos Literários, Jacquinot-Delaunay iniciou no magistério como professora de francês e literatura em uma classe de ensino fundamental, da escola pública francesa, na década de 1960. Foi quando percebeu que seus alunos “estavam em outro planeta”, como disse em entrevista à revista *Comunicação & Educação* (2007, p. 73-80). Foi então participar de um concurso promovido pela Televisão Escolar e, ao vencer, começou a trabalhar nas funções de educadora e de autora-criadora de cenários pedagógicos em programas televisivos (DALLA COSTA, 2007, p. 73-74).

Essa experiência a motivou a fazer o doutorado, sob a orientação do professor Christian Metz, na *École de Hautes Etudes en Sciences Sociales*. Em seguida, em 1969, foi convidada para dar aulas no Departamento de Ciências da Educação, pela equipe fundadora da nova Universidade Paris 8 – Vincennes, criada em decorrência dos acontecimentos de maio de 1968. Ali trabalhou a interface comunicação-educação, questionando metodologias e propondo análises sobre a utilização da tecnologia na escola. Orientou teses em Ciências da Educação

e, a partir dos anos de 1995, em Ciências da Informação e da Comunicação. Dialogava perfeitamente nas duas áreas (cf. JACQUINOT-DELAUNAY, 2006b) e, como ninguém, sabia como relacioná-las.

Seu interesse pela tecnologia a levou a pesquisar também o ensino a distância, sobretudo no que diz respeito à mediação pedagógica. Escreveu inúmeros artigos e livros a respeito, como o texto *Ausência e presença na mediação pedagógica*: “Rien ne vaut la chaleur de la présence humaine” (JACQUINOT-DELAUNAY, 2002) que inspirou uma de nós a afirmar:

a distância transacional não é exclusiva do ensino a distância; ela existe em todos os relacionamentos humanos e, por via de uma praxis histórica de centenas de anos, revela-se particularmente na sala de aula. Na sala de aula presencial (basta lembrar a aula magistral em auditório) e na sala de aula virtual (palestra em videoconferência síncrona ou assíncrona) (OLIVEIRA, 2015, p. 174).

Seu objetivo era o de compreender como a partir das tecnologias cada vez mais presentes na sociedade, se pode melhorar ou aprimorar o processo de aprendizagem, como evidencia em sua afirmação:

assim, à questão de se saber se este ou aquele meio é mais eficaz do que um outro, conviria substituir a seguinte questão: que atributos específicos de que *medium* são próprios para favorecer que processo de aprendizagem em função de que traços característicos do aluno e tendo em consideração a tarefa a cumprir. Investigações como estas começam apenas agora a fazer-se (JACQUINOT-DELAUNAY, 2006a [1977], p.125).

Jacquiot-Delaunay morreu em dezembro de 2014, em plena atividade acadêmica e deixando *órfãos* cerca de vinte professores-pesquisadores, ex-orientandos seus. Deixou também um vazio no meio intelectual francês que a ela se referia como uma verdadeira dama da Ciência da Educação. Aberta ao novo, ao conhecimento, sobretudo, sempre se dispôs a viajar e a escrever em conjunto com seus orientandos e colegas. Fazia na prática o que seu legado teórico tão bem expressa:

o modelo didático tradicional faz do ato didático um ato de transmissão de um saber constituído de alguém que sabe, em direção a alguém que não sabe, segundo um itinerário estreitamente baliza-

do. *A imagem, e nomeadamente a imagem fílmica, é particularmente adequada para servir um outro modelo didático* – gerativo e já não estrutural – o que faz do ato didático um processo de produção de sentido (idem, p. 18).

Os textos aqui apresentados tratam especificamente da educação a distância. E, em cada um deles, o autor associa suas próprias pesquisas a escritos de Jacquinet-Delaunay sobre o tema, o que nos permite uma reflexão aprofundada sobre o conceito de distância, as metodologias utilizadas e mesmo a representação que os alunos dessa modalidade de ensino têm da formação que recebem. No Editorial de Martine Vidal, Monique Grandbastien e Pierre Moeglin encontram-se especificadas estas abordagens. A leitura de cada um deles certamente propiciará inquietações naqueles que, como ela, entendem que é preciso questionar o uso das tecnologias na educação. O que significa dizer, que Jacquinet-Delaunay, através de seus textos, continua fazendo o que sempre fez para produzir conhecimento: provocar! Fica a sua *presença* e o seu saber *transmitido*, sempre em busca de novas *invenções*.

## REFERÊNCIAS

DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso. Entrevista com Geneviève Jacquinet Delaunay. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA-USP. Ano 12, n. 3 (set – dez. 2007), p. 73-80.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. Entrevista à **revista Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA-USP. Ano 12, n. 3 (set – dez. 2007), p. 73-80.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. **Imagem e Pedagogia**. Mangualde: Edições Pedago, 2006a. Tradução e Revisão Científica por Lia Oliveira. Original: Jacquinet, G. *Image et Pédagogie*. Paris: PUF, 1977.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. As Ciências da Educação e as Ciências da Comunicação em Diálogo: a propósito dos media e das tecnologias educativas, 2006b. In J. PARASKEVA & L. R. OLIVEIRA (Orgs.) **Currículo e Tecnologia Educativa**. volume 1. Mangualde: Edições Pedago. p. 123-141. Texto original em francês Disponível em <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2001-2-page-391.htm>. Acesso em 21 de novembro de 2016.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In: COOL, R. Guir. (ss dir de). **Pédagogies en développement. Pratiquer les TICE, Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages**. Bruxelles: De Boeck. 2002. s/p.

JACQUINOT, Geneviève. On demande toujours des inventeurs, **Communications**, 33, p. 5-23, 1981. DOI: 10.3406/comm.1981.1492

JACQUINOT, Geneviève. Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance. **Revue Française de Pédagogie**, 102, janvier-février-mars. 1993. p. 55-67.

OLIVEIRA, Lia Raquel (2015). Rien ne vaut la chaleur de la présence humaine: encurtando a distância transacional. **Educativa**, Goiânia, v.18, n. 1 (2015) p. 168-188 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v18.n1.2015.168-188>.

OLIVEIRA, Lia Raquel. Mediação docente e distância transacional: uso do Facebook num mestrado em regime misto (b-learning). Texto apresentado oralmente no congresso **ENDIPE 2016** e em fase de submissão a uma revista.

TARDY, Michel. **Le professeur et les images**. Paris: PUF, 1966. Edição em língua portuguesa: O Professor e as Imagens, 1976, Cultrix.

## *Standing on the shoulders of giants: a tribute to Geneviève Jacquinot-Delaunay*

---

LIA RAQUEL DE OLIVEIRA \*

---

ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA \*\*

---

This edition of *Ação Midiática* journal presents a special dossier composed of the translation of twelve writings previously published in December 2014 in the 8<sup>th</sup> issue of the French journal *Distances et Médiations du Savoir*, which was dedicated to the French teacher and researcher Geneviève Jacquinot-Delaunay. The proposal for translating these writings is to make known, in Portuguese, the thoughts from one of the twentieth century pioneers in the study of the relations between communication, technology and education.

*Distances et Médiations du Savoir* not only pays tribute to Jacquinot through the publication of an issue inspired by her, but it also questions, promotes reflections and updates of her work through French researchers' writings that deal with the theme (the Distance Learning) and relate their own investigative objects with Jacquinot's texts.

This translation could have a subheading that went beyond a mere translation inspired by Jacquinot (1977, 1981) and Tardy

---

\* Professor at the *Universidade do Minho*, Portugal.

\*\* Professor at the *Universidade Federal do Paraná (UFPR)*, Brazil.

(1966); *On demandera toujours des inventeurs qui gardent la trace de leurs prédécesseurs*. In other words, we will always need inventors that stand on the shoulders of their predecessors. Giants usually lower their shoulders to get closer to the others, but they are still tall and keep looking further ahead.

Christian Metz who was Jacquinet's Doctoral advisor stated the following at the preface of the work *Image et Pédagogie*: "A scientific movement does not live for its applications, but for its evolutions; not those of its disciples, but of its followers" (in JACQUINOT-DE-LAUNAY, 2006a, p. 10). We accept this challenge.

Throughout the 20th century, every new technological device related to communication was applied to education and followed by passionate speeches about the modernization, the innovation and the changes of a paradigm (an expression that usually has the sense of a current model).

One media pushes another and every new gadget provides the occasion to bring back a fundamental pseudo-question: "Will media X change education?" All or almost all the answers are reduced to the defense or the illustration of the machine in question: it is presented by the technologist as useful, and in the best-case scenario its educational use is postulated in terms of society's goal. The range of available media testifies the passion for innovation that characterizes the education nowadays. And, yet... we always need inventors<sup>1</sup> (JACQUINOT, 1981, p. 5).

The relevance and clearness of the authors' thoughts does not end here. Her multiple, clairvoyant and sober insights justify them.

This translation proposal results from the fact that both a Portuguese and a Brazilian teachers had worked close with Geneviève Jacquinet-Delaunay. In addition, they both had been her PhD advisees at the University of Vincennes, Paris 8. What we were able to learn surpasses the limitations in this nature of work, but its diffusion seems to be of greater importance, and even urgency. The translated authors bring concepts first introduced by Geneviève Jacquinet-De-

---

1 Original: *Um media empurra o outro e cada novo gadget constitui ocasião para recolocar a pseudo-questão fundamental: "O media X vai transformar o ensino?" As respostas reduzem-se todas, ou quase todas, a uma defesa ou ilustração da máquina em questão: esta é apresentada pelo tecnólogo como útil, e o seu uso educativo, na melhor das hipóteses, é postulada em termos de objetivo da sociedade. A gama de meios disponíveis testemunha a paixão pela inovação que caracteriza a educação hoje. E, contudo... precisamos sempre de inventores.*

launay to an up-to-date discussion. They agree, question, problematize: they promote the advancement of knowledge.

Choosing a pedagogy is not only to define a local model of intervention, it is also to situate oneself in society and culture, it is to take position and to make choices whether implicitly or explicitly. The pedagogical problems, just like others, are in a given level of analysis, political problems<sup>2</sup> (Jacquinot-Delaunay, 2006a [1977], p. 32).

Jacquinet-Delaunay was always provocative, as suggests the special issue of the French journal that we present in Portuguese here. She was always ahead of her time and concerned with changes that had been introduced in society by the twentieth century technologies:

There is a real *imposture* on sustaining that audiovisual [for instance, read digital instead of audiovisual, authors' note] – as it is said – it is a factor of “innovation”, of “renovation” or of “revolution” on education when, in fact, in most times it serves to reinforce the most traditional pedagogical models. The modernity of new mediums does not guarantee anything. It happens because the *medium* is one variable among many others in the educational process; because the device itself does not guide to anything, except to the possibility of change<sup>3</sup> (idem, p.123).

Jacquinet-Delaunay was graduated in Literary Studies and started teaching French and literature in a French public primary school class during the Sixties. At that time, she realized that her students were in ‘another planet’, as she mentioned in 2007 during an interview for the *Comunicação & Educação* journal (Comunicação & Educação. ECA-USP. Ano 12, n. 3 (set-dez. 2007), p. 73-80). Then she took part in a contest promoted by the School Television and, after winning, she started to work as educator and author-creator of pedagogical settings in TV shows (DALLA COSTA, 2007, p.73-74).

This experience drove her to her Doctoral studies at the *École des*

2 Original: *Escolher uma pedagogia não é somente definir uma forma local de intervenção, é situar-se na sociedade e na cultura, é, implícita ou explicitamente, tomar posição, fazer escolhas. Os problemas pedagógicos, como os outros, são, num determinado nível de análise, problemas políticos.*

3 Original: *Há uma real impostura ao sustentar-se que o audiovisual [leia-se digital, por exemplo, no lugar de audiovisual, nota das autoras] – como se diz – é um fator “de inovação”, de “renovação” ou de “revolução” no ensino quando, na realidade, serve, na maioria das vezes, para reforçar os modelos pedagógicos mais tradicionais. A modernidade dos suportes não garante nada. Porque o medium é uma variável entre muitos outros no processo educativo; porque a ferramenta em si mesmo não conduz a nada, senão a uma possibilidade de mudança.*

*Hautes Études en Sciences Sociales*, under Christian Metz's supervision. In 1969 she was invited by the founders of the new University Paris 8 – Vincennes, which was created as a result of the events in 1968 – to teach at the Department of Sciences of Education. There, she studied the communication-education interface, questioning methodologies and proposing analysis for the use of technology at school. She advised thesis of Education Sciences, and after 1995 of Information and Communication Sciences. She was able to perfectly dialog in both areas (cf. JACQUINOT-DELAUNAY, 2006b), and, she knew how to relate them as no one else.

Her interest for technology also drove her to make researches in the field of distance learning, especially in what refers to pedagogical mediation. She wrote several articles and books about it, such as the text *Absence and presence in pedagogical mediation*: “Rien ne vaut la chaleur de la présence humaine” (JACQUINOT-DELAUNAY, 2002), which inspired one of us to state what follows:

the transnational distance is not exclusive of the distance learning; it exists in all human relationships and, through a centennial historical praxis, it is particularly revealed in the classroom. Both the standard classroom (suffice to say a masterful class in an auditorium) and the virtual classroom (a lecture given through a synchronous or an asynchronous videoconference) (OLIVEIRA, 2015, p. 174).<sup>4</sup>

Her goal was to understand whether it would be possible to improve or upgrade the learning process through technologies which are more and more present within society, as the following quote states.

Thus, the point is not to know whether a media is more effective than another, but to understand which attributes of each medium are better to foster the educational process due to students' characteristics and considering the task to be accomplished. Such kind of investigation has only begun to be done now<sup>5</sup> (JACQUINOT-DELAUNAY, 2006a [1977], p. 125).

Jacquiot-Delaunay passed away when she was fully living her

4 Original: *A distância transacional não é exclusiva do ensino a distância; ela existe em todos os relacionamentos humanos e, por via de uma praxis histórica de centenas de anos, revela-se particularmente na sala de aula. Na sala de aula presencial (basta lembrar a aula magistral em auditório) e na sala de aula virtual (palestra em videoconferência síncrona ou assíncrona)*

5 Original: *Assim, à questão de se saber se este ou aquele meio é mais eficaz do que um outro, conviria substituir a seguinte questão: que atributos específicos de que medium são próprios para favorecer que processo de aprendizagem em função de que traços característicos do aluno e tendo em consideração a tarefa a cumprir. Investigações como estas começam apenas agora a fazer-se.*

academic life in December 2014. Her death left as orphans about twenty teacher-researchers, who were her former advisees. She also left a void in the intellectual French circle which used to treat her as a true lady of the Science of Education. Open-minded, especially to knowledge, she was always able to travel and write in partnership with her advisees and colleagues. She used to practice what her theoretical legacy expresses so well:

the traditional didactic model makes the didactic act an act of knowledge transmission constituted by someone who knows towards someone who does not know, according to a narrowly determined itinerary. The image, and namely the filmic image, is particularly suitable to serve another didactic modal – creative and not only structural – what makes the didactic act a process of meaning production<sup>6</sup> (idem, p. 18).

The texts presented here particularly deal with distance learning. Each author associates his own researches with Jacquinet-Delaunay's writings regarding the theme and allowing us to develop a deep thinking about the idea of distance, the available methodologies and even the representation that the distance learning students have about the education received. These approaches are described in Martine Vidal, Monique Grandbastien and Pierre Moeglin's editorial. The reading of each text will surely give rise to concerns in those who understand that it is necessary to question the use of technologies in education, just like Jacquinet-Delaunay did. In other words, Jacquinet-Delaunay keeps doing what she always did to produce knowledge – now through her writings –; provoke! What remain are her *presence* and her *transmitted* knowledge, always looking for new *inventions*.

## REFERENCES

DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso. Entrevista com Geneviève Jacquinet Delaunay. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA-USP. Ano 12, n. 3 (set – dez. 2007), p. 73-80.

6 Original: *O modelo didático tradicional faz do ato didático um ato de transmissão de um saber constituído de alguém que sabe, em direção a alguém que não sabe, segundo um itinerário estreitamente balizado. A imagem, e nomeadamente a imagem fílmica, é particularmente adequada para servir um outro modelo didático – gerativo e já não estrutural – o que faz do ato didático um processo de produção de sentido*

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. Entrevista à revista **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA-USP. Ano 12, n. 3 (set – dez. 2007), p. 73-80.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. **Imagem e Pedagogia**. Mangualde: Edições Pedago, 2006a. Tradução e Revisão Científica por Lia Oliveira. Original: Jacquinot, G. *Image et Pédagogie*. Paris: PUF, 1977.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. As Ciências da Educação e as Ciências da Comunicação em Diálogo: a propósito dos media e das tecnologias educativas, 2006b. In J. PARASKEVA & L. R. OLIVEIRA (Orgs.) **Currículo e Tecnologia Educativa**. volume 1. Mangualde: Edições Pedago. p. 123-141. Texto original em francês Disponível em <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2001-2-page-391.htm>. Acesso em 21 de novembro de 2016.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In: COOL, R. Guir. (ss dir de). **Pédagogies en développement. Pratiquer les TICE, Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages**. Bruxelles: De Boeck. 2002. s/p.

JACQUINOT, Geneviève. On demande toujours des inventeurs, **Communications**, 33, p. 5-23,1981. DOI: 10.3406/comm.1981.1492

JACQUINOT, Geneviève. Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance. **Revue Française de Pédagogie**, 102, janvier-février-mars. 1993. p. 55-67.

OLIVEIRA, Lia Raquel (2015). Rien ne vaut la chaleur de la présence humaine: encurtando a distância transacional. **Educativa**, Goiânia, v.18, n. 1 (2015) p. 168-188 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v18.n1.2015.168-188>.

OLIVEIRA, Lia Raquel. Mediação docente e distância transacional: uso do Facebook num mestrado em regime misto (b-learning). Texto apresentado oralmente no congresso **ENDIPE 2016** e em fase de submissão a uma revista.

TARDY, Michel. **Le professeur et les images**. Paris: PUF, 1966. Edição em língua portuguesa: O Professor e as Imagens, 1976, Cultrix.

d o s s i è  
e d i t o  
r i a l

*Editorial. Revista “Distances et Médiations des Savoirs”.*



## Editorial do Dossiê\*

---

MARTINE VIDAL

---

MONIQUE GRANDBASTIEN

---

PIERRE MOEGLIN

---

No termo de um longo, corajoso e assustador combate contra a doença, Geneviève Jacquinot-Delaunay acaba de apagar-se. *Distances et Médiations des Savoirs* perde uma amiga fiel, atenta e generosa, contribuidora desde os primeiros dias. Membro do nosso comitê de redação desde o tempo de *Distances et Savoirs*, ela era a nossa inspiradora e uma aliada preciosa ao serviço do projeto que está na origem desta revista: reforçar e melhor dar a conhecer e reconhecer a comunidade científica que, à escala internacional, trabalha sobre os problemas e desafios da formação a distância. Desta comunidade ela foi aliás uma figura maior, apesar dos seus centros de interesse terem largamente excedido as questões do acesso aos saberes a distância. Com efeito, ela era uma especialista reconhecida da semiologia da imagem e da tecnologia educativa, e os seus questionamentos regularmente renovados até ao fim interessavam a vários domínios situados fora do campo de *Distances et Médiations des Savoirs*. Debruçavam-se, nomeadamente, sobre a educação para os media e sobre os processos cognitivos e metacognitivos implicados na aprendizagem através dos media.

---

\* Tradução de Lia Raquel Oliveira e Rosa Maria Cardoso Dalla Costa.

A sua audiência era tão grande no estrangeiro como em França, tão forte junto dos práticos como dos investigadores. É disso testemunho a diversidade geográfica daquelas e daqueles que realizaram teses sob a sua orientação, o número e variedade das suas publicações, as múltiplas missões que efetuou em África, na América do Norte e do Sul, a sua audiência tanto em Ciências da Informação e Comunicação como em Ciências da Educação (JACQUINOT-DELAUNAY, 2004), nos círculos académicos como nos meios da formação permanente e junto dos profissionais da televisão educativa. E é também significativo o fato, oportunamente lembrado por Laurent Petit numa leitura crítica (em <http://dms.revues.org/783>) redigida para o número precedente de *DMS* a propósito da publicação em 2012 da versão revista e aumentada de *Image et Pédagogie*, uma das suas duas ou três obras emblemáticas: em 1977, o seu lançamento recebe um acolhimento extraordinariamente favorável, do qual fazem eco jornais e revistas tão diferentes como *Formation et Communication*, *L'Éducation*, *Le Monde de l'Éducation*, *Educational Broadcasting International*, *Média*, *Trait d'union des collèges et de leurs amis*, *Éducation enfantine*, *Bulletin critique du Livre français*, *Le journal des instituteurs*, *Audiovisuels et Communication Digest*, *La presse du cinéma*. *Image et son*, *Sonovision et même Balaventures*, revista dos professores de francês no Uruguai. Em todo o lado, é sublinhado “o caráter (i)novador de uma abordagem metodológica saída de uma ciência qualificada na altura como ‘nova’ — a semiologia — abrindo um novo campo de investigação afirmado prometedor, o da semiologia da didática”. E Laurent Petit acrescentando que “se o método semiológico se inscreve nos terrenos abertos por Christian Metz e Umberto Eco, poucos semiólogos se aventuraram no terreno da didática que Geneviève Jacquinot toma numa acepção larga do que é ‘próprio para instruir’”.

Também não é um acaso que, resultante do seu excelente conhecimento do estado da arte e dos seus suportes em França e fora dela, ela tenha aceite prontamente encarregar-se, a nosso pedido, de um estudo que se revelará muito esclarecedor para o posicionamento de *Distances et Savoirs*, sobre as respetivas orientações das principais revistas no domínio. Deste estudo, apresentado ao nosso comité em 27 de março de 2002, ela retira um texto breve consagrado às revistas canadianas francófonas que tivemos a alegria e o orgulho de publicar no nosso primeiro número (JACQUINOT-DELAUNAY, 2003).

A voz calorosa, alegre e grave de Geneviève continuará, por muito tempo, a fazer-se ouvir e a provocar-nos. “Provocar, diz ela”: durante a preparação deste número, este título com acentos durassianos impôs-se-nos. Trata-se de uma questão de voz no “provocar”, de uma voz que inspira e estimula, lança a dúvida e desafia, convida a responder e obriga a comprometer-se. É desta provocação que, militante e investigadora, observadora e atora, Geneviève foi portadora e da qual nós desejamos dar conta tão depressa quanto possível com este número.

Aliás, é notável a maneira como este número foi concebido e realizado: em pouco menos de um mês, portanto, com prazos extraordinariamente curtos, graças à contribuição espontânea de alguns e algumas que foram próximos dela, que com ela aprenderam muito, que lhe devem imenso e que, através das suas próprias produções, fizeram questão de trazer para aqui uma prova da fecundidade das suas. Outros textos, que se alimentam claramente dos trabalhos de Geneviève continuam a chegar-nos; na medida do possível, serão publicados nos números seguintes.

No momento em que os comprometíamos com a preparação deste número, sabíamos que Geneviève estava muito doente. Esperávamos, contudo, que ela tivesse a possibilidade de o conhecer. Leu os resumos, efetivamente, mas partiu quando as contribuições estavam ainda em avaliação. Apesar de tudo, terá tido o tempo necessário para agradecer a “todos e cada um” por este número. Mas não deveremos antes ser nós a agradecer-lhe?

Em jeito de agradecimento, poder-se-á encontrar aqui sete artigos científicos, assim como um retorno de experiência de uma das suas antigas doutorandas, a evocação de uma entrevista filmada, realizada em 2006 por Françoise Thibault e Jacques Wallet, disponível na Web e, para terminar, um pequeno léxico de palavras e imagens composto por Martine Vidal e Jacques Wallet. Em todas estas contribuições é a voz provocante de Geneviève que reconheceremos.

O artigo de Daniel Peraya estabelece dois momentos decisivos na sua reflexão sobre a formação a distância: o primeiro procede da problemática elaborada por Geneviève Jacquinot (1993) a propósito da comunicação educativa mediatizada; o segundo, em 2011, deve-se a dois números temáticos de *Distances et Savoirs*. Do primeiro aos segundos uma única e mesma questão: onde vai a distância? Lendo Daniel Peraya, vemos esboçar-se uma resposta cada vez mais consis-

tente: não mais pensar a formação a distância do ponto de vista da distância mas do ponto de vista da presença et do signos, inclusivé na distância. Magnífica reviravolta de perspectiva! A Geneviève devemos aliás também muitos outros avanços teóricos do mesmo tipo. Por exemplo, como lembra justamente Geneviève Lameul, o seu contributo para a investigação é considerável quando formula, em 2001 com Hughes Choplin, os princípios de uma “abordagem dispositivo” visando articular os dois fenómenos, dispositivo e inovação. Com isso, propõe ver no dispositivo um dos objetos da negociação constitutiva de toda a aprendizagem e, simultaneamente, um dos pontos de cristalização da própria inovação pedagógica. Com a “investigação -inovação”, acrescenta igualmente uma abordagem pioneira e de um grande interesse heurístico à panóplia das que visam tornar inteligível a complexidade social crescente das situações de aprendizagem.

Alguns dentre nós conheceram-na a partir do número 33 da prestigiosa revista *Communications* que coordena em 1981 e, mais particularmente, do artigo que nele publica: “*On demande toujours des inventeurs...*”. O que há então de essencial neste artigo pleno de questionamentos, referências, intuições e análises que justifique que, hoje ainda, ele seja frequentemente citado? A esta interrogação, Jean-François Cerisier responde em substância que o mérito de Geneviève Jacquinot é o de aí ter pensado magistralmente a diferença entre invenção e inovação. Com efeito, ela interroga-se muito astuciosamente sobre a maneira de fazer novo com o velho, em vez de fazer velho com o novo. Formula também a questão tão simples e determinante de saber porquê “as pessoas” aprendem massivamente os media e de que modo (como) os aprendem. Um dos elementos da sua resposta deve ser procurado no princípio seguinte: “É preciso sair do primado do verbal sobre a pedagogia e interrogar-se adiante sobre os processos de aprendizagem nas suas relações com as diversas linguagens e não apenas com a linguagem verbal” (JACQUINOT, 1981, p. 14).

Viviane Glikman serve-se também dos trabalhos de Geneviève Jacquinot para constatar que são ainda raras as investigações que se debruçam sobre os públicos das formações a distância. Em particular, remete implicitamente para o seu artigo (JACQUINOT, 1999) sobre os “utilizadores que visamos nas nossas cabeças”, e apresenta vários exemplos mostrando de que maneira, apoiando-nos nas reações dos aprendentes a distância, podemos projetar iluminações interessantes sobre a diversidade das práticas, das atitudes e mesmo das

representações destes públicos. Acrescenta porém, que a dificuldade reside no facto de os públicos em questão não se deixarem fechar em tipologias acabadas. Pelo contrário, são ativos, adaptam as produções às suas expectativas e, desde que o dispositivo o permita, constroem por e para eles próprios o sentido das informações que lhes são transmitidas e das quais se apropriam. Desde logo, convém ao observador romper com a separação emissor/recetor própria da economia habitual dos meios de massas. Mas, para que o dispositivo permita esta rutura, é necessário que estratégias construtivistas sejam usadas. Ora, o contributo dos trabalhos de Geneviève Jacquinot, de acordo com Jean-Pierre Meunier, é precisamente o de sublinhar que, na programação de uma rede televisual comunitária como a “*Canal Emploi*” em Liège, uma outra relação dos adultos com os media é possível a partir do momento em que essas emissões adotam a linguagem audiovisual orientada para a abertura, ambivalência e negociação de sentido que quebre os códigos habituais do espetáculo televisual.

A situação é assim tão diferente nos MOOC? Lendo o artigo de Alain Jalliet, podemos ser tentados a responder negativamente a esta questão. Mais concretamente e segundo este autor, se os MOOC dão a impressão de contribuir para uma renovação da utilização dos filmes para fins de ensino, na realidade, eles não mais fazem do que “reinstalar o filme como instrumento pedagógico”. De facto, continua, “Se a produção institucional de filmes profissionais, pedagógicos segundo os cânones da profissão, caiu quase a zero, a oferta de filmes com intenção de aprendizagem explodiu”. Tratar-se-á ainda de filmes? Sim, responde, porque muitas destas produções respondem, em certa medida, à exigência que Geneviève Jacquinot observou e analisou nas produções pedagógicas profissionais, de relacionar o mundo da escola com o mundo do especialista e com o mundo do assunto tratado.

Este relacionamento dos três mundos é suficiente para conferir a estas produções a sua dimensão pedagógica? Seguindo os passos de Geneviève Jacquinot, Patrick Guillemet responde pela negativa. Segundo o autor, ainda falta que os atores da formação a distância saibam escutar as “vozes da distância”. Ou seja, no caso concreto, que os concetores e especialistas da *TéléUniversité* do Quebec tomem o tempo de ouvir e de interpretar o que dizem os estudantes, por vezes de forma confusa numa página do Facebook por eles criada, sobre os problemas com que se defrontam no quotidiano. E que estes mesmos

concretizadores compreendam, por exemplo, que acontece estes estudantes sentirem-se condenados a uma autonomia que se assemelha para eles à da solidão, tão propícia esta ao puro e simples abandono.

Dar a palavra aos estudantes é também um dos princípios que Lia Raquel Oliveira reteve dos ensinamentos de Geneviève Jacquinot quando preparava a sua tese de doutoramento sob a sua orientação. Mostra aqui como o colocou em prática, na sua universidade, em Portugal, ao convidar 115 estudantes a produzirem autobiografias de um minuto, filmadas e disponibilizadas em *vodcast*. A experiência foi concludente, diz-nos, tanto no que concerne à consecução dos objetivos de multiliteracia a que se tinha proposto como no respeitante à satisfação dos interessados.

Da fecundidade do percurso de Geneviève Jacquinot cada um poderá julgar por si mesmo. Bastar-lhe-á para tanto ler a transcrição da longa entrevista filmada por Françoise Thibault e Jacques Wallet, em outubro de 2006. Igual a si própria, modesta e estimulante, conta-nos com palavras simples as circunstâncias que lhe valeram fazer grandes coisas. E de como fez evoluir os seus questionamentos, de terreno em terreno, conservando sempre as suas orientações e preocupações originais. Lição de vida excecional durante a qual, como bem diz Françoise Thibault, investigação e comprometimento estão intimamente ligados.

Excecional lição de otimismo e de bom humor, igualmente, justifica a homenagem final sob a forma de um piscar de olho que lhe enviam Martine Vidal e Jacques Wallet. Escolhem quatro imagens do aprendente que, falando por si próprias, aqui são associadas a uma dezena de citações emprestadas de Geneviève, dando-lhes uma singular *mise en perspective*. Maneira de lembrar, também, que esta grande profissional da investigação e da intervenção pedagógica tão bem sabia não se levar a sério...

O conjunto não estaria completo sem as nossas rubricas habituais; a rica discussão sobre a questão dos MOOC que tínhamos iniciado no nº 5 fecha-se com este na contribuição de Mathieu Cisel cuja tese, em que trabalha atualmente sob a orientação de Éric Bruillard, se debruça sobre esta questão e se alimenta da sua implicação na plataforma Fun. Contudo, a nota de leitura “Para descobrir os MOOC”, redigida por Monique Grandbastien sobre a obra que acaba de ser lançada de Jean-Charles Pomerol, Yves Epelboin e Claire Thoury, *Les*

*MOOC. Conception, usages et modèles économiques*, prolonga um pouco mais esta reflexão e cruzamento de olhares para os quais, nos seus quatro últimos números, a *DMS* se orgulha de ter contribuído.

## REFERÊNCIAS<sup>1</sup>

JACQUINOT, Geneviève. **Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique**. Paris, Puf.<sup>2</sup>, 1977.

JACQUINOT, Geneviève. « **On demande toujours des inventeurs...** », In: *Communications* n° 33, *Apprendre des médias*, p. 5-23, 1977.

JACQUINOT, Geneviève. **La Communication éducative médiatisée: de l'âge de pierre à l'âge de bronze**. In: *Études de communication*, n° 14, pp. 77-90, 1933.

JACQUINOT, Geneviève. **Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ?**. (Org.) GLIKMAN, Viviane. In: *Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers*. Journée d'étude du 28 novembre 1997, Paris, INRP, pp. 21-35, 1999.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. **Notre champ: du côté des revues francophones**. In: *Distances et Savoirs*, vol. 1 n° 1, pp. 167-170, 2003.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. **Sic et Sed sont dans un bateau...**, In: *Hermès La Revue*, n° 38, p. 198.<sup>3</sup>, 2004.

JACQUINOT, Geneviève; CHOPLIN, Hugues. **La démarche dispositif aux risques de l'innovation**, In: *Éducation Permanente*, n° 152: Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, pp185-198, 2002.

PETIT, Laurent. **Geneviève Jacquinot, "Image et pédagogie" revisité**, In: *Distances et médiations des savoirs*, n° 7, 2014. [Acessado em: 6 outubro 2014]. Disponível em: <http://dms.revues.org/783>

---

1 Nota da revisão: "Para esta publicação, aproximamos devidamente os textos aqui selecionados às normas da ABNT, tendo, no entanto, respeitado a versão original das referências compreendidas pelas normas acadêmicas francesas."

2 Nota das tradutoras: a obra foi traduzida para português: JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève (2006) **Imagem e Pedagogia**. Mangualde: Edições Pedago. Trad. e Revisão Científica por Lia Oliveira.

3 Nota das tradutoras: pode ser encontrada uma versão portuguesa deste texto em JACQUINOT-DELAUNAY, G. (2006). **As Ciências da Educação e as Ciências da Comunicação em Diálogo: a propósito dos media e das tecnologias educativas**. In J. Paraskeva e Lia Oliveira (Eds.) *Currículo e Tecnologia Educativa*. Volume 1. Mangualde: Edições Pedago. Pp. 123-141.

## *Ficha técnica da edição francesa*

Tradução autorizada da revista francesa *Distances et Médiations des Savoirs*  
(<http://dms.revues.org/> e número traduzido: <https://dms.revues.org/864>)

**Diretor da publicação:** Serge Bergamelli.

**Editor:** Centre National d'Enseignement à Distance.

**Política de edição eletrônica:** Publication Intégrale en Open Access Freemium.

**Periodicidade:** trimestral.

**Ano de criação:** 2012.

**Responsável da edição:** Martine Vidal

**Publicação online:** Alina Zaharia, Cléo/OpenEdition (vol. 1 / n° 1).

**Acompanhamento editorial:** Bastien Miraucourt, Cléo/OpenEdition.

**Realização da maquete:** Lisa George, Cléo/OpenEdition.

**Integração da maquete:** Pierre André, Cléo/OpenEdition.

### ***Avertissement:***

*Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur. Les oeuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document. Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus para la législation en vigueur en France.*

### **Revues.org**

*Est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo,  
Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UAPV)*

<http://dms.revues.org>

<http://www.revues.org>

***Document accessible en ligne sur:***

<http://dms.revues.org/950>

artigos  
internacionais





01

Artigo recebido em: 11/09/2016  
Artigo aprovado em: 14/09/2016  
DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p53-82

*Distância. Formação a distância. Jacquinet. Presença.*





## Distâncias, ausências, proximidades e presenças: conceitos em movimento<sup>1</sup>

*Distances, absence, proximités et présences:  
des concepts en déplacement*

*Distance(s), proximity and presence(s):  
evolving concepts*

---

DANIEL PERAYA<sup>2</sup>

---

**Resumo:** Este artigo apresenta a evolução dos conceitos de distância e de presença em formação à distância tal qual ele se apresenta em duas etapas marcantes: de uma parte o questionamento de Geneviève Jacquinot em 1993 e de outra, os dois números temáticos da revista *Distances et Savoirs* publicados em 2011 que tentavam responder a mesma questão. Onde vai a distância? Não se trata aqui de uma revisão exaustiva da literatura, mas sim de uma releitura “distanciada” de textos significativos da evolução que levou pesquisadores a pensar a formação à distância a partir do conceito de presença e não mais a partir daquele de distância.

**Palavras-chaves:** Distância; Formação a distância; Jacquinot; Presença.

---

1 Tradução de Rosa Maria Cardoso Dalla Costa.

2 TECFA, Université de Genève, daniel.peraya@unige.ch

**Résumé:** *Cet article présente l'évolution des concepts de distance et de présence en formation à distance telle qu'elle s'est dessinée entre deux étapes marquantes : d'une part, le questionnement inaugural de Geneviève Jacquinot en 1993 et d'autre part les deux numéros thématiques de Distances et savoirs publiés en 2011 qui tentaient de répondre à cette même question, Où va la distance ? Il ne s'agit pas d'une revue exhaustive de la littérature, mais d'une relecture « distancée » de textes significatifs de l'évolution qui a mené les chercheurs à penser la formation à distance à partir du concept de présence et non plus à partir de celui de distance.*

**Mots-clés:** *Distance; Formation à distance; Jacquinot; Présence.*

**Abstract:** *This article presents the evolution of two key concepts of distance education: distance and presence. These concepts took shape between two landmarks: the first one, the inaugural questioning by Geneviève Jacquinot in 1993 and the second one, two thematic issues of Distances and Knowledge published in 2011 that attempted to answer this question: Where is distance going? This paper is not an exhaustive review of literature, but a « distanced » re-reading of significant texts about the evolution that led researchers to apprehend distance education from the concept of presence and not from the one of distance.*

**Keywords:** *Distance; Distance education; Jacquinot; Presence.*

## Introdução

Há aproximadamente 20 anos, Geneviève Jacquinot analisava os desafios da educação a distância diante das mudanças que se anunciavam na área da educação, mas também na área econômica, social e tecnológica: ela se propunha a investigar, no plano pedagógico, o conceito chave da formação a distância, precisamente o de distância, que como sabemos, é antes de tudo, um conceito pedagógico (MOORE, 1993, p. 23). Ela identificou e analisou seis tipos de distância, mostrando como este conceito inicial evoluiu. A questão maior se situa na necessidade de se articular o conceito com certa concepção de tecnologia, mais precisamente da mediação tecnológica que procura “superar a ausência” (1993, p. 64).

A autora retorna a esta temática em 2002 na sua contribuição intitulada “Ausência e Presença na mediação pedagógica ou como fazer circular os signos da presença”, no livro dirigido por Roger Guir. Fundamentando-se na análise do uso pedagógico de dispositivos midiáticos (audiovisuais e multimídias educativos, videoconferências, tecnologias digitais e realidades virtuais), ela colocou em evidência a maneira pela qual podemos integrar a presença na distância, ou dito de outra forma como ensinar pode ser “psicologicamente” (1993) ou “mentalmente” (2002) presente mesmo estando fisicamente ausente.

Em 2011, *Distances et Savoirs* consagrou dois números temáticos para tentar responder à questão “Onde vai a distância? (GUILLET et al., 2011a e 2011b), números nos quais podemos descobrir a multiplicidade de novas distâncias (sobretudo DESSUS et al., 2011; FLUCKIGER, 2011, HENRI, 2011), uma tendência à substituição progressiva do conceito de distância em prol daquele da presença a distância (notadamente PERAYA, 2011, KAWWACHI, 2011) ou de proximidades (PAQUELIN, 2011 e 2014), como conceitos chaves da formação a distância.

De todo modo, faz-se necessário conceituar bem a distância além da sua referência como distância espacial: progressivamente emerge e se constrói o conceito de “presença a distância”, ou simplesmente de presença em formação a distância, inspirada no modelo anglo-saxão de distância transacional. Um modelo desta presença foi proposto recentemente por Annie Jézégou (2012) no prolongamento de seus próprios trabalhos sobre a distância e a operacionalização da distância transacional (2007).

Enfim, as numerosas descrições de práticas, em qualquer nível institucional (universidade a distância ou faculdade bimodal) ou individual (dispositivo híbrido de formação), mostram uma diminuição da distinção presença/distância em prol de um processo de generalização da hibridização (sobretudo AUDET, 2011). Notemos, entretanto, que o distanciamento das atividades pedagógicas no quadro das formações superiores presenciais constitui uma das características que definem os dispositivos híbridos de formação (CHARLER et al., 2006; PERAYA et al., 2014): esses dispositivos partilham (dividem) com a educação a distância (EAD) certas características e demandam, portanto, a mesma reconceitualização em termos de presença.

Nesta contribuição, tenho como proposta utilizar alguns destes textos significativos para descrever os deslocamentos que ocorreram da distância à presença e apresentar o estado atual dessas conceitualizações. Não se propõe aqui a produção exaustiva da literatura. Inserida na temática deste número especial, este artigo é parcial: procura apresentar a evolução de alguns conceitos-chaves aos quais Jacquinet antecipadamente e com muita propriedade contribui e a propósito da qual *Distance et Savoirs* procurou aprofundar nos seus dois números temáticos de 2011. Excepcionalmente vou inserir a partir de outros autores<sup>1</sup> argumentos que se inscrevem na reflexão e que, à sua maneira, aprofundam-na e a atualizam.

## Uma cartografia das distâncias

### *Da Distância às Distâncias*

A característica fundadora da EAD, afirma Jacquinet, é a distância, instalada (nichée) no coração da relação pedagógica. Com efeito, a vontade de escolarizar um público impedido de frequentar as instituições de ensino, ou dito de outra forma, uma maneira de vencer a distância e levar o “conhecimento à domicílio” (HENRI; KAYE, 1985), constitui o primeiro objetivo da EAD. A educação a distância se define assim em oposição à educação presencial, pela ruptura<sup>2</sup> de co-presença espacial entre o educador e seus alunos: “o professor e

1 O masculino é utilizado no presente artigo sem discriminação e unicamente com o objetivo de deixar o texto mais leve.

2 Eu amo dizer, de forma provocativa, que a formação presencial é marcada por um destino “dramático”. Não é ela em efeito, à imagem do teatro clássico regida por três unidades: unidade do tempo, do local e da ação?

o estudantes estão distantes” (op. cit., p. 10). Quanto à ruptura temporal, ela é indissociável da distância espacial, da qual ela é consequência: “as atividades de ensino e de aquisição de conhecimento são aí separadas no tempo e no espaço, afirma Viviane Gilkman (2002, p.13). Esta dupla distância foi considerada durante muito tempo e está ainda presente em alguns meios como fundamento da EAD<sup>3</sup> com suas consequências: “esta definição enrijeceu o quadro de práticas como aquele da análise, conservando uma visão de modalidades organizacionais de formação reduzida à alternância, seja em presença, seja a distância” (PERAYA, 2011).

Em seu artigo de 1993, *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance*, Jacquinet identifica diversas distâncias – geográfica, temporal, tecnológica, sociocultural, sócio-econômica e pedagógica – todas consequências dessa ruptura inicial no centro da relação pedagógica. A autora analisa seus aspectos essenciais e sua complexidade – entre vantagens e desvantagens – e mostra as dificuldades de identificá-las: cada uma parece, com efeito, ter um valor agregado potencial, resultado de discursos prescritos, que comprometem a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem como dispositivo de formação, mas que na realidade, induzem a efeitos contraditórios e até mesmo contraprodutivos.

As distâncias espaciais e temporais permitem ao aprendiz ter acesso aos recursos o tempo todo e em todo lugar: este é sempre um dos argumentos mais difundidos em favor do *e-learning*, particularmente pelas empresas *multisites* que vêm nesta modalidade de distribuição do ensino uma maneira de reduzir de maneira drástica o custo global, evitando o deslocamento de seus funcionários para um centro de formação, na sede da empresa. Portanto, “os públicos com menos escolarização que têm mais dificuldade de gerenciar seu trabalho pessoal” (JACQUINOT, 1993, p. 57) seriam prejudicados por esta modalidade de organização da formação. Nesta época, já sabíamos que “a

3 Notemos que essa distinção foi relativizada pelos trabalhos de Cropley e Kahi (1983) que citam Henry e Kaye (1985, p. 16. Todos os dispositivos de formação mesmo aqueles reconhecidos classicamente como presenciais, comportam uma de trabalho a distância: a presença de um aluno ou de um estudante da formação (a classe, o anfiteatro, o laboratório, etc) como a co-presença dos aprendizes e do professor não constituem que um momento de aprendizagem e de construção de conhecimentos pelo aprendiz. Uma parte importante desses processos é, de fato, feita pelo estudante, sozinho ou com a ajuda de seus próximos, de seus pares ou de todo tipo de ajuda externa, em sua casa, na biblioteca, etc, mas em todo caso fora da co-presença do professor. Entre as formações a distância, híbridas e presenciais, a distância espaço-temporal será portanto, uma questão de grau, de importância relativa.

gestão dessa distância temporal entre as demandas do aprendiz e as respostas da instituição [...] constitui um dos fatores fundamentais da qualidade do enquadramento” (JACQUINOT, *ibidem*).

É por isso que é necessário multiplicar os encontros presenciais, em detrimento dessa liberdade e da flexibilidade possibilitada pela educação a distância. Retornamos aqui a um dos limites da formação parcialmente ou inteiramente a distância nas suas formas convencionais: a flexibilidade e o assincronismo sobre os quais se constroem numerosos projetos se encontram em contradição com os princípios dos reagrupamentos sincrônicos, percebidos como avanço de qualidade dessa modalidade e como uma condição de êxito dos aprendizes. Isso é verdadeiro, tanto para os reagrupamentos que ocorram na presença – *in locu* – ou em telepresença através de um dispositivo de comunicação mediatizado num ambiente digital.

Tomemos um exemplo, aquele das distâncias socioculturais e socioeconômicas. O projeto educativo sobre o qual se desenvolvem inúmeras universidades a distância ditas “abertas”, na linha do CNED e da Open University (universidade aberta) era aquele de um ensino da segunda oportunidade: oferecer uma possibilidade de formação superior e universitária a um público excluído do sistema educativo no seu percurso em formação inicial. Ora, aponta a autora, esta distância, que deve ser compreendida no sentido de uma primeira ruptura, é bem difícil de ser superada: a universidade aberta inglesa, nascida num projeto político trabalhista em 1965, permitiu, sobretudo “a reciclagem de pessoas que tinham um certo nível universitário, aos professores notadamente” (JACQUINOT, 1993, p. 59).

As enquetes relativas ao desenvolvimento dos MOOCs, “os zombadores”<sup>4</sup>, são titulares de um diploma de ensino superior (Pomerol, 2014). Nos Estados Unidos, uma pesquisa recente feita pela Universidade da Pensilvânia<sup>5</sup>, apresenta resultados ainda mais significativos: 83% dos participantes dos MOOCs são titulares de um diploma de curso pós-médio de 2 a 4 anos (CHRISTENSEN et al., 2013).

A distância pedagógica enfim é aquela que surge entre aquele que “deve ou quer aprender e aquele que sabe e quer ou deve apren-

4 Podemos pensar que se trata de dados que dizem respeito aos MOOCs franceses. O documento consultado não o diz.

5 A enquete se baseia em 32 cursos disponíveis sobre a plataforma Coursera e de vários países divididos em quatro grupos: Estados Unidos (34%), Países que não pertencem à OCDE (31%), BRICS (Brasil, Rússia, Índia China e África do Sul, 14,8%), outros países desenvolvidos.

der” (JACQUINOT, 1993, p. 60). Citando Michel Serres, que denominou “uma universidade sem distância” (1992, apud JACQUINOT, *ibidem*), tratava então de reduzir “todos os distanciamentos possíveis entre as fontes do saber e do conhecimento e aqueles que desejavam aprender e deles se apropriar” (*ibidem*). Esta dupla definição da distância pedagógica nos remete aos dois eixos do triângulo pedagógico de Jean Houssaye (1988): o primeiro liga o professor ao aprendiz, ou o eixo do ensino, enquanto o segundo liga o aprendiz e as fontes de conhecimento, que eu reinterpreto em termos de recurso, incluindo os professores: é o eixo da aprendizagem. Esta distância, destaca Jacquinot, parece a mais difícil a reduzir. Sem dúvida porque todas essas distâncias estão interligadas (TROPE; LIBERMANN, 2010, apud DESSUS et al., 2011, p. 474) e que a diminuição da distância pedagógica depende globalmente da redução de cada uma delas.

### *Outras distâncias, ainda*

Didier Paquelin (2001b), de quem comentarei as proposições abaixo (cf. 2.2), propõe sucintamente duas outras formas de distância: as distâncias cognitiva e pragmática que, do meu ponto de vista, especificam a distância pedagógica identificada por Jacquinot. A primeira “ligada à compreensão dos conteúdos” (op. cit., p. 566) enquanto que a segunda “é ligada à capacidade de colocar em prática as teorias e de formalização de problemas concretos” (*ibidem*). O autor nos remete assim ao eixo da aprendizagem e o define em termos de cognição e de domínio dos processos cognitivos.

As pesquisas de Cédric Fluckiger, inspiradas nos trabalhos de Rabardel, tratam dos processos de iniciação instrumental principalmente entre os jovens, colegiais e estudantes. O autor consagra sua contribuição ao primeiro volume de *Où va la distance?* (2011a) à emergência dos ambientes digitais institucionais universitários e pessoais desenvolvidos pelos estudantes. Ele constata, baseado em estudos empíricos exploratórios, que

[...] os estudantes, enquanto que jovens adultos, dispõem de uma grande gama de instrumentos de comunicação interpessoal e de acesso à informação (CREDOC, 2009), assim como de hábitos de uso profunda e longamente estabelecidos [...]. Entretanto, se os es-

tudantes comunicam bastante em geral, eles o fazem bem menos no meio educativo: eles são grandes utilizadores da web 2.0 e de redes sociais, mas as pesquisas apontam a constatação recorrente de dificuldades de integração da web 2.0 e mais genericamente de formas colaborativas e participativas de ensino a distância no superior. [...] (FLUCKIGER, 2011, p. 398-399).

Notemos que a literatura faz a mesma constatação a propósito dos professores que têm dificuldades para transferir suas competências tecnológicas obtidas na esfera de suas atividades pessoais e privadas à sua prática pedagógica. Eu aproximaria essas novas formas de distância cuja emergência encontra sua origem nas tecnologias web 2.0 à distância tecnológica inicialmente definida por Jacquinot em termos de fratura (ou ruptura) digital do primeiro nível, aquela da acessibilidade às tecnologias e, em seguida, da adaptação e da integração dessas às necessidades específicas da pedagogia em EAD.

Hoje, considerando o grau de generalização do acesso às tecnologias nos países desenvolvidos, a distância tecnológica que estuda Fluckier releva do segundo nível dessa fratura digital, aquela dos usos de tecnologia eles mesmos, assim como o tratamento da informação às quais ela dá acesso. Essas distâncias entre os usos comunicacionais ordinários dos estudantes e aqueles que o meio acadêmico sonharia ver se desenvolver inícios instrumentais diferentes. Esta tese da “descontinuidade instrumental” rompeu com uma corrente ‘continuista’ que defende, quanto a ela, a tese da contradição dos usos graças a “objetos fronteiriços” ou objetos contrabandeados de usos presentes em diferentes esferas de atividades, pessoais, profissionais, acadêmicas (FLUCKIER, 2014). Pois como é necessário bem nomear as coisas para que elas possam existir em nosso entendimento, eu proporei chamar essa distância, uma distância instrumental.

France Henri (2011) na sua contribuição ao segundo volume de *Où va la Distance?* (2011b) propõe uma releitura de alguns de meus trabalhos<sup>6</sup> neste sentido (PERAYA, 2008, 2012). Trata-se para mim, nestes dois artigos, de estabelecer, a partir dos trabalhos de Jean-François Luotard e da oposição entre os saberes científicos e narra-

6 Esta reflexão nasce no âmbito da comissão “éthique-plagiat” da Reitoria da Universidade de Genebra na qual o objetivo era o de analisar o fenômeno do plágio nos trabalhos universitários. Eu defendi uma abordagem descritiva e compreensiva argumentando que este fenômeno não revelava necessariamente uma vontade de fraude, mas uma transferência de práticas comunicacionais e informacionais pessoais na esfera acadêmica, as quais não podem ser consideradas como legítimas pois as regras pragmáticas são diferentes.

tivos (1979), um quadro de análise da influência das tecnologias e particularmente daquelas da web 2.0 sobre a cultura informacional dos estudantes, sobre o processo de produção e de difusão de conhecimentos. Eu formulei, como hipótese<sup>7</sup> que as práticas comunicacionais próprias das redes sociais (*MySpace*, *Ning*, *Facebook*, etc) e dos blogs, que os usos e instrumentos de partilhamentos de documentos e de meios (textos, músicas, fotos, vídeos, etc.) e de indexação (*folksonomy*), de agregação, de estruturação, ou de partilhamento em linha de recursos (referências, ligações, web) etc., induziriam práticas de produção de conteúdo (notadamente *le remixing*) e de sua difusão próxima dos saberes narrativos. Os estudantes importariam de tais práticas, em ruptura com as regras de validação dos saberes científicos, no centro de seus trabalhos universitários:

Sempre segundo Peraya, os estudantes que utilizam a web social importariam das suas práticas pessoais de comunicação próprias a construção de saberes narrativos, deslocando assim as práticas legitimadas no meio acadêmico que sustentam a elaboração do saber científico. [...] (HENRY, op. cit, p. 621).

O aparecimento das tecnologias da web 2.0 e dos usos a ele ligados, sugerem, portanto, segundo o autor, uma nova distância que eu denominarei epistemológica (sentido 1) na medida em que esses dois tipos de saberes revelam concepções epistemológicas diferentes. Entretanto, minhas análises, não consideram a EAD nem como objeto nem como terreno. Trata-se então de uma aplicação interessante de um quadro de análise geral dos efeitos induzidos pelo uso das tecnologias no âmbito da formação à distância.

Enfim, na sua tese recente, Clément Dussarps (2014, p.138) sugere a existência de uma distância financeira que nós poderíamos relacionar à distância sócio-econômica identificada por Jacquinet (1993). Esta distância dá conta da dificuldade ou impossibilidade do aprendiz de se inscrever em uma formação aberta à distância. Nós poderíamos precisar os diferentes componentes desta distância notadamente em relação aos custos ocasionados, diretos (taxas de inscrição) ou indiretos (taxas de conexão, por exemplo). Esta dificulda-

7 Esta hipótese deu início a dois projetos de pesquisa empírica feitos em colaboração com Bernadette Charlier (Universidade de Fribourg) e de colegas das faculdades de letras de uma parte, de tradução e interpretação de outra parte da Universidade de Genebra. Estes projetos infelizmente não receberam os financiamentos pedidos.

de é bem real. Eu cito a título de exemplo o projeto de aumento da contribuição própria dos estudantes às taxas de inscrição, estudantes em sua maioria oriundos de países do Sul e bolsistas da AUF: esta medida prevista para o início do ano escolar de 2015, se ela fosse aplicada em sua forma inicial, teria tornado inacessível a formação de inúmeros estudantes, sobretudo aqueles que desejam seguir a formação Acrédité<sup>8</sup> a qual TECFA participa desde a criação.

### *A Distância como ruptura: a medida do qualitativo*

Na introdução de seu artigo já mencionado, Paquelin (2011) distingue oito formas diferentes de distância: aquelas mencionadas por Jacquinet mais as distâncias cognitiva e pragmática. Ele notava ainda que “alguns tipos de distância tem uma separação, características que nenhuma métrica poderia atualmente definir” (p. 566). Ele considerava impossível operacionalizar a medida dessas distâncias numa escala quantitativa. Assim a única abordagem dessas distâncias para ele, parece ser a qualitativa: a distância não deve ser nem tão significativa nem tão frágil: apenas uma “boa distância” (ibidem), repleta de proximidades, permite manter a eficiência do dispositivo.

Alguns pesquisadores adotaram outra direção. Seus enfoques assumem a distância como uma separação e a tornam objectivável, ou seja, mensurável. É essa a pista seguida por Philippe Dessus e seus colegas nos seus trabalhos apresentados no volume 2 de *Où v ala distance?* (DESSUS et al., 2011). Do ponto de vista desses autores,

as diferentes teorias sobre a distância [...] não comportam sempre critérios mensuráveis a não ser que consideremos raras tentativas de tornar quantificáveis a distância de transação. [...] (DESSUS, 2003; SABA; SHEARER, 1994, p. 474)

Seus trabalhos consideram como ponto de partida a distância cognitiva e/ou epistemológica (sentido 2): “existe uma distância necessária entre o que sabe o professor e o estudante” (op. cit., p. 474). Para evitar qualquer confusão com a distância epistemológica (sentido 1), eu considerarei neste texto a denominação de distância cog-

---

<sup>8</sup> Esta formação às tecnologias educativas e ao desenvolvimento de dispositivos inteiramente ou parcialmente à distância (antigamente UTICEF) é organizado conjuntamente pelas Universidades de Cergy-Pontoise de Mons e de Genebra. Ver: <http://foad.refer.org/rubrique16.html>

nitiva que poderá se inscrever no sentido de distância pedagógica para Jacquinet ou no de distância cognitiva proposta por Paquelin. Eu o farei, pois esses dois termos não parecem estar definidos explicitamente por esses autores.

Oriundos do campo da EIAH<sup>9</sup>, seus trabalhos visam “dar conta da distância não em metros ou com cronômetros, mas através de instrumentos automáticos da língua” (ibidem). A recente integração dessas ferramentas nas plataformas de ensino a distância apresentam respostas a questão sobre que tipos de distância eles podem fazer surgir para em seguida medi-los. Dessus e seus colegas descrevem a experiência – para mais detalhes sobre isso indico a leitura do artigo – de três *widgets*, de três aplicações, inseridas na plataforma de educação distância: *Pensum*, *CONSPECT* e *PolyCafe*. Essas aplicações permitem objetivar, respectivamente a) uma “distância semântica” intratextual e portanto as incoerências internas das produções textuais dos estudantes; b) uma “distância cognitiva individual” entre as diversas produções de um estudante no tempo ou com aquelas de outros autores e enfim, c) uma “distância cognitiva social” que analisa por sua vez as falas nos dispositivos de comunicação mediatizados e que dão conta do peso de cada um nas interações de grupo e nos processos de colaboração (op. cit., p. 477).

## Proximidade e Presença à distância

*A presença das ausências:  
interatividade intencional, intransitiva e transitiva*

Para Jacquinet, a ausência é correlacionada à distância: distância e ausência são as duas faces da relação pedagógica em EAD. A lei de 12 de julho de 1971 insiste sobre essa ausência: “o ensino a distância é um ensino que não compreende, nos locais onde ele é recebido, a presença física do professor encarregado de transmitir, ou não comporta sua presença a não ser de forma ocasional e para uma certa atividade” (apud GLIKMAN, 2002, p.13). A AFNOR<sup>10</sup> não diz outra coisa: um dispositivo de formação a distância é “um sistema de for-

9 Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain – Ambiente informático para o aprendizado humano (Nota da tradutora).

10 A Associação AFNOR e suas afiliadas constituem um grupo internacional a serviço do desenvolvimento econômico das organizações (Nota da tradutora).

mação concebido para permitir aos indivíduos de se formar sem um deslocamento para um lugar de formação e sem a presença física de um formador” (apud PAQUELIN, 2011, p. 569).

Nos textos citados, Jacquinet chama a atenção para que se considere e se trate a distância não como um ‘vazio a ser vencido’ como um “defeito – a ausência – que precisa ser vencida”, notadamente graças às tecnologias” (JACQUINOT, 1993, p.64), “projeto perpetuamente decepcionante pelo excesso de ausência como de presença” (2002, p. 105). A videoconferência, como é classicamente utilizada, resolve paliativamente a falta de presença e se inscreve assim numa lógica de decepção. Nesta perspectiva, notamos que as teorias da riqueza dos meios (Daft; Lengel, 1987; Dennis; Valacich, 199; CLARKE; BRENAN, 1991) que postulam que todos os meios não têm um potencial de comunicação idêntico são frequentemente evocadas no âmbito de pesquisas relativas à formação e à colaboração mediatizada. Mas todos usam como referência ou por comparação a situação da comunicação presencial face a face. Não é por esse caminho que Jacquinet se propõe a explorar, pois superar a ausência mais que a distância não mudaria fundamentalmente nada em termos de conceptualização a não ser ao nível das práticas pedagógicas.

Ela propõe ao contrário “*apprivoiser la distance*” o que significa conceber a EAD, a partir da noção de presença e mostra, a partir de exemplos concretos (audiovisuais e multimídias educativos, videoconferência notadamente), que um enfoque comunicacional da relação pedagógica mediatizada, permite fazer circular nos dispositivos mediatizados os sinais da presença do professor – o polo de emissão da relação de comunicação e um estudante ideal – o polo de recepção do processo comunicacional – mesmo na sua ausência física. Em consequência, o autor (o expert, o professor, etc) e o estudante podem se tornar presentes um face ao outro num dispositivo comunicacional. O termo dispositivo comunicacional e de formação mediatizada, que eu frequentemente propus, encontra aqui seu valor heurístico.

Eu analisarei um desses exemplos, o das emissões ou filmes educativos, que me parece o mais original: ele se fundamenta nos conceitos de interatividade intencional (BARCHECHATH; POUTS-LAJUS, 1990) de uma parte, de outra intransitivo (CHÂTEU, 1990, citado por JACQUINOT, 2002, p. 107) ou transitivo (notadamente JACQUINOT, 1997) que parece infelizmente pouco in-

interessante para os pesquisadores atualmente<sup>11</sup>. A interatividade intencional se situa no polo da emissão: ela diz respeito a parte do dispositivo (na origem o conceito nasce no contexto do software educativo) que estabelece e organiza o protocolo de comunicação entre o utilizador e o autor. O autor está obviamente ausente fisicamente no momento da apropriação do dispositivo pelo estudante, mas ele inseriu no dispositivo formas de comunicação e de interpeção, marcas de enunciação, destinadas ao estudante ao qual ele se dirige: a interatividade intencional manifesta a vontade do autor de inserir, implicar o estudante no processo comunicacional; também o insere nos protocolos de comunicação interpessoal. Ao mesmo tempo, Moore, fundamenta seu modelo de distância transacional sobre a existência de um diálogo, mesmo que virtual, entre o professor e o aluno através dos meios (1993, p. 25).

Quanto à interatividade intransitiva (relativa aos meios tradicionais) e transitiva (relativa aos meios digitais interativos), elas destacam principalmente o polo da recepção à medida que elas objetivam transformar o estudante cognitivamente ativo em um ‘espectador’, tido como um real ator dos dispositivos interativos. A cenarização solicita do estudante “uma atividade sensorial, afetiva e intelectual a serviço da interpretação da mensagem” (CHÂTEAU, 1990, citado por JACQUINOT, 2002, p. 107). Essas diferentes formas de interatividade estão próximas de um contrato de leitura ou de um contrato enunciativo que exprime a maneira como um enunciador se mostra através das escolhas que ele faz ao colocar em prática os materiais textuais que compõem o dispositivo.

Eu não me alongarei mais sobre esta contribuição sobre os conceitos, apesar do seu grande interesse: eles mostram, em relação aos quadros teóricos da época, como os processos de mediatização assim como a cenarização permite tornar presente um ao outro, o autor e o utilizador, o emissor e o receptor, o professor e o estudante num dispositivo de comunicação e de formação mediatizado. O fato des-

11 Ele está de acordo com o conceito de suplantação das operações mentais proposta por Salomon (1979) que designa o fato, para um meio de representar visualmente e explicitamente uma operação a fim que o aprendiz a internalize. Em 2010, interrogado por B.Charlier a propósito da perenização deste conceito ele respondeu que ele não era utilizado pelos pesquisadores por uma razão ‘surpreendente’ pois “os pesquisadores não vão querer olhar para trinta ou quarenta anos atrás” (2010, p.33). Jaquinot, Albéro e eu mesmo assinalamos esta tendência própria no sentido de não se ter consciência da história do nosso domínio, como se cada “última tecnologia” (Jaquinot, 1998) apresentasse problemas inteiramente novos.

tas formas de interatividade se basearem essencialmente em aspectos cognitivos do processo e secundariamente sobre aspectos relacionais, pois comunicar é também colocar interlocutores em relação, constituir, sem dúvida seu limite (MEUNIER; PERAYA, 1993). Hoje em efeito, essas são todas as dimensões de um dispositivo em formação que permite mediatizar as tecnologias (PERAYA, 1999 e 2010). Mas em todo caso, essas formas de interatividade constituem um ponto de vista essencial entre “a distância que separa e a proximidade que liga” (PAQUELIN, 2011, p. 566), o ponto de partida em direção a um novo paradigma, aquele da presença na distância.

## Proximidade e Presença na distância

### *No despertar da distância internacional: do lado das presenças*

Paulo Kawachi (2011) lista, depois estrutura as diferentes e numerosas acepções do termo presença que aparecem na literatura referente à comunicação mediatizada pelo computador e a educação a distância. Dentre todas elas, ele destacará seis: a presença institucional<sup>12</sup>, a presença do aprendiz<sup>13</sup>, a presença cognitiva<sup>14</sup>, a presença social<sup>15</sup>, a presença transacional<sup>16</sup>, e enfim, a *teaching presence*<sup>17</sup>. O autor distingue e conserva essas diferentes presenças porque elas são

12 A presença institucional é definida como o capital sociocultural e acadêmico da instituição, sua reputação, etc.

13 A presença do aprendiz definida como o fato de considerar o aprendiz como “uma pessoa real, através de suas interações on-line” (p.506). Esta forma de presença é importante para o êxito do aprendiz e para o desenvolvimento de um sentimento de confiança com o administrador da faculdade.

14 Sua definição é aquela de Anderson (2007): “a medida que os participantes em uma determinada configuração de uma comunidade de investigação são capazes de construir significado através da comunicação” (citado por Kawachi, op.cit. p. 598).

15 A presença social que não é propriamente pedagógica, concerne à maneira segundo a qual o estudante se mostra aos outros através das aplicações da web social. Esta forma de presença poderia ser aproximada das identidades digitais dos internautas (Georges, 2009).

16 A presença transacional corresponde, segundo a teoria da distância transacional de Moore (op.cit.) à ruptura, nos dispositivos de formação, entre uma presença de um diálogo pedagógico (D+) e a ausência de uma estrutura imposta (S-). Kawachi se refere a definição de Shin (2002) que cita: “a disponibilidade ou a capacidade de resposta dos outros agentes envolvidos no processo educativo, como o tutor e outros alunos e a relação recíproca entre si entre cada aluno e esses outros agentes” (p.598).

17 O termo é difícil de traduzir (em francês). Encontramos em numerosos textos o termo de distância pedagógica. Mas a definição de Kawachi designa antes de tudo uma forma de consciência da aprendizagem que remete à percepção do “feeling that teaching is being done” (p. 598). Eu conservarei assim o termo inglês na falta de um melhor.

necessárias e, ao mesmo tempo, porque elas são suficientes para definir os cenários do processo de aprendizagem à distância.

A modelização proposta por Kawachi é inspirada na teoria, amplamente conhecida no mundo anglofone, mas, sem dúvida, nem tanto para os pesquisadores francófonos, da distância transacional desenvolvida por Moore (1993). Relembremos rapidamente as características essenciais para compreender a contribuição do autor. A distância transacional é conhecida como um espaço fisiológico e comunicacional no qual a definição se apoia naquele mais geral do conceito de transação proposta originalmente por Dewey e Bentley em 1949. Moore utiliza por sua vez aquela, mais recente, de Boyds e Apps (1980): “a interação entre o ambiente, as pessoas e comportamentos em situação” (p. 5 apud MOORE, op.cit., p. 22). A distância transacional não é própria da formação à distância ele concerne a todos os sistemas de formação e pode mesmo contribuir para a compreensão deles. Mas à medida que ela é particularmente significativa nas situações a distância ela é mais fácil de ser analisada. Para Moore a distância transacional<sup>18</sup> é determinada por duas variáveis, a estrutura da formação e seu grau de abertura de uma parte, e de outra, o diálogo pedagógico, as interações entre o professor e os estudantes, mas também entre esses últimos. Annie Jezégou, citando Saba e Shearer (1994), explicita o impacto dessas duas variáveis: “1) à medida que a amplitude do diálogo aumenta, a distância transacional diminui; 2) o aumento da estrutura do dispositivo diminui as possibilidades de diálogo que, por sua vez, aumentam a distância transacional” (2007, p. 11).

Na sequência do seu artigo Kawachi faz um balanço de pesquisas sobre os efeitos da presença social e discute seus resultados: notadamente as interrelações entre as distâncias sociais, cognitiva e a aprendizagem que constitui o coração da experiência de aprendizagem para o aprendiz, o impacto da presença social sobre a presença cognitiva, o impacto dessas distâncias, etc. Ele analisa assim

---

18 A distância transacional é conhecida como um espaço fisiológico e comunicacional no qual a definição se soma àquela mais geral do conceito de transação proposto na origem por Dewey e Bentley em 1949. Moore o recupera, por sua vez mais recentemente, de Boyds e Apps (1980): “*the interplay among the environment, individuals and behavior in situation*” (p. 5 citado por Moore op.cit., p. 22). A distância transacional não é própria à formação a distância, ela concerne todos os sistemas de formação e pode mesmo contribuir ao conhecimento deles à medida onde ela é particularmente significativa em situações distantes. Eu já evoquei essa possibilidade de retroação no ponto 1.4.

as dificuldades de medir essas diferentes variáveis que demandam, como nos lembra Jézégou (2007), pouco precisas e sobretudo pouco operacionais, o que constitui, escreve ela, uma das dificuldades para validar este modelo. Entretanto, um dos aportes da contribuição de Kawachi no segundo volume de *Où va la distance?* (2011b) reside também na releitura crítica, na última parte do artigo, de trabalhos e de pesquisas em língua inglesa, relativas a este modelo. Eu convido o leitor interessado a ler este artigo.

*“A Distância: uma questão de proximidades”*

Paquelin (op.cit) usa como ponto de partida para sua reflexão a importância da presença a distância como condição de eficiência dos dispositivos de formação. Para o autor é necessário conceber a distância não como uma ruptura, mas acima de tudo, como um espaço de partilhamento e de construção social de inspiração vygotskiana. Esta maneira de teorizar a presença “destaca sobretudo as ligações, as relações entre diferentes atores (aprendizes, formadores, tutores)”. Trata-se de compreender como as práticas mediatizadas de formação concorrem para esses processos de religação<sup>19</sup> que asseguram, por sua vez, a implicação do aprendiz e a coerência e convergência do espaço-tempo social fragmentado, reconhecido como propício à realização do projeto de formação (p. 566).

Paquelin escolheu pensar a proximidade nos dispositivos de formação quer sejam eles total ou parcialmente a distância: a hibridização, do seu ponto de vista, tornou a distinção inicial entre esses modos de formação não pertinentes. Em segundo lugar, o autor se interessa aos atores, principalmente aos estudantes, à vivência de suas experiências de aprendizagem mediatizadas assim como às suas condições. Ele focaliza então concluindo o ponto de vista sobre o dispositivo apropriado e vivenciado pelo aprendiz, conhecido como um processo inscrito em múltiplas proximidades, especialmente espacial, temporal, social e cognitiva (op.cit., p. 570). Paquelin passa “de uma lógica da oferta à problemática do uso em situação” (ibidem).

O autor apresenta uma proposição original do papel das tecnologias sobre o qual ele fundamenta o potencial de proximidades no

19 Paquelin apropria-se da definição de Bolle de Bal: “a produção de relações sociais mediatizadas, o que quer dizer de relações sociais complementares onde em outros termos, a mediação de laços sociais” (2003, p.105).

seio dos dispositivos. Eles agem como um vetor de aproximação espacial, de redução temporal e de densificação social. Eles permitem em efeito uma ampliação do território de ação que é tanto geográfico como cibergeográfico facilitando o acesso a numerosos serviços à distância, “aproximando assim o serviço de seu beneficiário” (op. cit., p. 668). Eles permitem em seguida uma redução temporal, uma imediatez à comunicação. Enfim, as tecnologias, através da religação social, multiplica a possibilidade de criar e de entreter as relações sociais com atores cada vez mais numerosos.

Finalmente, o quadro de definição das diferentes proximidades se inspira de um campo exterior àqueles das ciências da educação ou das tecnologias educativas: trata-se da análise econômica espacial desenvolvida em 1993 no campo da economia regional. Paquelin aí propõe as noções de “proximidade de essência espacial e a-espacial” (GILLES; Tore citado por PAQUELIN op.cit, p. 572) a partir das quais ele constrói um quadro de análise de dispositivos e de práticas que se desenvolvem. As diferentes proximidades espaciais concernem à localização das atividades enquanto que as proximidades espaciais revelam sua organização.

Sobre a base deste quadro teórico, ele apresenta a hipótese que essas proximidades têm um efeito benéfico para os aprendizes à medida que elas facilitam “um sentimento de autoria de seus projetos, de pertencimento e de segurança ontológica propícia ao seu engajamento no processo de formação” (op. cit., p. 566) ou ainda “o engajamento dos estudantes em um dispositivo de formação a distância supõe a ancoragem da ação em um conjunto de proximidades espaciais e a-espaciais” (op.cit., p. 566).

Dito de outra forma, essas diferentes proximidades, cujos estudos empíricos mostram que elas são interligadas, representam uma das condições da confiança dos aprendizes, de sua “segurança ontológica” e, em consequência, de sua perseverança nos dispositivos de formação.

### *Transações e conflito cognitivo: colaboração contraditória e presente*

Annie Jézégou inscreve-se entre os trabalhos de pesquisas que tratam do modelo de distância transacional que tenta operacionalizar as variáveis, em um texto de 2007. Ela se interessa em seguida ao modelo de Garrison e Anderson (2003) para o qual ela propõe

uma análise crítica. Em relação a esse modelo descritivo, inspirado pela perspectiva transacional de Dewey, distingue três dimensões da presença: social, cognitiva e educativa (a qual aqui associa ao papel do educador). A cada uma dessas, podemos acrescentar interações verbais particulares.

O modelo dá conta de processos de aprendizagem no sentido “comunidade de inquérito”, de uma comunidade de pesquisa constituída por voluntários “de diversas áreas mas de igual valor” e caracterizada por uma demanda científica de resolução de aprendizagem colaborativa (ibidem). A autodireção e o engajamento de cada um dos membros nesta demanda constitui uma terceira característica dessa comunidade. Este modelo se apóia sobre as concepções de aprendizagem social e do socioconstrutivismo: as trocas, confrontações e negociações entre os membros, os retornos críticos e o processo reflexivo resultante dessas trocas e discussões favorecem o desenvolvimento de uma dimensão reflexiva sobre a experiência vivida, etc.

Em síntese, Jézégou sublinha o interesse desse modelo enquanto um quadro heurístico, mas ela também destaca sua principal fragilidade, a falta de definição de seus pressupostos epistemológicos e de explicitação de seus “pressupostos teóricos” como de “suas bases conceituais” (2010). Na continuação de seus trabalhos, ela propõe um modelo da presença em *e-learning* construída sobre uma concepção de colaboração contraditória que ela funda, do ponto de vista epistemológico, referindo-se à perspectiva transacional de ação (DEWEY, BENTLEY, 1949), assim que a corrente socioconstrutivista ancorada em psicologia social do desenvolvimento que mobiliza a teoria do conflito sociocognitivo (BOURGEOIS; NIZET, 1997; DARNON; BUTERA; MUGNY, 2008; DOISE; MUGNY, 1981; MONTEIL, 1987; PERRET-CLEMONT, 1979; PERRET-CLERMONT; NICOLE, 2—2, citados por JÉZÉGOU 2012, no 1.1<sup>20</sup>). Essas duas referências

sustentam juntas a concepção segundo a qual as interações sociais de conflito de negociação e de deliberação – em outros termos as transações entre os membros de um grupo para resolver de maneira conjunta uma situação problemática – têm um papel essencial na construção individual e coletiva de conhecimento [...] (ibidem, no 1.2)

20 O Texto publicado online não está paginado. As indicações são aquelas da sub seção do texto ao qual figura o texto citado.

Este é, brevemente relatado, o quadro teórico que fundamenta a modelização das três dimensões da presença: sociocognitiva, socioafetiva e pedagógica. A autora define a presença cognitiva como a resultante “das transações existentes entre os aprendizes que, distantes geograficamente, resolvem de maneira partilhada e conjunta uma situação problemática. As transações são de interações sociais de confrontação do ponto de vista, do ajustamento mútuo, de negociação e de deliberação que testemunham uma colaboração à distância entre os aprendizes num espaço numérico” (op.cit., 2.1).

A presença socioafetiva é definida como a resultante “de interações sociais de simetria da relação e de amenidades existentes entre os aprendizes num espaço digital de comunicação” (ibidem). Enfim, a presença pedagógica resulta “de interações sociais de coordenação de animação e de moderação que o formador entretém à distância com os aprendizes quando esses últimos, distantes geograficamente, resolvem de maneira conjunta e comunitária uma situação problemática utilizando um espaço digital de comunicação” (ibidem). Ela propõe uma representação tridimensional dessas três presenças sob a forma de três vetores que tem uma origem comum e cujo tamanho representa o valor de sua intensidade.

Jézégou sustenta que cada uma dessas presenças contribui ao desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem online. A presença global seria então o resultado desses vetores. A autora apresenta uma hipótese principal segundo a qual “mais a presença global é elevada, mais ela favorece o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem online e, por consequência, a construção individual e coletiva e conhecimentos” (ibidem). Ela propõe em seguida, hipóteses complementares sobre as interrelações entre essas dimensões e a presença: aumento da presença sociocognitiva em razão da intensidade da presença sócio-afetiva, aumento da presença sociocognitiva em função do aumento da presença pedagógica.

Este modelo, construído com enorme rigor de sistematização – até a formulação de definições –, responde às críticas feitas ao modelo de Garrison e Anderson pelo seu esforço de ancoragem epistemológica. Ele parece extremamente sedutor, mas ele não resolve de nenhuma maneira o problema metodológico de operacionalização das dimensões, da medida quantitativa de um fenômeno qualitativo, frequentemente resolvidos em estudos desse tipo pelo uso da escala de

Likert (KAWACHI, op. cit.). Além disso, ele deverá, segundo a própria autora ser confrontado no campo através de estudos empíricos, única maneira de se verificar a validade e a precisão das hipóteses.

A este propósito, os resultados de certas pesquisas apresentadas por Kawachi na sua revista de literatura parece confirmar as hipóteses: por exemplo, “resultados da pesquisa indicam que a presença social não tem impacto sobre a presença cognitiva de uma forma significativa” (ANNAND, 2001, p.38, apud KAWACHI, *ibidem*). Enfim, este modelo é o único que parece não levar em conta os dispositivos mediatizados de comunicação, salvo em termo de um contexto, não mais que seus efeitos e sua influência enquanto eles são o elemento constitutivo da aprendizagem à distância de uma parte, e enquanto eles modificam os modos de comunicação e, em consequência, as interações verbais ao centro deste modelo.

## Discussão

O que assimilar/destacar dessa escolha de literatura? O que nos ensina a releitura “distanciada” desses diferentes artigos? Eu questionarei antes de qualquer coisa a diversidade de formas e de dimensões da distância, assim como da presença identificadas e diferentemente conceitualizadas a partir do questionamento inicial de Jacquinot em 1993. Eu destacarei em seguida as características principais dessa evolução, da distância à presença, que tentei colocar em evidência, sucintamente e bem imperfeitamente, com certeza.

O enfoque sobre a presença e não mais sobre a distância constitui certamente o aspecto mais importante dessa evolução. O conceito de distância e as distâncias correspondentes parecem elaboradas a partir do ponto de vista dos criadores de dispositivos de formação, eles apontam principalmente a oferta da formação, seus objetivos e suas condições de organização institucional e pedagógica. A distância é refletida numa perspectiva compensatória, como um vazio que é necessário abolir. O conceito de presença e suas presenças correspondentes são conceitualizadas do ponto de vista do uso desses dispositivos em situação de experiência de aprendizagem dos aprendizes e são decididamente voltadas para eles.

A presença, a proximidade são concebidas como um espaço digital de ação, de ligação (PAQUELIN) ou de transações, de interações

(KAWACHI; JÉZÉGOU), entre os atores envolvidos nos dispositivos mediatizados, tendo tarefas a fazer e problemas para resolver colaborativamente. O lugar e importância dos dispositivos mediatizados parecem de igual importância quando situamos do lado da distância ou da presença. No primeiro caso, o papel dos meios é considerado como um dos fatores entre os quais todos os outros, relevam majoritariamente quadros psicopedagógicos. No modelo de Jézégou esse papel desaparece completamente: os dispositivos mediatizados constituem o quadro das interações e da presença, mais um quadro neutro, transparente, inoperante.

A meu ver, o pertencimento disciplinar dos autores e, portanto, seus quadros de referência, podem explicar essa mudança em relação aos dispositivos mediatizados. De um lado, Geneviève Jacquinet, que fez a articulação entre as ciências da informação e da comunicação de uma parte e das ciências de educação de outra, parte de um cruzamento maior desses trabalhos, se refere inteiramente ao quadro de análise das ciências de Infocom e às teorias dos meios. Por outro, do lado da presença, a filiação com as ciências da educação assim como com os fundamentos psicocognitivos e psicossociais é evidente até se tornar dominante e exclusivo.

É coerente pensar que, nos anos 1990, o contexto favorável à EAD conduziu ao surgimento de uma reflexão sobre as dimensões da distância e da presença, assim como à eclosão dos seus diferentes modelos. Como destaque a European Association of Distance Teaching Universities Education (EADTU) como a Federação Interuniversitária de Ensino à Distância (FIED)<sup>21</sup> são fundadas em 1987. Os numerosos relatórios oficiais franceses, suíços e europeus publicados<sup>22</sup> nesta época revelam bons indicadores dessa evolução. Quer eles sejam descritivos ou prospectivos, eles contribuíram enormemente para influenciar o dinamismo e renovar a pesquisa colocando em prática inúmeros dispositivos abertos e à distância. Nos anos 1990, os programas europeus de pesquisa DELTA 1 e DELTA 2 constituíram neste movimento um enorme braço de sustentação como um importante aporte financeiro para as universidades.

21 Ver sobre isso: ACHÉRÉ, C. (2014). História da Federação Interuniversitária do Ensino à Distância (FIED). *Distances et Médiations des Savoirs*, vol.6 [en ligne]. Disponível em: <http://dms.revues.org/719#tocfrom2n20>. Acesso em: 30 de nov. de 2014.

22 Citamos especialmente: CCE (1991), *Enseignement supérieur ouvert et à distance dans la Communauté Européenne. Rapport de la Commission*, SEC (91), 897 final; CEE (1992), *Memorandum sur l'apprentissage ouvert e à distance dans la Communauté Européenne*.

Parece-me, portanto, que distâncias e presenças foram destacadas, identificadas e estudadas no âmbito da EAD e de suas práticas pedagógicas, mas não somente porque os contextos políticos, econômicos, tecnológicos institucionais e psicopedagógicos eram favoráveis a isso. Portanto, a maior parte dessas distâncias não caracterizam especificamente a relação pedagógica à distância: parece-me ao contrário que todo dispositivo de formação pode compartilhá-lo. Eles são transportáveis, sem dúvida com algumas adequações, aos sistemas de formação presenciais ou híbridos. Moore (1993) já destacava que a distância transacional não estava ausente dos dispositivos de formação presencial. Alguns são em efeito constitutivos do processo de ensino e de aprendizagem: é o caso das distâncias pedagógicas (JACQUINOT), cognitiva (PAQUELIN; DESSUS, et al.) e pragmática (PAQUELIN), semântica, cognitiva individual e cognitiva social (DESSUS et al.). Entretanto, os dispositivos de formação inteiramente à distância constituem o campo mais característico para compreender e analisar estes fenômenos: resta então avaliar as condições de transferência dos conhecimentos produzidos nestes contextos aos sistemas de formação presencial e híbridos (PERAYA, 1999; MEUNIER; PERAYA, 1993).

Inversamente, dois tipos de distância instrumental (FLUCKIGER, op. cit.) e epistêmica (HENRI, op.cit segundo PERAYA, 2008 e 2010) desenvolveram e conceitualizaram inicialmente e fora da relação pedagógica a distância, inicialmente sem referência ao conceito de distância. Eles primeiro identificaram e modelizaram a partir da análise dos usos das TIC, dos processos de sua apropriação em situações e do processo de gênese instrumental, relevando esferas de atividades diferentes de uma parte, e de outra, tentando compreender os efeitos desses “instrumentos”, analisados em termos de mediação (PERAYA, 1999, 2010; CHARLIER et al., 2006), sobre os comportamentos dos sujeitos, quer seus efeitos sejam de natureza cognitiva (processo de produção de conhecimento) ou comunicacional (processo de difusão dos conhecimentos assim produzidos). Não é neste segundo momento que a reflexão foi transposta aos dispositivos de formação a distância, pois o uso de tecnologias assim como os processos de mediatização são inerentes ao seu distanciamento.

Eu reforçarei, assim como Jacquinot, adotando uma abordagem comunicacional dos meios e das tecnologias – as interatividades in-

tencionais, intransitiva e transitiva – mudaram o centro de interesse da distância a uma forma de presença virtual, simulada ao âmbito mesmo do dispositivo de formação e de comunicação mediatizada. Moore, quanto a ele, analisando o diálogo pedagógico, sublinha também a importância dessa presença virtual dos interlocutores, da qual ele supunha a influência para reduzir a distância transacional:

mesmo nesses meios de comunicação (utilizados nos programas que não têm nenhuma interação) há uma forma de diálogo aluno-instrutor, porque o aluno tem uma interação interna ou silenciosa com a pessoa que em algum lugar e tempo distantes organizou um conjunto de ideias ou formação para a transmissão para o que pode ser pensado como um “diálogo” virtual, um leitor distante desconhecido, espectador ou ouvinte. [...] (JACQUINOT, 1993, p. 25).

Além disso, as teorias da presença se fundamentam sobre a análise das interações verbais mediatizadas. Podemos ignorar os efeitos dos dispositivos de mediação sobre as formas de comunicação escrita ou verbal que elas induzem? Ou ainda, em que medida as três dimensões da presença e, em consequência, a presença global, dependem também de ambientes tecnopedagógicos como dispositivos particulares ou de sistemas de instrumentos (BOURMAUD, op.cit.) dos quais se apropriam os estudantes em situação de aprendizagem?

Enfim, todos os modelos apresentados, à exceção do de Dessus et al. (2014) que se fundamenta sobre a análise automática de distâncias semânticas, apresentam dificuldades para operacionalizar as dimensões da distância como a presença que se tornou uma realidade fundamentalmente qualitativa e contínua.

Duas direções me parecem assim se abrir hoje para a pesquisa. De uma parte, trata-se de operacionalizar e validar modelos de presença ou de proximidade como aqueles de Paquelin e de Jézégou constituem, marcos coerentes e promissores. Pode ser necessário explicitar um aspecto conceitual cujas consequências podem ser importantes: o modelo de Jézégou se distingue dos outros ao considerar a presença como um fenômeno global, composto de três dimensões, antes que formas de presença ou de proximidade distintas, cada uma apresentando eventualmente, subcomponentes estruturados e hierarquizados.

Esta segunda modelização permite identificar os fatores que determinam uma presença global e de compreender suas interrela-

ções? A questão não é inofensiva sabendo que todos os autores, compreendidos os que trabalham a partir da distância, concordam sobre a existência dessas interrelações e que alguns tentaram deles dar conta em seus estudos empíricos (ver revista da literatura proposta por Kawachi, op.cit.). De outra parte, o exemplo de interatividades intencionais, intransitiva e transitiva mostrou, que um ponto de vista comunicacional sobre os dispositivos mediatizados podem oferecer um quadro de intelegibilidade inovador às situações de aprendizagem a distância que são em essência mediatizados. A questão, sem dúvida um pouco mais delicada, está na parte relativa que o pesquisador atribue aos dispositivos mediatizados e à importância socio-cultural dos objetos técnicos (Simonian, 2014) em relação aos fatores psicológicos e pedagógicos. Em última análise a questão é aquela da interdisciplinaridade e da articulação entre as ciências da Educação e as da Informação e da Comunicação.

## REFERÊNCIAS

- AUDET, L.. **Regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone**. In: Guillemet P., Fichez E., Barna J. & Vidal M., dir., *Distances et savoirs, Où va la distance ?* Tome 1, vol. 9, n° 3, 2011, p. 313-330. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs.htm>  
DOI : 10.3166/ds.9.313-330
- BARCHECHATH, E. & Pouts-Lajus, S.. **Sur l'interactivité**. In: CROSSLEY, K., GREEN, L. *Le design des didacticiels : guide pratique pour la conception de scénarios pédagogiques interactifs*, Paris, ACL éditions, 1990.
- BOLLE, de Bal M. **Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques**. *Sociétés*, vol. 2, n° 80, 2003.
- BOURDMAUD, G.. **Les systèmes d'instruments : méthodes d'analyse et perspectives de conception** (Thèse de doctorat sous la direction de P. Rabardel), Paris Saint Denis, Université de Paris 8, 2006. Disponível em ligne :<http://www.bibliotheque-numerique-paris8.fr/fre/notices/103373-Les-syst%C3%A8-mes-d-instruments-m%C3%A9-thodes-d-analyse-et-perspectives-de-conception.html>
- CHARLIER, V., DESCHRYVER, N. & PERAYA, D. **Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides**. *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 4, 2006, p. 469-496. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>(consulté le 19 novembre 2014).  
DOI : 10.3166/ds.4.469-496

CHARLIER, B. & HENRI, F. **Apprendre avec les technologies**. Paris, PUF, 2010. Disponível em : 10.3917/puf.charl.2010.01

CHRISTENSEN, G.; STEINMETZ, A.; BENNET, A; WOODS, D. & EMANUEL, E.J. **The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why?** Université de Pennsylvanie, 2013. Disponível em :[http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2350964](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2350964) (mis en ligne le 18 avril 2014) (consulté le 19 novembre 2014).

CLARK, H.H. & BRENNAN, S.E. **Grounding communication**. RENICK, L.B.; LEVINE, J.L.; & TEASLEY, S.D (org.) In: *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, American Psychological Association, 1991.

DAFT, R.L. & LENGEL, R.H. **Information richness: A new approach to managerial behaviour and organization design**, *Research in Organizational Behavior*, n° 6, p. 191-233, 1984.

DENNIS, A.R., & VALACICH, J.S. **Rethinking Media Richness: Towards a Theory of Media Synchronicity**. In: *Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences*. Conference on System Sciences-Volume 1, Washington, IEEE Computer Society, p. 1017. Disponível em: 10.1109/HICSS.1999.772701

DESSUS, P., TRAUSAN-MATU, S., WILD, F., DUPRÉ, D., LOISEAU, M., REBEDA, T. & ZAMPA V. **Un environnement personnel d'apprentissage évaluant les distances épistémiques et dialogiques**. In: GUILLEMET, P., FIXCHEZ, E., BARNA, J. & VIDAL, M., (org.), *Distances et savoirs, Où va la distance ?* Tome 2, vol. 9, n° 4, p. 473-492, 2012. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs.htm> (consultado 19 novembro 2014).

DUSSARPS, C. **Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance** (Thèse de doctorat sous la direction de D. Paquelin), Bordeaux, Université de l'Université Montaigne, 2014.

FLUCKIGER, C. **L'analyse des Environnements Personnels d'Apprentissage sous l'angle de la discontinuité instrumental**. STICEF. *Les environnements personnels d'apprentissage, entre description et conceptualisation*, 2014. Disponível em : <http://sticef.org>

FLUCKIGER, C. **De l'émergence de nouvelles formes de distances. Les compétences des nouvelles pratiques de communication ordinaire sur la FAD dans le supérieur**. In: GUILLEMENT, P.; FICHEZ, E., BARNA, J. & VIDAL, M., (org.) *Distances et savoirs, Où va la distance ?* Tome 1, vol. 9, n° 3, p. 397-417, 2011. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs.htm> (acesso 19 novembro 2014).

GEORGES, F. **Représentaion de soir et identité numérique, Une approche**

**sémiotique et quantitative de l'emprise du web 2.0. Réseaux**, vol. 2, n° 154, p. 165-193, 2009.

GLIKMAN, V. **Des cours par correspondance au “E-learning”**, Paris, PUF, 2002.

GUILLEMET, P; FICHEZ, E; BARNA, J. & VIDAL, M; (org.) **Distances et savoirs, Où va la distance ?** Tome 1, vol. 9, n° 3, 2011a. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs.htm> (consulté le 19 novembre 2014).

GUILLEMET, P; FICHEZ, E; BARNA, J. & VIDAL, M; (org.) **Distances et savoirs, Où va la distance ?** Tome 2, vol. 9, n° 4, 2011b. Disponível em :<http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs.htm> (acesso 19 novembro 2014).

GUIR, R; (org.) **Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages**. Bruxelles, De Boeck, 2012.

HeENRI, F. & KAYE, A. **Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance**. Québec, Presses de l'Université du Québec, 1985.

HeENRI, F. **Où va la distance ? Est-ce la bonne question**. GUILLEMET, P; FICHEZ, E; BARNA, J; VIDAL, M. (org.) **Distances et savoirs, Où va la distance ?** Tome 2, vol. 9, n° 4, 2011, p. 619-630. Disponível em :<http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs.htm> (consulté le 19 novembre 2014).

HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique**, Berne, Peter Lang, 1988.

JACQUINOT, G. **Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance**. In: *Revue française de pédagogie*, n° 102, p. 55-67, 1993. Disponível em : 10.3406/rfp.1993.1305

\_\_\_\_\_. **Qu'apporte l'interactivité à l'apprentissage ?** CRINON, J; GAUTELIER, C; (org.) In: *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*, Paris, Retz, 1997.

\_\_\_\_\_. **Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence**. GUIR, R. (org.) *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck, p. 104-113.

JÉZÉGOU, A. **La présence en e-learning modèle théorique et perspective pour la recherche**. In: *La Revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance (IJEDE)*, vol. 26, n° 1, 2012. Disponível em :<http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/777/1409> (acessado 19 novembro 2014).

\_\_\_\_\_. **Community of Inquiry en e-learning à propos du modèle de Garrison et d'Anderson**. In: *La Revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance (IJEDE)*, vol. 24, n° 2, 2010, p. 1-18. Disponível

em : <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/652/1102>(acessado 19 novembro 2014).

\_\_\_\_\_. **La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle.** *Distances et Savoirs*, vol. 5, n° 3, 2007, p. 341-366. Disponível em :<http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-341.htm>(acessado 19 novembro 2014). DOI : 10.3166/ds.5.341-366

KAWASHI, P. **Unwrapping presence.** GUILLEMET, P; FICHEZ, E; BARNA, J. & VIDAL, M. (org.) In: *Distances et savoirs, Où va la distance ?* Tome 2, vol. 9, n° 4, p. 591-606, 2001. Disponível em : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs.htm> (acessado 19 novembro 2014).

LYOTARD, J.F. **La condition post-moderne. Rapport sur le savoir.** Paris, Minuit, 1979.

MEUNIER, J.-P. & PERAYA. **Introduction aux théories de la communication. Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique.** Bruxelles : De Boeck, (2<sup>e</sup> édition revue et augmentée, 2004), 1993.

MOORE, M. **Theory of transactional distance.** In: KEEGAN, D. *Theoretical principles of distance education*, Londres et New York, Routledge, 1993.

PAQUELIN, D. **La distance : question de proximités.** GUILLEMET, P; FICHEZ, E; BARNA, J. & VIDAL, M. (org.) In: *Distances et savoirs, Où va la distance ?* Tome 2, vol. 9, n° 4, 2011, p. 565-589. Disponível em :<http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs.htm> (acessado 19 novembro 2014). DOI : 10.3166/ds.9.565-590

\_\_\_\_\_. **Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles.** In: *Distances et Médiations des Savoirs*, n° 7, 2014. Disponível em: <http://dms.revues.org/797> (acesso 19 novembro 2014). DOI : 10.4000/dms.797

PERAYA, D; CHARLIER, B. & DESCHRYVER, N. **Une première approche de l'hybridation.** *Education et formation. Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques*, vol. e-301, 2014, p. 15-34. Disponível em :<http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=19&idRes=183>(acessado 19 novembro 2014).

PERAYA, D. **Quel impact les technologies ont-elles sur la production et sur la diffusion des connaissances ?** In: *Questions de communication*, vol. 21, 2012, p. 89-106. DOI : 10.4000/questionsdecommunication.6590

\_\_\_\_\_. **Un regard de la “distance” vue de la “présence”**. GUILLEMET, P; FICHEZ, E; BARNA J. & VIDAL M; (org.) In: *Distances et savoirs, Où va la distance ?* Tome 1, vol. 9, n° 3, 2011, p. 445-452. Disponível em :<http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs.htm> (acessado 19 novembro 2014).

\_\_\_\_\_. **Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT**. In: LIQUÈTE, V; (org.) *Médiations*, Paris, CNRS, 2010, p. 35-48.

\_\_\_\_\_. **Technologies, mutations des connaissances et de l'apprentissage : impact sur les métiers d'enseignant et d'étudiant**. BERGADAÀ, M ; DELL'AMBROGIO, P ; FALQUET, G., MCADAM, D ; PERAYA, D. & SCARIATI, R. In : *La relation éthique-plagiat dans la réalisation des travaux personnels par les étudiants. Rapport 2008, Commission Ethique-Plagiat*, Genève, Université de Genève, 2008, p. 19-31. Disponível em : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:6338> (Acessado 19 novembro 2014).

\_\_\_\_\_. **Médiation et médiatisation : le campus virtuel**. *Hermès*, n° 25, 1999, p. 153-168. DOI : 10.4267/2042/14983

POMEROL, J.C. **Les universités à l'heure des MOOC, Contribution à la conférence**. Les universités à l'heure des MOOC. Printemps UNI\_UNF3S ». 3 et 4 juin 2014. Disponível em :<http://www.printempsunt2014.univ-lorraine.fr/files/2014/07/pr%C3%A9sentation-MOOC-pomereol.pdf> (consulté le 19 novembre 2014).

SALOMON, G. **Interaction of Media, Cognition and Learning**, San Francisco, Jossey-Bass, 1999.

SIMONIAN, S. **L'affordance socioculturelle : une approche éco-anthropocentrée des objets techniques. Le cas des environnements numériques d'apprentissage** (mémoire d'Habilitation à diriger les recherches sous la direction de B. Albéro), Rennes, Université de Rennes 2, 2014.

02

Artigo recebido em: 11/09/2016

Artigo aprovado em: 14/09/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p83-97

*Pesquisa-ação. Dispositivo. Engenharia cooperativa.*





## Um regresso à noção de *abordagem dispositivo*?<sup>1</sup>

*Un retour en actualité de la notion  
de démarche dispositivo?*

*Is the “systems-like” approach back in research?*

---

GENEVIÈVE LAMEUL<sup>2</sup>

---

**Resumo:** O artigo destaca a noção de *démarche dispositivo* que Geneviève Jacquinot desenvolveu com Hugues Choplin em 2002. Esta noção, articulando dispositivo e inovação, posiciona-se em relação a outras formas de pesquisa, mais lembradas hoje, como as engenharias cooperativas ou *design based research*. Escrito de maneira bem pessoal, a partir da experiência da autora, o artigo questiona a cumulatividade dos resultados de pesquisa assim como as ligações e pontes a construir entre elas, de modo a acessar melhor a inteligibilidade das situações sociais cada vez mais complexas. Esclarecendo estas diferentes situações, onde a pesquisa e a ação se entrecruzam e se esclarecem mutuamente, as posições dos autores correspondendo a cada configuração também serão questionadas.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação; Dispositivo; Démarche dispositivo; Design Based Research; Engenharia Cooperativa.

---

1 Tradução de Rosa Maria Cardoso Dalla Costa.

2 Université Rennes 2, França, genevieve.lameul@uhb.fr

**Résumé:** L'article remet en lumière la notion de démarche dispositive que Geneviève Jacquinot a développée avec Hugues Choplin en 2002. Cette notion, à l'articulation entre dispositif et innovation, est positionnée par rapport à d'autres formes de recherche, plus souvent évoquées aujourd'hui, comme les ingénieries coopératives ou le design based research. Écrit de manière très personnelle, à partir de l'expérience de l'auteure, l'article interroge la cumulativité des résultats de recherche ainsi que les liens et ponts à construire entre eux pour accéder à une meilleure intelligibilité des situations sociales de plus en plus complexes. Précisant ces différentes situations où recherche et action s'entrecroisent et s'éclairent mutuellement, les postures des acteurs correspondant à chaque configuration se trouvent aussi questionnées.

**Mots-clés:** Recherche action; Dispositif; Démarche dispositive; Design based research; Ingénierie coopérative.

**Abstract:** This paper highlights the concept of systemic approach developed by Geneviève Jacquinot and Hugues Choplin in 2002. This concept, at the crossroads between innovation and computing systems can be seen in the context of other forms of research most often considered today as cooperative engineering or design based research. Written from a very personal point of view based on the experience of the author, the article questions the cumulativeness of research results and also the links and bridges to build to access better understandability of increasingly complex situations. It specifies the different situations where research and action are present and intersect and enlighten each other, and questions the postures of the actors in each configuration.

**Keywords:** Action research; Systems Innovation; Systemic approach; Design based research; Collaborative engineering.

## Introdução

Este artigo segue o modelo dos escritos narrativos pessoais. Falar da influência dos trabalhos de Geneviève Jacquinot sobre meu percurso de pesquisadora tem como finalidade testemunhar meu reconhecimento e, ao mesmo tempo, ilustrar o acúmulo de resultados de pesquisa em ciências humanas e sociais. Nesta perspectiva, ainda é necessário destacar a abertura criativa e o diálogo interdisciplinar que consegue instalar uma caminhada inovadora para melhorar a qualidade da pesquisa relativa aos dispositivos inovadores.

## Contextualização

Nos anos 2000, Geneviève Jacquinot propôs com Hugues Choplin a noção de *démarche dispositif* para caracterizar um elemento de método de pesquisa inovador<sup>3</sup>. Esta noção foi confrontada com a prática para descrever os dispositivos pedagógicos inovadores, como os campos virtuais, sobretudo na universidade online (UEL). Se o seu surgimento já podia ser pressentido num número especial a respeito da noção de dispositivo (JACQUINOT-DELAUNAY; MONNOYER, 1999), a meu ver, foram uma obra (JACQUINOT; FICHEZ, 2008) e um artigo (JACQUINOT; CHOPLIN, 2002) os que melhor aprofundaram este conceito e o tornaram conhecido. Na minha caminhada profissional como engenheira de formação, esta noção ecoou junto com a noção de “engenharia cooperativa” empregada por Brigitte Gruson, por ocasião da defesa de sua tese de doutorado no centro de pesquisa sobre a educação, aprendizados e a didática (CREAD)<sup>4</sup>. Em seguida, foi no contexto da pesquisa coletiva HY-SUP (2009-13) que, graças a Bernadette Charlier, pude enten-

3 A pesquisa inovação caracteriza-se por dois outros elementos: i) trata-se de uma pesquisa com finalidade prática (praxéologique), menos no sentido clássico do termo que no sentido mais contemporâneo, desenvolvido por B. Albéro e C. Brassac (2003) sobre a noção de “práxis do conhecimento”; ii) inter ou transdisciplinar, seus objetos constroem-se no entroncamento de diversas disciplinas, o que implica uma análise tanto dos processos da ação como dos conhecimentos, afim de sustentar seu desenvolvimento.

4 Gruson, B. (2006). Tese defendida na Universidade de Rennes 2. “*L’enseignement d’une langue étrangère à l’école et au collège: vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en oeuvre: analyse comparative de l’action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième*”. “O ensino de uma língua estrangeira na escola e no colégio: em direção a uma melhor compreensão das situações didáticas colocadas em prática: análise comparativa da ação de dois professores de CM2 e de dois professores de sexto ano”. <http://catalogue.bu.univ-rennes2.fr/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=348105>

der o funcionamento da *design based research*. Esta se tornou outra oportunidade de me lembrar da noção de “*démarche dispositive*”. De forma complementar, na unidade de pesquisa onde faço meus trabalhos (CREAD, EA 3875), a leitura das publicações de meus colegas –sobretudo os de Brigitte Albero (2009, 2010); Jérôme Eneau (2011) e Jérôme Guérin, (2012) – permitiu-me aprofundar a noção de dispositivo e sensibilizou-me para outras formas de pesquisa diferentes das que eu tinha feito na tese.

Esta faísca de reencontros humanos e intelectuais conduziu-me a me interessar, particularmente, pelos fins epistemológicos e transformadores produzidos por uma articulação “razoável” entre a pesquisa e a ação. É um dos temas que comecei a desenvolver com Catherine Loisy e os co-autores da obra que acabamos de organizar (LAMEUL; LOISY, 2014) questionando a maneira como a pesquisa e a ação podem se articular para uma melhor compreensão das situações pedagógicas que utilizam a informática. A redação deste artigo faz parte de meu projeto atual de um estudo aprofundado desta variedade de maneiras de intervir sobre o mundo e de sua complementaridade para construir um outra realidade mais inteligível.

Neste artigo, me preocupei, numa primeira parte, em definir e situar abordagens e noções reencontradas ao longo de meu percurso que parecem ter um ar familiar com a noção de *démarche dispositive*. Na segunda parte, retomo a definição proposta por Geneviève Jacquinot da “*démarche dispositive*”, noção mais importante desta contribuição. Concluirei, numa terceira parte, fazendo dois tipos de perguntas ao leitor: questionarei a partir deste exemplo a maneira como as noções se posicionam umas em relação às outras no campo da atividade e da pesquisa em ciências humanas e sociais; e também interrogarei se continua atual a noção de *démarche dispositive* num mundo engajado na corrida da inovação. Enfim, concluirei sobre as evoluções de posturas que uma tal caminhada implica, tanto entre os pesquisadores como entre os profissionais.

## Panorama das diferentes formas de pesquisa

No ensino superior, opera-se um duplo movimento: uma forte incitação social e política à inovação conduz a criar situações onde a mudança de práticas se realiza, mesmo ao preço de um número

elevado de incertezas. A tendência está em voltar-se em direção à pesquisa em ciências humanas e sociais para estudar e esclarecer estas situações complexas. Impõe-se, então, uma revisão profunda dos métodos de pesquisa que parece orientar-se em direção a uma maior tomada de consciência da dimensão humana assim como da atividade real do sujeito (REMOUSSENARD, 2005). As interações entre o homem e seu ambiente devem ser estudadas dentro da dinâmica da ação. A fronteira entre os pesquisadores e os profissionais em ação, tende a romper-se, pois nasce progressivamente uma maior consciência que é de seu diálogo que vai surgir uma inteligibilidade maior das situações. E é no contexto geral da evolução social e científica que se manifestam diferentes iniciativas participando mais ou menos desta aproximação. Vamos dar uma visão rápida destas visões entre elas e situar a *démarche dispositive* em relação a estas últimas.

### **O design based research**

Os métodos de pesquisa envolvidos na visão da *design-based research* (VAN DEN AKKER; GRAVEMEIJER; MDKENNEY; NIEVEEN, 2006) que começam a ser divulgados, contribuem para conhecer estas novas modalidade de colaboração entre pesquisadores e profissionais. As principais características da *design-based research* (trabalho participativo, cooperação, interação, centrada sobre o processo, a utilidade e a teoria) visam criar as condições favoráveis a este diálogo entre pesquisadores e profissionais que nos parece cada vez mais indispensável.

Na sua grande ambição de estudar os dispositivos híbridos de formação no ensino superior, a pesquisa HY-SUP (2009-13) confrontou os pesquisadores com a complexidade e a diversificação das práticas de ensino. Como testemunham os resultados do dispositivo de avaliação colocado em prática, ela lhes permitiu aprender desta experiência e tomar conhecimento que a adoção de uma análise de tipo *design based research*, aplicada em situações precisas, impunha-se provavelmente como um método mais adequado para chegar a uma compreensão fina e duradoura dos impactos de um dispositivo híbrido de formação sobre o desenvolvimento profissional dos professores, sobre o aprendizado dos estudantes e sobre a evolução da instituição. A avaliação do processo de trabalho metodológico dos membros da equipe HY-SUP (DESCHRYVER; CHARLIER, 2013, p. 252) valoriza

esta aproximação para a sequência de seus trabalhos e se recomenda às equipes que estão envolvidas com este mesmo tipo de pesquisa complexa. A tabela abaixo reagrupa, de maneira sintética, as grandes características deste método que sustentam esta proposição.

**Tabela 1:** Características do *design based research* a partir de uma tradução livre de Van den Akker et al. (2006, p.5).

| Características                   | O método da <i>design based research</i> ...                                                     |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensão intervencionista         | ... tem por finalidade intervir em situações reais                                               |
| Forma interativa                  | ... adota uma aproximação interativa de concepção, avaliação, revisão                            |
| Orientação em direção ao processo | ... tem por objetivo compreender e melhorar a intervenção                                        |
| Orientação para a utilidade       | ... tem como preocupação avaliar o impacto sobre e para as pessoas e as instituições             |
| Orientação para a teoria          | ... está baseada sobre as proposições teóricas que contribuem para a construção de conhecimentos |

Concretamente, trata-se de proceder “a estudos de caso quase experimentais inscritos ao longo do tempo” (CRAHAY, 2006, p. 49), isto é, a propósito de um dispositivo e com a colaboração do ou dos professores envolvidos, de realizar coletas de dados objetivos e subjetivos antes de toda intervenção (linha de base), de escolher uma intervenção em função dos objetivos fixados pelo ensino, de realizar novas coletas de dados ao longo da intervenção, eventualmente de retirar a intervenção ou de escalonar as intervenções colocadas em prática e de observar os efeitos destas mudanças sobre os indicadores escolhidos<sup>5</sup>.

## A engenharia cooperativa

No nosso último livro (LAMEUL; LOISY, 2014, p. 199), nos interessamos pela natureza dos três modos de intervenção (pesquisa, ação e formação) e à maneira como eles se posicionam uns em relação

<sup>5</sup> Escrito a partir do relatório coletivo Hy Sup.

aos outros. Nós destacamos como seu alinhamento ou imbricação configuram as articulações diferentes entre os autores, questionamos os métodos utilizados para favorecer o encontro da pesquisa e da ação, assim como o ganho atual dos estudos. A engenharia cooperativa faz parte das tendências metodológicas que descobrimos entre as que são cada vez mais mencionadas ou utilizadas no campo da pesquisa. Como a *design-based research*, a engenharia cooperativa coloca-se na categoria das análises centradas no utilizador e, de maneira geral, pertencem à família das metodologias nas quais os usos estão no centro da concepção dos dispositivos que lhe são destinados.

A engenharia cooperativa oferece, por exemplo, a possibilidade de acessar uma fina escolha de conhecimentos que permitem distinguir o que pode ser considerado como sendo muito específico da situação e o que pode ser considerado como genérico e suscetível de fornecer indícios de acesso à transposição. Para Sensevy (2011, p. 678), as engenharias cooperativas se baseiam na “determinação comum de fins comuns” entre professores e pesquisadores. Estes fins comuns se instituem no trabalho coletivo do saber sobre quatro dimensões, sobre a identificação de elementos importantes da prática do saber, sobre a maneira como vão ser escolhidos os elementos essenciais, sobre os dispositivos usados para atualizá-los, sobre as formas que vão dar nas estratégias e nos gestos utilizados no ensino”.

Para ilustrar a realidade das engenharias cooperativas, é interessante mencionar os lugares de educação associados (LéA) desenvolvidos a partir de 2011 pelo Instituto Francês de Educação IIFE-ENS de Lyon, pois trata-se de um dispositivo verdadeiramente original, suscetível de criar um quadro a partir do qual possa ser utilizada a engenharia cooperativa. Considerando a educação como um fato social total (Mauss, 1994) onde se inserem as dinâmicas da vida social dentro das interações múltiplas entre os diversos atores, os LéA associam pesquisadores e profissionais em relação aos projetos de pesquisa baseados nas ações concretas da educação.

Postulando que a educação depende, sobretudo, do contexto no qual está inserida e que está submetida a influências complexas, a pluralidade de atores da LéA de uma parte trabalha para a tomada em consideração da complexidade local, de outra parte estabelece como objetivo, desde o início, integrar a difusão dos resultados das pesquisas e das fontes que elas produzem em direção aos atores da

educação envolvidos no mesmo questionamento e, mais geralmente, na direção da formação. [...] (LAMEUL; LOISY, 2014, p. 208).

Por sua vez, as engenharias cooperativas implantadas no seio das LéA parecem entreter uma real proximidade com as *démarches dispositives*, mais particularmente estudadas aqui e que nós detalharemos na sequência.

### **Precisão em torno do conceito de ‘*démarche dispositive*’**

De acordo com Geneviève Jacquinot e Hugues Choplin (2002, p. 187),

a *démarche dispositive*, híbrida por natureza, se propõe a dar conta das lógicas de uso e das interações entre os elementos heterogêneos que intervêm no processo de colocar em prática o dispositivo, ele mesmo inovador. Na hipótese construída no quadro de uma *démarche dispositive*, o dispositivo da formação pode tomar o lugar do objeto negociável no centro do processo de inovação pedagógica. Na articulação do dispositivo e da inovação, a caminhada não permite apenas pensar de outro jeito os sistemas de ensino e aprendizagem (sobretudo informatizada), mas questiona também a ligação que se dá entre a inovação pedagógica e a transformação da atividade da pesquisa. [...]

Seu valor heurístico propõe um lugar (espaço) e um processo (tempo), seja um “objeto comum” para negociar com e entre os sujeitos (social). É todo um jogo de dinâmicas que se vê questionado: dimensão dinâmica daquilo que se faz no dia a dia; dimensão inovadora na atualização de práticas novas a instituir; dimensão semiótica contribuindo para a explicitação do sentido desta novidade em relação às práticas antigas tão firmadas e tradicionais que parecem “naturais”.

Na perspectiva de esclarecer o processo de cumulatividade dos resultados da pesquisa mencionada, esta noção emergente pode ser comparada com outros trabalhos relativos ao dispositivo: por exemplo, os de Monique Linard (1989) que definem o dispositivo como um agenciamento estratégico e finalizado de fontes humanas e materiais; os de Brigitte Alberio (1989, 2000) que se inspiram e detalham o “dispositivo” como uma comunicação emergente de fontes, de in-

terações e de intenções de atores, ao mesmo tempo heterogêneo e evolutivo no tempo, constituindo as dimensões ternárias (ideal, funcional de referência, vivido) que ele conceitualizou em seguida (ALBERO, 2010, 2011); aqueles, enfim, de Daniel Peraya e Bernadette Charlier (2002) e os de Didier Paquelin (2009) etc. A constatação de uma tal diversidade e riqueza de proposições não deve ser lida como um convite para colocar em perspectiva estas diferentes definições de uma mesma noção de “dispositivo”? Não significaria uma maneira de especificar as características sob o olhar dos contextos e de otimizar, assim, os meios de análise dos dispositivos inovadores, cada vez mais complexos aos quais estamos confrontados?

Para melhor destacar uma noção que a sociedade contemporânea parece ter cada vez mais necessidade, tentarei colocar em perspectiva a noção essencial de *démarche dispositive* em relação às análises citadas que se inscrevem no mesmo sentido. Este exercício tem a finalidade de reforçar a visibilidade, de sublinhar as especificidades de cada método para melhor desempenhar sua complementariedade.

**Tabela 2:** Características da *démarche dispositive* em relação a outras ‘*démarches*’ (*design based research*, engenharia cooperativa)

| Itens                  | Especificidade/originalidade                                  | Autores de referência              | Situação pertinente a estudar                                                              | Postura do pesquisador                     |
|------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Démarche dispositive   | Um objeto comum a negociar                                    | Jacquinet e Choplin (2002)         | Mudança, Inovação                                                                          | Semi-exteriorização. Coanálise, coprodução |
| Design based research  | Trabalho participativo, interativo, centrado no uso da teoria | Van den Akker <i>et al.</i> (2006) | Estudo de caso no tempo                                                                    | Cooperação                                 |
| Engenharia cooperativa | Determinação comum de fins comuns. Trabalho coletivo do saber | Sensevy (2011)                     | Pesquisa de compreensão de processos. Distinção do que é específico e genérico na situação | Colaboração                                |

Este quadro recapitulativo de algumas das práticas de pesquisa articuladas à ação faz aparecer um grande número de pontos comuns entre os diferentes métodos (centralizar sobre a atividade humana,

colaboração entre os diversos atores, acoplamento dos dispositivos de pesquisa e de formação). Ele destaca, tanto a diversidade dos objetos principais ao redor dos quais se organiza a pesquisa (dispositivo, estudo de caso longitudinal, saber) e as nuances em termos de postura dos atores. É isso que questionaremos em seguida.

## As posturas dos pesquisadores e dos profissionais em evolução

Por diferentes razões, a *démarche dispositif* pode parecer bem complexa para os atores. De um lado, a fim de deixar livre a iniciativa para o surgimento do jogo da inovação, a postura dos autores deve integrar uma distância qualificada de semi-exterioridade em relação ao dispositivo inovador por si mesmo. De outro lado, se falarmos dos terrenos estudados por Jacquinot e Fichez (2008), percebemos que este estudo foi feito levando em conta sua evolução progressiva, tanto sob a influência interna própria à dinâmica de uma experiência pedagógica já antiga e, sob a pressão externa tanto nacional como internacional desejada pelas autoridades políticas.

Pesquisadores e profissionais (responsáveis políticos, professores ou engenheiros dedicados à pesquisa) estão permanentemente sob estes movimentos tensos. A pesquisa deve, portanto, continuamente tentar “ultrapassar os limites do ponto de vista objetivo e, tendo que escolher as práticas de fora como fato dado, em vez de construir o princípio gerador situando-se dentro do movimento de sua efetivação”. Encontramos, neste caso, uma proximidade forte com o que define a caminhada praxeológica, que, segundo Bourdieu (1972, p. 163), tem por objeto

não somente as relações objetivas, mas as relações dialéticas entre estas estruturas objetivas e as disposições estruturadas nas quais se atualizam e que tendem a reproduzir, isto é, o processo duplo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. [...]

Quando estudamos a articulação entre dispositivo e disposição (LAMEUL; JEZEGOU; TROLLAT, 2008), buscando encontrar as articulações possíveis entre os elementos do dispositivo proposto e as disposições próprias a cada um que aprende, estávamos provavelmente muito próximos desta questão. E isso nos conforta e nos deixa a vontade para trabalhar e refletir com os atores quando tomam suas posições.

De maneira mais global, os métodos de pesquisa aos quais nos interessamos contribuem para assentar as novas configurações onde o desenvolvimento profissional do professor ou de seu acompanhante (engenheiro pedagógico ou conselheiro) pode se fazer na participação da caminhada da pesquisa. A conjugação do dispositivo de pesquisa com os dispositivos de ação e de formação constrói um quadro tanto mais interessante para produzir um conhecimento o mais próximo possível da ação humana, onde as posturas dos atores são precisas e conscientes. Como falou Brigitte Albero,

esta contribuição reflexiva da pesquisa à ação anda sozinha, desde que se trate de abandonar as concepções aplicacionistas de uma expertise consolidada, para inventar os esquemas e os modelos de um acompanhamento mais partilhado do desenvolvimento individual e coletivo. [...] (2013, p. 96).

O equilíbrio entre as produções de diferentes naturezas (produção de conhecimento, desenvolvimento humano, eficácia da ação) está, sem dúvida, correlacionado ao equilíbrio que cada ator saberá ter no seio de sua postura pessoal entre suas intenções, seus valores e suas ações, assim como na harmonia dos equilíbrios entre as posturas dos diferentes atores. A caminhada dispositiva que focaliza sobre o espaço de negociação no centro do dispositivo poderá constituir um destes métodos suscetíveis de conciliar as duas exigências de uma situação inovadora: manter o título das diversas produções, combinando pesquisa e ação e saber adotar as posturas mais adequadas para jogar pertinentemente sobre os diferentes registros de intervenção, da pesquisa e da formação.

## REFERÊNCIAS

ALBERO, B; BRASSAC, C. **Revue française de pédagogie**. In: *Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique*, 2013.

ALBERO, B. **L'analyse de l'activité en sciences de l'éducation : entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques**. In: *Travail et apprentissages*, 2013.

ALBERO, B. **Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ?** In: Gaux C. et Vinatier I. (org.), *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation*. Nantes, Actes du colloque OUFOPRE, 2011.

ALBERO B. **La formation en tant que dispositif : du terme au concept**. In: Charlier B. et Henri F. (org.), *La Technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, Paris, Presses universitaires de France, 2010.

ALBERO, B.; LINARD, M.; ROBIN, J.-Y. **Petite Fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers**, Paris, L'Harmattan, 2009.

ALBERO, B. **L'Autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie**. Paris, L'Harmattan, coll. Éducation et formation, série Références, 2000.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**, Genève, Droz, 1972.

DESCHEREYVER, N.; CHARLIER, B. (org.) (2012), **Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur**. Rapport final, 2012. Acessado em 14 outubro 2016: <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>

GUÉRIN, J. **Activité collective et apprentissage : de l'ergonomie à l'écologie des situations de formation**. Paris, L'Harmattan, coll. Action Savoir, série Recherche, 2012.

DELAUNAY, G; JACQUINOT, G; MONNOYER, L. (org.). **Le Dispositif. Entre usage et concept**, Hermès, 1999.

JACQUINOT, G.; FICHEZ É. **L'Université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée**. Bruxelles, De Boeck Supérieur, coll. Perspectives en éducation et formation , 2008.

JACQUINOT, G; CHOPLIN, H. **Éducation permanente**. In: *La démarche disruptive au risque de l'innovation*, 2002.

LAMEUL, G.; SIMONIEN, S.; ENEAU, J.; CARRAUD, F. **Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE : comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne ?** In: *International Journal of Technologies in Higher Education*, 2011.

LAMEUL, G.; JÉZÉGOU, A; TROLLAT, A-F. (org.) **Articuler dispositifs de formation et dispositions de l'apprenant**, Lyon, Éditions Chronique sociale, 2009.

LAMEUL, G; LOISY, C. (coord.). **La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche**, Bruxelles, Éditions De Boeck, 2014.

PAQUELIN, D. **L'Appropriation des dispositifs numériques de formation : du prescrit aux usages**. Paris, L'Harmattan, 2009.

PERAYA, D.; CHARLIER, B. **Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur**, Bruxelles, Éditions De Boeck, 2002.

REMOUSSENARD, P. **Les théories de l'activité entre travail et formation**. *Savoirs*, 2005.

SENSEVY, G. **Le Sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique**. Bruxelles, Éditions De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation , 2011.

VAN DEN AKKER, J.; GRAVEMEIJER, K.; MCKENNEY, S.; NIEVEEN, N. **Educational design research**. London, Routledge, 2006.



**03**

Artigo recebido em: 11/09/2016

Artigo aprovado em: 14/09/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p99-118

*Invenção. Inovação. Gênese instrumental.*





## Precisa-se sempre de inventores mas ainda se procuram os inovadores<sup>1</sup>

*On demande toujours des inventeurs et l'on cherche encore les innovateurs*

*Inventors are the ones always requested but innovators are yet to be found*

---

JEAN-FRANÇOIS CERISIER<sup>2</sup>

---

**Resumo:** Por diversas razões e há décadas, a questão da inovação na educação é brandida como um *slogan* por numerosos dirigentes políticos, mas também por um número razoável de pedagogos. A mediatização da formação está no centro desta problemática na qual se misturam, demasiadas vezes e sem distinção, as questões com origem na invenção de novas práticas e do papel que nelas desempenham as tecnologias, as que se ligam à socialização destas invenções e aquelas relativas à sua utilidade real. Muito cedo, Geneviève Jacquinot-Delaunay iniciou múltiplos trabalhos que concorrem para elucidar esta problemática. Ela procura mostrar, nomeadamente, como e porquê a especificidade dos media nunca é tomada em conta, mas também procura elaborar propostas visando melhor compreender os processos de inovação e o seu acompanhamento e controle. Este artigo discute as noções de invenção e de inovação na senda dos trabalhos de Geneviève Jacquinot-Delaunay e da comunidade científica para a animação

---

1 Tradução de Lia Raquel Oliveira

2 Laboratoire TECHNE (EA 6316), Université de Poitiers, France, cerisier@univ-poitiers.fr

da qual ela contribui fortemente numa perspectiva interdisciplinar. Convoca o modelo da instrumentação digital da atividade e as suas duas dimensões subseqüentes da mediação e da gênese instrumentais para apreender os processos de invenção e de inovação. Propõe, enfim, o modelo de zona proximal de desenvolvimento da instrumentação que confronta sumariamente à realidade da política atual de implantação massiva de *tablets* táteis no ensino escolar.

**Palavras-chave:** Invenção; Inovação; Gênese instrumental; Mediação instrumental; Zona proximal de desenvolvimento da instrumentação.

**Résumé:** *Pour diverses raisons, la question de l'innovation dans l'éducation est brandie comme un slogan depuis des décennies par de nombreux dirigeants politiques, mais aussi bon nombre de pédagogues. La médiatisation de la formation est au cœur de cette problématique dans laquelle se mêlent trop souvent, sans être distinguées, les questions qui relèvent de l'invention de nouvelles pratiques et du rôle qu'y jouent les technologies, celles qui ont trait à la socialisation de ces inventions et celles relatives à leur utilité réelle. Très tôt, Geneviève Jacquinet-Delaunay a engagé de multiples travaux qui concourent à l'élucidation de cette problématique. Elle cherche notamment à montrer comment et pourquoi la spécificité des médias n'est pratiquement jamais prise en compte, mais aussi à élaborer des propositions visant à mieux comprendre les processus d'innovation et à les piloter. Cet article discute les notions d'invention et d'innovation dans le sillage des travaux de Geneviève Jacquinet-Delaunay et de la communauté scientifique à l'animation de laquelle elle contribue fortement dans une perspective interdisciplinaire. Il convoque le modèle de l'instrumentation numérique de l'activité et ses deux dimensions subséquentes de la médiation et de la genèse instrumentales pour appréhender les processus d'invention et d'innovation. Enfin, il propose le modèle de zone proximale de développement de l'instrumentation qu'il confronte sommairement à la réalité de la politique actuelle de déploiement massif de tablettes tactiles dans l'enseignement scolaire.*

**Mots-Clés:** *Invention; Innovation; Médiation instrumentale; Genèse instrumentale; Zone proximale de développement de l'instrumentation.*

**Abstract:** *For various reasons, and for decades, the topic of innovation in education has been flaunted as a slogan by many political leaders but also by many educators. The use of digital media in education is at the heart of this question. Several issues are often intermingled: some related to the invention of new practices and the role played by technology, others related to socialization of these inventions and some others relating to their real value. Geneviève Jacquinot-Delaunay very early undertook numerous researches that contributed to clarify this question. She tries in particular to show how and why the specificity of the media is almost never taken into account. She also undertakes to develop new propositions to understand better the innovation processes and how we can manage them. This article discusses the concepts of invention and innovation in the wake of the work of Geneviève Jacquinot-Delaunay and of the scientific community she greatly contributed to develop and animate in an interdisciplinary perspective. It deals with the model of the digital instrumentation of activity and its two subsequent dimensions - instrumental mediation and instrumental genesis for understanding the invention and innovation processes. Finally, it proposes a new model about the proximal zone of instrumental development and briefly confronts the model with the reality of the current policy of massive deployment of tablet PCs in school education.*

**Keywords:** *Invention; Innovation; Instrumental mediation; Instrumental genesis; Proximal zone of instrumental development.*

*Se se puder, são inovações;  
Inovações! Seja; mas tantas descobertas nas ciências  
e nas artes não o foram?  
Guillaume-Thomas Raynal, 1770<sup>3</sup>*

## Precisa-se sempre de inventores

Muitas investigações foram realizadas e muitas ainda o serão sobre o tema da invenção em geral e da invenção no campo da educação em particular. Esta é uma das razões pelas quais é tão difícil arriscar-se a fazê-las hoje em dia, sobretudo nesta *mise en abyme* deliberada dos trabalhos de Michel Tardy et de Geneviève Jacquinot-Delaunay, esta última tendo tomado emprestado ao primeiro o título de um capítulo da sua obra *O Professor e as imagens* (1966) para com ele criar um dos seus artigos mais citados: *On demande toujours des inventeurs* (1981).

Um e outro reivindicam-se pedagogos<sup>4</sup>. Um e outro dirigem sobre a invenção um olhar de investigador por vezes para interrogar a sua natureza e a dos seus processos genéticos, por vezes para analisar o alcance e o interesse comprovado da realidade dos usos e das situações. Se as suas análises tomam por vezes caminhos diferentes, também muitas vezes convergem, nomeadamente para sublinhar que não devemos confundir invenção, inovação e progresso. Ambos apelam à inovação útil e questionam os meios de aí chegar.

A invenção é um ato de criação, termo cuja etimologia (*creatio*) o liga diretamente ao ato de engendrar e, portanto, à “ação de estabelecer pela primeira vez”<sup>5</sup>. Distingue-se claramente da inovação que é uma socialização da invenção, ou seja a sua apropriação à escala de uma comunidade. Assim, a inovação pedagógica não designaria apenas os artefatos tecnológicos,

mas também os processos complexos, apoiando-se sobre estes no-

3 Raynal G.-T. (1770), *Histoire philosophique et politique des établissements et du commerce des Européens dans les deux Indes* (Citação extraída do Littré).

4 Michel Tardy termina a sua obra *Le professeur et les images* com a afirmação: “Posto isto, pertenco à confraria dos pedagogos”. Geneviève Jacquinot-Delaunay, entrevistada em 2007 por Rosa Maria Cardoso Dalla Costa (uma das suas antigas doutorandas), situa a gênese do seu percurso de investigadora na experiência da prática de ensino. “Sempre quis ser professora”, começa por responder quando lhe é colocada a questão da origem do seu interesse pelo estudo da relação comunicação-educação.

5 Fonte: *Centre national de ressources textuelles et lexicales*, <http://www.cnrtl.fr/etymologie/cr%C3%A9ation>

vos objetos. Desfocados e dificilmente previsíveis estes processos transformam as concepções e as práticas sociais, os modos de relação entre atores e, ainda mais, a organização, os valores e as finalidades educativas de uma instituição [...] (CHOPLIN *et al.*, 2007).

O progresso, por sua vez, evoca antes a progressão, a ideia de um movimento para frente. Esta noção reenvia a maior parte das vezes para valores positivos, mesmo que tal seja discutido há séculos, e particularmente nos nossos dias, nesta dialética que opõe o culto do progresso ao princípio de precaução. Seja este julgamento de valor sobre o valor genérico da inovação positivo ou não, ele confere ao progresso uma conotação que exige a distinção estrita entre o seu entendimento e o de inovação. Consoante os casos, uma inovação pode assim constituir um progresso ou não em função da avaliação da sua contribuição para o melhoramento de uma situação ou para a resolução de uma dificuldade. Daqui resulta que uma mesma inovação pode ser considerada como um progresso por alguns e como um retrocesso por outros.

Da natureza da transformação de uma invenção em inovação resulta a possibilidade de inovar com “velhas” invenções que ainda não teriam sido socializadas. Pode-se assim fazer novo com o velho, enunciado que contradiz, mas apenas em aparência, o propósito de Geneviève Jacquinot-Delaunay quando afirma que “não é mais possível fazer novo com o velho” (1993). O inverso, ou seja fazer velho com o novo é muito mais frequente. Trata-se mesmo de um comportamento constitutivo de um processo de apropriação, eventualmente evitável, nomeadamente quando um novo equipamento é implantado de uma forma não decidida pelos utilizadores. A capacidade de socializar as invenções (fazer novo com o velho) coloca a questão das políticas de inovação e do papel maior que elas devem conceder à investigação, não como única via para lá chegar mas por princípio. Finalmente,

a escola não pode “continuar a viver como na época da máquina a vapor”<sup>6</sup> e ignorar as novas ferramentas para aprender. Por um lado, a modernidade tecnológica não garante nada, sobretudo a inovação pedagógica. [...] (JACQUINOT-DELAUNAY, 2001, p. 392).

6 Geneviève Jacquinot-Delaunay toma emprestada de François Mariet (1989) esta expressão.

Estas interrogações encontram-se frequentemente nas publicações de Geneviève Jacquinot-Delaunay que fala por experiência própria, visto ser ela autora de várias invenções cuja socialização provocou verdadeiras inovações. Citemos duas maiores. A originalidade da sua abordagem epistemológica, desde logo quando mobiliza a semiologia para mostrar a dificuldade de realizar filmes pedagógicos que não se reduzam ao discurso palrador dos “pedagogos que apenas confiam na palavra — na sua palavra — e desconfiam da imagem”<sup>7</sup> (1977, p. 89).

Mesmo que lamentemos que os ensinamentos destes trabalhos quanto à produção de recursos educativos ou à elaboração de políticas públicas tenham sido largamente ignorados, os contributos desta semiótica da didática alimentam e continuarão a alimentar tanto a investigação quanto as práticas profissionais dos concetores mediáticos e dos professores. A segunda inovação diz respeito ao seu posicionamento profissional singular, estabelecido sobre as bases de uma sólida argumentação teórica, traduzindo-se num envolvimento concreto a favor de uma abordagem interdisciplinar das problemáticas de mediatização da formação que associa os contributos e as abordagens das ciências da educação com os das ciências da informação e da comunicação. Ponto de vista epistemológico incômodo e corajoso que ela afirma alto e bom som num artigo breve de título e conteúdo provocadores e de grande impacto: “*Sic et Sed sont dans un bateau...*”<sup>8</sup> (2004, p. 198). Artigo que se apoia sobre uma análise aprofundada, elaborada alguns anos antes (2001), ao longo da qual expõe as proximidades jovens e gêmeas, as suas interações em torno da problemática partilhada das relações da educação com as tecnologias da informação e da comunicação, o interesse no trabalho nesta interdisciplina, mas também as dificuldades no seu fazer.

Estas duas inovações fornecem um quadro para pensar de forma diferente a invenção, a inovação e a figura do inventor, retratada sem concessões em “*On demande toujours des inventeurs*”, quer se trate do capítulo de Michel Tardy ou do artigo de Geneviève Jacquinot-De-

7 É sob o título “Images et pédagogie”, emprestado de Christian Metz (1970) que Geneviève Jacquinot-Delaunay publica os trabalhos resultantes da sua tese de doutoramento intitulada “Structures spécifiques du message audio-visuel didactique” realizada sob orientação de Christian Metz e de Jacques Witwer e defendida em 1975.

8 Nota de tradução: CIC (Ciências da Informação e Comunicação) e CE (Ciências da Educação) estão no mesmo barco. Pode ser encontrada uma versão deste texto em Jacquinot-Delaunay, G. (2006). As Ciências da Educação e as Ciências da Comunicação em Diálogo: a propósito dos media e das tecnologias educativas. In J. Paraskeva e Lia Oliveira (Eds.) *Currículo e Tecnologia Educativa. Volume 1*. Mangualde: Edições Pedagogo. Pp. 123-141.

launay. Elas convidam a fazê-lo mobilizando um paradigma maior nascido da psicologia cognitiva e do qual as ciências da informação e da comunicação se apropriaram, o da instrumentação (RABARDEL, 1995) e seus corolários que são os processos de gênese e de mediação instrumentais.

## **A abordagem dispositivo arriscando a inovação**

Se a inovação é um questionamento permanente no coração dos atores da educação, a sua constituição em objeto de investigação no seio das ciências da educação é relativamente recente. Michael Fullan (1990, citado por Françoise Cros, 1997, p. 127) situa-a no início dos anos 1960. Num artigo precedente (1996), precisava que as publicações relativas à inovação na educação se preocupavam geralmente menos em caracterizar e teorizar a inovação do que a relatar práticas identificadas como “novas”. Esta observação, cuja atualidade provavelmente perdura, reenvia-nos à própria conceção do que é inovação, considerada enquanto processo e produto desse mesmo processo.

O propósito deste artigo não é fazer a história discriminada dos trabalhos conduzidos sobre os processos de inovação no campo da educação. Os principais animadores deste importante debate científico são bem conhecidos e podemos remeter para os seus trabalhos<sup>9</sup>. Trata-se apenas aqui de referir alguns autores para situar as duas questões próprias da inovação na educação tão frequentemente discutidas por Geneviève Jacquinet-Delaunay e que nos propomos examinar sob o olhar do modelo da instrumentação. Primeiro a questão da gênese da inovação e, depois, a do papel que ela desempenha na mediatização.

Foi seguramente com os trabalhos históricos de Joseph Aloïs Schumpeter, ao longo da primeira metade do século XX, que o conceito de inovação foi objeto de uma teorização que a situou de imediato no campo da economia. Para Schumpeter, são as novidades técnicas mais relevantes, que qualificaríamos hoje de inovações de rutura, muitas vezes consequência de uma descoberta científica, que iniciam novos ciclos econômicos (1974). Atribui um papel determinante à figura do empreendedor no processo de inovação, mesmo que, como mostra

9 Em particular, pode consultar-se o dossier documentário constituído por Olivier Rey e Annie Feyfant (2012) que considera a inovação sob o ângulo das relações que mantem com a criatividade.

Christian Deblok (2012, p. 4), coloque em causa esta certeza retórica no final da sua vida, questionando a própria natureza da inovação e a do inovador, os processos pelos quais a invenção se converte em inovação e as causas e condições da emergência da novidade num dado lugar e tempo. Para todas estas questões, que permanecem em aberto ainda hoje, Schumpeter não tem resposta, a não ser, como reporta de novo Christian Deblok (2012, p. 5), a evocação de um princípio de indeterminação relativamente à novidade, como testemunham, segundo ele, as discontinuidades manifestas da história das artes.

Geneviève Jacquinot-Delaunay retoma com Hugues Choplin (2002) este princípio de incerteza e de imprevisibilidade constitutivo da inovação para discutir o antagonismo aparente que o opõe à estabilidade dos dispositivos de formação, concebidos em função dos objetivos que lhes são atribuídos. A sua análise apoia-se sobre um estudo de caso, o do projeto *Primeiro ciclo científico à medida*<sup>10</sup>. Identificam o dispositivo como o lugar onde se partilha o poder de decisão e de ação dos atores humanos com o das tecnologias e do conjunto dos artefactos.

Apoiados em trabalhos realizados nos anos 1990 em torno do conceito de dispositivo (JACQUINOT, MONNOYER, 1999), mostram de que forma as negociações entre os diferentes atores (humanos e não humanos) na conceção e implementação de um dispositivo constituem verdadeiramente a sede da inovação. Se esta proposição não levanta o véu sobre a gênese da inovação (porquê, como), ela situa-lhe o lugar (onde) e o tempo (quando). Para estes autores, o processo de inovação está na abordagem dispositivo (quando) substancial do próprio dispositivo (onde).

## A mediação instrumental no coração das invenções

10 "A Université en Ligne (UEL, Universidade Online) é um conjunto coerente de recursos multimédia em ciências, destinado aos estudantes dos primeiros ciclos do ensino superior e a professores. Trata-se de uma realização da rede universitária dos centros de autoformação (RUC), sustentada pelo ministério do Ensino superior e da investigação para desenvolver novas formas de aprendizagem através das tecnologias de informação e comunicação, e participar numa difusão alargada do saber» (fonte: Website da universidade online, consultado a 24 de novembro de 2014: <http://uel.unisciel.fr/>). Para uma análise mais aprofundada da UEL ver a obra consagrada a este projeto, sob a direção de Geneviève Jacquinot-Delaunay et d'Elisabeth Fichez (2008); e a tese doutoral defendida por Laurent Petit em 2007, sob orientação de Pierre Mæglin, intitulada "*Enjeux scénographiques et industriels de la conception des ressources numériques : le cas de l'université en ligne*".

A atenção dedicada ao papel desempenhado pelos atores não humanos do dispositivo e, mais especificamente, aos artefatos digitais, parece-nos sobretudo reenviar ao conceito de invenção, tentando compreender o que o dispositivo propõe de inédito e em que é que o deve especificamente às tecnologias. A referência subjacente, mas totalmente implícita ao conceito de cognição distribuída (Edwin Hutchins, 1995) atribui um papel aos objetos e ao seu sistema de funcionamento na construção da ação. A referência à mediação instrumental e aos trabalhos de Daniel Peraya, ela sim, é explícita. Este último não opõe a mediação humana à mediação tecnológica. Situa uma e outra num continuum em função da parte relativa de uma e de outra (PERAYA, 2010, p. 10) e assume a identificação dos diferentes registos de mediação instrumental pelos quais a instrumentação da atividade humana é transformada, da mesma forma que o sujeito da instrumentação e o seu objeto.

Segundo as propostas de Daniel Peraya, o primeiro destes registos, que qualifica de epistémica (PERAYA, PELTIER, 2012), depois de o ter qualificado durante muito tempo de sémio-pragmática, diz respeito à contribuição da mediação instrumental para a construção do sentido na instrumentação. Encontramos aqui, mas não unicamente, os contributos da semiologia para a compreensão da atividade instrumentada na qual as características do media e da mediatição participam da construção da relação do sujeito com o objeto, ou seja, para nós, da sua relação com a aprendizagem e com o saber.

Um raciocínio próximo interroga não o papel da instrumentação na mediação entre sujeito e objeto mas na relação do sujeito com o seu meio. Esta abordagem inscreve-se numa perspetiva cultural, desde logo considerando que “o verdadeiro lugar da cultura, são as interações individuais!” (SAPIR, 1967). Ele conduz à identificação de diferentes categorias de interações culturais (conceituais, espaciotemporais, relacionais, sociais e poiéticas) suscetíveis de serem transformadas pelo conjunto das características da instrumentação digital (CERISIER, 2011, 2014). As “interações conceituais” que definem as relações do sujeito com a informação e com os saberes são modificadas pela instrumentação digital, especialmente quando ela é mais intensiva. Convém colocar em perspetiva o registo epistémico da mediação instrumental com a categoria conceitual das interações culturais. É precisamente porque a instrumentação digital apresenta ca-

racterísticas específicas de ordem sémio-pragmática (registro epistémico da mediação instrumental) que ela é suscetível de transformar profundamente as relações individuais e sociais com a informação e com o conhecimento (categoria concetual das interações culturais).

A imagem, por exemplo, inscrita nos diferentes dispositivos destinados a dar-lhe um potencial didático, ou seja, para retomar os termos de Geneviève Jacquinot-Delaunay (2012, p. 128), “própria para instruir”, participa desta construção da relação do aprendente com o seu objeto de aprendizagem. Por isso mesmo, recorrer à imagem exige levar em consideração as suas especificidades e o seu papel na mediação instrumental e nas interações culturais. Ter isto em conta é permitir-se realmente a possibilidade da invenção, na verdade a inovação. Contudo, Geneviève Jacquinot-Delaunay observava em 1981 os tropeços que se perpetuam na utilização pedagógica da imagem que “testemunham uma ausência — recusa ou incapacidade — de procura de uma “escrita”, ou seja, de uma exploração de um modo de significar específico em função da intenção de instruir”(1981, p. 6). Analisando a televisão como um “terminal cognitivo”, convida a não a considerar — o que ela é, claro —, nem como “objeto de conhecimento” (pedagogia da televisão) nem como “suporte de conhecimento” (aprender “com” ou “através” da televisão) mas, a montante, [...] como relação entre pessoas o que passa pela mediação de um objeto numa determinada situação. [...] (JACQUINOT-DELAUNAY, 1995).

Quatro décadas depois dos seus trabalhos sobre o filme pedagógico, sobre o qual dizia que ou “se parece com o cinema de ficção e aceita não ser didático para não ser aborrecido”, ou “volta as costas ao cinema de ficção e aceita não ser aborrecido para ter a certeza de que não é aborrecido” (2012), a questão mantém-se no que diz respeito à criação de recursos e serviços digitais educativos. Hoje, o objeto mais emblemático desta dialética é, provavelmente, o *serious game*. As suas qualidades fazem dele ora um jogo com o qual se joga verdadeiramente sem aprender muito, ora um recurso verdadeiramente educativo de fraco *game play*. As tecnologias mudam, mas as problemáticas persistem e sabemos bem que, muito pelos trabalhos de Schumpeter, as determinantes econômicos da inovação se sobrepõem muitas vezes às necessidades pedagógicas. Para Geneviève Jacquinot-Delaunay,

um media empurra o outro e cada novo *gadget* constitui uma oportunidade para recolocar a pseudo-questão fundamental: “O

media X vai transformar o ensino?” As respostas reduzem-se todas, mais ou menos, a uma defesa e ilustração da máquina em causa: ela é apresentada como útil pelo tecnólogo, e o seu uso como educativo, pelo menos postulado em termos de objetivo da sociedade (JACQUINOT-DELAUNAY, 1981, p. 5).

Contudo, as determinantes da invenção estão claramente identificadas e residem na tomada em consideração, sem concessões, das especificidades dos media. Ninguém duvida que há muitos inventores no domínio da mediatização das atividades de aprendizagem e, mais geralmente, na mediatização da educação. Ninguém duvida, também, ouvindo os mais recentes anúncios políticos, que a esperança suscitada pela elaboração de uma verdadeira estratégia do Estado para fazer entrar a escola na era do digital, saudada pelos investigadores, em 2012, como um primeiro passo tímido mas corajoso, seria de novo desapontada por uma política centrada na implantação maciça de equipamentos que não viria a garantir a retoma econômica tão esperada pelo setor da educação.

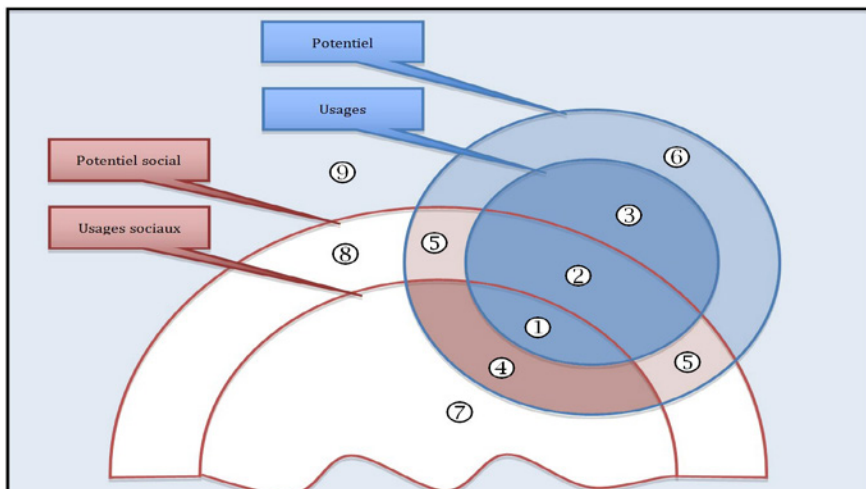
Ao dar inteligibilidade às transformações operadas pela instrumentação digital na educação, o conceito de mediação instrumental permite apreender o que são verdadeiramente estas invenções que repousam sobre o uso de novas tecnologias ou então sobre o uso novo de tecnologias mais antigas. No entanto, se a mediação instrumental esclarece a natureza destas invenções (o que elas mudam e de que maneira), ela não fornece qualquer indicação sobre a sua gênese. Sem dúvida, podemos aproximar esta impotência explicativa do fato da invenção ser difícil de apreender de outra forma que não um “movimento”, no sentido proposto por Hugues Choplin (2009), quando a mediação instrumental se inscreve numa lógica que articula substância e relação (*ibid.*). Segundo Hugues Choplin, o

movimento implica considerar que o essencial depende da maneira como os sujeitos são levados por, ou sobrecarregados por, “alguma coisa” maior que eles», enquanto a “substância” “implica considerar que o essencial se passa nos sujeitos» e a “relação” postula o primado do que «se passa entre os sujeitos — entre os aprendentes e os professores, entre estes atores e o dispositivo”. [...] (CHOPLIN, 2009, p. 556).

## **A inovação (socialização das invenções) à luz da gênese instrumental**

O modelo da instrumentação descreve o processo de construção do instrumento pelo sujeito que associa artefato e esquema de utilização. Coloca-se então a questão dos elementos percussores desta gênese instrumental. Quais são os elementos que a suscitam, que a iniciam e que a tornam possível? No que concerne à problemática da invenção, a questão é a de saber como uma invenção pode ser tida em conta pelo sujeito na instrumentação da sua atividade. Uma explicação possível consiste em considerar a instrumentação como uma aprendizagem e em encará-la na articulação entre a sua dimensão individual e a sua dimensão coletiva.

A teoria da “zona proximal de desenvolvimento”, elaborada por Lev Vygotsky (1930) e muitas vezes retomada, prevê que um sujeito pode realizar tarefas que não poderia realizar sozinho, desde que os seus conhecimentos e competências prévias sejam suficientes para realizar estas tarefas na proximidade de sujeitos mais avançados. Por analogia, seria a gênese da instrumentação, para um determinado sujeito, essencialmente subordinada à existência de um ambiente social favorável do qual poderia extrair as práticas instrumentais novas, na condição, porém, destas serem próximas das suas práticas anteriores? A apropriação das práticas vizinhas descreve, assim, tanto a extensão das práticas instrumentais de um sujeito como a socialização das invenções, ou seja, a inovação. Em contrapartida, ela não explica os motivos, que poderemos talvez procurar nas diferentes propostas da teoria da atividade. Ela também não dá conta do processo de invenção, salvo quando sugere que a invenção não se reduz à criação *ex nihilo* e que o inventor não pode exercer as suas competências desligado do contributo social.

**Gênese instrumental e interações sociais (CERISIER, 2011, p. 114)**

Inspirando-nos nos trabalhos de Robert Lewis (1999) que propôs uma análise das situações de aprendizagem colaborativas retomando o conceito de zona proximal de desenvolvimento, propomos um modelo destinado a dar conta da gênese instrumental.

Cada sujeito dispõe do seu capital de práticas instrumentais (zonas 1, 2 e 3) que define a sua zona proximal de desenvolvimento (zonas 4, 5 e 6). De igual modo, o ambiente social (de fato, o conjunto dos grupos sociais aos quais o sujeito pertence) apresenta um capital de práticas instrumentais (zonas 1, 4 e 7) e uma zona proximal de desenvolvimento de novas práticas (zonas 2, 5 e 8). À escala social como à escala do indivíduo, a zona proximal de desenvolvimento representa um potencial que será atualizado ou não. A inovação consiste na apropriação de uma prática instrumental singular (de uma atividade instrumentada, para usar o vocabulário de Pierre Rabardel) à escala do ambiente social. Dito de outra forma, trata-se de, alternadamente, compreender como uma prática individual vem enriquecer o ambiente social e como outras apropriações individuais podem ter lugar.

Como sugerem os trabalhos de Lewis (*ibid.*), as zonas nucleares e as zonas proximais de cada pessoa sobrepõem-se parcialmente. Assim, as práticas comprovadas de um indivíduo, quando diferem das

práticas do ambiente social, poderão potencializar a zona proximal do ambiente social. Inversamente, as práticas partilhadas do ambiente social poderão potencializar as práticas individuais e esta potencialização será tão mais forte quanto a prática seja massiva.

A passagem da zona proximal de desenvolvimento à zona nuclear das práticas instrumentais dependerá da possibilidade da zona nuclear de acolher estes novos usos, que podemos exprimir com uma noção de distância entre usos potenciais e usos reais. Dependerá também da força da potencialização e da sua concordância com as expectativas, os desejos e as necessidades do sujeito. Este processo de potencialização-atualização está próximo da análise que Didier Paquelin propõe para a apropriação (PAQUELIN, 2009) resituando-o numa dinâmica coletiva. Para além de uma representação da dimensão coletiva da gênese instrumental, este modelo fornece argumentos à hipótese da inovação dispositivo no que ela permite situar percursos através dos quais as negociações entre atores permitem a elaboração e a apropriação de novas práticas.

### **O uso escolar dos *tablets* táteis à luz da mediação e da gênese instrumental**

A análise de 30 anos de políticas educativas francesas em matéria de tecnologias digitais (1985-2015) mostra ciclos, fundados mais sobre oportunidades tecnoeconômicas que sobre escolhas educativas. As tecnologias derramadas a cada novo ciclo potencializam fortemente a zona proximal de desenvolvimento de indivíduos desejosos de novidade, afim de satisfazerem motivações muito diversas, e tal tem dado origem a numerosas invenções algumas das quais se tem transformado em inovações. De acordo com o modelo da mediação instrumental, estas invenções são fortemente marcadas pelas características dos artefatos compatíveis com os paradigmas pedagógicos e didáticos no seio dos quais essas invenções os inscrevem.

Assim se seguiram a vaga dos primeiros computadores individuais (Plano IPT em 1985) e o ensino assistido por computador de inspiração comportamentalista, a vaga dos computadores concebidos para usos profissionais da burocrática década de 1990, que suscitou muitas atividades de aprendizagem relevando do paradigma construtivista, depois a conexão progressiva de todos os equipamen-

tos à Internet (década de 2000) com os maravilhamentos, por vezes abusivos, do socioconstrutivismo. Um olhar retrospectivo confirma o quanto as escolhas pedagógicas foram subordinadas às escolhas tecnológicas, elas mesmas determinadas pelo oportunismo econômico. Hoje, o equipamento que cristaliza os desafios tecnológicos, políticos e econômicos é o tablet tátil e numerosos projetos já levaram à distribuição de milhares de tablets, na hora em que o chefe de Estado anuncia uma dotação generalizada para os alunos do 5º ano em 2016 (havia 870 000 alunos de 5º ano em 2014).

Este artefato apresenta características singulares. É eficiente do ponto de vista funcional, nómada, conetável e pessoal e não mais unicamente individual. O laboratório TECHNE (EA 6316) está implicado em vários programas de investigação que se debruçam sobre os usos de tablets táteis em contexto escolar. Os resultados destes estudos ainda não foram publicados, mas já é possível elaborar uma síntese sob o ângulo da inovação, à luz do modelo que propomos de zona proximal de desenvolvimento das práticas instrumentais. Como para as outras vagas de equipamento, a inovação esperada (ainda) não aconteceu. Observa-se essencialmente uma recondução de práticas pedagógicas anteriores, instrumentando-as com os novos equipamentos. Como já observava Geneviève Jacquinot em *Image et pédagogie* (2012) e depois em *On demande toujours des inventeurs* (1981), a escolarização de artefactos inicialmente produzidos para outros contextos de utilização dificilmente leva em conta as suas especificidades, quer dizer, as modalidades próprias da mediação instrumental que induzem.

Encontramos aqui e ali invenções pedagógicas que repousam sobre a conjunção favorável da participação de professores empreendedores. Todas estas invenções não o são verdadeiramente e reinventa-se muitas vezes. Nem todas são fatores de progresso, mas faltam-nos avaliações rigorosas para o julgar. Algumas delas são úteis, todavia, não se impõem necessariamente, ficam invisíveis e depois desaparecem. Globalmente, o paradigma da inovação ascendente reivindicado na maior parte destes projetos falha. Isto se deve a uma demasiada fraca estruturação da colaboração entre atores, o que diminui a força da potencialização da zona proximal de desenvolvimento das práticas instrumentais de cada um.

Tal explica-se igualmente por uma demasiado fraca regulação

dos projetos, que permitiria distinguir aquilo que deveria ser partilhado daquilo que seria preferível ignorar ou abandonar. Por fim, observam-se fortes condicionamentos institucionais reais ou imaginados que freiam as tomadas de iniciativa individuais e limitam a possibilidade de atualizar práticas potenciais.

## A invenção arriscando a geometria euclidiana

É, portanto, a uma política de inovação exigente que convida esta discussão teórica que se inscreve no sulco infatigavelmente talhado por Geneviève Jacquinet-Delaunay, no seio de uma comunidade científica muito ativa há meio século. Numa obra muito recente (2014, p. 89), recorre a uma pirueta para introduzir o capítulo que consagra aos objetos e questões de investigação partilhados com Daniel Peraya. Evoca os seus “caminhos paralelos que, contrariamente ao axioma euclidiano, se bem que paralelos, sempre se cruzaram”. O que poderia parecer unicamente artifício literário é, também, uma chave de leitura sobre que é a invenção. Inventar supõe mudar os nossos paradigmas de referência.

## REFERÊNCIAS

AUDRAN, J.; CERISIER, J.-F *et al.*; CHOLIN, H. **Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique.** In: *Distance et savoirs*, 2007.  
DOI: Acessado em 15 outubro 10.3166/ds.5.483-505

CERISIER, J.-F. **La désintermédiation comme agent de transformation culturelle dans l'éducation.** PELTIER C. (org.) In: *La Médiation de la formation et de l'apprentissage*, Bruxelles, Belgique, De Boeck Université, 2014.

CERISIER, J.-F. **Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescents français,** Poitiers, Université de Poitiers, 2011. Acessado em 14 outubro 2016: <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00922778>

DEBLOK, C., **Présentation du dossier : Innovation et développement chez Schumpeter.** *Interventions économiques*, 2012. Acessado em 15 outubro 2016. <http://interventionseconomiques.revues.org/1852>

CHOPLIN, H. **Les trois figures de la recherche sur l'enseignement à distance : mouvement, relation, substance.** In: *Distances et savoirs*, 2009. Acessado em 15

outubro 2016: 10.3166/ds.7.553-570

CROS, F. **L'innovation en éducation et en formation.** In: *Revue française de pédagogie*, 1997.

CROS, F. **Trois fonctions sociales de l'innovation en éducation et en formation: le cas de la France.** BONAMI, M.; GARANT, M. (org.). In: *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergences et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

HUTCHINS, E. **Cognition in the Wild.** MIT Press. 1995.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. **Image et pédagogie.** Paris Éditions des Archives contemporaines, Paris: PUF, 2012.

JACQUINOT-DELAUNAY, G; FICHEZ, E. (org.). **L'Université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée**, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2008.

JACQUINOT-DELAUNAY, G.; CHOPLIN, H. **La démarche dispositif au risque de l'innovation**, In: *Éducation permanente*, 2002.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. **Les sciences de l'éducation et les sciences de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives.** *L'Année sociologique*, 2001. Acessado em 15 outubro 2016: 10.3917/anso.012.0392

JACQUINOT-DELAUNAY, G.; MONNOYER, L. (org.). **Le Dispositif. Entre usage et concept.** Paris, Hermès, CNRS, 1999.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. **La télévision : terminal cognitive.** Réseaux, 1995. Acessado em 15 outubro 2016: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso\\_0751-7971\\_1995\\_num\\_13\\_74\\_2779](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_1995_num_13_74_2779)

JACQUINOT-DELAUNAY, G. **Quand il n'est plus possible de faire du neuf avec du vieux.** *Médiascope*, 1993.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. **On demande toujours des inventeurs.** *Communications*, 1981. Acessado em 15 outubro 2016: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\\_0588-8018\\_1981\\_num\\_33\\_1\\_149](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1981_num_33_1_149)

LEWIS, R. **Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail.** ROUET, J.-F.; PASSADIÈRE, B. de la; (org.). In: *Hypermédias et apprentissages. Actes du quatrième colloque*. Paris, EPI, LACO, LIP6, INRP, 1999.

MARIET, F. **Laissez-les regarder la télé**, Paris, Calmann-Lévy, 1989.

METZ, C. **Images et pédagogie**. In: *Communications*, 1970. Acessado em 15 outubro 2016: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\\_0588-8018\\_1970\\_num\\_15\\_1\\_1220](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1970_num_15_1_1220) DOI : 10.3406/comm.1970.1220

PAQUELIN, D. **L’Appropriation des dispositifs numériques de formation**. In: *Du prescrit aux usages*, Paris, L’Harmattan., 2009

PETIT, L. **Enjeux scénographiques et industriels de la conception des ressources numériques : le cas de l’Université en ligne**. Tese de doutorado, Université Paris 13, 2007. Disponível em: <http://www.observatoire-omic.org/fr/art/82/enjeux-scenographiques-et-industriels-de-la-conception-des-ressources-numeriques-le-cas-de-l-universite-en-ligne.html>

PERAYA, D.; PELTIER, C. **Une année d’immersion dans un dispositif de formation aux technologies: prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d’action et changement de pratique**. In: *International Journal of Technologies in Higher Education*, 2012. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:22664>  
DOI : 10.7202/1012906ar

PERAYA, D. **Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail: médiatisation et médiation**. LIQUÊTE, V. (org.), *Médiations*, 2010.

RABARDEL, P. **Les Hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains**, Paris: Armand Colin, 1995.

REY, O.; FEYFANT, A. **Vers une éducation plus innovante et creative**. In: *Dossier d’actualité veille et analyses*, 2012. Acessado em: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/70-janvier-2012.pdf>

SAPIR, E. **Anthropologie**. Éditions de Minuit, 1967.  
Acessado em : 10.1522/cla.sae.ant2

SCHUMPETER, J. A. **Capitalisme, socialisme et démocratie**. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1974. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.scj.cap>

TARDY, M. **Le Professeur et les images**. Paris, Presses universitaires de France, 1966.

VYGOTSKY, L. **Pensée et langage**, Paris, Éditions sociales, 1985.

04

Artigo recebido em: 11/09/2016

Artigo aprovado em: 20/09/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p119-147

*Formação aberta e a distância. Tecnologias educativas.*





# Pedagogias e públicos das formações a distância. Alguns pontos históricos<sup>1</sup>

*Pédagogies et publics des formations à distance.  
Quelques touches historiques*

*Educational models and learners in distance education.  
Some historical hints*

---

VIVIANE GLIKMAN<sup>2</sup>

---

**Resumo:** Este artigo parte de uma intervenção de Genviève Jacqui-not sobre “a história das formas pedagógicas em FAD/FOAD” no Grupo de Estudos – história da formação de adultos (Gehfa), em 2013. Ele faz simplesmente uma ilustração do que ela evoca nesta ocasião a propósito dos públicos de formações abertas e a distância e de suas relações com os modos de formação no plano pedagógico e tecnológico. Sob esta ótica, ele recorre a trabalhos que fizemos sobre os usos e os utilizadores de dispositivos instrumentalizados de formação à distância e alimenta esses propósitos com citações extraídas de entrevistas realizadas neste contexto e ainda não publicadas formalmente. O objetivo central é, portanto, de trazer alguns esclarecimentos sobre as percepções de diversos modelos de EAD para os aprendizes, dos quais queremos aqui ser porta vozes.

**Palavras-chaves:** Dispositivos instrumentalizados; Formação aberta e a distância; Formas pedagógicas; Ponto de vista dos estudantes; Tecnologias educativas.

---

1 Tradução de Rosa Maria Cardoso Dalla Costa.

2 Enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation, viviane.g1@free.fr

**Résumé:** Cet article part d'une intervention de Geneviève Jacquinot sur « L'histoire des formes pédagogiques en FAD/FOAD » lors d'un séminaire du Groupe d'études - histoire de la formation des adultes (Gehfa), en 2013. Il se veut simplement une illustration de ce qu'elle a évoqué à cette occasion à propos des publics des formations ouvertes et à distance et de leurs rapports à ces modes de formation aux plans pédagogique et technologique. Dans cette optique, il recourt à des travaux que nous avons mené sur les usages et les usagers de dispositifs instrumentés de formation à distance et nourrit ces quelques propos par des citations extraites d'interviews réalisés dans ce contexte et non formellement publiées à ce jour, l'objectif central étant d'apporter quelques éclairages sur les perceptions des divers modèles de FAD par les apprenants, dont nous avons voulu ici nous faire le porte-parole.

**Mots-clés:** Dispositifs instrumentés; Formes pédagogiques; Formations ouvertes et à distance; Points de vue des apprenants; Technologies éducatives.

**Abstract:** This paper refers to a presentation given by Geneviève Jacquinot on "History of educational forms in distance and open learning" in a seminar held by the Gehfa (« Groupe d'études - histoire de la formation des adultes » - Study group - history of adult education) in 2013. It essentially aims at illustrating what she mentioned on this occasion about learners and how they deal with these modes of learning from an educational and technological point of view. In this perspective, this paper relies on studies and/or researches that I carried out about the uses and users of media based learning systems. Excerpts, retrieved from interviews with learners conducted in this context and only informally published till now, support some ideas submitted in the paper, the main purpose of it being to bring a few lights on how various distance teaching models are perceived by learners, of whom I have here chosen to be the spokeswoman.

**Keywords:** Educational methods; Educational technologies; Media based learning systems; Open and distance learning.

## Introdução

Da televisão educativa aos MOOCs, diversas formas pedagógicas foram sucessivamente (e simultaneamente) colocadas em prática na formação a distância, em função das ideologias dos conceitos de dispositivos, mas também das tecnologias disponíveis. Nós partiremos aqui de uma intervenção de Geneviève Jacquinot, em 2013, sobre “a história das formas pedagógicas em EAD/FOAD”, num seminário que coordenei no Grupo de estudos – história da formação de adultos (Gehfa)<sup>3</sup>. Não se trata aqui de colocarmos em xeque sua brilhante exposição com a qual nós concordamos amplamente, ao contrário, mas de desenvolver alguns de seus aspectos, enfocando a questão dos públicos da EAD como ela os evocou, sem aprofundá-la, pois não era esse o seu objetivo.

No decorrer de um século e meio durante o qual a formação a distância conheceu transformações notáveis, os enfoques pedagógicos foram modificados, em um “movimento” (mais que em uma cronologia diz Geneviève Jacquinot, pois, longe de excluí-la, elas continuam a existir), que vai do behaviorismo ao sócio-construtivismo e ao que denominamos agora “conectivismo”, à medida que as ideologias educativas evoluíram e que os avanços tecnológicos permitiram, da imprensa às redes, passando pelo audiovisual, pela informática, a telemática, os multimídias...

Se os cursos por correspondência destacavam uma abordagem puramente transmissiva o rádio e depois a televisão permitiram vislumbrar uma relativa interatividade. Essa que é ampliada com a chegada da informática e que vai desenvolver o ensino assistido pelo computador, depois, mais tarde pelo desenvolvimento de formações pela internet que facilitou os contatos com a instituição e, sobretudo, seus tutores. As plataformas de formação multiplicaram as possibilidades de comunicação entre aprendizes e tutores e entre aprendizes, graças aos fóruns, aos chats, aos wikis, às classes virtuais... Os trabalhos cooperativos e colaborativos podem entretanto ser propostos, e até mesmo impostos, aderindo assim em grande parte ao sócio-construtivismo e transformando o tutor, que até então tinha uma função de monitor individual, em animador de uma comunidade de aprendizagem.

Em que medida os públicos adultos, aos quais diferentes modali-

---

3 Trata-se da segunda sessão do seminário intitulado “A longa história da formação a distância não acaba”, realizada no dia 5 de fevereiro de 2013. Esta intervenção não foi ainda publicada, mas nós tentaremos colocar sua gravação acessível (ver <http://gehfa.com/fr/>)

dades de formação à distância foram propostas, tiveram suas expectativas atendidas e satisfeitas? Como eles receberam esses dispositivos? Como eles se adaptaram a eles e deles se apropriaram? Como eles avaliam as suas abordagens pedagógicas e negociam com sua oferta? É sobre essas questões que tentaremos modestamente trazer alguns esclarecimentos um pouco impressionantes, apoiando-nos sobre exemplos ilustrados com várias citações extraídas de entrevistas realizadas com aprendizes engajados na EAD francesa e, mais raramente de mensagens postadas em seus fóruns.

As entrevistas foram feitas principalmente por nós mesmos no âmbito de uma série de estudos e/ou de pesquisas nas quais, depois de algumas décadas, estamos interessados aos usos e aos usuários de dispositivos mediatizados (ou “*instrumentés*”) de formação à distância<sup>4</sup>, da televisão educativa à formação online. Somente foram difundidos na comunidade científica as análises globais resultantes de trabalhos e seus resultados detalhados deram lugar, até agora, a produções internas. Esta opção explica as numerosas referências a nossos próprios escritos, sobre os quais esperamos que os leitores não sejam tão rigorosos.

Nossa intenção é assim, antes de propor uma análise e uma interpretação das falas dos entrevistados, de reproduzir aqui alguns curtos fragmentos, a fim de propor um feed-back vivo, dando corpo aos pontos de vista dos usuários de EAD, esses destinatários “finais” dos dispositivos colocados em prática, que frequentemente são excluídos dos discursos sobre esse tema, como observou Geneviève Jacquinet (1999) ao se referir a Dominique Boullier (1994) e a Alain Payeur (1996). O tom, pode ser ligeiramente polêmico, fazendo um elo imperfeito àquele de Geneviève Jacquinet cujas comunicações e escritos, são sempre um pouco provocantes, ao mesmo título que a distância “sistema de provocação segundo ela, permite de abalar as estruturas tradicionais de formação”.

Pode ser que alguns leitores, terão, em alguns momentos, uma impressão de déjà vu, é sem dúvida porque a realidade é teimosa e que, diante da frequente reprodução de erros do passado, parece-nos que não é inútil de relembrar algumas verdades que a pesquisa demonstrou, mas que a ação, na sua dinâmica própria, a tendência frequente de omitir.

Enfim, precisemos que, para nós, quatro fatores principais entram em cena nas relações de uso que os aprendizes à distância de-

4 Que nós definiremos aqui como “todo tipo de conjunto organizado de suportes recursos, quais sejam as tecnologias colocadas em prática e destinadas aqueles que utilizam no âmbito da formação à distância”.

envolvem com os dispositivos instrumentalizados: as motivações para a formação e a formação a distância, a aceitação de uma situação de autoformação mais ou menos assistida e a capacidade de autonomia, sua familiaridade com as tecnologias, mas também, o que não é desprezível, a maneira através da qual a pedagogia se ampara ou não nestes instrumentos para facilitar, animar, sustentar as aprendizagens. Nós abordaremos apenas os três últimos desses pontos, sem tratar das motivações nem dos contratempos que presidem a uma inscrição em formação a distância, tema que nós temos desenvolvido em outras publicações (GLIKMAN, 2002 s/p).

## **Do ensino por correspondência à televisão educativa**

### *Ao tempo, sempre presente, do ensino por correspondência*

Os cursos impressos enviados por correio, cujo mais célebre exemplo francês são aqueles dos cursos do Cned<sup>5</sup>, atingindo os aprendizes a domicílio. Esses últimos, deveriam, normalmente sozinho, pois “não havia um professor real para lhe explicar o que ele não conseguia compreender”, ou ajudados por membros de suas famílias, colegas ou amigos (“No fim, eu passei no exame, mas foi graças aos amigos que me apoiaram e me disseram para não desistir”). Eles disponibilizavam apenas as correções das tarefas, as quais eles reclamavam muitas vezes de serem muito elitistas, e de uma tutoria telefônica, as vezes aleatória depois, seguida mais tarde de uma mensagem eletrônica nem sempre reativa (mas “é verdade que explicar um problema por telefone ou por email, não é tão simples”).

Em face deste sentimento de isolamento, que os adultos que aprendem a distância exprimem frequentemente com insistência, em relação à instituição, aos professores, aos outros estudantes, ao conjunto dos conhecimentos a adquirir forte determinação, seriedade perseverança e autonomia eram e são ainda necessários para aprender e empregar o tempo necessário para os exercícios exigidos antes de passar na prova final: “é uma formação extremamente exigente que requer uma boa maturidade”.

Ao total, relativamente poucos inscritos conseguem e, apesar da ausência de transmissão institucional de dados estatísticos, parece que

5 Centro Nacional de Ensino a Distância, assim denominado a partir de 1986, foi criado no início da Segunda Guerra Mundial e chamado inicialmente de Serviço Nacional de Ensino por Correspondência, depois, em 1959 Cnte, Centro Nacional de Tele-ensino.

a dificuldade da empresa (da proposta) possa ser atestada pelas taxas de abandono e de reprovação extremamente altas nos exames assim preparados (falamos hoje de cerca de 70% de reprovados no baccalauréat)<sup>6</sup>.

### *A televisão instrumento de democratização e de formação?*

No início dos anos de 1960, na França como em vários países estrangeiros, começaram as emissões televisivas educativas destinadas aos adultos que, propostas por instituições públicas e difundidas sobre a rede nacional de televisão adotaram formas pedagógicas diferenciadas. Assim, na França, aquelas produzidas pelo Conservatório Nacional de Artes e Métiers a partir de 1966, que diziam respeito aos ensinos “fundamentais” destinado a seu público, consistia, sobretudo, em aulas filmadas que podiam ser seguidas nos Centros associados do Cnam, depois, mais tarde, a domicílio. Se alguns telespectadores não inscritos podiam aproveitar desses ensinamentos sem a perspectiva de poderem fazer os exames, os inscritos no Cnam que visavam a obtenção de um diploma, sozinhos diante de suas telas de televisão, deviam escutar, aprender e reter... A “promoção superior do trabalho”, que visava beneficiar trabalhadores que sonhavam em progredir nas suas carreiras, funcionava mediocrementemente aqui, mesmo se alguns encontravam neste sistema satisfação à custa de muita energia e de uma longa persistência.

Outras emissões de televisão, propostas nos anos de 1960 pelo IPN (Institut Pédagogique National)<sup>7</sup> e denominado RTS/Promotion, se direcionavam, em teoria, numa ótica de promoção social, a adultos pouco ou mediantemente escolarizados (de nível CEP, CAP ou BEP e BEPC que representavam então cerca de três quartos da população francesa adulta), e “isolados” uma vez que estavam geograficamente dispersos e, para a maior parte, não inscritos em organismos de formação. Essas emissões, de uma duração de uma meia hora e organizadas em séries temáticas sobre conteúdos do ensino geral ou técnico (línguas vivas, expressões francesas, economia, desenho técnico, matemática, estatística) eram acompanhadas de brochuras impressas que retomavam e complementavam os programas.

Entretanto, eles não constituíam um curso estruturado corres-

6 Ver <http://www.letudiant.fr/bac/cours-par-correspondance-le-bac-sans-aller-au-lycee-13974/discipline-de-travail-obrigatoire-19022.html>

7 Estabelecimento Público de caráter administrativo sobre a tutela do Ministério da Educação Nacional, tornou-se OFRATEME (Office Français des Techniques d'Éducation) em 1970, depois CNDP (Centro Nacional de Documentação Pedagógica) em 1976.

pondo a um programa de formação e, sobretudo, não conduziam a nenhuma validação. Neste sentido eles correspondiam, sem dúvida, segundo uma distinção hoje admitida, “cursos a distância” mais que a uma “formação a distância” implicando uma relação com a instituição proponente e uma diplomação.

Elas aderem a uma concepção aparentemente tradicional de transmissão de saber e suas intenções eram explicitamente didáticas. As pesquisas formais se esforçavam entretanto para explorar todos os meios televisivos a fim de dar conta dessa pedagogia atraente e de suscitar o interesse de um público que desejava elevar seu nível de conhecimento e pronto para investir, para isso, o seu tempo de lazer. Ilustrados por esboços, reportagens, entrevistas, esquemas, animações, as emissões integravam às vezes questões inspiradas no ensino programado. Elas ofereciam, neste caso, uma certa interatividade que Barchechath & Poust-Lajus (1990) notadamente “intencional”<sup>8</sup> - ou de “possibilidades de interações”, diria Geneviève Jacquinot que distingue essas últimas de interatividade “máquina” uma vez que elas não são automaticamente ligadas às funcionalidades do instrumento, mais os utilizam para suscitar ações. Apontava, também, certo cognitivismo quando essas questões se apoiavam sobre conhecimentos já adquiridos, por formação ou experiência...

### *Ao despertar das interações*

Essas interações, bem elementares, criavam às vezes um sentimento de convivência com os emissores, em todo caso para aqueles a quem eles apelavam para lembranças boas da escola: “eu tenho a impressão de reencontrar amigos...” dizia uma telespectadora assídua das emissões francesas, dona de casa de aproximadamente 40 anos, que seguiu os estudos secundários e mostrava-se satisfeita de revisar assim esses conhecimentos.

Depois de 1968, num quadro de tentativa de “desescolarização”<sup>9</sup>, novas séries (relações humanas, economia, informática trabalho social, gestão de empresas...) se apresentam como uma abertura sobre o mundo contemporâneo mas não propõem uma verdadeira progressão pedagógica. Os documentos que os acompanham, no início enviados

8 Em oposição à interatividade “functional”, unicamente ligada às potencialidades da máquina.

9 Inspirada notadamente pelas ideias de maio de 1968 e o impacto da obra de Ivan Illich, Une Société sans école [Deschooling Society], publicado na França, pelas Editions du Seuil, em 1971.

gratuitamente sob demanda, passam a ser cobrados (o argumento “pedagógico” é que eles serão assim valorizados, o que provocará uso mais real, pois muitos dos que o demandavam pareciam não recorrer a eles ou o faziam muito pouco). Depois que o preço aumentou houve uma diminuição e um envelhecimento da população que os demandava em detrimento dos menos favorecidos, que são frequentemente também os menos instruídos: “assinaturas muito caras para bolsas modestas” explica um dos que renunciaram a comprar o material impresso.

Mais tarde, no decorrer dos anos de 1970, ao mesmo tempo que o organismo produtor do material entrava na era “multimídia” (no sentido de multi suportes), as emissões do tipo “magazine”, em proporção crescente, se apoiam sobre mesas redondas debates e entrevistas que visavam sensibilizar o público à lei de 1971 sobre a formação profissional contínua e a informar sobre as ações conduzidas neste âmbito, em detrimento de programas de iniciação. A possibilidade para os telespectadores de telefonar para interrogar os especialistas presentes no estúdio é pressuposto de interação, mas se efetivamente há essa demanda, ela provém pouco do público visado que não assiste tais programas normalmente assistidos por pessoas que já são motivadas pelas ações de formação.

### *Ao reencontro dos telespectadores aprendizes*

Os estudos de audiência, feitos em colaboração com o estabelecimento produtor (OFRATEME, depois o CNDP) e o Serviço de Estudos de Opinião do ORTF, que foi sucedido pelo Intitute Médiamétrie (responsável por estes estudos após a divisão da ORTF em diversas sociedades de programas), constata notadamente que, se o público visado é relativamente pouco instruído, a maioria do público efetivamente atingido possui um nível de instrução médio-superior ou superior e observam, paralelamente à redução do número de pessoas que pediram os materiais de acompanhamento, uma baixa do volume global de “simples” telespectadores (aqueles que não pediam esses documentos impressos), de muitas centenas de milhares de porcentagens de audiência não perceptíveis nas enquetes nacionais (GLIKMAN, 1989).

Além dessa coleta de dados estatísticos, numerosos estudos foram feitos junto ao público por uma equipe de avaliadores internos. Bem que sozinhos possam ser nominativamente identificados e, portanto entrevistados, os que pediam esses documentos de acom-

panhamento, logo os mais interessados pelos programas propostos que os “simples” telespectadores ocasionais, estes estudos notam com uma frequência cada vez maior que os meios colocados em prática não estão à altura dos objetivos afirmados: “os vilões destroem as belas teorias” (máxima de Marc Bloch, 1941), coloca-nos em cheque com uma relação interna (GLIKMAN, 1974). Isso pode, certamente ser imputado a fatores externos às emissões: horários cada vez menos favoráveis e ausência de informação sobre os programas, devido às resistências da ORTF face às emissões acusadas de lhes baixar a audiência e à falta de preparação para um diploma ou da não entrega de uma declaração de participação, questões de ordem institucional.

Entretanto, vários fatores internos, ligados às escolhas de produção, intervêm fortemente. Eles tratam sobretudo dos conteúdos das emissões, o nível de saber difundido e seu ritmo de difusão, a colocação em prática da língua utilizada. Esses elementos revelam opções pedagógicas que Geneviève Jacquinot denomina “design” pedagógico, definido (para anunciar um artigo de A. Silvera Sartori), na introdução de um número de *Distances et Savoir* sobre a formação a distância no Brasil, como “lugar de interação entre os fatores respectivos da tecnologia do projeto didático e das expectativas dos usuários” (VIDAL, GRANDBASTIEN & MOEGLIN, 2011, p. 187).

Com efeito, as camadas populares se interessam por conteúdos diretamente possíveis de serem utilizados no seu cotidiano ou equivalentes a conteúdos do ensino fundamental geral ou técnico mais do que por emissões que se pretendem de “sensibilização” e de “comunicação” (“Gestão de empresa, é necessário ser um diretor de empresa ou algo parecido para seguir uma emissão sobre esse tema... Isso não é para mim, eu não entendo grande coisa”, disse um mineiro distante)<sup>10</sup>.

O público visado percebe o nível dos saberes difundidos como muito elevados, quer se trate de emissões de economia (“todos esses programas, são bons, mais é necessário ter um determinado nível de instrução para segui-los...”). Eu, eu os assisto, eles me apaixonam, mas eu não compreendo grande coisa...” disse um dos trabalhadores do curso de inglês (*Walter and Connie*) produzido pela BBC: “às vezes,

10 Esta citação e as seguintes sobre emissões de televisão educativa foram extraídas do relatório de síntese interna pré citado (GLIKMAN, 1989). Elas são, como dissemos, extratos de entrevistas realizadas por nós, ou por qualquer outro, por outros psicólogos ou sociólogos engajados pela instituição para avaliar o impacto dos programas.

eu estou certo de que se eu não tivesse lido a lição previamente eu não entenderia a metade”, declara um engenheiro do Cnam que já havia sido portanto iniciado na língua inglesa. E assim colocada a questão dos pré-requisitos, fica mais fácil de tratar presencialmente que à distância, que persiste em toda formação de adultos.

O ritmo de difusão de saberes é considerado muito rápido, devido ao número de informações que se sucedem em cada emissão de cerca de meia hora, os autores tentam inculcar o máximo de conhecimentos em um mínimo de tempo: “somos obrigados, para permanecer ligados à exposição, passar sem compreender e não conseguimos aprender nada”, diz um telespectador da série *Automatismes*, que a segue bem acompanhado dos documentos impressos. A progressão pedagógica de uma emissão a outra também gera queixas constantes: “Quando a emissão termina, a semana antes eu tinha compreendido. Mas, ao continuar na semana seguinte, há uma margem, uma diferença de tempo que é muito forte...”

A colocação em prática das emissões, algumas das quais imbuídas da intenção de oferecer “um espetáculo pedagógico” (EGLY, 1984), utilize cada vez mais frequentemente entrevistas de especialistas ou faz mesas redondas no formato “talk-shows” da televisão aberta ou, em particular, quando substitui um quadro negro deslocado de sua legitimidade escolar, aos seminários por áreas. Tudo isso não atinge satisfatoriamente os públicos pouco escolarizados. Quando as emissões se esforçam para levá-los em conta, vários deles consideram tais apresentações como sendo “do nível maternal”. Um humor de baixa qualidade não suscita também a adesão do público visado. Quanto às explicações, elas são normalmente consideradas de insuficientes: “É bem explicado para aqueles que já sabem do assunto, para os que não o conhecem, não é suficiente”. As emissões se mostram assim reprovadas por serem muito teóricas e por não apresentarem ilustrações concretas: “Não têm exemplos práticos, nem imagens que representem cenas da vida”.

Enfim, se a linguagem e o vocabulário utilizados são familiares aos professores autores das emissões, eles são frequentemente incompreensíveis para um público menos escolarizado, quer seja em uma matéria geral como economia (“tem termos que precisam ser tirados da escola para serem compreendidos...”) ou em matérias técnicas: “as palavras chaves não são suficientemente definidas” (telespectador da série *Estatísticas*) ou “seria necessário enfatizar o vocabulário técnico” (a propósito da série *Eletrônica*).

Esses problemas, que revelam a desconfiança do público visado em relação aos conceitores e que contribuem para a insatisfação do público visado ao proveito das camadas mais elevadas da população, não são específicas da França: “Numerosos estudos parecem indicar que os profissionais do rádio e da televisão têm uma percepção vaga de seu público [...]. Eles trabalham a partir de ideias prontas pra serem aprovadas por seus pares”, escreveu em 1977, Elihu Katz um sociólogo americano especialista em fenômenos midiáticos, a propósito dos programas educativos da BBC (KATZ, 1977).

Uma segunda interpretação<sup>11</sup> coloca em evidência um problema sociológico mais profundo: a pouca propensão das camadas menos favorecidas da população a considerar a televisão como algo diferente de instrumento para diversão de uma parte, e de outra, através dela aprender mensagens educativas. É verdade que aprender com a imagem não é assim tão evidente, aos menos para os pesquisadores da área, o que Geneviève Jacquinot demonstrou há muito tempo (JACQUINOT, 1977). Quanto às modalidades de uso dos documentos escritos de acompanhamento que poderia ajudar a seguir os programas, eles são raramente sugeridos aos telespectadores e são, uma vez mais, voltados para uma auto direção individual de sua aprendizagem, que eles não sabem como organizar.

Esse desnível entre as intenções de partida, generosas, pois visam dar uma “segunda chance” a um público cuja formação inicial foi reduzida por diversas causas e a realidade de campo existe em praticamente todas as formações de adultos e, principalmente, na formação a distância que exige mais autonomia. “Na base de toda universidade aberta, existe essa ideia de uma segunda chance para aqueles que não puderam seguir os cursos clássicos, é o tema da democratização, mais atenção ao público pouco formado...!” diz Geneviève Jacquinot em sua intervenção, dando o exemplo da Universidade Aberta Britânica, “apresentada em 1965 no programa eleitoral trabalhista, como destinada aos excluídos do sistema e que, como o sabemos, serviu principalmente para os professores que se formavam ou se reciclavam”.

---

11 Interpretação mais satisfatória para os idealizadores dos programas que são liberados de toda responsabilidade, todos como os fatores externos precedentemente evocados.

## Da informática em tempos de rede

### *Os primeiros tempos*

Nós passaremos sem nos demorar ao início da internet no ensino, utilizada a partir dos anos de 1960 em lugares institucionais, fora da formação a distância, depois, seus derivados nos anos 1970 e 1980, “máquinas de ensinar” de Skinner, Minitel textado por um tutorado balbuciente, videodiscos, uso de copiadoras digitais para os deveres corrigidos<sup>12</sup>, teleconferências, etc., assim como as numerosas experiências às quais esses novos instrumentos deram lugar<sup>13</sup> e sobre o impacto sobre os quais não temos informação de primeira mão<sup>14</sup>. No início dos anos 1980, a informática começou progressivamente a entrar na esfera da aprendizagem individual com o desenvolvimento da microinformática e do “Plano Informático para todos” de 1985, que se dirige sobretudo aos escolarizados. Os aprendizes, jovens e menos jovens são, assim, confrontados à descoberta de um novo instrumento que vários adultos têm dificuldade para se apropriar, mas outros numerosos e com um discurso lírico que tomam a interatividade como resposta a todos os problemas de aprendizagem, esquecendo uma questão fundamental: “Não há, em efeito, um perigo ao estabelecer uma relação direta entre as potencialidades interativas virtuais da máquina, que são cada vez mais importantes e as potencialidades de interações significantes reais, que se tornam possíveis pelos programas ditos interativos?” (JACQUINOT; MEUNIER, 1999).

### *Internet e formação online*

Com o surgimento da Internet, as formações à distância se instalam sobre as redes, cada vez mais eficientes. Mesmo que no início, os computadores pessoais não possuíssem a potência suficiente para acolher os dispositivos então pouco complexos, todos os materiais recentes dão hoje acesso a plataformas de formação às múltiplas funcionalidades, que existem em centenas<sup>15</sup>. Se os jovens os utilizam fa-

12 “Inovação Educativa”, colocada em prática pelo Cned e assinada Segundo M.J. Duderzert (1994) notadamente porque, se a redução do prazo entre o envio dos deveres pelos inscritos e a recepção direta de suas correções modificavam positivamente a relação pedagógica, ela reduzia também fortemente as taxas de abandono, com as consequências organizacionais e financeiras para o estabelecimento...

13 Pode-se procurar, por exemplo, à Glikmn & Baron (1991).

14 Contudo, a obra de Baron et Bruillard (1996), como outras publicações posteriores desses pesquisadores, são ricas em informações e análises neste domínio.

15 Inclui as de livre acesso (ver o boletim de Thot Cursus, online <http://cursus.edu/>)

cilmente, muitos adultos têm ainda dificuldade para utilizá-los, principalmente porque a sofisticação dos dispositivos é frequentemente considerada pelos conceptores como prova do seu *savoir-faire*, às vezes mesmo uma garantia de qualidade: “Nós todos sabemos que a EAD galopa em direção à nova tecnologia, que utiliza materiais mais recentes que se dirigem a um público que não tinha esse material, e quando tinha, não sabia como utilizá-lo”, diz Geneviève Jacquinot, que acrescenta maliciosamente (e com um sorriso): “É verdade que devemos desconfiar dessa fuga antes tecnológica...”!

Se a penetração dos computadores pessoais não foi imediatamente ao encontro dos dispositivos que propunham a EAD, hoje isso não é mais um problema: em 2014, 96,2% dos lares franceses estão equipados com um computador<sup>16</sup> e a França tem 83% de internautas regulares<sup>17</sup>. Entretanto todos os internautas não utilizam todas as possibilidades sobre uma plataforma de formação cuja reputação “transparência” é frequentemente ilusória e, sobretudo, aqui ainda, saber utilizar os instrumentos para se distrair ou se comunicar não basta para saber utilizá-los para aprender. O uso das tecnologias digitais para formação exige, da parte dos aprendizes, uma tripla aprendizagem, a do conteúdo ensinado, a do domínio das técnicas daquele que a veicula e o uso dessas técnicas para o aprendizado.

Se a televisão educativa pretendia atingir o público menos escolarizado, relativamente poucas das formações online se destinam, de fato, a estes públicos, excetuando as formações do Cned e dos APP (que funcionam geralmente pelo modo híbrido). As formações inovadoras, estudadas e publicizadas pela comunidade de pesquisadores e/ou conceptores desse domínio, enfocam quase todo o ensino superior. Em todo caso, nós temos aqui exemplos da observação de dispositivos que se situam neste nível, o que não exclui as dificuldades encontradas pelos aprendizes. Além disso, embora a multiplicidade dos resultados de pesquisa publicados neste domínio forneçam uma profusão de indicações interessantes e pertinentes, nós nos limitaremos aqui a alguns exemplos tirados do nosso próprio trabalho, para os quais nós disponibilizaremos declarações diretamente recolhidas junto aos aprendizes.

---

institutions-formations-ressources/formation/13486#.VIXKP4eojsE).

16 Fonte: Communiqué Médiamétrie (<http://www.mediametrie.fr/comportements/comuniques/home-devices-3eme-vague-de-resultats-de-la-mesure-des-equipements-multimedias-de-mediometrie.php?id=1170>).

17 Fonte: Agência We are Social de Singapura, informação de MediaEducation.fr (<http://mediaeducation.fr/les-statistiques-de-lutilisation-dinternet-dans-le-monde-en-2014>).

## *Os dispositivos disponibilizados aos aprendizes*

Nos dispositivos disponibilizados o recurso às tecnologias interativas para garantir contatos interpessoais busca romper o sentimento de isolamento que nós havíamos evocado. Entretanto, os sucessos são variáveis e é necessário constatar que esses dispositivos funcionam como os precedentes, julgados úteis e muito apreciados pelos adultos que antes se dispuseram a utilizá-los eficazmente, supérfluos para aqueles que não foram seduzidos (quando o modo de organização do dispositivo permite estratégias para evitá-lo), representando assim um obstáculo suplementar para aqueles que experimentaram as dificuldades com os recursos tradicionais e diante daqueles que “a motivação” induzida pelo digital, tão vantajosa, acontece raramente. É enganoso dizer que as tecnologias por si só criam a autonomia, que elas requerem habilmente como pré-requisitos, que é a partir de comportamentos autônomos que os aprendizes podem tirar partido das potencialidades dos dispositivos técnicos, como a formação no seu conjunto e que é pela pedagogia colocada em prática que eles podem contribuir para um processo de autonomização?

Um levantamento de atitudes, de práticas, de reações podem ser observadas junto aos públicos de EAD online, cujos conceitores afirmam que são “individualizados”, senão mesmo “personalizados”, e situam o aprendiz (mais frequentemente no singular, como se todos fossem idênticos) “ao coração do sistema”. Não é inútil insistir sobre esta ideia, que aparece admitida em teoria, mais da qual encontramos poucas provas nos “desenhos”, no sentido que Geneviève Jacquinot concebe esse termo, de dispositivos técnicos.

Nos dois extremos encontramos entusiastas e refratários. Os primeiros são motivados pela perspectiva do recurso às redes e favoráveis a seu uso para se formar, mesmo se eles não estão muito seguros de conseguir aprender através delas (normalmente eles não se colocam essa questão). Os segundos, ao contrário, são refratários a esse enfoque e se recusam a aceitá-lo. Nós encontramos, entretanto numerosos aprendizes para os quais a aprendizagem da técnica faz parte dos benefícios da formação – algumas vezes mesmo, o principal. Não é para menos que, nestes casos, essa aprendizagem é frequentemente laboriosa, não se resumindo, como havia sublinhado, ao manuseio do computador. É a alguns desses diversos aprendizes que daremos voz agora, circunscritos ao nosso objeto.

### *Os estudantes face a uma aprendizagem individual*

Entre os vários exemplos dos dispositivos de formação online, nós podemos evocar uma preparação ao C2i que nós estudamos, de 2005 a 2007, em uma universidade francesa (GLIKMAN, 2009). Ela podia ser seguida seja por uma formação dita “mista” combinando sessões de trabalho pessoal sobre um programa de computador, seja uma “autoformação” acompanhada, fundada sobre um trabalho pessoal com um programa de informática e um tutorial online, sobre um “escritório virtual” da universidade (onde os estudantes do C2i tinham acesso a anúncios, documentos partilhados, um fórum, correios eletrônicos, chats e uma agenda). O tutorial à distância, feito por um doutorando, era complementado por permanências em uma sala de informática do campus, mas ele não previa atividades colaborativas entre os alunos.

Os questionários foram enviados ao conjunto de estudantes que preparavam o C2i no início e no final da formação, completados por uma análise de conteúdo das cartas de motivação destinadas a justificar a escolha da modalidade de formação, as observações de suas participações referentes ao tutorial (presença nas permanências tutoriais, realização das atividades propostas pelo tutor), uma análise das trocas sobre o fórum do escritório virtual e algumas entrevistas ao telefone. As citações que seguem são extratos das questões abertas do questionário e das entrevistas.

Para mais de dois terços dos inscritos, a escolha a priori da “autoformação acompanhada” é justificada por vantagens de ordem material: não tem obrigação de horário nem exigência da presença física na universidade. Apenas alguns têm uma visão clara de como será sua situação de aprendizagem: “se optamos por autoformação, é para aprender sozinho, fazer questões sobre o que não foi compreendido e respondê-las sozinho, ser verdadeiramente autônomo” e estes são os que, em proporção, se saem melhor nos exames finais. O que não é o caso de todos, supomos até que alguns, apesar de terem boa vontade, tinham pré-julgado sua capacidade de trabalho autônomo. Ao total, constatamos que as chances de sucesso no exame são maiores para os estudantes bem motivados pela obtenção do diploma, que escolheram a autoformação mesmo conhecendo suas dificuldades e suas vantagens, que são bem equipados em termos de informática, familiarizados com o seu uso e já informados de suas potencialidades.

Isso confirma, mais uma vez, a situação da autoformação à distância favorece os aprendizes determinados ao êxito, que escolheram essa modalidade de formação não por defeito, mas por razões positivas e que, estão já bem preparados para apreender o objeto dessa formação e para dirigir seus processos de aprendizagem, podendo dela tirar o melhor proveito. De fato, menos da metade daqueles que optaram pela autoformação declaram a posteriori estarem satisfeitos por poderem trabalhar ao ritmo que lhes convinha: “usar seu tempo para compreender”, passar o tempo sobre os pontos que são difíceis e avançar rapidamente sobre os que são fáceis”. A maioria se queixava: “é difícil se impor um trabalho regular”, “nós não temos interlocutor imediato, estamos diante de uma máquina”. As reuniões de informação organizadas antes das inscrições e não depois (como foi o caso), poderiam certamente diminuir alguns desses mal entendidos constatados se eles não tivessem sido somente sobre o conteúdo da formação, mas assim, tão precisamente sobre sua organização e seus imperativos, todas as informações indispensáveis de serem fornecidas aos estudantes desde o início, como mostra F. Mangenot (2002).

Um único estudante, entretanto, explica perceber esta situação como ocasião de uma verdadeira autodireção de sua formação, ao olhar de uma tradicional aprendizagem transmitida, manifestando assim a descoberta de uma autonomia nova: “Pesquisar as dificuldades permite uma aprendizagem finalmente mais benéfica que se as respostas tivessem sido diretamente dadas”.

Se nós pudéssemos supor que a utilização do material, competência de base da formação causaria poucos problemas a esses jovens estudantes, as dificuldades técnicas são encontradas por aqueles cujas competências digitais eram limitadas no início: “eu não compreendi como funcionava para enviar as respostas ou para fazer questões no fórum. Eu conseguia simplesmente ler o que estava escrito”. “Era complicado, eu não compreendia como funcionava o fórum”. Além desses problemas técnicos, é durante a organização de um trabalho independente que constitui aqui a pedra fundamental. Que imagens deles mesmos reenviam aos aprendizes às exigências de cogestão de suas formações? Assim, uma estudante é levada a pensar sobre sua própria capacidade de autoformação? “Eu não estarei pronta a me inscrever em uma outra formação online pela simples falta de rigor pessoal, o que me fez não conseguir minha certificação!” Constatamos além disso que, quando essas dificuldades não são superadas, elas levam a um sentimento de

desvalorização por parte dos aprendizes (“eu decididamente não sou capaz...”) que vai ao encontro do projeto explicitamente perseguido.

O material eletrônico que, em teoria exigiria 45 horas de trabalho, incluindo a leitura de textos e a realização dos exercícios propostos teria, se fosse impresso, mais de 1.000 páginas. Não é surpreendente nestas condições, que numerosas críticas sejam dirigidas ao curso considerado “muito pouco eficaz e sobrecarregado de pequenos detalhes que o tornam pesado para ser trabalhado” e contendo “muita teoria pura que é difícil de ser digerida diante de um computador”. Tudo se passa como se os conceptores, especialistas de informática e de redes, estivessem mais interessados, inconscientemente sem dúvida, em mostrar o seu conhecimento aos seus pares, que de elaborar um conhecimento correspondendo unicamente ao referencial ministerial, ele mesmo já fornecido daqui e dali.

Nós voltaremos mais adiante sobre o funcionamento do tutorial nesta ação (cf. “*et le tutorat?*”). Notemos, por ora, que encontramos aqui as observações formuladas, quarenta anos atrás, por Elihu Katz (cf. supra) a propósito das emissões de televisão educativa. *Mutatis mutandis*, a tecnologia utilizada e o nível de público atingido não mudou muito a situação: os conceptores dos programas, neste caso como nos outros, prejudgam as competências dos aprendizes em matéria de autoformação. Além disso, no ensino superior, eles imaginam como nos escreveu a propósito de uma formação aberta e à distância do Cnam, que “os aprendizes de um nível de formação relativamente elevado possuem, ou adquirem facilmente, as competências necessárias para se formarem condições de aprendizagem novas para eles”, acrescentando que “reciprocamente, os aprendizes eles mesmos se identificam a esta imagem prescrita, convencendo-se, no início, como suficientemente autônomos para preencher adequadamente as condições, aparentemente vantajosas, dos novos dispositivos, a fim de desenvolver bem seu projeto de formação mais rapidamente e com um menor custo” (BASTARD; GLIKMAN, 2002, p. 277-278). Aqui também os fatos ruins vêm desmentir as belas teorias!

### *O prazer das redes sociais*

Outro exemplo está baseado sobre uma formação destinada aos professores a fim, justamente, de os sensibilizar para as especificidades dos públicos da EAD e do acompanhamento que lhe é neces-

sário. Esta formação de 20 horas, divididas em quatro semanas que se desenrolam durante três anos sucessivos, de 2008 a 2011, utilizou unicamente as funcionalidades da rede Ning e implicou em trabalhos colaborativos em pequenos grupos de três ou quatro pessoas (elaboração de algumas discussões, co-redação de um dossiê...), nos quais o papel do tutor foi, sobretudo, um papel de animador. Nossa participação nesta formação nos permitiu observar e analisar o total de atividades e de trocas sobre a rede. As citações abaixo foram recolhidas nos fóruns ou nas trocas de e-mails.

Dos 19 inscritos, três homens e 16 mulheres, apenas um estagiário assina rapidamente: “Se eu soubesse que tudo seria pela internet, eu não teria me inscrito nesta formação”. Outra, persistiu até o fim, apesar das dificuldades encontradas: “uma única restrição: eu não tinha noção das minhas lacunas no mundo da informática”, eles deveriam informar que para fazer o curso era necessário ter o domínio de algumas dessas técnicas...”. Para os outros, mesmo enfrentando dificuldades principalmente técnicas, sobretudo no começo, eles se expressam sobre o fórum: “Mas como fazer então? Minha primeira apresentação ficou toda embaixo da minha página de comentários... A modificação desta manhã também... Eu não entendo direito...”. (“O que você quer exatamente? Se estiver ao meu alcance, eu poderei te ajudar, cordialmente”, responde um dos estagiários).

Outros, poucos habituados a aprender sem estarem enquadrados na sala de aula, estão um pouco perdidos: “Eu entendi esta formação como uma autoformação: sem muitas ‘diretivas’ para mim... Os documentos colocados à disposição funcionaram: por qual objetivo começar?”. “Eu acho a navegação um pouco complexa entre blog e fórum e a multiplicidade de suportes impede às vezes, a meu ver, a boa circulação das informações”. Outros, enfim, estão contentes com a experiência, principalmente à medida que ela lhes permite numerosas trocas e o contato entre aprendizes contribuiu para lhes dar o sentimento de pertencimento a uma comunidade educativa (o estágio me fez muito bem principalmente porque me obrigou a sair do isolamento graças ao trabalho em grupo”) e a “suprir a ausência”. Segundo a bela fórmula que Geneviève Jacquinet (1993) nos disse ter acrescentado a um comentário de Edison: “Obrigado por essas 4 semanas passadas em conjunto”. “Eu não tenho vontade de deixar este estágio e suas presenças”, lemos no fórum, ao fim da sessão.

As relações entre redes sociais e formação estão agora ao centro

de numerosos problemas de pesquisa, como testemunha notadamente o número da revista *Alsic* (vol.15, n.2, 2012), mas frequentemente são questionamentos sobre os usos dessas redes por estudantes fora das sequências de formação, material que pode constituir um elemento de enriquecimento da formação ou sobre o aprendizado informal que elas possibilitam. A diferença aqui é que formação veicula a rede social e quais são as trocas que ela possibilita, em um enfoque sócio construtivista: “o trabalho foi interessante de ser levado ao grupo, por nos obrigar, em um mínimo de tempo, usando o espaço virtual como única técnica, coordenar, sintetizar e colocar em comum as ideias”.

Porém, embora não seja o caso aqui, acontece que a exigência de trabalhos colaborativos afastam aprendizes habituados a trabalhar sozinhos e constituem uma causa de abandono, ou que, embora portem valores “de inovação, de modernidade e de dinamismo” (BRUI-LLARD; BARON, 2009, resumé), eles resultam a um fim “mais que mitigado” (idem, parágrafo 15) por razões de ordem cultural, institucional, organizacional, etc.

No final, é difícil de dizer se esta formação suscitou aprendizagens efetivas, pois embora tenha sido possível seguir os estagiários durante o ano, a falta de modificações nas atividades profissionais da maior parte dentre eles não lhes possibilitou colocar em prática seus aprendizados. Quase todos os participantes se declaram, entretanto, satisfeitos com os estágios e sua animação: “Globalmente, minha impressão é bem positiva em termos de relacionamento, notadamente intra grupo e com a animadora”. “Cansado, mas contente! Conhecimentos, pontos de vista, adquiridos graças aos outros!” disse um deles, prometendo dar continuidade aos laços criados nesta ocasião: “Nós certamente manteremos contato para continuar nossa reflexão. Nós não nos dispersaremos...”. Não é certo que a promessa seja cumprida, a não ser por alguns que pertenciam ao mesmo sub grupo.

### *A pertinência das tecnologias*

Nós evocaremos um último exemplo: uma formação contínua que resulta em um diploma universitário tinha por objetivo, nos anos de 2010, iniciar na engenharia de EAD estagiários à distância, em sua maioria, funcionários universitários, professores ou não, que queriam intervir na concepção de formação aberta e a distância. Uma plataforma agrupa numerosos recursos, fóruns são conscien-

ciosamente e convivialmente animados, classes virtuais e ritmos de formação, organizados em capítulos que são disponibilizados online à medida do progresso prevista e que os elementos do dossiê final são redigidos sobre os temas tratados. Aqui ainda, nossa participação como interventora nos permitiu ter acesso aos trabalhos produzidos e às trocas dos grupos.

As questões de ordem pedagógica continuam pouco tratadas e frequentemente esquecidas, a complexidade das técnicas as quais eles são aconselhados de conhecer para conseguir participar desta formação suscitam o uso do fórum quase exclusivamente para tratar de questões técnicas. Assim, sem falar das dificuldades encontradas no funcionamento da plataforma (“Eu não sei se todo mundo tem o mesmo problema, mas a leitura dos vídeos sonoros é muito, muito, difícil. É necessário todo o tempo reiniciar!”, provoca 18 respostas), vinte e três respostas se desencadeiam – um recorde – , a partir de uma questão relativa ao programa de computador: “Um documento fala da ferramenta OASIF que é um programa livre para ajudar na cearização de módulos de formação. Esta ferramenta é finalmente como a logística de gestão de projeto (GANTT), não é? Ou, esta ferramenta OASIF permite realmente construir a cearização dos módulos de formação?” A consequência é, nos dossiê do fim do ano que eles devem preparar para colocar em prática um dispositivo EAD, uma forte tendência de ambientes digitais complexos, face aos quais nada prova que os públicos visados não serão também desarmados como os estagiários no início de suas formações, em detrimento de uma reflexão sobre os enfoques pedagógicos, frequentemente pouco inovadores, e mesmo muitas vezes pouco apropriados.

Fascinados pelo universo tecnológico, os aprendizes esquecem, apesar dos esforços dos formadores implicados no dispositivo, que “um bom aprendizado pode compensar uma má escolha tecnológica, mas uma boa tecnologia não poderá jamais substituir um bom aprendizado” (em destaque sobre o blog de Tony Bates pesquisador canadense especialista em formação à distância).

### *E o Tutorado?*

Mesmo se muitos aprendizes estimam ser importante saber que existe e que constitui uma possibilidade de recurso, nós sabemos que o tutorado é geralmente relativizado e pouco utilizado, principal-

mente pelos públicos em dificuldade que, embaraçados para identificar e formular suas demandas pedagógicas mesmo oralmente, são particularmente incomodados quando devem expressá-las por escrito, o que implica definir com precisão o problema que encontram e a questão que desejam propor. É o que escreveu Alain Meyer há uns quinze anos: “Podemos assim observar certas reticências por parte dos aprendizes em dificuldade, mas que preferem esperar um encontro com o formador que enfrentar as dificuldades que constituem a expressão de um problema através de um meio mesmo ergonômico (correio eletrônico, telefone...)” (Meyer, 1999, p. 74).

Não está perdido apesar de todas as técnicas performantes colocadas à disposição dos públicos EAD e pode ser esta uma das razões dos problemas atuais para as formações mistas, mas ainda é necessário o dispositivo, a proximidade geográfica ou as obrigações pessoais e/ou profissionais dos interessados autorizando esses encontros. Em todo caso, é ao tutor: “primo pobre e peça chave dos dispositivos EAD” (Jacquinot-Delaunay, 2008) que cabe “assumir tudo o que não é garantido pelo resto do dispositivo” (intervenção de Geneviève Jacquinot no GEHFA).

### *O Tutor entre a resistência de uns e as reivindicações de outros*

No início da preparação ao C2i (cf. “Os estudantes em face de uma aprendizagem individual”), quase todos os aprendizes declararam não esperar do tutor que “obter respostas às questões feitas sobre o conteúdo do curso”, um só inscrito em autoformação acompanhada declarou esperar um apoio de ordem psicoafetiva: “que me ajude a não desanimar”. Em contrapartida, no desenrolar da formação, o tutor ocupa um lugar de destaque nos comentários dos aprendizes, bem críticos sobre isso.

Ele é criticado por vários estudantes por não fornecer correções comentadas dos exercícios propostos no curso online ou os que ele mesmo pediu para que lhes enviasse (“não sabemos se fizemos bem os exercícios, pois não temos as correções...”), enquanto outros, tendo vencido a dificuldade de manter um trabalho regular se felicitam finalmente: “Nós tivemos que fazer projetos regularmente durante a formação. Para mim, isso não foi sempre fácil... Entretanto, parece-me importante manter a exigência de entregar regularmente esses trabalhos online, isso nos permite exercitar”.

Das exigências do tutor relativas à participação às suas permanências são também pouco aceitas e resultam em poucos efeitos para aqueles que escolheram a autoformação imaginando estar assim livres de qualquer obrigação: “é necessário evitar encontros obrigatórios quando nos inscrevemos em autoformação, pois se não, é como se estivéssemos inscritos no presencial”. “Oficialmente, nós devíamos ter um encontro de uma hora uma vez por semana, o que é a mesma coisa que um curso tradicional, o que é ridículo para a autoformação”.

Ou, um outro estudante lamenta a pouca duração das permanências e um outro, reivindicando uma formação inteiramente online, reconhece a importância da tutorial: “Que a autoformação seja realmente uma autoformação (que possamos obter tudo via internet: correção, explicação...), tudo conservando a tutorial que é bem útil”. As demandas do tutor para o envio regular de mensagens no fórum são igualmente contestadas: “É muito difícil enviar um e-mail por semana quando não se tem nada a pedir!!! É suficiente que haja um responsável que possa responder aos e-mails que enviamos se não compreendemos algo”.

Ambiguidade na função, enquanto muitos se insurgem contra as exigências da tutorial, outros consideram o acompanhamento insuficiente, pelo fato notadamente que eles são anacrônicos: “Há pouco acompanhamento, o que deixa certos estudantes em dificuldade, sem resposta imediata e, portanto, impedidos de avançar”. “Não tem professor e, se temos questões a fazer, não podemos ter resposta imediata”.

### *O tutor acompanhante- animador- provocador*

Se alguns estão decepcionados com a tutorial, outros aprendizes, ao contrário, expressam uma grande satisfação. Essa satisfação se manifesta essencialmente quando eles são colocados em situação de aprendizagem na qual o enfoque é dado sobre uma assistência individual, na qual o grupo de pares é presente e onde os formadores e tutores exercem seus “deveres de ingerência” (CARRÉ, 1997) sempre respeitando atentamente as necessidades diferenciadas dos participantes da formação. Um acompanhamento considerado de qualidade quando existe, faz jus a numerosos elogios: “Eu rendo homenagem à disponibilidade, a solicitude e ao profissionalismo dos animadores” conclui um participante da formação via Ning (cf. “O prazer das redes sociais”). “Esta pequena mensagem para dizer que

esta formação de fato me agradou eu fiquei “impressionado” sobretudo pelo acompanhamento que foi proposto” declara uma estagiária do Diploma Universitário sobre a engenharia de EAD (cf. “*La prégnance des tenclogies*”).

### Considerações finais

Antes de concluir essas manifestações dos aprendizes e de suas reações face às diversas modalidades pedagógicas que sustentam os dispositivos dos cursos, é conveniente admitir que, apesar de todas as suas imperfeições, as formações abertas e a distância abrem efetivamente a formação para públicos que a ela não teriam acesso se a presença física fosse exigida e esta é a sua principal justificativa. Convém igualmente medir a sua eficiência para aqueles que optam por essas modalidades de formação, ainda que um pouco ingenuamente, sem pressentir suas dificuldades, ou porque não têm outra escolha para sua formação e aperfeiçoamento, se formar, obter um diploma para progredir no emprego ou simplesmente para enriquecer seus conhecimentos, etc.

Como aquele que está “no coração do dispositivo” o usuário “prescrito” é singular e é ele que está na imaginação da maior parte dos conceptores dos dispositivos de formação à distância; é o aprendiz “construtor” como o denomina Geneviève Jacquinot (op. cit., 1999) ou “determinado” como nós o chamamos quando fizemos uma pesquisa sobre as funções tutorais (Glikman, 2002 b). Ele é motivado, autônomo, ativo pronto a investir em tudo o que é colocado à sua disposição para levar adiante seu projeto educativo e competente em material de utilização do digital. Nós nos interrogamos sobre as relações de uso que os aprendizes têm com os “dispositivos mediados de formação a distância” (GLIKMAN, 1995).

Opusemos aos usuários “reais” no plural, que eles, são heterogêneos, com frequência incertos, hesitantes, às vezes despreparados, intimidados tanto pelos saberes a adquirir como pelas técnicas que lhes pedimos para colocar em prática. Por fim, àqueles que ao oposto, persuadidos de saberem administrar seus conhecimentos e técnicas tanto quanto – senão melhor – que seus professores, o mais frequente talvez, dispostos a aprender através dos meios que lhe colocados à disposição, prontos a preencher as lacunas e a fazer os esforços necessários... São uns e outros que nós procuramos apresentar neste texto.

São eles também que se confrontam cada vez mais a uma nova deficiência, os MOOC (Massive Open Courses), que parecem muito cair novamente nos erros da televisão educativa, os multimídias que a seguiram e certas plataformas de formação ao tutorado: pretende oferecer a todos a possibilidade de se formar graças à disponibilização online de produtos de formação sem, na maior parte do tempo, dar simultaneamente acesso a um “serviço” de formação, guiado e acompanhado. Os defensores desses dispositivos consideram que eles permitem a todos e, portanto, compreendem também os países do Sul, de acessar a conhecimentos destinados até o presente a uma elite e abrem uma “nova era de formação a distância”. Seus críticos acusam o modelo de propor uma formação à distância “de baixa qualidade” e de não dar uma chance de atender os objetivos dos aprendizes fortemente motivados, autônomos e possuidores já de um nível de formação elevado.

Geneviève Jacquinot diz, em sua intervenção, e nós concluímos nosso artigo com esta frase que nos suscita novas e salutares provocações: “Atualmente, os famosos MOOC, é bem... Nós podemos questionar se não são uma nova fonte de desigualdades e de elitismo à medida em que acessar uma quantidade de informações mesmo que bem interessantes, sem suporte, sem ajuda, sem apoio, não é garantido que seja algo assim bom!”

## REFERÊNCIAS

- BARCHECHATH, E; POUTS-LAJOUS, S. **Sur l'interactivité**. Crossley et L. Green, *Le design des didacticiels. Guide pratique pour la conception de scénarios pédagogiques interactifs*, Paris, ACL Éditions, 1990.
- BARON, G.-L; BRUILLARD, E. **L'informatique et ses usagers dans l'éducation**, Paris, PUF, 1996.
- BASTARD, B; GLIKMAN, V. **L'offre tutorale et ses modes d'appropriation : quelles interactions ? L'exemple d'une formation en ligne du CNAM**. *Distances et Savoirs*, vol. 2, n° 2-3, 2004,.  
Disponível em: 10.3166/ds.2.255-280
- BOUILLIER, D. **Construire le téléspectateur : récepteur, consommateur ou citoyen ?** A. Vitalis, (org.). *Médias et nouvelles technologies*, Rennes, Apogée, 1994.

BRUILLARD, E.; BARON, G.-L. **Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur : opinions, réalités et perspectives.** *Quaderni, communication, technologies, pouvoir*, n° 69, 2009. Disponível em: <http://quaderni.revues.org/327>

CARRÉ, P; MOISAN, A; POISSON, D. **L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie**, Paris, PUF, 1997.

DUDEZERT-DELBREIL, M.-J. **Usage du télécopieur : une nouvelle relation pédagogique dans l'enseignement à distance.** *Sciences et Techniques éducatives*, vol. 1, n° 2, 1994.

EGLY, M. **Télévision didactique. Entre le kitsch et les systèmes du troisième type ?** Paris, Edilig, 1984.

GLICKMAN, V. **Essai d'analyse des facteurs défavorables à la réalisation des objectifs de l'action éducative RTS/Promotion.** Rapport interne, OFRATOME/DAE/ Division des évaluations, septembre 1974.

\_\_\_\_\_. **Évolution d'une politique en matière de technologie éducative : histoire de RTS/Promotion, une expérience française de télévision éducative pour adultes (1964-1985).** Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris V René-Descartes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Projet de recherche INRP : les usagers des dispositifs médiatisés de formation à distance. De l'usager prescrit aux usagers réels**, Paris, document interne INRP, 1995.

\_\_\_\_\_. **Des cours par correspondance au "e-learning". Panorama des formations ouvertes et à distance.** Paris, PUF, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines.** *Éducation permanente*, n° 152, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Les étudiants face à un dispositif dit "d'autoformation accompagnée" pour la préparation au C2i.** In *Actes des Journées A-GRAF « Autoformation et Technologies éducatives : Efficacité des dispositifs de formation ouverts et à distance*, Université Toulouse Le Mirail, 15 et 16 janvier 2009, publiés sur cédérom, 2009.

\_\_\_\_\_. **BARON, G.-L. Médias, multi-médias, technologies et formation à distance. Quelques éléments pour l'histoire d'un concept et une analyse de sa réalité au début des années quatre-vingt-dix.** *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 24, 1991. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP024-6.pdf>

JACQUINOT-DELAUNAY, G. **Accompagner les apprentissages : le tutorat “pièce maîtresse et parent pauvre” des dispositifs de formation médiatisés.** In G. Jacquinot-Delaunay, E. Fichez, (org.). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

\_\_\_\_\_. **Image et pédagogie : Analyse sémiologique du film à intention didactique.** Paris, P.U.F., 1977 (Réédition augmentée 2012).

\_\_\_\_\_. **Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance.** *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, 1993, Disponible em: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_102\\_1\\_1305](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305)  
DOI : 10.3406/rfp.1993.1305

\_\_\_\_\_. **Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ?** In V. Glikman, dir., *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*, Paris, INRP, 1999.

\_\_\_\_\_.; MEUNIER, C. **Introduction. L'interactivité au service de l'apprentissage.** *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 25, n° 1, 1999, Disponible em: <http://id.erudit.org/iderudit/031990ar>  
DOI : 10.7202/031990ar

KATZ, E. **La recherche sociale sur la radiodiffusion : proposition pour un nouveau développement.** Londres, BBC, janvier 1977, traduction de Sabine Didelot, Radio-France/INA, novembre 1977, p. 28. Mangenot F., « Forum et formation à distance : une étude de cas », *Éducation Permanente*, n° 152, 2002, p. 109-119.

MEYER, A. **Les usagers des formations à distance du CNAM en Pays de la Loire.** In: V. Glikman, dir., *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*, Paris, INRP, 1999.

PAYEUR, A. **Postface : usager, pour les besoins du service ?** *Ateliers, Cahiers de la Maison de la Recherche*, n° 5, 1996.

VIDAL, M; GRANDBASTIEN, M; MOEGLIN, P. **Introduction.** *Distances et Savoirs*, vol. 9, n° 2, 2011.



05

Artigo recebido em: 11/09/2016

Artigo aprovado em: 20/09/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p149-163

*Cognição. Enunciação. Produção de sentido.*





# *Media, pedagogia e democracia*<sup>1</sup>

*Médias, pédagogie et démocratie*

*Media, pedagogy and democracy*

---

JEAN-PIERRE MEUNIER<sup>2</sup>

---

**Resumo:** Na corrente da crítica generalizada de todas as formas de poder que exerceu a repressão após os acontecimentos de sessenta e oito, os *media* foram incriminados na sua forma, em virtude de induzirem uma relação social que implicasse uma separação entre o emissor e o receptor e a relação unilateral de transmissão de conteúdos com sentidos legíveis e unívocos. Na Bélgica, o encontro entre os militantes de certas televisões comunitárias (nomeadamente o canal “Canal emploi” de Liège) em busca de novas estratégias educativas destinadas ao grande público e Geneviève Jacquinot, esteve na origem de uma procura frutífera de transformação da forma da relação mediática. O trabalho teórico de Geneviève Jacquinot apresentava conceitos e ferramentas de análise que permitiam direcionar a linguagem audiovisual no sentido da abertura, da ambivalência e da negociação do sentido. Na sequência desta pesquisa, e de outras do mesmo gênero, pode-se afirmar que a problemática da produção de sentido na comunicação audiovisual compreende dois

---

1 Tradução de Lia Raquel Oliveira

2 Université Catholique de Louvain, Bélgica, jean-pierre.meunier@uclouvain.be

aspectos relevantes: a enunciação e a cognição. Do ponto de vista da enunciação, verifica-se abertura de sentido quando os receptores são colocados numa configuração relacional que torna possível um debate intersubjetivo. Do ponto de vista cognitivo, dá-se um processo educativo de produção de sentido quando os receptores desempenham um papel ativo na elaboração de sentido a partir das imagens observadas e das falas ouvidas. O grau de reflexão implicado nesta elaboração constitui um aspeto importante do processo cognitivo. Os procedimentos retóricos, abundantes nas produções audiovisuais, mostram uma grande variedade relativamente a este aspeto.

**Palavras-chave:** Cognição; Enunciação; *Media* de grande público; Produção de sentido; Reflexividade.

**Résumé:** Dans le cours de la critique généralisée de toutes les formes de pouvoir qui sévit dans l'après-soixante-huit, les médias ont été incriminés dans leur forme, en raison du fait qu'ils induisaient un rapport social impliquant séparation entre émetteur et récepteur et relation unilatérale de transmission de contenus de sens lisibles et univoques. En Belgique, la rencontre entre les militants de certaines télévisions communautaires (notamment la chaîne « Canal emploi » de Liège) à la recherche de nouvelles stratégies éducatives pour le grand public et Geneviève Jacquinot, fut à l'origine d'une recherche fructueuse de transformation de la forme du rapport médiatique. Le travail théorique de Geneviève Jacquinot apportait des concepts et des outils d'analyse permettant d'infléchir le langage audiovisuel dans le sens de l'ouverture, de l'ambivalence et de la négociation du sens. A la suite de cette recherche, et d'autres du même genre, on peut affirmer que la problématique de la production du sens dans la communication audiovisuelle comporte deux aspects majeurs: l'énonciation et la cognition. Du point de vue de l'énonciation, il y a ouverture du sens lorsque les récepteurs sont placés dans une configuration relationnelle ouvrant la possibilité d'un débat intersubjectif. Du point de vue cognitif, il y a processus éducatif de production du sens lorsque les récepteurs jouent un rôle actif dans l'élaboration du sens à partir des images perçues et des paroles entendues. Le degré de réflexivité impliqué dans cette élaboration constitue un aspect important du processus cognitif. Les procédés rhétoriques dont abondent les productions audiovisuelles montrent une grande variété relativement à cet aspect.

**Mots-clés:** *Cognition; Énonciation; Médias grand public; Production du sens; Réflexivité.*

**Abstract:** *In the course of the generalized criticism of all forms of power that raged after nineteen-sixty-eight, the media were incriminated in their form, as that they induce a social relation involving a separation between transmitter and receiver, and the unilateral transmission of readable and unambiguous contents. In Belgium, the encounter between militants of some community television (particularly the “Canal emploi” channel of Liège) in search of new educational strategies for the general public, and Geneviève Jacquinet, was the origin of a fruitful search for transforming the form of the media relationship. The theoretical work of Geneviève Jacquinet brought concepts and tools for analysis allowing to curb the audiovisual language in the direction of openness, ambivalence and negotiation of meaning. Following this research, and others of the same kind, one can claim that the issue of meaning production in audiovisual communication has two major aspects: enunciation and cognition. From the standpoint of enunciation, the sense is open when the receivers are placed in a relational configuration opening the possibility of an intersubjective debate. From the cognitive point of view, an educational meaning production process occurs when the receptors play an active role in the development of meaning from perceived images and words. The degree of reflexivity involved in this development is an important aspect of this cognitive process. The rhetorical devices which abound in audiovisual productions show a wide variety with respect to this aspect.*

**Keywords:** *Cognition; Enunciation; Mass media; Production of meaning; Reflexivity.*

## Os *media* de massa: palavras sem interação

Na crítica generalizada de todas as formas de poder que exerceu a repressão após os acontecimentos de sessenta e oito, os *media* não foram poupados. Olhando para trás, é interessante considerar as diferentes vias de que a crítica, na época, lançou mão. Considerados por muitos investigadores marxistas como veículo do pensamento burguês dominante ou, na terminologia althusseriana, como “aparelho ideológico do Estado”, os *media* foram denunciados como transmissores de valores e de conteúdos ideológicos. Ao que outros sociólogos contrapuseram uma análise aparentemente mais profunda ao acusar a própria forma da relação mediática. Foi o caso do sociólogo Jean Baudrillard cuja crítica vale a pena ser lembrada:

Não é enquanto veículo de um conteúdo, escrevia o autor em 1972, mas na sua forma e na sua própria operação que os *media* induzem uma relação social, e essa relação não assenta na exploração, mas na abstração, na separação, na abolição da interação. [...] (BAUDRILLARD, p. 207, 1972).

E não se tratava apenas, para este autor, de incriminar a estrutura técnica de difusão dos *media* enquanto única responsável da separação. Os *media* fabricam a não comunicação porque impõem modelos codificados: “O que está mediatizado não é o que passa pela imprensa, pela televisão, pela rádio: é o que é apanhado pela forma/signo, articulado em modelos, regido pelo código” (BAUDRILLARD, p. 216, 1972). É o código que mantém separadas, de ambos os lados da mensagem concebida enquanto conteúdo legível e unívoco, as categorias de emissor e de receptor. À lógica do código, Baudrillard contrapunha a ambivalência e a interação enquanto relação simbólica:

na relação simbólica, há resposta, não há emissor nem receptor de ambos os lados de uma mensagem; também não há “mensagem” para descriptar de forma unívoca sob a égide de um código. O simbólico consiste precisamente em quebrar esta univocidade da “mensagem”, em restituir a ambivalência do sentido, e em liquidar, de uma assentada, a instância do código. [...] (BAUDRILLARD, 1972).

Pela sua radicalidade, as críticas dos *media* como as formuladas por Baudrillard, abriram uma perspectiva realmente nova, mas em que abundam as interrogações. Dava para ver que para mudar a re-

lação social, era necessário transformar a forma dominante das comunicações midiáticas; mas como proceder? O que é que a noção de ambivalência abarca e, supondo possível a sua caracterização sem demasiada ambiguidade, como fazer para restituir no sentido?

Por terem ombreado com muitos estudantes atingidos pela onda revolucionária da época, não duvido de que este pensamento tenha inspirado muitos deles quando, logo que a evolução técnica o permitiu, se lançaram fervorosamente nas televisões comunitárias e na animação de vídeo, dois novos vetores midiáticos de cuja facilidade de utilização e proximidade com as realidades locais se esperava quebrar o monopólio da palavra, devolvê-la ao povo, multiplicar as possibilidades de expressão dos indivíduos e, finalmente, instaurar uma verdadeira democracia.

Na Bélgica, o movimento foi incentivado, e ao mesmo tempo canalizado, quando em 1978 o ministério da Cultura francês apoiou a criação de uma dezena de televisões comunitárias distribuídas por outras tantas cidades da Valónia. O monopólio da televisão nacional foi efetivamente quebrado. Foi dado um passo importante para uma televisão de maior proximidade. No entanto, se tivermos em conta a evolução das televisões comunitárias, a unilateralidade da comunicação midiática não ficou significativamente enfraquecida. Após um período de experimentação, as televisões comunitárias adotaram progressivamente a maior parte dos modelos de emissão consagrados pelos *media* tradicionais, a que se juntou a faceta local. Nem todas, apesar de tudo.

Neste contexto, algumas experiências tentaram agitar, de forma mais intensa, as práticas midiáticas e deixaram ali marcas, certamente. Em Liège, nomeadamente, o Canal Emploi tenta servir-se do cabo para desenvolver, ao nível regional, um projeto audiovisual de formação a distância, destinado em primeiro lugar ao público dos trabalhadores desempregados, mas visando, em última análise, o grande público na sua heterogeneidade. Um projeto animado pela ideia de uma pedagogia aberta, utilizando os recursos específicos da escrita audiovisual.

A estratégia educativa de Canal Emploi inspirou-se largamente nos trabalhos teóricos de Geneviève Jacquinot que, de resto, não poupou esforços para ir, *in loco*, encorajar e orientar a oferta educativa do canal.

É que havia convergência ao nível das intenções e a obra bem

conhecida de Geneviève Jacquinot — *Image et pédagogie* (JACQUINOT, 1977)— formulava-as nos termos esclarecedores que os militantes esperavam. Numa resenha histórica da evolução do Canal Emploi escrita por um dos atores dessa época de pesquisa, pode ler-se:

Em 1983 ocorreu no Canal Emploi uma rutura pedagógica com o modelo didático tradicional. Esta rutura inspirou-se, em grande parte, nas pesquisas teóricas de Geneviève Jacquinot. Citemos alguns extratos dessas obras:

O modelo didático tradicional faz do ato didático um ato de transmissão de um saber constituído de alguém que sabe para alguém que não sabe, segundo um itinerário estreitamente balizado. A imagem, nomeadamente a imagem fílmica, está particularmente adequada para servir um outro modelo didático – gerativo e já não estrutural – que faz do ato didático um processo de produção de sentido. Nesta perspectiva, o discurso didático, em cuja elaboração os destinatários são chamados a participar, define-se como um discurso «aberto», não isento de ambiguidade, onde as perguntas e as respostas são geradoras de outras perguntas. [...] (JACQUINOT, 1977, p. 16-17).

Não só a pedagogia não soube encontrar novos modelos didáticos para explorar as possibilidades através do cinema e da televisão – precisamos sempre de inventores –, mas até conseguiu exportar os seus antigos modelos para o universo dos meios de comunicação de massa. [...] (JACQUINOT, 1977, p. 145).

A ideia segundo a qual o «sentido» pode vir do outro, que o recetor, com a sua cultura, a sua história, as suas expectativas, possa interferir na plenitude da comunicação unívoca revela-se intolerável para uma certa pedagogia. [...] (JACQUINOT, 1977, p. 144).

Os extratos citados do livro *Image et pédagogie*, que figuram entre os mais significativos do projeto pedagógico de Geneviève Jacquinot, mostram bem o interesse das suas propostas para um grupo de militantes em busca de uma expressão que corresponda ao seu desejo de mudança. As ideias de produção de sentido, de interferência na plenitude da comunicação unívoca, de abertura do discurso, de participação, forneciam orientações claras à vontade de transformação das relações de poder mediáticas.

Para além da formulação explícita do projeto, o trabalho teórico

de Geneviève Jacquinot oferecia também, e talvez, sobretudo, conceitos e ferramentas de análise adaptadas à especificidade da linguagem audiovisual, e cujo alcance ultrapassava em larga medida a pedagogia em sentido restrito, abrindo assim caminho para uma ação educativa destinada ao grande público. Os atores de Canal Emploi compreenderam-no bem, como pode ver-se neste outro extrato da resenha histórica já citada:

Pensamos [...] que é necessário apresentar produtos audiovisuais originais, mas pedagogicamente eficazes, inscritos numa estratégia educativa no sentido positivo, mas sem nunca fazer referência a um quadro constrangedor ou escolar. É o compromisso que se nos afigura necessário para fazer uma televisão educativa e pedagógica válida no quadro de uma abordagem mediática destinada ao grande público e em horário nobre. [...] (JACQUINOT, 1977).

O encontro entre o projeto de pedagogia audiovisual de Geneviève Jacquinot e a vontade democrática dos militantes dos *media* comunitários desembocava assim numa problemática ampla de mediação e de construção (deveríamos dizer de coconstrução) dos conhecimentos através dos *media* destinados ao grande público. Gostaria de destacar, neste ponto, alguns aspetos essenciais desta problemática.

### **Referências para as estratégias educativas em comunicação mediática**

Como bem o disse Baudrillard, o poder dos *media* não reside tanto nos conteúdos difundidos quanto na forma que eles impõem à comunicação, isto é, na univocidade do sentido e na unilateralidade da relação.

O grande interesse do trabalho teórico de Geneviève Jacquinot consiste precisamente em ter levantado o véu sobre múltiplos aspetos desta forma. Ao dissecá-la minuciosamente graças às ferramentas teóricas da análise semiológica, indicou, de uma assentada, os caminhos a seguir para direcionar os *media* – não só os *media* pedagógicos, mas todos os *media* – no sentido da abertura, da ambivalência e da negociação do sentido.

Não me é possível, neste artigo, passar em revista todos os aspetos apontados por Jacquinot em *Image et pédagogie*. Destacarei aque-

les que me pareceram particularmente importantes e que foram retomados noutros trabalhos. Estes aspectos dizem respeito à *enunciação* e à *cognição*, duas dimensões da fala sucessivamente explicitadas em linguística e generalizadas, posteriormente, em teoria da comunicação, que constituem referências essenciais para a apreciação do tipo de relação social instaurado por um meio de comunicação.

Na comunicação audiovisual, o conceito de *dispositivo de enunciação* permite sintetizar o conjunto dos elementos que contribuem para a enunciação dos conteúdos difundidos: os atos de fala, as entoações, os gestos dos enunciadores, a quantidade de enunciadores e o seu posicionamento, os elementos de linguagem fotográfica e cinematográfica que modulam a sua apresentação, etc. Todos estes elementos, além de outros, desempenham efetivamente um papel na relação que se estabelece com o(s) enunciatário(s), pois levam a efeito uma verdadeira operacionalização destes últimos e determinam o papel que podem assumir no processo.

Geneviève Jacquinot destacou, de forma inequívoca, os procedimentos enunciativos através dos quais, em muitos filmes pedagógicos, os receptores, reduzidos ao papel de alunos, se limitam a aceitar pura e simplesmente a mensagem enunciada. No entanto, também deixou demonstrado como é possível atribuir um papel mais ativo aos receptores. Gostaria de ilustrar a importância e as variações potenciais através de um exemplo tirado da publicidade social, um gênero intermédio entre a educação e a persuasão. Seguem-se dois enunciados difundidos, na Bélgica, no início das campanhas de comunicação pública dedicadas à prevenção da Sida: “Abra os olhos para que a SIDA não os feche.” e “A tua saúde é também a dos outros”.

No primeiro, uma voz transcendente anônima dirige-se, de forma autoritária e prescritiva, a uma massa informe a cujos membros é negada a reflexão, tendo de se comportar como uma multidão de sujeitos submissos. No segundo caso, pelo contrário, o receptor, interpelado (pelo determinante “tua”) enquanto pessoa em relação com outras, é convidado a refletir sobre a sua interação com os outros, sobre o necessário descentramento que essa interação implica, e sobre a sua responsabilidade social. Um convite que não faz um juízo apriorístico da resposta efetiva que lhe dará o receptor. A partir de exemplos deste tipo, poder-se-á, creio, arriscar a seguinte generalização: existe processo educativo de produção de sentido quando o(s) receptor(es) é (são)

colocado(s) numa configuração relacional que possibilite um debate intersubjetivo sobre o conteúdo informativo da mensagem.

Trata-se, mais uma vez, do papel atribuído aos receptores, quando encaramos as coisas do *ponto de vista cognitivo*. De resto, os aspectos cognitivos da comunicação estão intimamente correlacionados com os aspetos enunciativos. As ciências cognitivas e as teorias da comunicação que nelas se inspiraram tornaram-nos familiar a ideia de que a compreensão de uma mensagem, qualquer que seja, pressupõe operações mentais de índole diversa. Embora este aspecto só tenha sido verdadeiramente considerado vários anos após a redação da sua obra *Image et pédagogie*, Geneviève Jacquinot já aí demonstrava uma compreensão profunda da especificidade e da diversidade das operações mentais exigidas na compreensão do audiovisual.

A este respeito, e neste espaço, posso apenas enumerar alguns dos elementos semióticos explicitados na sua obra: a especificidade da imagem (com o seu carácter de código fraco) e a sua oposição à fala (código forte), as operações do intelecto exigidas pelos diversos agenciamentos de imagens (os diferentes tipos de sintagmas), os tipos de articulação entre a imagem e a fala (simultaneidade, desfasamento, etc.). A análise destes elementos indica em que medida o receptor pode ou não participar na produção de sentido. E quer para estes aspectos cognitivos quer para a enunciação, é possível distinguir polos opostos: ou as operações mentais a efetuar são inteiramente determinadas pela mensagem (predomínio da fala sobre a imagem, papel puramente ilustrativo consignado a esta última...), ou o recetor tem um papel na produção de sentido a partir das imagens observadas e das falas ouvidas.

Do meu ponto de vista, os elementos semióticos destacados em *Images et pédagogie* constituem sempre referências essenciais para a abordagem da dimensão comunicativa – e democrática – dos *media* em geral.

Para terminar, gostaria de acrescentar um aspecto: a *reflexividade* implicada na composição e na compreensão das mensagens audiovisuais. As teorias cognitivas da comunicação ignoram-nas. Apesar das diferenças de ponto de vista, a maior parte das teorias cognitivas da comunicação parecem estar de acordo, pelo menos neste ponto: as operações mentais de inferência subjacente à comunicação serão em grande parte inconscientes. Tudo se passará como

se o nosso espírito efetuasse sempre automaticamente as operações mentais necessárias à compreensão de uma mensagem. Acredito, pelo contrário, que, na sua diversidade, estas operações reclamam graus variáveis de reflexividade.

Parece-me que as mensagens relativamente unívocas e fechadas exigem apenas uma elaboração mental em grande parte automática. Pelo contrário, considero que as mensagens ditas abertas implicam maior reflexividade e maior elaboração consciente. Gostaria de ilustrar isso mesmo no plano dos procedimentos retóricos, abundantes nas produções audiovisuais de toda a espécie.

Grande parte das mensagens que podem ser qualificadas como fechadas caracterizam-se pela abundância das montagens metonímicas e metafóricas. A publicidade comercial usa e abusa destes processos. É que as operações mentais correspondentes são, em grande parte, espontâneas, não reflexivas. Isto é evidente no caso da metonímia, que apenas exige uma operação imaginativa de passagem da parte para o todo do significado. É quase tão evidente no caso da metáfora. Segundo a perspectiva cognitiva de Lakoff e Johnson (*Les Métaphores dans la vie quotidienne*, 1985), a metáfora consiste na projeção de uma imagem fonte sobre uma imagem alvo e obriga-nos a ver a segunda através da primeira.

Conhecem-se os exemplos privilegiados apresentados por estes autores. Uma frase metafórica como “Demoli os seus argumentos”, que procede de uma projeção do conceito de combate sobre o de discussão, obriga o receptor-intérprete a ver esta precisamente como um combate e não como uma simples troca de ideias. A projeção realiza-se imediatamente em grande parte por ser unilateral. A partir do momento em que construiu a imagem da discussão como a de um combate, o que lhe exige apenas um pequeno esforço para ajustar o seu ponto de vista – uma focalização sobre alguns aspectos da discussão –, o receptor esquece o conceito fonte que orientou a sua percepção.

As mensagens que podem ser consideradas como abertas parecem conter mais montagens que convidam a comparações e associações que implicam operações mentais mais complexas do que uma simples projeção metafórica, operações do gênero da que foi explicitada por Fauconnier e Turner sob a designação de “integração conceitual”<sup>3</sup>, a qual, do meu ponto de vista, e contrariamente ao que pensam estes dois autores, exige distanciamento e reflexividade.

3 Pode-se encontrar uma introdução à teoria de Fauconnier e Turner em M. Turner (2000), *L'Invention du sens, conférence au Collège de France*, 13 juin 2000.

## Um novo exemplo para ilustrar esta ideia



Fonte: Cartaz da operação 11.11.11 do CNCD (Centre National de Coopération au Développement, Belgique).

Este cartaz destina-se a angariar fundos para ajudar os países em vias de desenvolvimento. A imagem apresenta duas mulheres africanas, carregando cada uma na cabeça um recipiente cheio de água. Porém, o rosto de uma delas está coberto por uma fotografia de uma mulher branca europeia que parece ter sido ali colocada em vez da outra. Acima das personagens, pode ler-se: “Que faria se lhe cortassem a água?” Abaixo, um outro texto, mais discreto, enuncia o nome da operação e o seu objetivo: “colhemos para que eles semeiem”. É evidente que neste caso a montagem convida a muito mais do que uma simples projeção de tipo metafórico. Obriga o espírito a distanciar-se quanto baste para efetuar um vaivém entre duas condições de

vida bem distintas e tirar algumas conclusões respeitantes à ajuda ao desenvolvimento.

Arriscarei, mais uma vez, uma generalização respeitante, desta feita, aos aspetos mais estritamente cognitivos da receção das mensagens audiovisuais. Direi que ocorre um processo educativo de produção de sentido quando os agenciamentos de imagens (quer estas sejam diretamente mostradas ou veiculadas pela fala, ou ambos os casos) convidam o espírito a focalizações e comparações que conduzam a uma elaboração subjetiva e consciente de um sentido<sup>4</sup>.

### Considerações finais

Na sociedade moderna, uma parte muito significativa do saber dos indivíduos procede dos *media*. A informação sob todas as suas formas (jornais de informação em sentido restrito, reportagens, revistas, etc.), o cinema (documentário ou ficção), os museus e exposições, as comunicações públicas, políticas, publicitárias, etc., são estes os dispositivos de comunicação e de educação informal dos cidadãos. Tomados na sua diversidade, estes dispositivos perseguem objetivos sensivelmente diferentes. Muitos deles funcionam essencialmente com base na persuasão.

É, sem dúvida, o caso da publicidade comercial que assenta, antes de mais, na força de captação de imagens eufóricas que bloqueiam o processo reflexivo. Contudo, os procedimentos publicitários têm tendência a invadir todas as práticas de comunicação, inclusive as que dizem explicitamente respeito à educação. Hoje em dia, é difícil conceber um ato de comunicação que não seja uma tentativa de impregnação do espírito. Para uma parte considerável dos meios de comunicação em massa, a crítica radical de Baudrillard continua atual: a comunicação mediática é feita de palavras sem interação. Felizmente, existem produções audiovisuais que provam que é possível a existência de outra perspectiva e de outras práticas de comunicação, e que não estão limitadas ao gênero pedagógico. Precisam ser fundamentadas em conceitos teóricos e análises capazes de as valorizar. O encontro entre as televisões comunitárias dos anos 1980 e o

4 Tentei descrever os diferentes níveis de reflexividade solicitados pelos media em: Meunier J.-P. (2013), *Des Images et des mots — Cognition et réflexivité dans la communication*, Louvain-la-Neuve, L'Harmattan, coll. "Academia".

trabalho semiológico de Geneviève Jacquinot mostrou o exemplo de uma interação frutuosa entre teoria e prática. Creio que é necessário continuar a calcorrear este caminho.

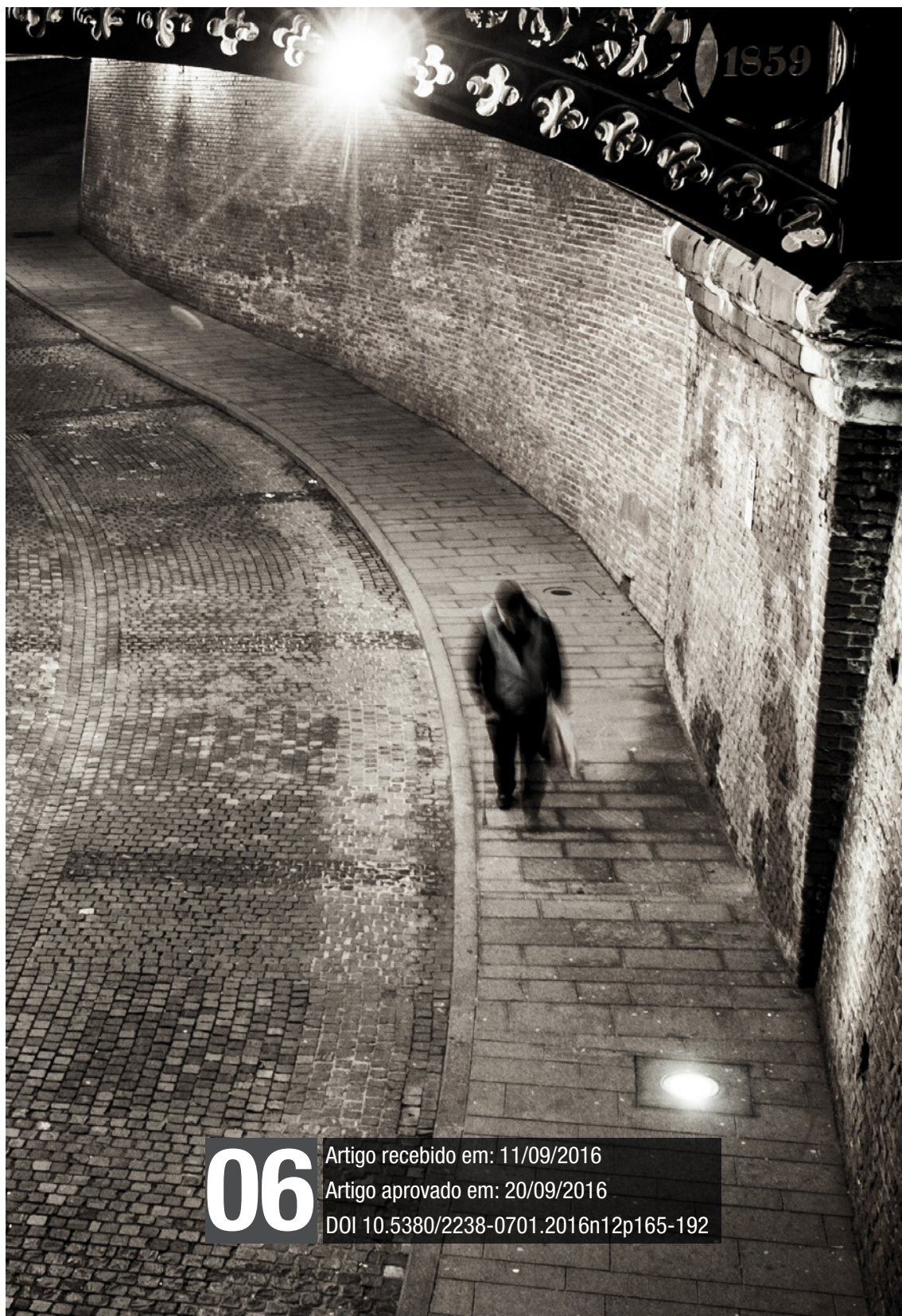
## REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. **Requiem pour les média**. In: *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Gallimard, 1972.

JACQUINOT, G. **Image et pédagogie**. PUF, 1977.

JOHNSON, L. **Les Métaphores dans la vie quotidienne**. Minuit: Paris, 1985.





06

Artigo recebido em: 11/09/2016

Artigo aprovado em: 20/09/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p165-192

*Filmes pedagógicos. Retórica do Filme. Semiótica.*





## Os filmes promotores de MOOC, uma retórica da “*divisio*”<sup>1</sup>

*Les films promoteurs de MOOC,  
une rhétorique de la «divisio»*

*Films for promoting MOOC,  
a “divisio” rhetoric*

---

ALAIN JAILLET<sup>2</sup>

---

**Resumo:** As vicissitudes que os filmes pedagógicos atravessam devem-se, simultaneamente, a fatores institucionais e ao ritmo da evolução das tecnologias da informação e da comunicação com fins educativos. O desenvolvimento dos MOOCs vai de par com uma renovação da utilização do filme vocacionado para o ensino. Para se apresentar, para que os estudantes tenham vontade de se inscrever, os MOOCs voltam a fazer do filme um instrumento pedagógico.

**Palavras-chave:** Filmes pedagógicos; MOOC; Retórica do Filme; Semiótica.

---

1 Tradução de Lia Raquel Oliveira

2 EMA, Université de Cergy-Pontoise, França, alain.jaillet@u-cergy.fr

**Résumé:** *Les vicissitudes traversées par les films pédagogiques sont dues à la fois à des facteurs institutionnels et au rythme d'évolution des technologies de l'information et de la communication à des fins éducatives. Le développement des MOOC, s'accompagne d'un renouveau de l'utilisation du film à des fins d'enseignement. Pour se présenter, pour donner envie aux étudiants de s'inscrire, les MOOC réinstallent le film comme instrument pédagogique.*

**Mots-clés:** *Films pédagogiques; MOOC; Rhétorique du film; Sémiotique.*

**Abstract:** *The vagaries of educational films are due to both institutional factors and to the pace of development in information and communication technologies for educational purposes. The development of MOOCs is accompanied by a revival of the use of film in education. To introduce oneself, to motivate students to enroll, the MOOCs reinstate the film as a teaching instrument.*

**Keywords:** *Film rhetoric; Pedagogical films; MOOC; Semiotics.*

## Um contexto de estudos

A televisão educativa deixou de ser um objeto de pesquisa trabalhado, enquanto a produção de programas representou um volume muito consistente, quer do ponto de vista do ensino escolar, com a televisão educativa, quer do ensino de adultos e das produções do CNAM, e até do ensino universitário. Quem será capaz de dizer por que motivo a instituição foi extinta? Ao questionarmos os atores da época, percebe-se que as pressões, a inadequação da oferta no contexto, as questões financeiras, os livros brancos sobre as evoluções anunciavam o seu fim (WALLET, 2008). Foi verdade em França. Também foi o caso dos países francófonos do Sul, onde Geneviève Jacquinet esteve implicada, na Costa do Marfim, por exemplo. Já não se sabia muito bem a quem se destinavam esses programas cujo espartilho didático tornava os filmes pedagógicos completamente desfasados do ar audiovisual dos anos 1980. A época passou, mas terão desaparecido os filmes com fins educativos?

A resposta empírica é ambígua. Já não há produção de programas difundidos através da televisão que articulem os três mundos descritos por Jacquinet, a saber a escola, o perito, o assunto (JACQUINET, 1977). Na França, não só sob o impulso de France 5 mas de forma geral, a conceção é mais documentarista do que didática. Do ponto de vista do cliente final, como já o verificamos (JAILLET, 2008), tanto é possível, numa perspetiva do programa *dossier de l'écran*, introduzir um tema através de uma ficção, como também é possível que nenhum docente se arrisque a sentar os seus alunos durante uma hora para assistirem a um filme didático. Falta-lhe ritmo, falta-lhe variedade, falta-lhe o *air du temps*.

Do ponto de vista da formação de adultos, os efeitos de moda introduzem novas perspetivas. O despertar do interesse pelos MOOCs fez-se acompanhar de uma atitude “egocêntrica” do docente. Processo retórico clássico do argumento de autoridade, encarna-se um propósito para o transformar em dinheiro? Se os pequenos segmentos de filmes sobrevivem no seio da aula, se os MOOC utilizam processos filmicos para compor novos argumentos de ensino para as redes, existe outra categoria de filmes muito particular, cujo objetivo está centrado na aprendizagem. Trata-se dos tutoriais ou *tutos* (CYROT; JEUNESSE, 2008).

Para aprender, nunca houve tantas imagens. Nunca houve tantas imagens animadas. O advento das redes e dos diferentes terminais móveis para consultar conteúdos trouxe, de forma duradoura, novos modos de consumo de pequenos filmes de índole diversa. Quais são as suas características? As problemáticas, das quais o n° 33 de *Communications*, “Apprendre des médias” em 1981, já não se colocam nos mesmos termos, enquanto algumas aberturas estão na vanguarda do que a aprendizagem induz hoje em dia. O livro fundador *Image et pédagogie*, de Geneviève Jacquinot, apresentava igualmente particularidades próprias da época. No entanto, as coordenadas da análise continuam pertinentes.

### **Instituições com uma existência indefinida**

Os filmes com objetivos pedagógicos praticamente desapareceram (JAILLET, 2008). Todavia, isto não quer dizer que as sequências filmadas deixaram de ser utilizadas na sala de aula. Quando se estuda os recursos utilizados nos ambientes digitais de trabalho, comprova-se o uso de segmentos de filmes, embora cada vez menos. Dois fenômenos recentes, datando do final da década de 2000, assistiram à transformação radical da problemática ligada à oferta de filmes centrados na aprendizagem. Mas antes, temos de nos voltar para a história imediata da existência de filmes com fins educativos.

Tony Bates, no seu artigo de *Communications* n° 33 (BATES, 1981), insiste nomeadamente nas condições institucionais de produção e de difusão destes filmes. Isto leva-nos, num primeiro momento, a retificar o discurso liminar sobre o desaparecimento destes filmes. Na França, distinguem-se dois campos. O do ensino escolar: historicamente a televisão educativa, depois o CNDP, depois o Scéren, depois o Canope, abandonaram esta intenção institucional de produção de filmes (WALLET, 2008). No entanto, por quanto tempo mais as coletividades territoriais pagarão para que os docentes possam sacar pequenas sequências no sítio Lesite.tv, projeto comum de Canopé e France télévision. Existirão 3 000 sequências disponíveis sem que haja dados precisos sobre as estatísticas da sua utilização. Em simultâneo, France télévision tem outro projeto, gratuito, com filmes, textos, tutoriais Microsoft, cujo público-alvo não está bem definido. No entanto, no terreno, a observação das utilizações não confirma a sua disseminação.

No que diz respeito ao ensino superior, a situação é um pouco mais

dramática. No entanto, sob proposta de algumas universidades, o canal de televisão por Internet Canal-U foi criado no início dos anos 2000. O objetivo dos seus promotores era obter um canal na televisão digital terrestre. Muitos centros universitários participaram nas diversas iniciativas de difusão por satélite mas saíram decepcionados desses encontros. Ninguém via o que era difundido. Contudo, a pertinência e o modelo de televisão do ensino superior existiam nessa época: Canal savoir no Québec. Este canal emitia desde os anos 1980 e continua ativo.

As duas universidades que pressionavam a criação de Canal-U, Nancy 2 e Louis Pasteur de Strasbourg, apoiavam-se em Les Amphis de La Cinquième, cuja colaboração com o canal La Cinquième tinha chegado ao fim<sup>3</sup>, e na retransmissão de colóquios e conferências da ULP. O primeiro passo deste canal universitário era o de uma difusão por Internet, enquanto esperava o “Godot” digital terrestre. A estas duas universidades juntaram-se outras, mas o ministério preteriu-as e entregou a administração deste novo canal a uma entidade que entretanto desapareceu, designada por CERIMES.

Oriundo do serviço do filme científico, concebeu então o novo constrangimento que o Ministério da Educação nacional e da investigação lhe impôs, enquanto instância suscetível de trabalhar para uma maior visibilidade, e até para a sua sobrevivência. Em troca de uma espécie de zona protegida audiovisual, na qual lhe era possível produzir de forma anedótica alguns filmes com o objetivo da sua vulgarização, alguns deles com qualidade, o ministério não poupou em constrangimentos para este serviço que tinha a seu cargo o audiovisual educativo para o ensino superior, tornando-o uma espécie de reservatório operacional de ações diversas (identificação das formações à distância, intermediário das universidades digitais temáticas, suportes de emissários de toda a espécie, sobre o fim do armazenamento dos tutoriais do MOOC C2I, etc.).

Porém, esta lógica, que conduziu à exclusão das universidades enquanto atores, para manter uma montra de filmes documentários produzidos e/ou difundidos por um serviço isolado, teve por consequência a atonia produtiva das universidades no campo audiovisual. Por isso, ainda que o canal *Colloques et conférences*, explorado presentemente a mínima pela universidade de Estrasburgo, continue a difundir coló-

3 Após a integração do canal de televisão *La Cinquième* no grupo *France Télévision*, *Les amphis de La Cinquième* passaram a ser, a 7 de janeiro de 2002, *Les amphis de France 5* (nota da redação).

quios e conferências, a iniciativa, a invenção e até a reinvenção de formas originais desapareceram das universidades. Nesta simplificação, esquecem-se as retransmissões de aulas filmadas do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios, anteriores ao episódio da tentativa de criação de uma televisão universitária. Essas retransmissões ocupavam um espaço verdadeiramente particular. O CERIMES extinguiu-se no final de 2014.

### **Investigações sobre os filmes pedagógicos e passagem à modernidade melancólica**

No quadro pedagógico, as possibilidades de difusão de conteúdos e de interações via Internet ganharam terreno. Por isso, é com alguma emoção que podemos reler o *Communications* nº 33 de 1981, que coloca a questão central da determinação da eficiência e da eficácia dos filmes pedagógicos. Já não existe nenhuma produção científica sobre estes assuntos há muito tempo. Já nem é uma questão de investigação. O filme voltou a ser um meio de comunicação de massa, ainda que a noção de massa seja relativa, os filmes dos MOOC da iniciativa francesa FUN oscilam entre alguns milhares de visionamentos para alguns, e algumas centenas ou até dezenas para os outros.

No entanto, são realizados como se se destinassem a batalhões de estudantes. Assim, as interrogações de Bates (1981) sobre a eficácia da mensagem visual, as afirmações de Heidt (1981) que retomava Clark para definir o seu cubo taxonómico dos media, a questão do meio de comunicação e dos seus atributos enquanto base de conceptualização da melhor junção dos conteúdos e formas, as aberturas metodológicas e conceituais de Salomon (1981), como a suplantação, estão bem longe de qualquer preocupação. Hoje em dia, já não se coloca o problema da escolha do meio de comunicação numa dinâmica de aprendizagem, em função do atributo do meio de comunicação!

Atualmente, perguntamo-nos se os filmes utilizados com a intenção de ensinar não encontram a sua legitimidade no único fato de que são simples de realizar, de difundir e que dão uma impressão de modernidade. Por exemplo, porque é que são necessários filmes para os MOOCs? Haverá certamente boas razões, mas o fabrico de um MOOC pressupõe alguém pronto a entrar em ação, sob a forma de MOOC, que não questiona os fundamentos, e muito menos procura consolidar a sua pertinência. É o mecanismo do reconhecimento do perito que entra em jogo (JAILLET, 1999).

Aquele que sabe proferir um discurso credível, aquele que possui a competência na ação torna-se perito. Um perito não é avaliado, não é questionado, é mobilizado, simplesmente porque precisamos dele. Como todos esses novos media educativos funcionam com redes e com a informática, a tendência clara consiste em entregar aos informáticos, cuja competência em educação é opcional, a responsabilidade de orquestrar o todo. Nestas condições, o que dá pelo nome de investigação sobre o tema vai assemelhar-se, na melhor das hipóteses, à engenharia, na pior das hipóteses, à pesquisa de boas práticas para partilhar. No meio disto tudo, a forma como se constrói o sentido dos filmes deixou de ser assunto, e podemos perguntar-nos se alguma vez o foi, tanta tem sido a amnésia no que diz respeito a este assunto.

### **E, no entanto nunca houve tantos filmes centrados na aprendizagem**

Voltemos a este paradoxo. Se a produção institucional de filmes pedagógicos profissionais caiu praticamente a zero, a oferta de filmes centrados na aprendizagem explodiu. Em 10 anos, a senha de entrada para a obtenção de um canal de produção audiovisual institucional foi dividida por 10. E se não tivermos em conta a qualidade final, mais ainda. Por conseguinte, é fácil produzir e difundir filmes. A explosão da Internet permitiu aos atores mundiais surgir e prosperar (*Youtube, Dailymotion*, etc.).

Face à multiplicidade dos filmes de toda a espécie, também os há com finalidades de aprendizagem. Definiremos estes últimos enquanto criações digitais baseadas em imagens animadas e enunciados sonoros linguísticos e musicais com a finalidade de transmitir conteúdo, saber, conhecimento ou saber-fazer. Os autores produzem na sua garagem, no seu quarto, na sua cozinha e por vezes no seu escritório e, finalmente, raras vezes em estúdio. Os motores de busca colocam todas as produções ao mesmo nível.

Quer se trate dos *teaser* de MOOC que analisaremos depois, quer do tutorial de jogo Mário, ou ainda do tutorial de utilização de uma calculadora científica, todas as produções estão no mesmo plano no continuum dos conteúdos e dos recursos aos quais temos a oportunidade de aceder através da rede. Contudo, podemos distinguir dois tipos de sequências filmadas: as autoproduções, sejam elas obra de indivíduos que procuram partilhar os seus interesses, ou obra de docentes que as produzem no quadro da sua atividade profissional, e as

produções institucionais, cujos autores não têm a responsabilidade pela sua execução.

Embora não sendo o tema principal deste artigo, é preciso referir que as autoproduções fílmicas centradas na aprendizagem representam quantitativamente a grande maioria em produção e em visionamento. Há sítios especializados como tuto.com que reivindicam de forma explícita a aprendizagem ao longo da vida através da difusão de milhares de filmes.

No essencial, os tutoriais online são rudimentares, isto é, trata-se, na maior parte dos casos, da captação da execução de um software acompanhado de um comentário. O funcionamento deste tipo de produções fílmicas reside na aprendizagem por imitação direta, imediata, repetitiva. Com o desenvolvimento das investigações sobre os neurônios-espelho (RAMACHANDRAN, p. 135-156), começa a compreender-se por que razão é o modo de aprendizagem por excelência, bem como o seu funcionamento. Neste tipo de filme, o mecanismo principal de transferência do conhecimento é a verbalização da ação. O autor, ao executar o software, verbaliza as diversas operações que efetua para produzir uma ação. A análise deste tipo de produção fílmica através das teorias da atividade revela-se interessante e poderia ser uma fonte de inspiração pedagógica para ajudar os estudantes a exprimir o que realizam, em termos de operações, para identificar o que fazem de errado para atingir a ação.

Um adolescente ou um estudante que queira aprender a negociar uma dificuldade no jogo Mário irá consultar, à semelhança de milhões de adolescentes assíduos, os tutoriais de um aficionado (sítio Hooper). Se tiver dificuldade em fazer uma divisão, irá visionar “um minuto fácil” e os seus 600 filmes e as suas centenas de milhares de internautas. Por comparação, no espaço francófono, quando nos centramos nos filmes institucionais dos MOOCs, deparamos com níveis de visionamento mais baixos, muito mais razoáveis, das dezenas de unidades a dezenas de milhares.

## **Uma herança tecnológica**

O contexto da utilização de filmes pedagógicos acompanha a evolução das tecnologias. Após a televisão educativa enquanto modernidade técnico-pedagógica, a incursão do computador e do ensino programado colocou o filme na categoria de meio de informação que é

necessário dominar em vez de meio de ensino. A criação do *Centro de ligação do ensino e dos meios de informação* confirmou esta categorização. O parêntese telemático não acarretou muitas práticas. O destino do CD-ROM lúdico e educativo foi traçado em apenas uma década.

As sequências filmadas enquanto suporte de aprendizagem foram reintroduzidas graças às redes e ao aumento dos caudais de transmissão de dados. A questão da escrita fílmica com finalidades de aprendizagem deveria ter sido colocada para este antigo novo meio. Cada nova tecnologia apoia-se nas anteriores. Enquanto os filmes pedagógicos da época clássica inventaram o esquema animado, as primeiras tentativas de software de ensino programado utilizavam cinemáticas que retomavam essa ideia, isto é, esquemas animados, mas desta feita produzidos digitalmente. Depois, com a evolução das possibilidades técnicas, foram utilizadas as fotografias e, depois, pedaços de filmes.

Por que determo-nos neste interregno dos desenvolvimentos de software que designávamos por multimídia? Em grande parte porque as evoluções presentes têm a marca dos desenvolvimentos da época. Era já uma inspiração de Geneviève Jacquinot ao interessar-se, no n° 33 de *Communications*, pelas questões relativas aos esquemas (CUNI; BOYE, 1981). Pois a filiação das cinemáticas de software de aprendizagem e, atualmente, dos recursos na Internet, está na senda da animação de esquematizações, segundo uma conceção que é característica dos novos media.

## Uma herança metodológica

Bates propõe três eixos simples para a caracterização dos filmes com ambições pedagógicas: a) os conteúdos ou conhecimentos; b) os modos de apresentação ; c) os sistemas simbólicos (BATES, 1981, p. 34). Destacamos uma organização dos mecanismos de significação um pouco diferente (JAILLET, 2005). Sem retomar o conjunto da demonstração da construção estrutural, pudemos mostrar, a partir das conceções do antropólogo da comunicação E.T. Hall, que os filmes construíam as suas significações com base em três grupos de significantes:

- *os significantes visuais figurativos*, isto é, que têm uma proximidade forte entre um objeto, o fenómeno, a situação de referência e o significante utilizado na produção fílmica. Estes remetem para a noção de iconicidade que Metz ou La Borderie trabalharam numa escala relativa de semelhança e de dissemelhança. (LA BORDERIE, 1973, p. 3-13);

- *os significantes icônicos*, que se aproximam do que Bates designa por modo de apresentação. De certa forma, são a materialização dos “significantes visuais figurativos”. Estes significantes icônicos dizem respeito à composição da imagem (escala dos planos), ângulos de visão, focagem, etc.

- *os significantes cinéticos*, que são o cerne do filme. São todos os processos de movimentos da imagem. Outrora, estes movimentos de imagens eram compostos pela câmara ou pelo objeto. As produções digitais, as realizações modernas desmultiplicaram os movimentos da imagem. A este grupo de significantes cinéticos juntam-se significantes calicinéticos, designando o prefixo *cali-* às modalidades de execução dos significantes cinéticos, isto é, lentos, rápidos, angulares, brownianos, etc.)

Nestes trabalhos anteriores (JAILLET, 2005), demonstramos de que forma os significantes cinéticos podiam ser considerados a base da enunciação fílmica. Para se perceber esta dimensão é necessário voltar às imagens fixas. É bastante fácil mostrar em que medida uma fotografia é um texto, composto por vários enunciados, cada um composto por signos.



Fonte: Thibaud Art Conception

Para definir os enunciados de uma imagem, utilizaremos uma das suas propriedades, que consiste em organizar os signos em enunciados por intermédio de signos condutores de enunciação. Na maior parte das vezes, numa imagem fixa, os signos condutores de enunciação em ação são definidos pela escala dos planos, logo, a partir dos significantes icônicos (mas isso pode definir-se por centro vs

exterior, base vs topo, escuro vs claro, dependendo da composição). Nesta fotografia, a escala dos planos é ultraclassica, com primeiro, segundo e terceiro plano. Cada um é o signo condutor da enunciação, o que é fácil de demonstrar, semiologicamente, pela prova clássica de comutação. No exemplo, portanto, três enunciados principais transmitidos pelos planos permitem formar três enunciados principais:

A – primeiro plano: um homem, com uma certa idade, está de pé, com as mãos nas ancas;

B – segundo plano: um homem, com uma certa idade, está a pescar na margem de um lago;

C – terceiro plano: uma aldeia rural banhada por um sol de verão.

Através do fenômeno de expansão-condensação do discurso, estes três enunciados principais podem ser pormenorizados, complexificados, etc. Pode, porém, determinar-se a preeminência destes enunciados principais, com a exposição empírica do documento a uma amostra de leitores e, propondo-lhes várias “verbalizações -enunciações” possíveis, destacar aquelas que a média dos cérebros retém. Assim, pode determinar-se o que os cérebros humanos da nossa cultura dos anos 2000 fixam enquanto enunciados.

Depois, se legendarmos o texto “Dois amigos de infância encontram-se na margem de um lago para uma pescaria”, os fenômenos de intertextualidade e de intersemiotividade (GREIMAS; COURTÈS, 1986, p. 119) vão, ao mesmo tempo, indicar alguns aspetos ao nosso cérebro e sugerir uma narratividade que abarca o antes, o durante e o depois. A intersemiotividade funciona porque os enunciados das diferentes qualidades de expressão (som, tipografias, imagens) partilham semas (núcleos de sentido) comuns numa mesma sincronia.

Em certos aspectos, o filme pode ser analisado com base nesses signos condutores de enunciação (escala dos planos ou composição), mas há outros signos condutores de enunciação que se impõem no campo da narratividade, os signos cinéticos. No plano da operacionalização analítica, considera-se cada alteração da imagem, seja na composição, seja no movimento da produção de imagens (para não dizer câmara), ou de objetos, como o indicador que precisa de criar uma nova unidade de análise (JAILLET, 2005, p. 180). É aí que reside a dificuldade metodológica que impõe, antes de mais, que se identifique todas as unidades de análise e que se determine, depois, os enunciados suportados.

Pode mostrar-se, além disso, que existem signos calicinéticos

(*ibid.*) que coexistem com os signos cinéticos e exprimem as qualidades de execução. Por exemplo, uma panorâmica será rápida ou lenta. Estes signos calicinéticos têm mais uma função de conotação. Na reconstrução que propusemos (JAILLET, 2005) com base nos trabalhos de Hall, ao diferenciar formal, informal, técnico, vamos salientar que induzem orientações de sentido no registo informal. É o que Bates (1981) identifica como sistemas simbólicos em ação.

Toda esta instrumentação de análise é pesada, mas permite estudar sistematicamente como se produz o sentido dos filmes. Apenas utilizaremos aqui os resultados desta abordagem.

### **Corpus estudado**

Concentrar-nos-emos, agora, nos filmes de apresentações dos MOOCs que a iniciativa France Université Numérique (FUN) desenvolveu em 2013. Foram publicados cerca de 80 filmes de incitamento à inscrição. Não analisaremos os filmes suportes de ensino dos MOOCs. No essencial, as análises que vamos sugerir a propósito dos filmes de apresentação são igualmente válidas para os filmes de ensino, mas a diversidade das apresentações precisa de um formato de publicação mais importante do que o aqui proposto. Nos filmes de ensino dos MOOCs, podemos apontar três grandes grupos de composição: o docente visual estático e o seu actante *alfa* em articulação com o seu discurso (voltaremos ao conceito de actante *alfa*); o docente sonoro e o seu diaporama; o documentário.

A primeira composição é a mais corrente nos filmes de apresentação dos MOOC. Vamos esmiuçá-la. A segunda composição consiste num diaporama comentado. A qualidade da composição do diaporama é muito variável e poderíamos atribuir-lhe uma classificação numa escala com base em indicadores objetivos. Por exemplo, poderia ser a isotopia de criação dos objetos representados, a animação gráfica, as tipografias (uma isotopia é uma coerência de sentidos ou de forma, segundo Greimas e Courtès [1986]).

Quanto aos textos sonoros, poderia ser a qualidade de enunciação dos atores ou do docente que improvisa ou que faz, finalmente, o que sabe fazer, isto é, ler a sua aula. O filme experimenta relações intersemióticas muito fortes entre enunciados visuais e enunciados

sonoros. A terceira composição obedece às regras de criação dos documentários. Estes filmes são, quantitativamente, marginais; por isso, não os abordaremos.

Concentrar-se nos filmes de apresentação dos MOOCs é basear-se numa unidade de ponto de vista, acessível a todos os que querem compreender o que os MOOCs propõem. A característica destes filmes de publicidade é que colocam em cena actantes docentes, por vezes personalidades científicas e políticas de primeiro plano, numa sobrevalorização mediática cuja finalidade é pôr em prática o mecanismo retórico do argumento de autoridade (JAILLET, 1999). Não nos demoraremos neste registo. Poderíamos encontrar questionamentos formulados por Duck e Baggaley (1981, p. 143-164) sobre a credibilidade dos conteúdos fílmicos, praticamente *mutatis mutandis*. São possíveis outras composições, menos numerosas, que utilizam o diaporama dinâmico para uma música com muito ritmo, ou então algumas propostas humorísticas e propostas mais clássicas que, mais uma vez, retomam os cânones do documentário.

Em 2014, a iniciativa FUN dá acesso a 80 MOOCs que estão acessíveis em diferentes rubricas: “empresariado”, “ambiente”, “jurídico”, “management”, “digital”, “tecnologia”, “relações internacionais”, “saúde”, “ciências”, “ciências humanas e sociais”. A Comissão europeia (Openeducationeuropa) edita um sítio sobre a oferta dos MOOCs e a sua evolução. São identificados cerca de 3 500 MOOCs em todo o mundo. A França, com a sua centena de propostas, está ao nível da Alemanha, enquanto a Grã-Bretanha propõe o dobro e a Espanha praticamente o triplo. A que se deve esta disparidade? É um assunto que mereceria ser aprofundado. De notar que outros atores dos MOOCs escolheram diferente da FUN, filiando-se no consórcio Coursera ou então se agarrando à iniciativa da EPEL de Lausanne Ocean-Flots.

Por vezes as mesmas instituições se encontram em vários agrupamentos. Outras vezes, os mesmos MOOCs encontram-se em dois locais diferentes. No final de 2014, a situação não é clara. E não é impossível que a própria existência da FUN seja efémera. Em relação ao projeto inicial, de uma agência ou de uma fundação, parece que a instituição pende para um pedido de oferta, para organizar a retoma dos estabelecimentos universitários. Vamos partir da iniciativa francesa FUN no final de 2014. E vamos sugerir uma abordagem analítica dos filmes promocionais de MOOC.

## Análises

Pode propor-se, ainda que não seja exatamente assim, que uma narração fílmica seja analisada a partir de uma abordagem semelhante à análise das imagens fixas.



Fonte: MOOC financiar a sua empresa, FUN

Assim, nesta imagem distinguiremos 3 componentes: a) a banda superior vermelha; b) uma personagem com cerca de cinquenta anos; c) a cabeça de uma personagem com cerca de vinte anos à direita. Se quiséssemos ser mais exaustivos, assinalaríamos a Banda inferior negra. Por isso, os signos icônicos de composição da imagem, primeiro, segundo e terceiro plano, são considerados como signos-condição de produção, a partir dos quais se formam três enunciados de base do texto imagem. Sem nos entregarmos a uma análise semiótica rigorosa para nos concentrarmos nas interpretações, o texto desta imagem compõe-se de três enunciados principais:

a) concentre a sua atenção (cor vermelha) na ação de financiar a empresa;

b) um homem com cerca de cinquenta anos afável (rosto aberto, sorriso), dinâmico (mãos abertas), sério (bem penteado) e descontraindo (camisola e gola aberta) fala (boca em ação);

c) um jovem inquieto (boca tapada), desconcertado (sobranceira superior esquerda e oposta à direita), estupefato (cabelos desalinados), inexperiente (tee-shirt de adolescente) escuta.

A narratividade reconstruída pelo nosso cérebro determina que um homem experimentado explica o funcionamento das empresas a potenciais jovens criadores. Esta narratividade reconstruída catalisa o enunciado residual, que cria o que se designa, em retórica, por *ethos*, o carácter, o nível de seriedade do que se enuncia (JAILLET, 1999, p. 44).

A observação da composição icônica do conjunto do filme põe em lugar de destaque três componentes. Verifica-se que a componente C muda. Ao estudar esmiuçadamente os enunciados linguísticos que mudam ao mesmo tempo em que a componente C, destaca-se a intersemiotividade dos dois registos visuais e sonoros. Trivialmente, o que é dito linguisticamente pelo docente corresponde ao que se exprime figurativamente na imagem.



Fonte: MOOC financiar a sua empresa, FUN

De caminho, ao extrairmos as primeiras imagens de algumas unidades de análise, compreende-se que os recortes clássicos de análise dos filmes que se baseavam no plano deixaram de ser pertinentes. Formalmente, com efeito, o processo fílmico de base é um plano fixo sobre uma componente (uma personagem em primeiro plano) ininterrupta sobre um fundo verde que permite a posterior incrustação de várias imagens. Não podemos, pois, considerar o plano enquanto unidade minimal. Por isso, torna-se necessário, atualmente, ter em conta as facilidades de fabrico de imagem com composições de toda a espécie. Neste filme, em que as componentes a) e b) são permanentes em toda a sua duração, as mudanças são muito marcadas na componente c) e carregam a argumentação esgrimida pela articulação intersemiótica entre os enunciados linguísticos sonoros e os enunciados icônicos, figurativos e linguísticos escriturais produzidos em simultâneo.

Dito de outra forma, em última instância, quando o enunciado linguístico sonoro é “ele escova o gato” e o enunciado figurativo visual é obtido ao ver uma mão a escovar um gato, estamos perante uma relação intersemiótica total. Nos filmes estudados, podemos presumir que este mecanismo é praticamente sistemático.

O essencial dos MOOCs funciona desta forma. A comutação da componente C, através da qual se sucedem objetos diferentes, é o instrumento da narrativa. Retomando as conclusões dos nossos trabalhos anteriores (JAILLET, 2005, p. 200), é a base do funcionamento argumentativo retórico. Não interessa, agora, voltar a de-

monstrá-lo. Em contrapartida, o que a análise permite evidenciar, é o aparecimento do que Stockinger designa por um segmento audiovisual tipo, um “lugar cognitivo” (STROCKINGER, 2003, p. 87), isto é, um processo suficientemente ancorado na repetição que impõe os seus mecanismos de funcionamento de criação de sentido, segundo um processo próximo da suplantação de Salomon (1981). Do ponto de vista da construção de sentido, é o instrumento da argumentação narrativa, sistemática, repetitiva e recorrente. Designaremos este segmento audiovisual tipo notável por actante alfa, enquanto a personagem presente em toda a duração do filme será o actante personagem.

Propomos, portanto, que o estudo do actante alfa seja a chave da compreensão dos mecanismos de produção de sentido. A construção semiótica do discurso funciona, concomitantemente, pela permanência do actante personagem e pelos princípios da comutação do actante alfa, de um elemento por outro. Os sistemas de intersemiotividade entre o actante alfa mutante e os enunciados sonoros em sincronia com o actante personagem produzem efeitos de intersemiotividade que fixam o sentido.

O resultado é uma construção retórica clássica argumentativa, que utiliza os processos clássicos de formação de um *ethos* encarnado, no sentido literal da sobrevalorização da figura do docente que fala, de uma pitada de *pathos*, através de uns toques de humor e de afabilidade, e de um *logos* argumentativo carregado pelo actante alfa em intersemiotividade com os enunciados linguísticos sonoros da personagem. Assiste-se a um duplo processo de argumentação de autoridade. Não haverá demonstração lógica, nem raciocínio.

Estamos perante um actante humano, sobrevalorizado pela imagem, dotado, portanto, de autoridade, que produz enunciados. Estes enunciados estão em relação intersemiótica sintônica, o que quer dizer que não há praticamente divergência entre o que é dito oralmente e o que o actante alfa exprime visualmente. No actante alfa, utilizam-se figuras estilísticas, analogias, metáforas. E, acima de tudo, introduz-se um instrumento essencial, o esquema. Como o esquema existe, é portador de uma prova de coerência. Se é possível transpor um assunto para um esquema, é porque existe uma lógica consistente. Depois do método original, o esquema é o principal instrumento do perito ao serviço do seu *ethos* (JAILLET, 1999).

Nem todas as articulações são tão sistemáticas e demonstram tanta mestria como este filme sobre formação em finanças. A sua

eficácia decorre do fato que o actante alfa está em perfeita sintonia intersemiótica com os enunciados linguísticos sonoros, para tornar o argumento o mais unívoco possível.



Fonte : MOOC financiar a sua empresa, FUN

Assim, quando o actante alfa é demasiado metafórico, é reforçado por signos escriturais gráficos (neste caso, o duplo círculo cheio e pontilhado, e os pontos de junção vermelhos com o signo linguístico vermelho) e signos linguísticos gráficos. Identifica-se a isotopia vermelha, que liga o foco sobre as mãos de dois homens, unidos em pleno esforço, um em direção ao outro, e o signo linguístico “Relação”. O abraço está ligado aos signos linguísticos Empresário Investidor pela isotopia /branco/ da tipografia. O processo fílmico cuida das relações intersemióticas. Primeiro, no actante alfa, o desenho metafórico e os elementos linguísticos; depois, o actante alfa com o enunciado linguístico sonoro que é proferido simultaneamente. O que quer dizer que os semas comuns reforçam-se mutuamente de um sistema de sentido para outro.

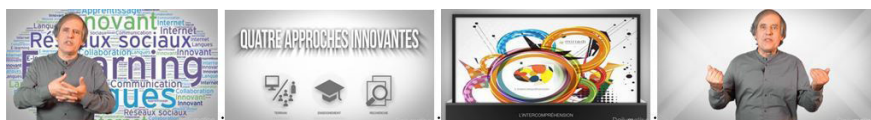
Contudo, o investimento é oneroso do ponto de vista da atenção, pois é uma profusão de sentidos que emergem rapidamente. Compreendê-los bem nem sempre significa memorizá-los bem.

### À procura do actante alfa

Existe uma verdadeira dificuldade de criação ligada às novas pos-

sibilidades de software de criação de imagens animadas e fixas. Efetivamente, como tudo é possível, é por vezes o possível que se torna o elemento determinante da resolução, em vez da coerência da enunciação. Por conseguinte, podem ser encontradas opções que não convergem nem no plano isotópico nem no plano conceitual.

Por exemplo, se extrairmos algumas imagens textos de outro filme, deparemos com a componente base do *ethos*, obtida pela personagem que fala com uma gestualidade sem dúvida sobrevalorizada. A personagem desaparece da imagem e volta a aparecer.



Fonte: MOOC ensinar e formar com o digital em línguas, FUN

Quando o actante alfa está sózinho na imagem (imagem 2), o que classicamente se designa por “o fundo posto em destaque”, a forma oval persistente vai assegurar a continuidade da enunciação. Dito de outro modo, esta forma oval é o condutor geral de enunciação, que anuncia que se trata de um único discurso. A forma oval é, ao mesmo tempo, o ecrã no qual são projetados outros enunciados. Num caso, é uma nuvem de palavras, que formam um cenário nacional com articulações intersemióticas com os enunciados linguísticos sonoros proferidos pelo actante humano.

Num outro caso, constitui uma base para uma esquematização que não retoma elementos existentes na nuvem de palavras. Isto é, não existe o que os comunicantes chamam de carta tipográfica que deveria formar uma isotopia, uma continuidade. Pelo contrário, a cor é substituída pelo cinzento. Num terceiro caso, a forma oval é adivinhada, porque mascarada por uma forma retangular que coloca num pedestal uma obra gráfica complexa, na qual cores ácidas, ainda diferentes, criam outras ruturas às quais o nosso cérebro vai procurar dar sentido. Noutro caso, ainda, excrescências em X aparecem na continuidade do corpo em destaque na imagem pelo efeito de halo.

Forja-se, assim, uma relação parassemiótica (JAILLET, 2005, p. 70), isto é, um sistema de significação que se enxerta num outro, o efeito de halo da forma oval e dos prolongamentos em X, para induzir proliferações de sentidos que podem relevar do informal, da

conotação, em direção aos mundos dos super-heróis, dos *X-men*. O processo formal, o que cria o *ethos*, o carácter, vai, pois, compor-se entre a seriedade da personagem e as suas conotações possíveis.

O facto de não apresentar uma isotopia forte, como era o caso no exemplo anterior, isto é, de não assegurar uma coerência de continuidade, utilizando primeiro tons de cores pastéis, depois cinzentos, depois cores ácidas e estilos de desenhos diferentes, provoca um efeito de comutação. Isto quer dizer que o cérebro vai procurar encontrar sentido nessas mudanças. Como há mudança, há procura de uma evolução de sentido. Se esta não aparece, o esquema de harmonia (JAILLET, 2005, p. 55), garante dos processos de significação, aparece por defeito.

Podemos considerar que é um efeito provocado para que os enunciados linguísticos orais assegurem a passagem. Trata-se de uma aposta arriscada, já que o cérebro procura sistematicamente funcionar em modo económico. Outra aposta arriscada é a do enigma de sentido que corre sobre o mesmo processo. Isto significa que não há convergência entre as duas linhas significantes. Por exemplo, entre elementos linguísticos e elementos de esquema. Assim, na segunda vinheta, assistimos a este fenómeno que anuncia linguisticamente uma coisa (Quatro abordagens inovadoras), para delas propor apenas três pictogramas.

Podemos multiplicar este tipo de exemplos nos quais as possibilidades técnicas de produção parecem ser as principais motivações das escolhas de composição do actante alfa. Contudo, o que pode parecer uma oportunidade tecnológica pode, na realidade, revelar-se uma sutileza semiótica ajuizada. Assim, nem sempre há vontade de fazer com que surja uma relação intersemiótica forte entre os enunciados linguísticos sonoros do actante personagem e os enunciados visuais do actante alfa.



Fonte: apresentação dos MOOC, FUN

Por exemplo, a estrutura enunciativa do actante alfa, presente nos três filmes diferentes, e produzido por uma mesma instituição, faz desfilar uma sucessão de documentos tipográficos com ou sem imagem. Evidentemente, é impossível ler precisamente esses documentos. Vinhos de trás do actante personagem para se perderem junto do ecrã, algures do lado daquele que visiona, o actante alfa desfia o rosário da profusão de questões, de incertezas, de recursos. Há imagens e títulos de documentos um pouco mais visíveis do que outros.

Por isso, há, ainda assim, um sentido em relação intersemiótica forte e unívoca, mas uma relação semiótica ao serviço de um *ethos* de personagens que estão em medida de orientar, enquadrar com vista à descoberta de um fluxo impressionante que traz à memória as ondas que Mickey tem de dominar em Fantasia. Esta conotação vale por outra. É um dos efeitos semióticos, quando a construção formal de sentido não se impõe, o nosso cérebro procura produzir uma a partir de ligações que vai estabelecer entre aquilo a que está exposto e aquilo que o seu potencial cognitivo e a sua memória lhe permitem.

### **O actante alfa nas nuvens e no espaço**

É um reflexo de docente clássico, quando, no estrado, pensa que está a dizer algo importante e regista-o ao mesmo tempo no quadro. Os diaporamas de ensino formalizaram e fixaram a forma, agora clássica, da procura de intersemiotividade entre a imagem que é imposta à visão do público estudante e os enunciados linguísticos sonoros proferidos. Quando nos exprimimos, fazemos com que apareça a palavra-chave, a frase-chave, o pictograma, a seta. O objetivo consiste em prender a atenção e proporcionar ao cérebro a fixação mnemónica e/ou heurística. O filme de apresentação de MOOC retoma esta herança.

Logo, o actante alfa carrega inúmeros enunciados linguísticos escritos. Trata-se, ainda, de um lugar cognitivo, mas as possibilidades tecnológicas deixaram livre curso a evoluções inimagináveis sem *software*, porque demasiado pesadas e complexas para executar. Com as nuvens de palavras, assistimos a um desvio do que era, antes, uma ferramenta de análise visual das ocorrências dos discursos. Ao analisarmos um texto com um programa contador de ocorrências linguísticas, obtemos as frequências de cada palavra e, em vez de visualizar o resultado numa tabela, como o fazem os linguistas, afixamo-los

num mosaico estético no qual os mais frequentes aparecem em letras gordas. Das ferramentas de visualização linguística, passámos, hoje em dia, à criação de cartazes de ocorrências através da seleção dos que queremos ver destacados em letras gordas. Estas possibilidades tornaram-se, assim, um potencial cerimonial para o actante segundo.



Fonte: Apresentação dos MOOC FUN

Há outros tópicos no actante segundo. É, por exemplo, a terra majestosa no seu espaço profundo. A vontade de denotação é, aqui, literal. É um *Massiv Open Online Course*: dirige-se, portanto, a toda a terra; haverá algo mais perturbador do que considerar este ponto de vista desde o espaço? Além disso, é tão bonito!



Fonte: Apresentação dos MOOC FUN

## O actante alfa no país dos esquemas e da profusão

Se a palavra escandida é a regra quase geral e a imagem de marca da filiação escolar, há outra regra, que releva do mundo do perito, e da qual os MOOC estão cheios. Trata-se da “esquematisação”. Já Cuny e Boyé (CUNY; BOYÉ, 1981, p. 103-141) destacaram as virtudes pedagógicas do que os autores chamavam ferramentas signos e que Jacquinet tinha permitido publicar na *Communication* n° 33. A pedagogia das ferramentas signos apoia-se num trabalho de transpo-

sição didática particular que faz com que o esquema desempenhe um papel heurístico de compreensão das relações entre os elementos, e de fixação das suas lógicas.

Mas um esquema elétrico, de construção, de fabrico, é bem diferente de um esquema de perito. Este está diretamente ao serviço de uma retórica do perito (JAILLET, 1999, p. 134), que funda a sua peritagem pelo facto de o esquema levar a pensar que existe um *logos* construído em apoio desta simplificação. É uma figura estilística ao serviço do argumento de autoridade. E isto é tanto mais forte num filme, já que o esquema aparece numa sucessão que impõe uma ordem. Num documento estático, cada um procura compreender a sua lógica.

Quando, num filme, o actante alfa a desdobra sucessivamente colocando os elementos uns atrás dos outros, o cérebro não é colocado numa situação de compreensão da lógica do esquema, mas na de verificação da boa relação intersemiótica entre o esquema sob a sua forma visual e o que é explicado no fluxo dos enunciados linguísticos verbais. Como o nosso cérebro gosta do que está organizado, tem tendência a endossar a ordem que lhe é apresentada (RAMACHADRAN, 2011). O esquema é um instrumento de suplantação no sentido atribuído por Salomon (1981, p. 86). Impõe um sistema de compreensão do sentido, ao qual os nossos cérebros se entregam. É, portanto, um instrumento potente e, possivelmente, um meio de manipulação.



Fonte: Apresentação dos MOOCs, FUN

A forma mais bem conseguida, por ser, ao mesmo tempo, muito estética, é a esquematização-sequência. No cinema, não há nada mais espetacular do que o plano-sequência sem corte nem artifício que cria uma continuidade, visando reforçar o efeito de real. Os programas de criação digital permitem, agora, esta espetacularidade.



Fonte: Apresentação dos MOOCs, FUN

Estas animações seduzem os nossos cérebros, porque convidam-nos a seguir um raciocínio contínuo. Ainda se torna mais eficaz, se for acompanhado de uma música com ritmo que imprime uma cadência contínua. Não podendo percutir as sinapses em ressonância como ao bater palmas, trata-se de manifestar a fluidez inexorável da continuidade. Até porque o passado deixa logo de estar acessível. Outro indício de que o actante *alfa* se define, na mesma medida, por aquilo que é tecnicamente possível realizar, e pelo que é pertinente no plano da construção do sentido.

### Uma retórica da “divisio”

Em *Image et pédagogie*, Jacquinot destacou que os filmes pedagógicos utilizavam três mundos: o da escola, o do perito e o do assunto tratado. Não procuraremos demonstrá-lo de novo aqui. Stockinger (2003), de forma mais abrangente, designa estes processos por lugares cognitivos. Em sentido literal, são *topoi*, figuras ao mesmo tempo argumentativas e estilísticas. Os filmes de promoção dos MOOCs articulam bem, eles também, o mundo da universidade, do perito e do assunto tratado, através de lugares cognitivos, como o que propomos com o actante alfa. Será necessário especificar o triplo actante *alfa*, actante personagem e actante identificador.

O actante identificador é a manifestação da qualidade do actante personagem num cartucho visual gráfico e tipográfico e, frequentemente, pela autoverbalização desse cartucho: “Bom dia. Sou Mickey Mouse. Professor em Donald Ville”. Como a exceção faz a regra, alguns MOOCs não se apresentam segundo estes lugares cognitivos, como já o assinalamos e, em parte, estudamos. Se as propostas de Jacquinot continuam válidas, há outras, muito mais antigas, que também perdem. Demonstramos que os filmes pedagógicos se estruturam segundo os processos da retórica clássica (JAILLET, 2005), e até vimos que era a utilização dos processos da retórica clássica, a par

da sintagmática de Metz e das abordagens de Hall, numa perspectiva Greimasiana, que permitiam a análise das produções filmicas. Pudemos caracterizar o filme pedagógico segundo a sua organização, que não se afastava da retórica clássica.

Também mostramos que a construção filmica pedagógica era uma retórica do ensino clássico, o que Jacquinet integra na sua designação de mundo da escola. Não são apenas os efeitos da composição da imagem que constroem sentido, para tal contribui o estilo de articulação argumentativa e as figuras utilizadas. No entanto, o que há de novo nos filmes de apresentação dos MOOCs estudados é que não utilizam a forma clássica da retórica caracterizada por exórdio, narração, confirmação, peroração, mas uma forma mais antiga que dá lugar a uma parte que as tecnologias puseram na ordem do dia, a *divisio*.

Na retórica clássica, o discurso começava pela apresentação do plano, a *divisio*, que era o motor da exposição dos discursos, pela clareza das propostas do plano e dos seus encadeamentos. A narração, a confirmação, a digressão eram todas remetidas para a expressão dos discursos. Os filmes de apresentação dos MOOCs funcionam com base neste princípio da *divisio*. O exórdio, que desperta para o discurso, que suscita o interesse, a *divisio*, que apresenta as partes, e a peroração, que exorta ao compromisso, ao conhecimento, à participação.

De entre os aspectos não tratados há um que merece, apesar de tudo, ser mencionado. Todos os filmes de apresentação dos MOOCs, sem exceção, apresentam genéricos iniciais e finais. Logo, assumem-se, não como anúncios publicitários, mas como verdadeiros filmes. De fato, o genérico inicial não é um exórdio, mas antes uma entrada em matéria programática, porque assume a sua pertença à comunidade dos filmes. O genérico final também não é uma peroração, já que não marca o fim, antes atribui a César a responsabilidade do que realizou, o que permite o seu reconhecimento. E fixa as epistemologias futuras.

Se *Image et pédagogie* era o genérico de abertura de perspectivas, não haverá genérico de fim, mas apenas de reconhecimento, de epistemologias futuras... Mas não deveria ter havido dois s...?

## REFERÊNCIAS

BATES, Tony. **Efficacité du message et système éducatif**, Communications, 33, 1981. [Disponível em] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\\_0588-8018\\_1981\\_num\\_33\\_1\\_1493](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1981_num_33_1_1493)

DOI : 10.3406/comm.1981.1493

CUNY, Xavier; BOYÉ, Michel. **L'apprentissage des outils-signes**.

Communications, 33, 1981. [Disponível em: ] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\\_0588-8018\\_1981\\_num\\_33\\_1\\_1496](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1981_num_33_1_1496)

DOI : 10.3406/comm.1981.1496

CYROT, Pascal; CHRISTOPHE, Jeunesse. **Autoformation et réseaux virtuels**.

Distances et médiations des savoirs, 1, 2012. [Disponível em:] <http://dms.revues.org/137>, acessado 01 dezembro 2014.

DUKE, Steven; BAGGALEY, John. **La crédibilité du message télévisuel**.

Communications, 33, 1981. [Disponível em:] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\\_0588-8018\\_1981\\_num\\_33\\_1\\_1497](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1981_num_33_1_1497)

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Sémiotique II*, Paris, Hachette, coll. Classiques, 1986.

HEIDT, Erhard U. **La taxonomie des médias**. Communications, 33, 1981.

[Disponível em:] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\\_0588-8018\\_1981\\_num\\_33\\_1\\_1494](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1981_num_33_1_1494)

DOI : 10.3406/comm.1981.1494

JACQUINOT, G. **Image et pédagogie**, Paris, PUF, 1977.

JAILLET, Alain. **La Rhétorique de l'expert**. Paris, L'Harmattan, 1999.

\_\_\_\_\_. **Manuels scolaires et films pédagogiques. Sémiotique des médias éducatifs**, Paris, L'Harmattan, 2005.

\_\_\_\_\_. **Les segments de films pédagogiques, instruments de supplantation**. *Éducation – Formation* – e-289, 2008. [En ligne] <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

RENÉ, La Borderie. **Sur la notion d'iconicité**. *Messages pour la communication audio-visuelle*, n° 4, CRDP, Bordeaux, 1973.

RAMACHANDRAN, Vilayanur. **Le Cerveau fait de l'esprit. Enquête sur les neurones miroirs**, Paris, Dunod, 2011.

SALOMON, Gavriel. **La fonction crée l'organe** . Communications, 33, 1981.  
[En ligne][http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\\_0588-8018\\_1981\\_num\\_33\\_1\\_1495](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1981_num_33_1_1495)  
DOI : 10.3406/comm.1981.1495

STOCKINGER, Peter. **Le Document audiovisuel**, Paris, Hermès Lavoisier, 2003.

WALLET, Jacques; BON, Annette. **Interview : Il y a quarante ans : les ateliers de pédagogie ou comment former les enseignants par la télévision ? Un retour sur la télévision scolaire française.** *Éducation – Formation* – e-289, 2008.  
[Disponível em:] <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

Sites consultados em 1/12/2014:

<http://www.lesite.tv/>  
<http://education.francetv.fr/>  
<http://www.canal-u.tv>  
<http://www.cerimes.fr>  
<http://www.ocean-flots.org>  
<http://www.coursera.org>  
<http://tuto.com>  
<http://www.hooper.com>  
<http://www.dailymotion.com/MinuteFacilePratique>  
<https://www.france-universite-numerique-MOOC.fr/>  
[www.openeducationeuropa.eu/fr/european\\_scoreboard\\_MOOC](http://www.openeducationeuropa.eu/fr/european_scoreboard_MOOC)

07

Artigo recebido em: 11/09/2016

Artigo aprovado em: 20/09/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p193-215

*Automatização. Distância. Facebook. Provocação.*





# As vozes da distância<sup>1</sup>

*Les voix de la distance*

*(not so) Distant voices*

---

PATRICK GUILLEMET<sup>2</sup>

---

**Resumo:** Este texto, inspirando-se na teoria da provocação de Geneviève Jacquinot, examina as questões despertadas por uma página de Facebook criada por estudantes de uma universidade à distância no Quebec. Ele trata, sobretudo, da apropriação desta tecnologia, de sua influência sobre a automatização dos estudantes e dos problemas nos quais eles estão inseridos. Aborda, neste caso, a problemática da pesquisa sobre o abandono em formação à distância, além do desafio da inovação numa universidade de educação à distância.

**Palavras-chave:** Abandono; Automatização; Distância; Facebook; Pesquisa; Provocação.

---

1 Tradução de Rosa Maria Cardoso Dalla Costa e Armando Dalla Costa

2 Especialista em ciências da educação, televisão-universitária. Universidade do Quebec, Canadá, pguillem@lycos.com

**Résumé:** *Ce texte, s'inspirant de la théorie de la provocation de Geneviève Jacquinot, examine les questions que pose l'apparition d'une page Facebook créée par des étudiants d'une université à distance québécoise. Il traite notamment de l'appropriation de cette technologie, de son influence sur l'autonomisation des étudiants et des problèmes dont ils font part. Il aborde à cette occasion la problématique de la recherche sur l'abandon en formation à distance ainsi que le défi de l'innovation dans une université de formation à distance.*

**Mots-clés:** *Abandon; Automatisation; Distance; Facebook; Recherche, Provocation.*

**Abstract:** *This paper, inspired by Geneviève Jacquinot's theory of provocation, discusses the questions arising from the creation of a Facebook page by students of a Quebec distance-teaching university. It deals especially with the appropriation of Facebook by the students and its influence on their empowerment, as well as the problems shared by them. On this occasion, it also questions the research on abandon in distance-teaching and the challenge of innovation in a distance-teaching university.*

**Key-words:** *Abandon; Empowerment; Distance; Facebook; Research; Provocation.*

## Introdução

Neste momento, cerca de dez milhões de pessoas formam-se pelo sistema a distância, enquanto tem mais de seiscentos milhões de jovens e adultos que ainda são formados por instituições cujos cursos são presenciais. Em meados do século XX, sonhávamos com uma educação “para todos”: no futuro, a educação formal, tal como a conhecemos desde Jules Ferry, não interessará que à metade da população escolar (JACQUINOT, 1993, p. 64).

Não é fácil captar a medida e a amplitude atual do desenvolvimento da educação à distância. Um site na internet expõe, sem mencionar as fontes, que “cada ano 80 milhões de pessoas no mundo seguem uma formação à distância”. Outro estudo destaca, por sua vez, que a partir de 1950 o efetivo mundial passou de 6 a 90 milhões de crianças na escola (HUGON, 2003), enquanto Denys Lamontagne (2005) mostra que as inscrições na educação à distância duplicaram nos últimos dez anos. Já John Daniel, numa entrevista de 2006<sup>3</sup>, destaca na abertura: “a nível mundial, todas as estatísticas que se fizeram sobre as inscrições nas universidades subestimaram a realidade. Há pouco tempo dizia-se que haveria 120 milhões de estudantes em 2010. Este número já foi ultrapassado”. A formação a distância aparece, desta maneira, como o “mais vasto mercado do planeta”, cujas estimativas permanecem, entretanto, flutuantes (CAVET, 2009). Os dados mais recentes, coletados no Quebec, indicam um crescimento de 187% entre 1995 e 2013, envolvendo todos os modelos de ensino (SAUCIER, 2014).

Seja como for, a formação a distância foi objeto de uma grande variedade de estudos, como testemunham os trabalhos apresentados e publicados em *Distances et Savoirs*, assim como em *Distances et Médiations des Savoirs*. Acompanhamento pedagógico e transformação do papel do formador, enigmas da relação pedagógica a distância e modelos de tutoria, implantação e uso de tecnologias, tipologia dos dispositivos híbridos e práticas de ensino bimodal, práticas de cenários, características dos estudantes a distância, institucionalização da formação a distância nos contextos nacionais e mundial, perspectivas econômicas, metodologias de avaliação: todos estes aspectos analisa-

3 Bergeron, U. “Universidades – a formação a distância permite assegurar educação aos países em vias de desenvolvimento. A Indira Gandhi Open University já tem 1,5 milhão de estudantes”. *Le Devoir*, 20 mai, 2006.

dos permitiram aprofundar a natureza e balizar as práticas do ensino a distância. Sem esquecer as preocupações mais recentes, tais como a industrialização da formação, a emergência dos MOOCs, a experiência do aprendizado dos estudantes a distância e os usos emergentes de tecnologia de formação.

A realidade não se resume, entretanto, ao campo do microcosmo do pesquisador. Nessas reflexões entrecruzadas aparece, de repente, uma mensagem tão inesperada quanto o canto do cometa Tchouri:

“Saúdo todos os estudantes que como eu têm suas vidas divididas entre o trabalho, as crianças e os estudos. A todos que não têm tempo para dormir, que desanimam, que estão no limite das forças mas persistem, eu quero dizer que são meus ídolos. Parabéns.”

Esta mensagem, com dezenas de respostas, encontra-se numa página do *Facebook* criada em 2013 por estudantes universitários, a distância, no Quebec, que contava com 1.365 membros no final de novembro de 2014, ou seja, um pouco mais de 7% de todos os estudantes inscritos naquela instituição. Tendo começado entre os estudantes de administração, agora atinge os de comunicação, educação, ciências humanas e línguas e tem crescimento impressionante, tanto em número de mensagens emitidas como nas interações que elas suscitam<sup>4</sup>. Este exemplo reagrupa um número elevado dos temas abordados pela literatura da formação a distância.

## A apropriação das tecnologias

Há alguns anos, observa-se um movimento de desencanto dos estudantes pelas plataformas institucionais em proveito dos dispositivos “colaborativos” abertos, facilmente personalizados e fáceis de utilizar. Como destaca Peraya (2011), esta evolução “leva os estudantes a construir seus próprios ambientes de trabalho personalizados, e, como consequência, um desinteresse pelos ambientes de trabalho institucionais”. Como consequência, aparece entre os estudantes mais familiarizados com a tecnologia, uma vontade de construir seus próprios ambientes de trabalho. Por outro lado, Fluckiger (2011), cons-

4 O número de estudantes que frequentava esta página era de pouco mais de 800 em meados de novembro de 2013, contando acima de 800 mensagens postadas num período de um mês (Guillemet, 2014)

tatando e confirmando este desinteresse pelas plataformas institucionais, destaca o uso de ferramentas de comunicação personalizadas pelos estudantes, sobretudo as redes sociais, mas numa perspectiva de socialização em ruptura com as tarefas do aprendizado.

Esta representação do Facebook como meio de estreitar laços com amigos e de passar o tempo, é ilustrada pela pesquisa de Thivierge (2011) junto a 1.522 estudantes de ensino médio no Quebec. Entretanto, o uso deste meio de comunicação social pode ter também objetivos educativos: Lampe *et al* (2011) destacam que a metade dos estudantes do ensino fundamental o utilizam para se comunicar com seus colegas de classe, por vezes como site pessoal de buscas informais para capacitar-se aos debates escolares (SELWYEN, 2009). Os resultados mostram que o Facebook pode, conectando os estudantes, atingir os objetivos educativos graças aos processos de colaboração e de construção de sentidos.

Além do mais, dois outros estudos feitos por Lampe *et al* (2011) mostram que quanto mais um estudante usa o Facebook, mais ele está apto a engajar-se numa colaboração nas redes sociais. Ao mesmo tempo, os estudantes que acessam o perfil Facebook de seus professores e que chegam a entrar em contato com eles pelas redes, são mais colaborativos na hora de usar o Facebook. Por fim, os resultados mostram uma correlação positiva entre o sentimento de auto-eficácia do estudante que utiliza o Facebook e sua propensão à colaboração através das redes sociais. Estes pesquisadores concluíram que os professores que se recusam a usar o Facebook deixam de aproveitar uma ocasião para reduzir a distância entre eles e seus alunos.

Por sua vez, a pesquisa de Mian (2012) é particularmente interessante porque testemunha o uso do Facebook para fins não do professor, mas dos estudantes mesmos. Alguns alunos da Costa do Marfim escolheram-se por afinidade para organizar um trabalho a ser apresentado em sala. De acordo com o criador do grupo, a escolha do Facebook foi motivada pelo fato que “ele era uma rede social que muita gente tinha e a maioria do meu grupo utilizava” e os membros do grupo escolheram-se a partir da seriedade com que desejavam organizar o trabalho.

Ademais, este grupo já tinha aprendido com os problemas que site criado para a classe, no Facebook, já tinha experimentado. De fato, de acordo com o depoimento de um dos participantes, “traba-

lhamos basicamente online e, o que mais me agradou foi o fato de começarmos a trabalhar a partir das 20 horas e, naquele horário, seria muito difícil e muito arriscado, nos reunirmos em algum lugar para poder fazer o trabalho, em função das condições do país”. Apesar das dificuldades de iniciar e fazer funcionar o grupo, o Facebook permitiu a estes estudantes organizar seu trabalho em uma semana. E, de acordo com eles, o maior benefício foi ter acesso a recursos pedagógicos de qualidade, sobretudo os documentos em PDF. Para estes estudantes, Facebook não é mais simplesmente “uma ferramenta lúdica para jogar *City Ville*”: ele tornou-se um espaço de auto aprendizagem tanto para eles como para seus pares.

Em relação à página Facebook sobre a qual estão baseadas nossas observações (GUILLEMET, 2014), as circunstâncias de sua criação nos são desconhecidas. Ela disponibiliza simplesmente sua razão de ser nos seguintes termos:

A Associação de Estudantes de XXX (AÉXXX) criou este grupo com o objetivo de favorecer a troca de mensagens entre os milhares de estudantes de XXX membros da AÉXXX que não têm a oportunidade de se reencontrar como eles poderiam fazer normalmente num campus.

Esta página vem acompanhada de um regulamento que prega a honestidade e a neutralidade política e exclui a publicidade, assim como o plágio, a fraude e, nela, não se pode trapacear. Bem aplicadas pelo moderador, estas regras explicam, sem dúvida, o clima propício às trocas de mensagens que caracterizam este grupo, assim como o desenvolvimento que ele conseguiu ao longo deste último ano.

No entanto, as iniciativas não se originam apenas entre os estudantes. Apesar de ser meio difícil de encontrar inovações pedagógicas ligadas ao Facebook<sup>5</sup>, esta pesquisa pode se revelar muito produtiva, como demonstra o blog de um professor:

**Pragmaticamente** observo que as coisas estão mudando na maneira de ensinar após a chegada das redes sociais e outros recursos 2.0. **Empiricamente** observo que tem coisas que não funcionam mais: por exemplo, não tenho praticamente nenhum de meus alunos que deixa de comentar sobre meus blogs de curso (aliás, eles nunca deixaram de fazer isso). **Empiricamente** sempre observo que meu

5 Essencialmente porque todos os estabelecimentos de ensino, ou quase, utilizam este canal para fins promocionais.

tempo de trabalho se desloca (entre 21 horas e meia noite ou mais). **Heuristicamente** fiz a escolha – que poderia explicar mas não aqui porque se tornaria longo – de ser “amigo” no Facebook de todos os meus alunos (enfim, aqueles que aceitaram...), ou seja, um pouco mais de 250 amigos-estudantes [...].

E posso garantir que isso funciona: Porque meus estudantes estão todos (ou quase) e todo o tempo (ou quase) no Facebook (inclusive, vejam só, durante as aulas). Porque é através do Facebook que eles me perguntam sobre questões que eles não colocam mais no meu “blog do curso”. Porque é no Facebook que estão cada vez mais “disponíveis”, “abertos” e “receptivos”, às vezes bem mais que no espaço-tempo das aulas, onde a capacidade de mediação é largamente dependente da forma como o professor consegue animar suas aulas. Em poucas palavras, funciona (ERTZSCHEID, 2010).

Claro que trata-se de um depoimento isolado. Outros professores mostram, aliás, que este entusiasmo não é necessariamente compartilhado e que outras questões se colocam, sobretudo no que se refere ao jeito como se usa o Facebook e à distinção entre a vida profissional e a vida privada<sup>6</sup>. Entretanto, trata-se de uma mudança das práticas de ensino, cujos efeitos ainda estão por ser avaliados.

### **A automatização dos estudantes**

Preocupação recorrente da formação à distância, a autoformação visa desenvolver nos estudantes um modelo de formação “por si mesmos”, em oposição ao modelo canônico da “lição”. A aprendizagem é colocada no centro do processo de formação, reconhecendo no aluno sua capacidade de responsabilizar-se e de dirigir toda ou parte de sua aprendizagem, graças à intervenção de um “terceiro-formato”, que pode ser uma “pessoa-fonte” num centro de autoformação, outros estudantes associados em parceria ou um tutor contratado para este fim. A autonomia, desta forma, caracteriza-se pela capacidade comportamental a usar os meios colocados à sua disposição, sobretudo os recursos tecnológicos, para uma capacidade cognitiva que conduza a analisar seu aprendizado, assim como por uma capacidade que permita escolher o sentido e os meios de seu aprendizado (BARBOT; JACQUINOT, 2008).

Não se trata, de maneira nenhuma, da autonomia nas mensagens

<sup>6</sup> Ver, a respeito do tema, o artigo do *Monde Technologies* (2011).

que os estudantes trocam no Facebook. A presença do “terceiro-formato” é explícita, representando cerca de um terço das mensagens enviadas. Ele aparece na figura do “tutor” qualificado de maneira clara. De um lado, uma representação positiva e entusiasmada:

Gostaria de saudar o trabalho de meu tutor, X... no contexto de meu curso XXX 1013, deposei meu TCC às 11 horas da manhã e constato que às 21h30 meu resultado já está disponível online. PARABÉNS senhor X..., é graças a tutores como você que nós continuaremos animados em nosso curso. Obrigado.

De outro lado, há comentários bem menos animadores:

Uau, não tive sorte com minhas tutoras... espero com ansiedade o próximo curso... uma, sempre atrasada com suas tarefas e na postagem dos comentários... pior ainda aquela outra que não ajuda e nem dá nenhuma explicação...

Além da rapidez do retorno, fator essencial da satisfação, outros elementos aparecem: reflexão, cortesia ou, ao contrário, indiferença *vis-a-vis* das dificuldades encontradas, falta de capacidade para divulgar ou incapacidade para responder às questões enviadas pelos alunos:

Eu postei uma questão para um tutor na segunda feira, através de mensagem. Terça, o tutor deu uma resposta “sem pé nem cabeça”. A resposta não tem NENHUMA ligação com a pergunta. Eu respondi rapidamente e deixei uma mensagem dizendo que não entendia sua resposta e que gostaria que ele me chamasse para nos explicarmos. Ele nunca respondeu mas, infelizmente, o prazo para postar a tarefa é hoje à meia noite. Que posso fazer?

Estes fragmentos não nos permitem verificar no que a autonomia dos estudantes se desenvolveu ou não. Pelo contrário, muitas trocas de mensagens nas quais os estudantes manifestam suas estratégias de estudo testemunham, de modo explícito:

Tua estratégia de estudo se parece com o quê? Você lê tudo, tudo e faz todos os exercícios? Você começa assistindo o programa da aula e depois concentra teu tempo resolvendo as questões formuladas?

Eu fixo curtos períodos de estudo, algumas vezes, durante a semana e algum horário no trabalho. Começo por ler os textos para saber o

que devo aprender da matéria em questão. Em seguida, de acordo com o material de suporte, faço todas as leituras e os exercícios (e tomo nota no material de apoio). Para a revisão e preparação do exame, eu refaço os exercícios e releio minhas anotações. A folha de suporte fornecida pelo tutor me ajuda também a me estruturar e ser eficaz em relação a meu tempo.

Ou ainda, de um jeito mais profundo:

Gostaria de saber quais suas estratégias para se concentrar. Não falo do barulho ambiente ou do marido, das crianças, etc. Falo de como se concentrar, ficar focada quando nossa cabeça está às voltas. Como quando fazemos a leitura de nossos livros (Deus sabe que são muitos!), como não pensar nas refeições, no trabalho, nas obrigações que temos em seguida, etc. Você tem alguma dica???

De minha parte, o jeito que encontrei para ficar concentrada é ouvir música clássica na hora de fazer minhas leituras e, para cada página lida, escrevo na margem palavras-chave que resumem o texto. Iso me ajuda a ficar concentrada várias horas. E tento fazer minhas leituras de manhã porque é o momento do dia onde estou mais em forma e mais concentrada. Coragem, vocês acabarão encontrando os meios. Sucesso em vossos estudos!

Estas trocas de mensagens, numerosas, são testemunhas da assistência que os estudantes se prestam uns aos outros, que contribui muitas vezes, para superar os problemas encontrados, como pode se verificar no caso deste estudante falando da dificuldade de lembrar da matéria do curso:

Não falo aqui de compreender, mas de entender e interiorizar o conteúdo do texto. Mesmo entendendo a matéria por ocasião da leitura e conseguindo, inclusive, comparar o que diz o texto com os fatos da vida real, baseado nas experiências do meu trabalho (estou empregado, com carteira assinada), resulta que “só decorar” não serve para nada ! [...]. O problema se manifesta na hora de responder às questões. Não consigo me lembrar da matéria associada às perguntas e preciso recorrer ao manual onde se encontram as respostas.

Dicas para conseguir melhores resultados?

Após uma dezena de sugestões, este estudante indica que para ele, trata-se de um retorno aos estudos, após longos anos. Uma indicação para sua segurança logo lhe é fornecida:

Eu também estou voltando aos estudos depois de muito tempo... Estou na minha terceira aula... XXX 1002 pode parecer difícil: confie em você mesmo, na tua lógica, encontre palavras-chave e verá que isso facilita as coisas...

Algumas outras mensagens deste tipo são suficientes para que os estudantes passem a confiar uns nos outros.

Este exemplo, assim como muitos outros, permite compreender a tentação pela qual passam alguns alunos de pedir ajuda ao grupo do Facebook, onde sabem que o *feedback* será rápido e às vezes, muito rico, mesmo que seja mais superficial do que a explicação do seu tutor. Temos aqui uma ilustração do papel do “terceiro-formador” através do grupo e da “grande motivação (e) rápida autonomização a partir do momento em que qualquer um está lá para aconselhar e assistir aos estudantes” (BARBOT; JACQUINOT, 2008).

### **Uma provocação em contagem regressiva**

A natureza provocativa da formação a distância foi muito bem ilustrada por Geneviève Jacquinot-Delaunay (2010), mostrando como

colocar a distância no centro do processo ensino/aprendizagem, ou seja, entre o professor e o aluno, dentro dos limites de uma instituição de formação, é provocar um conjunto de *perturbações*, de *deslocamentos* em diferentes níveis e às vezes diferentes dimensões, de um jeito mais ou menos previsível (ou incerto) e mais ou menos sistemático, mas em todo caso, que conduzem a longo prazo a *transformações duráveis*, ou seja, a criar o novo e não só a mudar o que aí está. [...] (JACQUINOT, 2010, p. 153-165).

De acordo com sua famosa fórmula: “a maior provocação da distância... quando ela está no centro do processo de ensino-aprendizagem, é que ela *torna a presença essencial*”.

Ora, é necessário constatar que o processo que descreve as mudanças induzidas pela distância no cerne das instituições dedicadas ao ensino presencial, aplica-se da mesma forma a uma universidade cuja razão de ser é o ensino a distância. Tendo que enfrentar uma concorrência das universidades que oferecem, além do ensino presencial, também educação a distância, ou híbrida, ela constata, com a chegada desta página do Facebook, que suas relações com os estu-

dantes começam a ser sensivelmente modificadas com a variedade de fóruns oferecidos aos alunos, pelo menos aqueles testemunhados pelos jovens que estão no Facebook (GUILLEMET, 2014).

Este novo fenômeno representa a tendência a buscar ajuda junto aos grupos no Facebook, preferindo esta ajuda à dos tutores, como prevê o dispositivo pedagógico que lhe foi proposto. A tudo isso acrescenta-se a emergência de uma conversa coletiva fora das associações de estudantes e as opiniões coletivizadas de alunos a respeito da carga de trabalho em relação aos cursos, por vezes questionando sua utilidade, sem esquecer certa quantidade de comentários irritantes, sobretudo a respeito de cursos com fama de difíceis ou o retorno mal organizado por parte de alguns tutores.

Difícil de saber se a instituição dá atenção às reclamações, pois as intervenções institucionais são raras e de natureza administrativa e técnica. Portanto, a troca de mensagens permite esclarecer os motivos que a preocupam, sobretudo a dinâmica do abandono, mesmo se este estiver acompanhado de um retorno aos estudos depois de muito tempo. Podemos assim notar que:

#### a) Sobre a organização pedagógica do curso

[...] atualmente faço o curso XXX 1015... começo minha primeira tarefa... penso que a primeira questão não tem ligação com o curso mas tento respondê-la assim mesmo... procuro na internet definições que não encontro no meu livro... buscando, acabo encontrando a inscrição de um curso denominado XXX 1060... então me coloco várias perguntas... como não recebi nenhuma mensagem de minha tutora, decido que devo falar com ela... entro na sua caixa de voz... e lá diz: bom dia eu sou... tutora para os cursos... e ela menciona diversos cursos... mas não o XXX 1015... olho no meu plano de estudos... em relação à tarefa 1, está escrito: “Redação de uma análise descritiva e teórica, e apresentação sintética de uma problemática de GRH à partir da realidade atual”. No entanto, minha primeira questão diz respeito aos “processos de negócios, atividades de negócios e prática de negócios”.

Tenho a impressão que há uma confusão... Isto já te aconteceu?

#### b) Dificuldades do curso

Estou um tanto desanimado do curso XXX 1016. As correções são muito rápidas mas as notas estão longe de me satisfazer. Acho as questões muito vagas. Os exemplos de cálculos do livro são pouco explicativos... Em suma, acho o curso muito difícil. Você tem algum conselho?

c) O treinamento

Estou um tanto desanimado. Meu curso começou no primeiro de maio e estamos no 5 de junho e não tive nenhum contato com minha tutora (aliás, o mesmo aconteceu com o curso anterior). Enviei mensagens pela internet pois tinha perguntas relacionadas à primeira tarefa e não tive nenhuma ajuda. Então enviei meu trabalho sem ter tido ajuda. Quero começar minha segunda tarefa, entretanto, faltam-me informações porque não as recebi do tutor. Começo a me perguntar se fiz uma boa escolha indo para o curso XXXX para meu certificado em informática.

d) O desânimo

Muito desanimada, jamais tive uma nota baixa como esta ! XXX 1060, sem comentário!  
Ufa, eu também em plena batalha para dar conta de 4 outros cursos e com duas tarefas atrasadas, começo a desanimar...

e) Conciliar trabalho-família-estudos

No meu caso, trabalho 32,5 horas por semana, tenho dois filhos, uma criança de dois anos que não dorme direito. Durmo cerca de 4 horas por noite desde abril. Meu marido tem problemas de saúde há 1 ano e meio e devo cuidar dele também. Só faço uma disciplina por vez e, mesmo assim, estou sobrecarregada. Avanço a passos de tartaruga, mas pelo menos avanço!

Ora, se a provocação da formação a distância reside no contraste com o “face-a-face”, pesquisando “tudo o que, num processo ensino/aprendizagem não é reduzido à experiência de trocas em face à face, tudo o que se pode fazer, antes, depois, por outros meios, em outros momentos, com menores custos, para um número maior de pessoas, etc.”, nos encontramos diante de uma provocação de um novo tipo, que convida a instituição a uma tomada de posição visando buscar seu lu-

gar na disputa com seus concorrentes, começando pelo professor e, depois, os estudantes entre si. Como destaca Jacquinet-Delaunay (2010):

A ruptura no espaço e no tempo do processo de ensino e da aprendizagem [...] provocou, enfim, dois grandes movimentos: i) a produção de materiais e serviços de acompanhamento da educação desenvolveu-se e adaptou-se na medida em que foram avançando as tecnologias [...]; ii) a re-valorização da relação entre professores e alunos (e, em seguida, dos estudantes entre si), naquilo que é insubstituível no processo ensino-aprendizagem – a partir de onde se buscam sinais da presença na ausência e esta expressão de “presença à distância [...]” (JACQUINOT, 2010, p. 153-165)

Com o Facebook, é a distância fora da instituição que aparece como novo desafio para os estabelecimentos de ensino desta presença essencial que é a relação dos professores e dos alunos. Ferramenta habitualmente voltada à comunicação vertical e descendente em caráter promocional, o Facebook mostra assim sua eficácia como ferramenta de comunicação horizontal, assim como seu potencial de comunicação vertical ascendente, mesmo que a instituição não queira levá-lo a sério. O desafio em relação às ferramentas institucionais (plataformas de comunicação, fóruns, blogs, etc.) é acompanhado pela emergência de uma ferramenta com vocação pública – mesmo mantendo seus objetivos comerciais – que os estudantes se apropriam para fins de comunicação educativa.

### **A pesquisa exposta a si mesma**

A temática do abandono dos estudos na faculdade é outra provocação da formação a distância. Com uma taxa de abandono após um ano podendo chegar aos 30% dos alunos inscritos durante o primeiro ano de estudos, nos cursos presenciais (43% em cursos de formação a distância) e de taxas de abandono variando de 30 a 70% conforme as instituições de formação a distância (BOURDAGES, 1996), o fato gerou inúmeras publicações e continua provocando debates e chamando a atenção. Desta forma, Bourdages (1996) fez um levantamento sobre as variáveis utilizadas para estudar o abandono (variáveis demográficas e ambientais, características dos estudantes, variáveis institucionais, integração acadêmica e social) e destaca o modelo de Kember que analisa o abandono em formação a distância a partir das

características do estudante, seu engajamento em relação aos objetivos propostos, dos aspectos acadêmicos de sua formação, dos aspectos sociais e do trabalho do estudante, assim como das relações que ele estabelece entre custo-benefício de sua formação.

Por sua vez, Sauvé (2007) distingue cinco tipos de teorias: i) os teóricos psicológicos que discutem os traços de personalidade dos estudantes; ii) as teorias sociais, que examinam os impactos das características sociais; iii) as teorias econômicas, que examinam o abandono sob a perspectiva dos benefícios que o estudante pode tirar de seus estudos; iv) os teóricos organizacionais que destacam as características da instituição à qual o aluno pertence e; v) os teóricos interacionais que mencionam a relação das características dos estudantes com o ambiente oferecido pela instituição de ensino.

O modelo de integração de Tinto (1993), que destaca a integração escolar e social do estudante, assim como seu engajamento pessoal em relação à instituição é a referência dominante. O modelo de abandono em formação a distância de Kember (1990) coloca em evidência a responsabilidade que recai sobre a instituição assim como a importância da motivação do estudante.

Destacamos, de início, que o modelo de Tinto, colocando no centro de sua análise a integração escolar e social do estudante, abstrai certos elementos determinantes, que são os cursos, fontes potenciais de estímulo ou de frustração, enquanto que o modelo de Kember, mesmo insistindo sobre a qualidade do ambiente institucional, sobretudo em relação à qualidade do material didático e a interação do estudante com os membros da universidade e o tutor e, ainda, insistindo sobre a motivação do estudante, o trata como caixa preta, mesmo ele também ignorando a influência dos cursos em execução. Da mesma maneira, Sauvé (2007), apesar de reconhecer que as dificuldades da aprendizagem podem resultar na conciliação estudos-trabalho-família, as atribui seja às carências na formação de base, seja às estratégias de estudo inapropriadas, seja ainda, a um enquadramento inadequado dos cursos.

É verdade que na época em que os textos foram escritos, os comentários dos estudantes, como aparecem no Facebook, ainda não eram conhecidos. Entretanto é verdade que estas análises permanecem estranhas a um elemento determinante da dinâmica da perseverança, a saber, os momentos decisivos na aprendizagem, onde a motivação pode ser reforçada, mantida ou diminuída em razão da qualidade di-

dática dos cursos, da carga de trabalho que eles proporcionam, da qualidade da sequência lógica e da avaliação que resulta do processo.

Podemos supor que desde que estes momentos se revelam satisfatórios, a dinâmica da aprendizagem se fortalece – os esforços tendo sido recompensados – enquanto que numa situação inversa, a intensidade ou a repetição de frustrações podem levar a uma interrupção dos estudos, sobretudo quando outras solicitações, profissionais, familiares ou pessoais tornam-se mais importantes. Ora, é precisamente para elucidar esta dinâmica que convidamos à leitura das mensagens transmitidas pelos estudantes porque elas não foram escritas tomando como referência uma grade horária predeterminada como a gestão do tempo, as estratégias de estudo ou o aproveitamento da aprendizagem, mas porque elas permitem entender suas preocupações de uma forma natural, assim como os momentos críticos de sua caminhada na aprendizagem.

Desta maneira as pesquisas, mesmo que orientadas em direção aos estudantes reais, que continuam o curso ou o abandonaram, podem estar sendo influenciadas pelas hipóteses iniciais. Então, Sauvé (2007), após as habituais considerações socioeconômicas, analisa o fenômeno do abandono a partir de categorias tais como os estilos de aprendizagem (acomodados, dispersivos, conversadores, assimiladores) e as condições de aprendizagem (autoritária, independente, sociável, estruturante)<sup>7</sup>. Seja como for, os comentários resumidos por Sauvé (2007), mesmo se tratando de fragmentos em comparação aos dos estudantes no Facebook, testemunham problemas parecidos: dificuldade na gestão do tempo de estudo, problemas financeiros, amplitude dos esforços exigidos, estratégias de estudo, pertinência profissional da aprendizagem, etc. Infelizmente, estes comentários, que se destacam nos resultados da pesquisa, não são analisados e perdem, desta forma, a maior parte de seu significado.

O que aconteceu, é que eu superestimei minhas capacidades. Comecei 4 cursos no outono quando estava trabalhando a tempo integral. Achei muito cansativo, entretanto, consegui realizar meus cursos.

Felizmente tenho direito a empréstimos. Durante o curso universitário você não pode se dedicar, de fato, ao trabalho; é difícil de ganhar dinheiro nestas condições. Isto me faz desanimar um pouco,

7 Curiosamente, esta pesquisa dedica um capítulo às dificuldades encontradas pelos estudantes que continuam, mas não aborda aquelas específicas encontradas pelos que abandonaram o curso.

no entanto, digo que não será isso que irá me impedir de fazer o que eu gosto e de ter sucesso.

Num dado momento [...] é bom ter objetivos, temos problemas de saúde, que podem nos levar a um cansaço profissional, num dado momento, é necessário se restabelecer e se questionar.

Eu não gostava do que estava estudando e não estava motivado a fazer meus trabalhos.

No mesmo sentido, a análise sócio afetiva do abandono na formação a distância proposta por Dussarps e Paquelin (2014) examina a qualidade da relação sócio afetiva vivida por estudantes a distância da França e do Quebec com seus professores, os outros alunos e seus familiares, assim como a distância entre suas expectativas e os resultados concretos, como se isso refletisse os principais fatores do abandono. Sem muitas surpresas, este estudo concluiu que o abandono foi acompanhado de separações sócio afetivas elevadas, sobretudo *vis-à-vis* dos demais estudantes.

Por outro lado, a existência de uma separação elevada *vis-à-vis* aos professores, que corresponde a uma decepção, teve pouca importância para diferenciar os estudantes que abandonaram dos que permaneceram no curso<sup>8</sup>. O estudo mostra, entretanto, que os estudantes fazem relativamente bem seu luto da separação entre suas expectativas em relação ao curso e a realidade – uma separação essencial quando se observa a falta de disponibilidade dos professores – enquanto a decepção é grande entre aqueles que constatarem que a entreaajuda que eles esperavam de seus colegas de turma não se concretizou e que não puderam estabelecer uma relação de confiança entre eles. Destacamos, no entanto, que neste estudo, destinado à dimensão sócio afetiva, a observação sobre os estudantes é somente estatística e que sua palavra só foi ouvida sob a perspectiva, o prisma e a interpretação dos pesquisadores.

Há muito por fazer ainda para apreender o fenômeno da perseverança e do abandono dos estudantes a distância e só podemos constatar que as mensagens trocadas pelos alunos no Facebook constituem um material fértil para avaliar a importância dos fatores, ana-

---

<sup>8</sup> O estranho é que o estudo que coloca a distância entre as atenções socioeducativas e a experiência vivida como conceito central, não explique a distância que permite compreender o fenômeno do abandono no primeiro caso, e não no segundo.

lisar sua dinâmica e examinar, à luz dos percursos individuais, quais são os processos mais significativos. Ainda é necessário validar a leitura externa destas mensagens através da confrontação das interpretações dos pesquisadores com as dos estudantes por eles mesmos. É nesta direção que vai a “construção de dispositivos” definida por Jacquinot e Choplin (2002), ou seja, levar em consideração os processos dinâmicos de interação homens-máquinas, em situação, dentro da temporalidade e o dinamismo que se sucede.

Desta forma podem desaparecer as análises superficiais, como as que categorizam os estudantes entre, de um lado, os “*sobrecarregados*” (que avaliam mal sua carga de trabalho), os “*azarados*” (em função de fatos prejudiciais a seus estudos), os “*diletantes*” (os que não têm objetivos claros), os “*que ignoram o procedimento*” (que não conhecem bem a realidade da educação a distância), os “*irrealistas*” (cujas expectativas são exageradas), os “*hesitantes*” (que não ousam pedir ajuda), os “*marginais*” (que vivem isolados da instituição) e os “*desinformados*” (que não sabem para onde ir)<sup>9</sup>. Tais análises, que buscam desmascarar a responsabilidade dos estudantes para melhor esconder a da instituição, mostram-se resolutamente contra produtores. De fato, os estudantes que trocam mensagens no Facebook são mais irrealistas, menos hesitantes e menos desarmados do que gostaríamos de dizer e, ao contrário, pela força do grupo, eles se tornam cada vez mais informados, lúcidos e solidários.

Sem esquecer, como destaca Passilly (2010) que o grupo de aprendizes pode exercer a função de tornar o caminho mais leve, de dissipar o sentimento de isolamento, graças à sua dimensão comunitária, à entreaajuda que o acompanha e à presença social que permite a seus membros. Desta forma, o grupo pode, de um jeito paradoxal, ajudar o aprendiz a estar sozinho e a desenvolver um sentimento de autonomia, esta “capacidade de estar só” proposta por Winnicott para descrever o desenvolvimento da criança na presença da mãe, que permite estar em ligação com seu ambiente, preservando sua integridade.

## A inovação e a formação a distância

Determinantes, mas não deterministas, de acordo com a feliz

9 Trata-se aqui de uma categorização proposta dentro da instituição à qual estão vinculados os estudantes, para favorecer seu sucesso.

fórmula de Geneviève Jacquinot (2010): as evoluções tecnológicas – simulação, realidades virtuais e micromundos, interações multidirecionais a distância, presença a distância e comunicação em rede – conduzem a pensar um novo modelo de ensino a distância, aquele que ela chama de “ensinamento individual colaborativo instrumentalizado”. A esta coleção de inovações, convém, desde já, agregar o Facebook.

Trata-se aqui de outra forma de presença à distância, aquela dos estudantes entre eles e com a instituição, se ela quiser entendê-los. A primeira forma continua desenvolvendo-se, mesmo se a instituição parece não lhe dar muita atenção. Ora, como destaca Jacquinot, “está claro que este novo modelo exige ao mesmo tempo uma mudança de identidade profissional e de organização da instituição”.

Mas estamos longe de uma inovação tecnológica sendo apropriada socialmente. Barbot e Jacquinot (2008) são, aqui, o mais explícitos possível: “o que é verdade, no geral, é mais ainda no terreno da formação, por mais universitária que seja, onde o modelo canônico de ensino é a palavra magistral “proprietária”: o professor-pesquisador transmite saberes elaborados dentro de seu próprio domínio de pesquisa (que ele tenha ou não diretamente participado) construindo seu curso de acordo com as próprias opções, tanto epistemológicas como didáticas, e o transmite oralmente, o que permite, em princípio, uma atualização instantânea ligada à evolução do conhecimento”. Esta constatação ilustra bem o desafio que deve levar em conta uma instituição de formação a distância que, para mostrar-se responsável, adotou a ortodoxia da universidade presencial.

Trata-se, no entanto, de um retorno às fontes, aquele da “relação viva” entre o professor e os estudantes e os estudantes entre eles, assim como com os outros tipos de pessoas implicadas e as fontes educativas (JACQUINOT, 2010). Ertzscheid (2010) nos deixa aqui uma afirmação convincente:

Uma convicção portanto: o bom professor, mais exatamente, o professor eficaz será aquele que permanecerá um ator, agindo e reagindo, esforçando-se sempre para guardar ou tomar a iniciativa da mediação. Uma não matará a outra. A transmissão online ultrapassa de longe a problemática da formação a distância e da engenharia pedagógica. Ela chega a condená-las. Nós temos (professores e alunos) muito pouca necessidade de engenharia pedagógica; temos necessidade de interações vivas. Existe entre o Facebook e o Moodle

a mesma diferença que entre a didática e a pedagogia: a didática se ensina, a pedagogia se pratica, se sente e se aplica. A transmissão online permanece complementar da mediação física da sala de aula. Não é certo, entretanto, que a hierarquia entre as duas, fazendo da primeira uma simples delegação de serviços da segunda, garanta sobrevida a esta outra. E podemos legitimamente pensar que, por boas ou más razões, esta se sobreporá àquela. (ERTZSCHEID, 2010, S/P.)

Este desafio é também o da pesquisa. Com Bourdages (1996), cremos de fato que “a explicação causal não é suficiente para dar conta da complexidade e da multidimensionalidade dos elementos fazendo parte de um fenômeno humano [...] e que os pesquisadores em formação a distância adotam outros tipos de metodologias fundadas sobre o paradigma naturalista, que permitem uma compreensão melhor de como os estudantes aprendem e persistem no seu projeto de formação seja no campus ou a distância”. Porque, como afirma bem Jacquinot,

a distância mais difícil de dominar, e que predetermina todas as que acabamos de mencionar, dentro de um sistema de ensino a distância, é bem a distância que separa aquele que quer ou deve aprender e aquele que sabe e quer ou deve ensinar, quer dizer, a distância pedagógica. [...] (JACQUINOT, 1993, p. 55-67).

Esta é, de acordo com nosso ponto de vista, a mensagem das vozes da distância. No Facebook ou fora dele.

## REFERÊNCIAS

Os números do DOI (Digital Object Identifier) foram acrescentados automaticamente às referências pelo *Bilbo*, ferramenta bibliográfica do OpenEdition. Os usuários das instituições abonadas a um dos programas livres do OpenEdition podem encontrar as referências bibliográficas para as quais *Bilbo* encontrou um DOI.

BARBOT, M.-J; JACQUINOT-DELAUNAY, G. **Des ressources pédagogiques aux usages : vers l'autonomisation de l'étudiant ?** JACQUINOT-DELAUNAY, G; FICHEZ, É. (org.) In: *L'Université et les TIC – Chronique d'une innovation annoncée*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

BOURDAGES, L. **La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance.** *DistanceS*, 1996. [Disponível em:] [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1\\_1\\_e.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_e.pdf)

CAVET, A. **Sur les traces du marché mondial de l'éducation.** *Veille et analyses*, n42, février 2009, Dossier d'actualité, Institut français de l'Éducation, 2009. [Disponível em:] <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/42-fevrier-2009.php>

DUSSARPS, C; PAQUELIN, D. **L'abandon en formation à distance : analyse socioaffective », Conférence.** JOCAIR, 2014. [Disponível em:] [http://eda.shs.univ-paris5.fr/jocair\\_2014/atelier\\_3/DUSSARPS\\_PAQUELIN.pdf](http://eda.shs.univ-paris5.fr/jocair_2014/atelier_3/DUSSARPS_PAQUELIN.pdf)

ERTZCHEID, O. **Pourquoi je suis “ami” avec mes étudiants.** *Affordance.info*, 2010. [Disponível em:] [http://affordance.typepad.com/mon\\_weblog/2010/03/pourquoi-je-suis-ami-avec-mes-etudiants.html](http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2010/03/pourquoi-je-suis-ami-avec-mes-etudiants.html)

FLUCKLIGER, C. **De l'émergence de nouvelles formes de distance – Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur.** *Distances et savoirs*, vol. 9, 2011. [Disponível em:] [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=DIS\\_093\\_0397](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DIS_093_0397)  
DOI : 10.3166/ds.9.397-417

GUILLIMET, P. **Les étudiants préfèrent Facebook.** In: *Distances et médiations des savoirs*, 2014. [Disponível em:] <http://dms.revues.org/762>  
DOI : 10.4000/dms.762

HUGON, P. **L'Économie éthique publique. Biens publics mondiaux et patrimoines communs.** Paris, Unesco, 2003. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001305/130599f.pdf>

JACQUINOT-DELAUNAY, G. **Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation.** In: *Distances et savoirs*, vol. 8, 2010. [Disponível em:] <http://www.cned.fr/media/68577/symposium-geneviejacquinot.pdf>  
DOI : 10.3166/ds.8.153-165

\_\_\_\_\_. **La démarche dispositive aux risques de l'innovation.** *Éducation permanente*, 2002. [En ligne] [http://ip.enst.fr/pdf/article\\_Jacquinot-vf.pdf](http://ip.enst.fr/pdf/article_Jacquinot-vf.pdf)

\_\_\_\_\_. **Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance.** *Revue française de pédagogie*, 102, janvier-février-mars 1993. [En ligne] [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF102\\_6.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF102_6.pdf)  
DOI : 10.3406/rfp.1993.1305

KEMBER, D. **The Use of a Model to Derive Interventions Which might Reduce Drop out from Distance Education Courses.** *Higher Education*, vol. 20, n° 11990. DOI : 10.1007/BF00162202

LAMONTAIGNE, D. **Marketing de la formation à distance : des chiffres et des orientations\*\*\***, Thot Cursus, 2005. [Disponível em:] <http://cursus.edu/>

article/4843/marketing-formation-distance-des-chiffres-des/#.VG1Kf7B0yM8

LAMPE, C; WOHN, D.Y; VITAK, J; ELLISON, N.B; WASH, R. **Student Use of Facebook for Organizing Collaborative Classroom Activities**. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2011. [Disponível em:] <http://www-personal.umich.edu/~enicol/Facebook-classroom-ijcscl.pdf>  
DOI : 10.1007/s11412-011-9115-y

**Le Monde Technologies** (2011), « Quand vous êtes professeur, les élèves cherchent vos traces sur Internet ». [Disponível em:] [http://www.lemonde.fr/technologies/article/2011/01/11/quand-vous-etes-professeur-les-eleves-cherchent-vos-traces-sur-internet\\_1463804\\_651865.html](http://www.lemonde.fr/technologies/article/2011/01/11/quand-vous-etes-professeur-les-eleves-cherchent-vos-traces-sur-internet_1463804_651865.html)

MIAN, A. **Usages de Facebook pour l'apprentissage par des étudiants de l'Institut Universitaire d'Abidjan (IUA)**. *Adjectif Analyses – Recherches sur les TICE*, 2012. [Disponível em:] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article142>

PASSILLY, A. **Formation à distance : du sentiment de solitude à la capacité d'autonomie**. 2010. [Disponível em:] <http://aurelie.passilly.over-blog.com/>

PERAYA, D. **Un regard sur la “distance”, vue de la “présence”**. *Distances et Savoirs*, vol. 9, 2011. [Disponível em:] [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=DIS\\_093\\_0445](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DIS_093_0445)

SAUCIER, R. **Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996**. Clifad (Comité de liaison interordres en formation à distance), 2014. [Disponível em:] [http://www.sofad.qc.ca/media/portrait\\_inscriptions\\_fad.pdf](http://www.sofad.qc.ca/media/portrait_inscriptions_fad.pdf)

SAUVÉ, L; DEBERME, G; MARTEL, V; WRIGHT, A; HANCA, G; FOURNIER, J; CASTONGUAY, M. **L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires**. Rapport final, 2007. [Disponível em:] <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-LSauve.pdf>

SELWYN, N. **Faceworking: Exploring Students' Education-Related Use of Facebook**. *Learning, Media and Technology*, 34, 2009. [Disponível em:] <http://blogs.ubc.ca/hoglund/files/2011/05/Facebook.pdf>

THIVIERGE, J. **Jeunes, TIC et nouveaux médias : une étude exploratoire au Cégep de Jonquière**. Cégep de Jonquière, 2011. [En ligne] [http://www.cegepjonquiere.ca/media/ecobes/RappNvMedias\\_ELECTRONIQUE\\_11Nov11.pdf](http://www.cegepjonquiere.ca/media/ecobes/RappNvMedias_ELECTRONIQUE_11Nov11.pdf)

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition** (Second Edition), Chicago, The University of Chicago Press, 1993.



08

Artigo recebido em: 11/09/2016

Artigo aprovado em: 14/09/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p217-233

*Identidade. Pedagogia digital. Vídeo educativo.*





## *Vodcasting,* quando os estudantes se apresentam<sup>1</sup>

*Vodcasting, quand les étudiants se présentent*

*Vodcasting, when students introduce themselves*

---

LIA RAQUEL OLIVEIRA<sup>2</sup>

---

**Resumo:** Um novo tipo de “cinema” pessoal (*vodcasting*) está a ser produzido, gerando uma nova economia da imagem na sociedade do conhecimento. Tal acontecimento justifica que se repense o audiovisual na educação, nomeadamente enquanto forma de expressão, na qual *a câmara passa para as mãos dos estudantes*. Por outro lado, neste mundo digital global, construir a própria identidade tornou-se uma tarefa ainda mais complexa. O *vodcasting*, pela sua acessibilidade, pode permitir estabelecer novas relações com esta construção assim como novas relações com o saber. Apresentamos um estudo que se debruça sobre uma atividade autobiográfica — vídeos de apresentação de si próprio (um minuto) — na qual 115 vídeos foram produzidos e colocados em portfólios online. Foram pedidas aos estudantes reflexões concisas e os resultados foram analisados bem como os vídeos. A experiência foi considerada muito positiva no que respeita aos conhecimentos e competências adquiridas (multiliteracias) e os estudantes exprimiram um muito alto nível de satisfação pessoal.

---

1 Tradução de Lia Raquel Oliveira

2 Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal, lia@ie.uminho.pt

**Palavras-chave:** Identidade; Pedagogia universitária digital; vodcasting; vídeo educativo.

**Résumé:** *Un nouveau type de « cinéma » personnel (vodcasting) est en cours de production, donnant lieu à une nouvelle économie de l'image dans la société de la connaissance. Un tel événement justifie que l'on repense l'audiovisuel dans l'éducation, notamment en tant que forme d'expression, où la caméra passe aux mains des étudiants. D'autre part, dans ce monde numérique global, construire son identité propre est devenue une tâche encore plus complexe. Le vodcasting, par son accessibilité, peut permettre d'établir de nouvelles relations à cette construction aussi bien que de nouvelles relations au savoir. Nous présentons une étude portant sur une activité autobiographique — vidéos de présentation de soi-même (une minute) — dans laquelle 115 vidéos ont été produites et placées dans des portfolios en ligne. Des réflexions concises ont été demandées aux étudiants, et leurs résultats ont été analysés ainsi que les vidéos. L'expérience a été jugée très positive en ce qui concerne les connaissances et les compétences acquises (multiliteraties) et les étudiants ont exprimé un très haut niveau de satisfaction personnelle.*

**Mots-clés:** Identité; Pédagogie universitaire numérique; Vodcasting; Vidéo éducative.

**Abstract:** *A new kind of personal cinema (vodcasting) is being produced, generating a new “image” economy in the Knowledge Society. Such an event justifies a rethinking of audiovisual in education, mainly as a form of expression, where the camera is taken up by the students. Moreover, in this digital global world, building one's own identity has become even more complex. Vodcasting, by its accessibility, can bring about new ways of building it, as well as new relationships to knowledge. We present the study of an autobiographical activity – a one minute videogram presentation of oneself in which 115 videograms have been produced and placed in digital portfolios. Brief reflections were demanded from the students, and subjected to content analysis as well as the videograms. The experience was considered to be very positive with knowledge and skills acquired (multiliteracies). A high level of personal satisfaction was declared.*

**Keywords:** Identity; higher education digital technologies; vodcasting, educational video.

## Introdução

Nos nossos dias, as tecnologias web permitem a circulação massiva de formatos audiovisuais, e cada um pode produzir, cada vez mais facilmente, um cinema pessoal e difundi-lo à escala mundial (YouTube e outras plataformas de partilha), com intenções diversas, gerando uma nova economia da imagem na sociedade do saber. Estas produções vídeo assim como a sua distribuição ou subscrição na Internet, tomam o nome de *podcasting* ou “*podcasting* audiovisual” ou, simplesmente, *vodcasting*. Estas circunstâncias levam a repensar o uso do audiovisual no ensino. Com efeito, de há cerca de dez anos para cá e por todo o mundo, professores preocupados com o sucesso dos seus estudantes experimentaram incorporar o *pod/vodcasting* nas suas práticas de ensino, no intuito de melhorar o ensino e a aprendizagem.

Interessamo-nos por duas abordagens aos usos do *podcasting*: a primeira, o *vodcasting* institucional; a segunda, o *vodcasting* dirigido e produzido pelos estudantes (nem pelos professores nem por realizadores de cinema pedagógico) como forma de expressão e de aprendizagem. No caso deste estudo, o *vodcasting* é considerado como possibilidade de mediação e de construção social da realidade (BERGER & LUCKMANN, 1967) e da identidade, numa época caracterizada pela “fluidez das identidades e declínio da tradição” (GAUNTLET, 2002), na qual “saber como construir socialmente a sua identidade” (*ibid.*) constitui um dos maiores desafios da existência humana.

Neste texto, apresentamos um estudo exploratório, levado a cabo num contexto universitário, sobre a produção de *vodcasts* de apresentação pessoal ou “*vodcasts* autobiográficos”.

## Os usos do *pod/vodcasting*

No domínio da tecnologia educativa, há poucos estudos sobre o *vodcasting* produzido por estudantes e a maior parte dos existentes não dizem respeito à sua produção por professores. Há autores que encararam os *vodcasts* enquanto objetos de aprendizagem (GKATZIDOU; PEARSON, 2007); outros como utensílios ao serviço dos professores (BRONW; GREEN, 2007); outros, ainda e na mesma lógica, como armazenamento de aulas/exposições, entrevistas com especialistas, etc. (VAJOCZKI, 2008; OLIVIER; LUCA, 2007). Este último entendimento é o mais generalizado e justifica o interesse de várias universidades

na utilização de canais YouTube. Os estudos consultados convergem nas mesmas conclusões:

O *vodcasting* pode melhorar a aprendizagem e aprofundar os níveis de envolvimento e colaboração dos estudantes (Boulos et al., 2006), mas é necessária investigação empírica que compile provas pedagógicas sobre o uso the *vodcasts* no contexto educacional e sobre o seu potencial em termos de acessibilidade (GKATZIDOU; PEARSON, 2007, p. 327).

Esta investigação empírica tem também interesse dada a natureza atrativa e sedutora desta tecnologia: “Sendo uma excitante e promissora nova tecnologia, está ainda por verificar qual o efeito significativo que o video *podcasting* pode ter na instrução e no design da instrução a longo prazo” (BROWN; GREEN, 2007).

A importância que estes autores atribuem aos efeitos que o *podcasting* pode vir a ter em longo prazo no design pedagógico é interessante, se considerarmos que as tecnologias são supostas engendrar inovação ao nível pedagógico quando, na realidade, elas apenas são inovadoras no plano técnico e no da difusão (*broadcasting*). Tal foi o caso da videografia, primeiro analógica e depois digital, e é ainda o caso do *vodcasting*, integralmente digital, nascido e criado na Internet. O que quer dizer que o *vodcasting* dos nossos dias é praticado na ausência de qualquer análise ou discussão sobre os efeitos da integração curricular do cinema educativo e da videografia praticados há décadas.

Segundo Bullis (2005), em 2005, os *podcasts* educativos representavam apenas três por cento dos podcasts disponíveis na Internet e os *vodcasts* eram praticamente inexistentes. No final do mesmo ano, outro autor avançou a ideia de introduzir o uso do *pod/vodcasting* no ensino superior: “bem feito, o *podcasting* pode revelar aos estudantes, aos professores, ao pessoal, às comunidades — mesmo ao mundo... a humanidade essencial no coração do ensino superior” (CAMPBELL, 2005, p. 42). Nos anos seguintes, o número de publicações que descrevem a utilização de *podcasts* e de *vodcasts* aumenta consideravelmente (CARVALHO, 2009; CEBECI; TEKDAL, 2006; LIM, 2006; READ, 2005).

Porém, os estudos convergem igualmente em sublinhar a falta de provas para afirmar que o *podcasting* tem um impacto significativo no desempenho dos alunos, apesar da atitude positiva a seu respeito

e da sua aceitação global tanto por estudantes como por professores (VAJOCZKI, 2008).

São, contudo, percebidos aspectos positivos no que concerne ao uso do *podcasting* em situações de legitimação da participação periférica (LAVE; WENGER, 1991), na observação do saber em ação por especialistas (SCHON, 1983 ; ETHELL; MCMENIMAN, 2000), na projeção pessoal dos estudantes e dos desempenhos dos especialistas que observam (GEE, 2003) e na aprendizagem por resolução de problemas (SAVERY; DUFF, 2001). Outro domínio promissor do *podcasting* é o da autoscopia em contextos de supervisão (JETNIKOFF, 2007).

Com efeito, o *pod/vodcasting* tem um potencial educativo importante, constituindo uma situação de aprendizagem convincente, quando utilizado como “veículo de difusão de conteúdo criado por aprendentes” (CHAN, 2006, p. 113). Estes autores sublinham a vantagem de fornecer aos estudantes a oportunidade de fazerem *pod/vodcasts*, em particular nas situações de tutoria por pares:

A ideia de ter estudantes na posição de produtores de *podcasts* encaixa no “modelo de aprendizagem da participação” (Sfard, 1998), por oposição ao modelo da “aquisição”, e no qual a aprendizagem significa tornar-se parte de uma comunidade, através da participação e da contribuição de recursos de aprendizagem. Os estudantes são criadores e produtores de conhecimento, ideias e artefactos (Collis & Moonen, 2001). Ter estudantes de anos avançados a ensinar ou compartilhar os seus conhecimentos e experiências com novos estudantes é consistente com os princípios da tutoria ou ensino por pares (BRONW; CAMPINONE, 1992; BEASLEY, 1997). [...] De acordo com Topping (1996), o mero processo de preparação para ensinar os pares pode melhorar o processamento cognitivo do tutor, do mesmo modo que promove a atenção e motivação para a tarefa, e chama o tutor a revisitar, reorganizar e reintegrar o conhecimento existente (CHAN, 2006, p. 115).

Fornecer aos estudantes a experiência de *pod/vodcasting* pode estimular uma participação ativa em atividades de aprendizagem socialmente construída e permitir-lhes serem verdadeiramente criadores e produtores de saberes. O *pod/vodcasting* pode ainda aumentar a partilha entre pares, reaproximando-os à tutoria, favorecendo alternadamente o tutor (que toma uma parte do trabalho do professor como explicar ou representar) e o aprendente.

## Práticas pedagógicas videográficas

Em todas as disciplinas que ensinamos na universidade integramos sempre, pelo menos, uma atividade de escrita audiovisual (audiovideografia), bem como várias atividades de leitura do audiovisual. Encaramos os vários gêneros de filmes disponíveis no ciberespaço e quanto textos a estudar; para mostrar, fazer pensar, analisar, discutir, como proposta de fórum, etc.

Esta atividade de escrita fílmica — direção/produção/edição de um videograma (*vodcast*) —, com sinopse, argumanto, guião técnico, persegue os objetivos pedagógicos seguintes: pesquisar informações em diversas fontes, organizar e estruturar as informações tendo em vista a construção do guião técnico (a história do filme); usar uma ferramenta digital de desenho/paginação para construir o *storyboard* (o filme desenhado); pesquisar elementos gráficos, vídeos e elementos áudio a utilizar na narrativa; planificação da rodagem e da montagem (edição); usar um editor de vídeo digital; e usar outras ferramentas da web 2.0 para proceder ao upload do filme para a Internet (num blogue, sítio pessoal, rede social ou num plataforma de partilha de vídeos como o YouTube).

## Produção de dados e plano metodológico

Tomando como adquiridas as vantagens da aprendizagem deste *cinema educativo na primeira pessoa* (OLIVEIRA, 2008), e tendo em mente a necessidade de fornecer aos estudantes uma ocasião de refletir, examinar e exprimir os seus traços de identidade, num processo de “sensibilização” (FREIRE, 2003) desses mesmos traços, introduzimos uma modificação significativa na atividade de videografia no ano letivo 2008/2009: uma atividade individual autobiográfica, cujo tema era a encenação de um videograma de um minuto de *autoapresentação*.

Os objetivos desta apresentação ficavam ao critério de cada estudante, com múltiplas possibilidades: apresentação a um eventual empregador (espécie de *curriculum vitae*), apresentação aos colegas de aula ou colegas de trabalho, em suma, o que a imaginação de cada um pudesse criar. No total, foram produzidos 115 videogramas autobiográficos (correspondentes a 115 estudantes), dos quais 100 foram depositados em portfólios digitais, como já era hábito fazermos.

Na disciplina de Hipertexto (mestrado em ciências da educação,

Tecnologia Educativa), a atividade foi voluntária (não foi objeto de avaliação das aprendizagens) e foram criados 15 vídeos (em 20 estudantes). O conjunto dos vídeos produzidos ao longo desse ano foram colocados online (quadro 1).

**Quadro 1** – *Vodcasts* criados durante o ano letivo 2008/2009

| Ciclo  | Diploma                                                             | Disciplina                                        | Número de <i>vodcasts</i> |
|--------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------|
| 2º     | Mestrado em Ciências da Educação, Tecnologia Educativa              | Hipertexto                                        | 15                        |
| 2º     | Mestrado em Educação Mediação Educacional e Supervisão da Formação  | Comunicação e Literacias em Contextos de Trabalho | 17                        |
| 2º     | Mestrado em Educação, Educação de Adultos e Intervenção Comunitária | Aprendizagem em Rede e Comunicação                | 33                        |
| 1º     | Licenciatura em Educação                                            | Tecnologia e Comunicação Educacional 2            | 50                        |
| Totais | 4                                                                   | 4                                                 | 115                       |

Para além da realização destes vídeos, os estudantes foram convidados a escrever (e colocar nos seus portfólios digitais) uma breve reflexão sobre esta experiência pessoal, indicando dois aspectos positivos e dois aspectos negativos.

Estas reflexões, assim como os *vodcasts* produzidos, foram submetidas a análise de conteúdo, com a ajuda de uma grelha (grade) de registo/análise concebida para o efeito (quadro 2).

**Quadro 2 – Grade de análise dos *vodcasts***

|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contexto : Data :     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Número :              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Nome:                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Tema/Título :         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Tipo de abordagem     | <i>Exemplos :</i><br>-Estilo relatório com entrevistas com...<br>-Estilo documentário<br>-Ficção criativa ou inspirada por programa/série/spot televisivo x ou filme y ...<br>-Narração sequencial cronológica...<br>-Dramatização...<br>-Monólogo tipo <i>talking head</i> (registrado diretamente na câmara) ou voz <i>off</i> ilustrada...<br>-Etc.                                                                                           |
| Aspectos demonstrados | <i>Exemplos :</i><br>-Cronologia : nascimento (fotos de infância com a família, escola, etc.)...<br>-Amizades, família, irmãos e irmãs...<br>-Tempos livres, hobbies<br>-A importância de alguma coisa ou de alguém ...<br>-O esforço e a tenacidade...<br>-As escolhas da vida... originalidade, envolvimento com...<br>-Saber fazer alguma coisa de não habitual...<br>-Desejos... ambições...<br>-Preocupações pessoais ou sociais...<br>Etc. |
| Media utilizados      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Foto                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Desenho               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Vídeo                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Música                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Locução               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|                     |  |
|---------------------|--|
| Legendas            |  |
| Ruídos              |  |
| Tipo de audiovisual |  |
| Diaporama           |  |
| Vídeo               |  |
| Misto               |  |
| Observações :       |  |

Nesta grade, o *tipo de abordagem* está diretamente ligado ao gênero cinematográfico (quando é identificável) e inclui o estilo (formal, informal, humorístico, etc). Os *aspectos demonstrados* referem-se ao conteúdo propriamente dito, ou seja, as características do sujeito (ou biografia) que foram escolhidas para integrar o filme. Os *media utilizados* referem-se às formas de expressão empregues (fotografias, desenhos, vídeo, música, locução, legendas, barulhos) e o *tipo de audiovisual* caracteriza os filmes do ponto de vista das mídias usadas (nestas duas secções da grelha, apenas a presença é assinalada. Os aspectos não previstos na grelha são assinalados nas *observações*. Uma apreciação qualitativa da qualidade global do filme pode ser atribuída (excelente, muito bom, bom, satisfatório, etc.).

Paralelamente, anotamos num diário as situações observadas e os comentários dos estudantes ao longo do processo, aquando da realização e durante as apresentações em aula. Os documentos produzidos foram também equacionados com a taxonomia de *podcasts* proposta por Carvalho et al. (2008). Em função destas análises, apresentamos agora os resultados mais pertinentes.

## Resultados

Podemos afirmar que estes 115 estudantes implicados nesta *experiência pessoal de criação de um videograma de autoapresentação pessoal*, em formato vodcast, consideraram que a experiência foi muito positiva, estimulante e motivante (inclusive para os estudantes que já tinham produzido vídeos noutros contextos e que o referiram nas suas reflexões). Muitos deles consideraram a experiência “única”.

Dos aspectos positivos principais destacam-se: a) a aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos necessários para produzir e dis-

ponibilizar um documento desta natureza (conhecimentos sobre o cinema, a linguagem audiovisual e a informática dado o uso de editores de vídeo e da Internet); e b) um nível muito elevado de satisfação pessoal, pelas capacidades criativas que descobriram em si próprios, e que desconheciam, e pelo facto de terem sido capazes de falar de si próprios e de se apresentarem, em suma, porque conseguiram ultrapassar as dificuldades iniciais que se afiguravam numerosas.

Para certas pessoas que não sabiam utilizar os computadores e a Internet ou simplesmente *detestavam* usar, e para outras que as utilizavam e gostavam de usar, mas nunca tinham sido confrontadas com este tipo de projeto (falar de si mesmo), o sentimento de superação de dificuldade foi preponderante. É necessário não esquecer que a cultura ocidental nem sempre incita à exposição pessoal e muito menos a falar de si mesmo. Em certos vídeos, os autores encontraram outra solução, a saber, pedir a outras pessoas que os apresentassem (membros da família, colegas, amigos) ou colocaram o acento sobre os seus interesses (livros, música, cinema), sobre os seus animais de estimação ou sobre os seus passatempos.

No que respeita aos aspectos negativos, foram mencionadas as limitações de tempo para aprender a trabalhar com as ferramentas e os equipamentos digitais. A dificuldade em conceber o filme e estruturar a narração foi igualmente citada como aspecto negativo: que abordagem adotar, que imagens selecionar, que música, que textos, etc? No entanto, esta dificuldade foi interpretada e percebida como uma vitória em face de um grande desafio.

No que diz respeito aos media usados e ao tipo de audiovisual, a maior parte dos *vodcasts* adotou o tipo diaporama (identificado como *podcast* enriquecido na categoria Formato da taxonomia proposta por Carvalho, 2008), colocando em evidência uma série de fotografias com fundo musical, legendas e comentários. Alguns incorporaram pequenos segmentos de vídeo. Poucos *vodcasts* utilizaram exclusivamente o formato vídeo para a imagem (15/115). Apenas três vídeos se apresentaram sob o formato *talking head*, ou seja, falado diretamente para a câmara de vídeo. Convém lembrar o quanto a digitalização facilita e permite desenvolver o debate sobre o vídeo enquanto linguagem e como formato. Definitivamente, o *podcasting*, em sentido alargado e enquanto nova tecnologia compreende documentos que podem ser classificados como audioscriptovisuais, na terminologia criada por Jean Cloutier (1975).

O tipo de abordagem (gênero) adotado pelos estudantes consistiu, sobretudo, na narração autobiográfica: princípio de vida, a família, a escola, os amigos, até hoje, assim como descrição e caracterização de traços pessoais (as qualidades e os defeitos, as preferências, etc).

Doze destes *vodcasts* (sobre 115) revelaram escolhas diferentes, oscilando entre a apresentação séria e a valorização de momentos importantes da vida, e a ficção humorística com desfecho inesperado, acentuando o lado lúdico da experiência.

No que concerne as categorias da taxonomia proposta por Carvalho (2008) — o tipo, o formato, a duração, o autor, o estilo, a finalidade — todos os *vodcasts* produzidos são informativos mas podem ser também considerados como materiais autênticos. Dito de outra forma, a finalidade sendo a apresentação de si mesmo (dar informações sobre si mesmo), com a publicação na Internet estes *vodcasts* ganham *vida própria* e adquirem esta dimensão de autenticidade. Tornam-se documentos públicos que representam um indivíduo. Passam a poder ser utilizados por outras pessoas em situações e contextos ilimitados, com intenções e resultados imprevisíveis. Por exemplo, estes *vodcasts* são já usados como modelo ou referência por outros estudantes a quem a mesma atividade é proposta.

No respeitante à categoria formato, como referimos acima a propósito dos media utilizados e do tipo de audiovisual, apenas 15 documentos podem ser considerados *vodcasts*, no sentido estrito atribuído pela taxonomia (unicamente vídeo). Os outros vídeos enquadram-se no que a taxonomia designa por “*podcast enriquecido*” (combinação de imagem com som, diaporama). Porém, apesar da importância do papel de sistematização e clarificação de uma taxonomia, num dado momento, a sua natureza mantém-se, sem dúvida, flexível e adaptável. Qualquer taxonomia é, necessariamente, um instrumento de trabalho aberto a reformulações que traduzem os avanços no domínio e o questionamento do objeto ao qual se reporta.

Ainda no quadro desta taxonomia, quanto à categoria “Duração”, todos os *podcasts* são de curta duração (um minuto). Os “Autores” são os próprios estudantes e o “Estilo” foi voluntariamente informal.

## Considerações finais

Esta atividade de *vodcasting autobiográfico na primeira pessoa* foi muito bem aceite pelos estudantes e afigurou-se como muito grati-

ficante tanto para os próprios como para a professora. A atividade foi motivante. Os resultados colocam em destaque a viabilidade da hipótese segundo a qual várias atividades criativas de *vodcasting* podem ser levadas a cabo por estudantes enquanto herdeiras de certa tradição — pouco difundida e subvalorizada — de utilização do audiovisual (cinema e vídeo) em contexto educativo e numa perspectiva de educação para os media com os media (JACQUINOT, 1981; OLIVEIRA, 2008, 2009).

Ficou claro que a atividade permitiu melhor ver e compreender a construção social da realidade e a construção da identidade. Isto através de um processo partilhado que promoveu, em todos os participantes, a “literacia” no seu sentido mais lato, nomeadamente, no sentido que lhe é atribuído por Paulo Freire (1989, 2003) na sua expressão “ler a palavra e ler o mundo” e, mais particularmente aqui, a literacia digital.

Evoluimos numa cultura tecnológica que engendra, como sabemos, os seus próprios excluídos. Os dispositivos tecnológicos (da videovigilância ao Skype) não são simples objetos de consumo. Eles transformam as nossas personalidades — “moldamos as nossas ferramentas e depois são elas quem nos molda”<sup>3</sup> (MCLUHAN, 1964).

Refletir sobre a identidade — a nossa forma de nos vermos, de nos conetarmos com os outros e de agir sobre o mundo — utilizando os dispositivos que nos condicionam — no caso, Internet e os media audiovisuais — é, citando Giorgio Agamben (2007), uma estratégia possível para a *luta corpo a corpo quotidiana que travamos com esses dispositivos*.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN G. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris: Rivages Poche, 2007.

BROWN A. & GREEN T. **Podcasting and Video Podcasting : How it Works and How it's Used for Instruction**. In: *Crawford C. et al. Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* Chesapeake, 2007. [Disponível em] <http://vodcast.editlib.org/p/24857>.

BULLIS, K. **Podcasting Takes Off**. *MIT Technology Review*, 2005. [Disponível em] <http://vodcast.technologyreview.com/web/14821/>

CAMPBELL, G. **There's Something in the Air : Podcasting in Education**, *EDUCAUSE Review*, 2005. [Disponível em] <http://vodcast.cbtl.soton>.

3 No original: *we shape our tools and thereafter they shape us*.

ac.uk/multimedia/PDFs08/Podcasting%20in%20education.pdf.

CARVALHO, A. A. (org.). **Actas do Encontro sobre podcasts**. Braga, CIED: Universidade do Minho, 2009.

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C.; SANTOS, VODCAST; OLIVEIRA, L. Marques; A. & Maciel, R. **Podcasts in Higher Education: Students' and lecturers' Perspectives**. In A. Tatnall & A. Jones (Eds.). *Education and Technology for a Better World*. Berlin: Springer, 2009. <http://migre.me/nEblq>

CEBECI, A; TEKDAL, M. **Using Podcasts as Audio Learning Objects**. In: *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, vol. 2, 2006. [Disponível em ] <http://vodcast.ijello.org/Volume2/v2p047-057Cebeci.pdf>

CHAN A.; LEE, M. J; VODCAST; MCLOUGHLIN, C. **Everyone's learning with podcasting : A Charles Sturt University experience**. In: *Proceedings of the 23rd annual ascilite conference : Who's learning ? Whose technology ?*, 2006 [Disponível em ][http://vodcast.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf\\_papers/p171.pdf](http://vodcast.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf_papers/p171.pdf)

CLOUTIER, J. **A Era de Emerec ou a Comunicação Audio-scripto-visual na hora dos self-media**. Lisboa, 1975.

ETHELL, R.G; MCMENIMAN, M. **Unlocking the knowledge in action of an expert practitioner** . In: *Journal of Teacher Education*, 2000. [Disponível em]: 10.1177/002248710005100203

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23 edição, São Paulo, Cortez Editora, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 36 Edição. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2003.

GAUNTLETT, D. **Media, Gender and Identity : An Introduction**. London, Routledge, 2002. [Disponível em]: 10.4324/9780203360798

GEE, J.P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York, 2003. Palgrave/Macmillan. [Disponível em] 10.1145/950566.950595

GKATZIDOU, S; PEARSON, E. **Vodcasting: A case study in adaptability to meet learners'needs and preferences**. In : *Providing choices for learners and learning, Proceedings Ascilite Singapore*, 2007 [Disponível em]<http://vodcast.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/gkatzidou.pdf>.

JACQUINOT, G. **On demande toujours des inventeurs**. *Communications*, 1981. DOI : 10.3406/comm.1981.1492

JETNIKOFF, A.L. **From apprentice to performer : using vodcasts to bring English teaching into the tertiary classroom.** In: *Proceedings 30th HERDSA Annual Conference-Enhancing Higher Education, Theory and Scholarship*, Adelaide, Australia, 2007. [Disponível em] <http://eprints.qut.edu.au/8995/1/8995.pdf>

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning : Legitimate peripheral participation.** Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

LIM, K. **Now Hear This – Exploring Podcasting as a Tool in Geography Education.** Purnell K., Lidstone, J.; Hodgson, S. (orgs.) In: *Changes in Geographic Education : Past, Present and Future*, Proceedings of the International Geographical Union, 2006.

MCLUHAN, M. **Understanding Media: The Extensions of Man.** London, Routledge and Kegan Paul, 1964.

OLIVEIRA, L. R. **Cinema Educativo e Construção da Realidade.** Communication présentée à la conférence Visual Sociology Association International Conference : Space, Time and Image, FLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2008.

OLIVEIRA, L. R. **Cinema educativo e construção social da realidade : criando identidades através da leitura e da escrita do mundo com o audiovisual.** In: Silva B.D., Almeida L.S., Lozano A.B. et Uzquiano M.P. (orgs.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho, 2009.

OLIVER, R; LUCA, J. **Using Mobile Technologies and Podcasts to Enhance Learning Experiences in Lecture-Based University Course Delivery.** In: Montgomerie C. et Seale J. (orgs.) *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications.* Chesapeake, VA, AACE, 2007 [Disponível em] <http://vodcast.editlib.org/p/25859>

READ, B. **Lectures on the Go.** Chronicle of Higher Éducation, 2005.

SAVERY, J. R.; DUFFY, T. M. **Problem based learning : An instructional model and its constructivist framework.** Centre for Research on Learning and Technology, Technical Report No. 16-01, Indiana University, 2001.

SCHON, D. A. **The reflective practitioner : How professionals think in action.** New York, Basic Books. 1983. DOI : 10.1080/07377366.1986.10401080

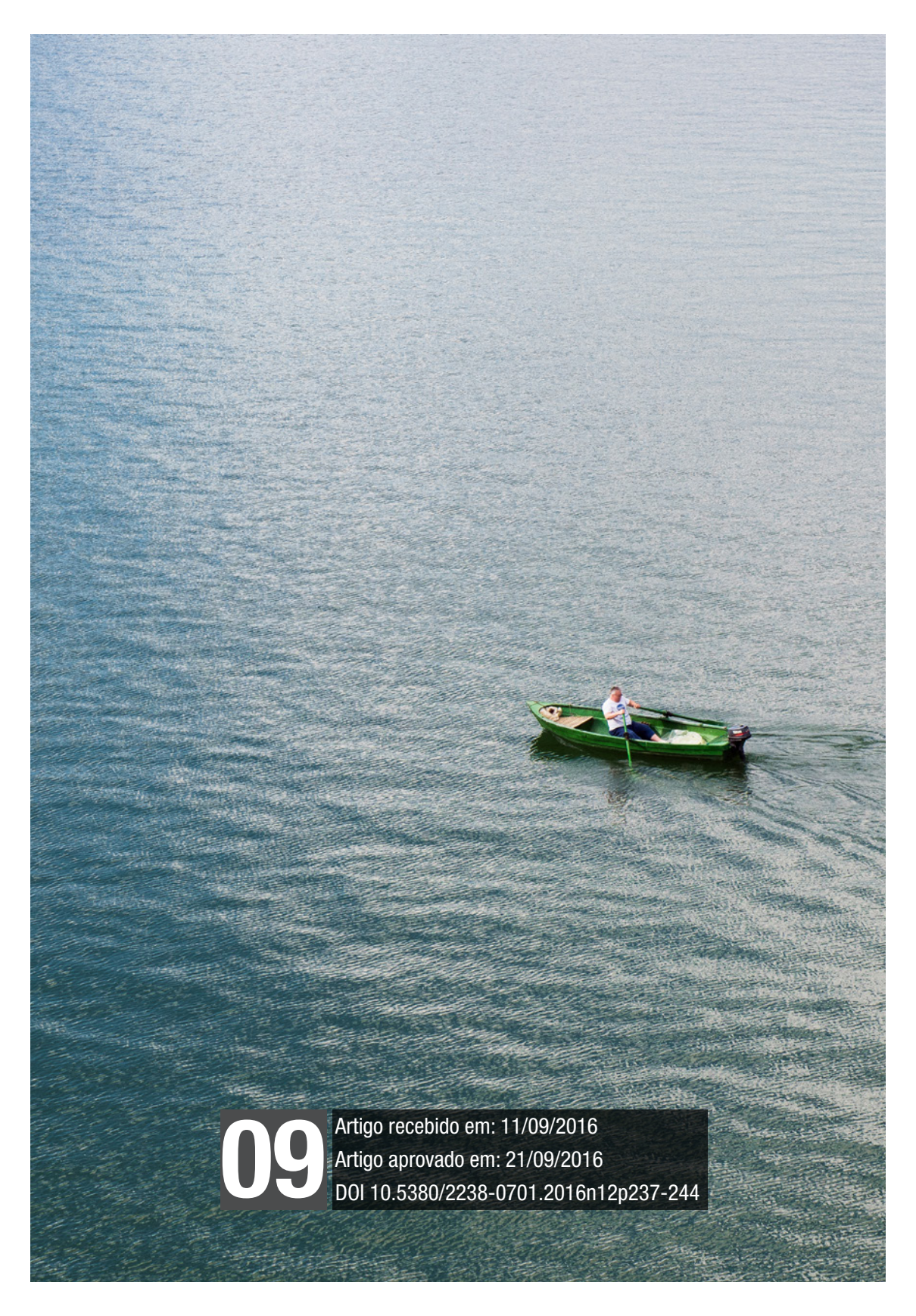
THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies : Designing Social Futures.** *Harward Educational Review*, vol. 66, 1996.

VAJOCZKI, S.; WATT, S.; MARQUIS, N. **Vodcasts: Are they an effective tool to enhance student learning ? A Case Study from McMaster University, Hamilton Canada.** In: *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Chesapeake, VA, AACE, 2008 [Disponível em] <http://vodcast.editlib.org/p/29053>



p a l a v r a  
i m a g e m &  
d i s c u  
s s ã o



A high-angle photograph of a person in a green motorboat on a vast, calm body of water. The water is a deep blue-green color with fine ripples. The boat is small and green, with a person sitting inside, wearing a white shirt and dark pants. The boat is positioned in the lower right quadrant of the frame. The background is a vast expanse of water stretching to the horizon.

09

Artigo recebido em: 11/09/2016

Artigo aprovado em: 21/09/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p237-244

*Análise sistêmica. Percursos de uma investigadora.*





## Da análise sistêmica à produção de uma teoria geral: percursos de uma investigadora implicada<sup>1</sup>

*De l'analyse systémique à la production d'une théorie générale : parcours d'une chercheure impliquée*

*From a systemic analysis to the conception of a general theory: following the path of a truly involved researcher*

---

FRANÇOISE THIBAUT<sup>2</sup>

---



**Imagem** - Fotografia extraída da entrevista de 2006

Fonte: [http://www.canal-u.tv/video/canal\\_tematique/entretien\\_avec\\_genevieve\\_jacquinet.3591](http://www.canal-u.tv/video/canal_tematique/entretien_avec_genevieve_jacquinet.3591)

---

1 Tradução de Lia Raquel Oliveira

2 FMSH, Paris, francoise.thibault4@orange.fr

## Introdução

É para nós uma felicidade que a rede permita que se veja e ouça o belo percurso daquela que declara, após mais de quarenta anos de trabalho sobre as tecnologias para a educação: “o estatuto da imagem é o tema essencial da minha investigação”. Sem dúvida, mas ao ouvirmos Geneviève Jacquinot, o que retemos é também o laço indefectível que ela criou entre as suas investigações e o seu empenhamento pessoal nos sistemas educativos e universitários.

A entrevista que realizamos com Jacques Wallet<sup>3</sup>, no dia 4 de outubro de 2006, no quadro do programa imaginado com Georges-Louis Baron: “Memórias das TICs” constitui um rico testemunho desse empenho.

## Os quadros do empenhamento

Invocar a implicação do investigador, em ciências humanas e sociais, é, geralmente, fazer referência a uma das diferentes correntes da “investigação-ação” e aos seus métodos de investigação da vida em sociedade. A metodologia não é nova e foi desenvolvida, desde os anos 1930, nos Estados Unidos, no quadro da primeira Escola de Chicago. A “sociologia clínica” que é ali praticada centra-se na pessoa individual em dificuldade e induz, por parte do investigador, uma implicação pessoal, um sentimento de empatia face aos problemas encontrados pelos atores e, até, a procura de soluções.

Não evocaremos aqui a longa lista de abordagens e métodos desenvolvidos até aos anos 1980 em muitos países e continentes na esfera da “investigação-ação” ou da “intervenção” (América do Sul, à volta de Paulo Freire, Danilo Dolci em Itália, Kurt Lewin nos Estados Unidos...). A vida urbana e as coabitações entre os grupos sociais são os temas mais estudados nessa época. É nos anos 1960 e 1970 que o tema da educação se torna central nas práticas científicas que reclamam para si a intervenção. Os sociólogos trabalham com psicólogos e psicanalistas, cada vez mais presentes no domínio das Ciências Sociais e Humanas. Os investigadores intervencionistas passam a pertencer às correntes da pedagogia institucional, da psicoterapia institucional ou ainda à corrente da intervenção psicossociológica.

Apesar de insistir na ligação entre a investigação e a ação que

3 [http://www.canal-u.tv/video/canal\\_tematice/entretien\\_avec\\_genevieve\\_jacquinot.3591](http://www.canal-u.tv/video/canal_tematice/entretien_avec_genevieve_jacquinot.3591)

nunca deixou de cultivar ao longo da sua carreira, na sua entrevista, Geneviève Jacquinot faz referência a um quadro e a uma personalidade completamente diferentes: Etienne Brunswic, que se empenhou, sobretudo, no desenvolvimento de programas de televisão educativa na África francófona. Encontro entre reflexões pedagógicas e uma grande visão para a educação, a abordagem sistêmica comentada e exposta por E. Brunswic radica na convicção de que os “países do terceiro mundo”, pouco organizados, podem ser o campo de experimentações arrojadas, fonte de novos modelos educativos. Não raras vezes citada, a segunda edição do livro de 1981 faz com que se esqueça de que “L’Éducateur et l’approche systémique, Manuel pour améliorer la pratique de l’éducation dans les pays en voie de développement” foi editado pelas *Presses de l’Unesco* em 1976. Com efeito, esta obra é a tradução francesa de um estudo realizado a pedido da Unesco, por três personalidades de países do “Terceiro e do Quarto mundo”: Taju Balogun, da Nigéria, Shirad Kulharni, da Índia e Seti Jadi, da Indonésia, todos implicados em projetos educativos. Charles Blake assumiu a redação final da versão inglesa. Guy Berger e Etienne Brunswic, este último secretário da Comissão francesa junto da Unesco, traduziram e adaptaram o manual original. Pode ver-se nesta configuração a prefiguração de um fenômeno que acabará por se estender a inúmeros setores, a partir do início dos anos 1980: o recurso a peritos (meio sábio, meio homem de ação) para fazer com que as organizações atuem.

Reivindicado enquanto produto da reflexão de profissionais experientes, o conceito de análise sistêmica apresentado por *Manuel pour améliorer la pratique de l’éducation dans les pays en voie de développement* corresponde ao estudo racional de um problema, isto é, à procura de soluções para adaptar os meios de que dispomos aos fins visados. Assenta na elucidação de um conjunto de questões e na consideração de uma multiplicidade de parâmetros. As questões são simples: quais são os objetivos que determinado sistema de ensino quer alcançar? De que meios dispomos, concretamente, para atingir esses objetivos? Quais os múltiplos constrangimentos externos que vão favorecer ou prejudicar os esforços a desenvolver? Quem são os múltiplos decisores que intervêm no problema em causa e qual o raio de ação de cada um deles?

A análise sistêmica pressupõe a elaboração de estratégias de ações, isto é, de combinações apropriadas, e devidamente organizadas

no tempo, dos meios escolhidos de entre os disponíveis, para concretizar as finalidades propostas. Produto da reflexão e da observação de especialistas, a análise sistêmica destina-se prioritariamente a profissionais. Este projeto está bem explícito no prefácio da edição de 1981:

Este manual apresenta ao leitor uma técnica, geralmente conhecida por abordagem sistêmica, que permite analisar situações educativas práticas, com vista a melhorar a eficácia do processo de ensino ou de aprendizagem. Tem por objeto ajudar todos aqueles que exercem atividades educativas (docentes, diretores de estabelecimento, documentalistas, formadores de adultos, animadores de coletividades, agentes de desenvolvimento, especialistas em métodos e técnicas, administradores, inspetores, etc.) a identificar os pontos fortes e os pontos fracos das situações pedagógicas com as quais são confrontados e a nelas introduzir as modificações que estão ao seu alcance, tendo em conta o nível de decisão em que estão colocados. [...] Poder-se-á esperar que o leitor aprenda, assim, a decompor uma situação educativa nos seus elementos constitutivos e, sobretudo, a determinar aqueles sobre os quais pode atuar [...]. Finalmente, o leitor deverá ser capaz de conceber e de operacionalizar mudanças, isto é, introduzir inovações suscetíveis de modernizar o sistema educativo em causa. [...] (JACQUINOT, 2006)

A fidelidade de Geneviève Jacquinot à abordagem sistêmica assume, em 2006, uma dimensão muito particular. Com efeito, numa época em que a ciência dispõe de uma espécie de monopólio do pensamento, referir-se a uma prática que se posiciona claramente como um método e não como uma ciência releva de muita originalidade, senão de algum atrevimento.

(a abordagem sistêmica) não é uma ciência, nem tão pouco uma conceção particular dos fatos educativos e sociais. O seu objetivo é permitir a todos aqueles que trabalham numa situação complexa, e quaisquer que sejam os papéis desenvolvidos, analisar essa complexidade, descrevê-la, identificar, se as houver, as suas disfunções, tomar em consideração os diferentes níveis da realidade social ou institucional. Além disso, esforça-se por possibilitar àquele que intervém controlar, tanto quanto possível, as transformações em cadeia que ele determina e avaliar as consequências das mesmas. (BRUNSWIC, 1981, p. 10)

Ao dotar a ciência das qualidades necessárias ao exercício da reflexividade do especialista, é a prática que Geneviève Jacquinot

coloca no centro das suas preocupações e, contrariamente a muitos discursos sobre a educação, o argumento científico não está ali para justificar a prática, mas para alimentá-la. Embora a autora de *Image et pédagogie* lembre, no início desta entrevista, que, ao contrário de muitos audiovisualistas, ela não passou pela célebre formação da *École Normale Supérieure de Saint Cloud*, ela assume-se como uma boa representante da mesma, formada na escola da vida, ensinando e participando na realização de filmes educativos com realizadores como Almendros ou Éric Robert. Personalidade integrando um grupo informal que se reconhece nas “tecnologias educativas”, precisa, como diz, “de se distanciar através da investigação”, mas também de ser capaz de conceber um produto pedagógico para otimizar as utilizações dos alunos.

O empenhamento no terreno é, assim, central. Nos anos 1960 e 1970, Geneviève Jacquinot intervém em experiências que marcaram o seu tempo, ao nível do ensino primário e do secundário: o colégio experimental de Marly-le-Roi e a televisão escolar na Costa do Marfim. Acompanha inúmeros programas de educação através da televisão no estrangeiro. Convicta de que é necessário passar pela experiência dos *media* para compreender os fenômenos em jogo no ensino através dos *media*, participa, logicamente, na experiência de Paris 8-Vincennes. Cooptada como assistente, defende aí a ideia de que uma aprendizagem da imagem através da imagem é necessária na formação dos espíritos que participa da democratização da sociedade.

O que é que estas experiências lhe ensinam?

Que os próprios pioneiros podem estar divididos: é a luta estéril dos anos 1980, entre os defensores da “educação para a imagem” e os defensores da “educação através da imagem”. Que o trabalho em equipe é um fator-chave para os docentes e para os alunos, é a grande prova de Marly. Que o recurso educativo, ainda que de elevada qualidade, não regula a questão da aprendizagem. Que o desprezo pela técnica e pelo suporte é poderoso e tem diversas origens: os defensores das disciplinas em nome do saber a transmitir; a hierarquia educativa que prefere um docente sozinho perante a sua turma a um docente integrado numa equipe (em Marly, os inspetores tiveram de inspecionar equipas de docentes, mas depressa retomaram a inspeção individual); uma parte dos docentes da esquerda libertária que rejeita os *media* (o estudo de Vincennes será, em parte, destruído em nome da luta contra os meios de comunicação de massa, instrumen-

tos de um poder central). Que a instituição não está pronta a transformar-se e que estamos longe da sua generalização.

As interrogações que Geneviève Jacquinot formula acerca destas experiências, que tiveram momentos de glória, mas foram inconsequentes, conduzem-na para a análise sistêmica. Para ela, a generalização pressupõe o domínio do conjunto dos níveis. Os pioneiros não conseguiram “controlar todos os níveis”. Daí o fracasso das experiências.

O assunto poderia ser encerrado, ficando a pioneira apenas decepcionada. Porém, a pioneira gosta dos “princípios” e dos “caminhos difíceis”, como em Marly. Vê na informática e, sobretudo, na internet a força de uma pressão social que vai obrigar a instituição escolar e universitária a incitar uma reforma. Os níveis poderiam, quase *per se*, embarcar em transformações profundas, até então tornadas impossíveis. Era chegado o momento da produção de uma “teoria global” que articulasse o ensino da semiologia, da psicologia cognitiva e da teoria dos usos. Para Geneviève Jacquinot, se dispomos de tijolos, é necessário uma teoria da construção no seu conjunto. Belo programa, aquele que nos propõe a grande senhora da “imagem pedagógica”.

## REFERÊNCIAS

BERGER, G.; BRUNSWIC, E. **L'éducateur et l'approche systémique Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation**. Unesco: Paris, 1981.

JACQUINOT, G. **Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique**. (préface de Christian Metz). Paris: PUF.

LEWIN, K. **Psychologie dynamique. Les relations humaines**. Introduction, Morceaux choisis et présentés par Claude Faucheux. Traduction par M. et C. Faucheux. Révision générale par J.-M. Lemaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1959.

10

Artigo recebido em: 12/09/2016

Artigo aprovado em: 21/09/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p245-258

*Palavras. Imagens.*





# Palavras e imagens<sup>1</sup>

*Paroles et images*

*Words and images*

---

MARTINE VIDAL<sup>2</sup>

---

JACQUES WALLET<sup>3</sup>

---

## Introdução

As questões colocadas pelas formas contemporâneas de ambientes de aprendizagem são em parte novas, por assentarem nas “novas tecnologias”, mas em parte antigas, por veicularem o fim (ou o mito) de uma nova pedagogia, cujos fundamentos radicam em Platão, Rousseau, Freinet e tantos outros.

Porém, as questões colocadas pelas formas contemporâneas de ambientes de aprendizagem não são apenas pedagógicas, inscrevem-se nas práticas sociais e socioculturais dos formadores e dos formados, nos sistemas escolares, na evolução das tecnologias e da economia do digital...

A investigação acadêmica em tecnologia educativa deve, assim, ter em conta uma dimensão *conceto-temporal*<sup>4</sup> particularmente complexa.

Optamos por vos apresentar quatro imagens, todas elas centradas no aprendente; em certa medida, estas imagens refletem-se mutua-

---

1 Tradução de Lia Raquel Oliveira

2 Centre National d'Enseignement à Distance – CNED, França, martine.vidal@cned.fr

3 Universidade de Rouen, França, jacques.wallet@orange.fr

4 Atravemo-nos a usar este neologismo.

mente. Não é necessária uma leitura dirigida, mas decidimos reforçar a descoberta da mesma e a sua perspectiva teórica com uma dezena de citações da autoria de Geneviève Jacquinot que constituem, de fato, um pequeno léxico. Estas citações são curtas, demasiado curtas, na maior parte das vezes, mas convidam-nos à descoberta de textos, voluntariamente escolhidos entre os menos contemporâneos, cuja maior parte é indiscutivelmente atual<sup>5</sup>.

Geneviève Jacquinot, nos seus trabalhos sobre a imagem em pedagogia, sobre a formação a distância na sua forma canônica, sobre os primórdios do digital educativo e a pré-história da Internet, sobre, finalmente, os dispositivos contemporâneos, contribuiu, mais que ninguém, para a necessidade de a investigação não enveredar pela escatologia lenitiva, mas de inscrever os nossos discursos na complexidade, na provação.

Assim seremos conscientes das limitações da nossa “encenação”...

Para resistir a esta tendência, a que não estão alheios a ideologia da representação fotográfica e, mais geralmente, o funcionamento dos *media*, foi necessário (e ainda o é) trabalhar “contra o efeito de real”, contra a ilusão da transparência, e aprender a ver, em qualquer imagem, um discurso sobre o mundo, uma organização de formas em que leio o mundo, tanto quanto leio o mundo em mim. (JACQUINOT, 1998)



LES COURS PAR TÉLÉPHONOSCOPE.

**Imagem 1** – Albert Robida, “Les cours par téléphonoscope”.  
*La vie électrique le vingtième siècle*, 1892.

5 A título de exemplo, a obra “Image et pédagogie” lançada em 1977 foi reeditada em 2012 pelas *Éditions des archives contemporaines*.



**Image 2** – *Publicité pour le e-learning*, Microsoft, 2014

### **Autoformação / O formador entre “presença” e “ausência”**

Na prática, fala-se de autoformação, sempre que o dispositivo de formação deixa de assentar no docente sozinho, como se o seu “desaparecimento” parcial ou total desencadeasse, automaticamente, a autonomia dos aprendentes: que desapareça o docente e surja a autonomia, como se fez luz no *Gênesis*, e se transforme a formação em autoformação... Ora nada disso é verdade, pois se as “sempre mais recentes tecnologias” introduzidas deslocam e modificam o papel do formador, elas fazem-no de formas diversas...

### **Competências (do aprendente)**

Hoje em dia, encontro, com as NTIC, problemáticas vislumbreadas na época de *Image et pédagogie* quando eu tentara mostrar que, à força de se introduzir demasiado “no lugar do outro, dê ouvidos ao aprendente” (JACQUINOT, 1977), a quando da conceção dos programas ou dos filmes educativos, “não se lhe dava nem o espaço nem a liberdade de aprender”, porque uma mensagem ou um dispositivo, particularmente quando se quer educativo ou didático, deveria sempre apresentar-se como uma “ferramenta programática de significação, que só adquire sentido na instrumentalização efetuada pela criança, pelo aluno ou pelo formando” – em suma, pelo nosso aprendente-construtor – e ser “uma ocasião para ele reatar com as formas de ‘falar consigo mesmo’ e de desempenhar um papel ‘participativo de investigação motivada.

## Dispositivo

Ultrapassando a dimensão coerciva que lhe atribuiu Foucault, a mediação dispositiva, através dos ambientes ordenados, mais ou menos benevolentes, isto é, mais ou menos “tolerantes face ao erro”, permite o regresso dos atores, com as suas representações, as suas atitudes, e até mesmo a sua mitologia, ao lugar onde, demasiadas vezes, se tendeu a falar apenas de “sistema” técnico e/ou de “estrutura” organizacional. Para lá das dicotomias tradicionais, este conceito emergente permite apreender, em toda a sua complexidade, as relações entre a técnica e o simbólico, entre o sujeito e o objeto, entre liberdade e determinismo, através das lógicas das utilizações. No domínio da pedagogia e da mediação dos saberes, fazer uma análise em termos de dispositivo permite tomar em consideração os indivíduos tidos por atores interagindo entre eles e com os elementos do sistema em si, para articulá-los de forma coerente, visando ajudar o aprendente a ajudar-se a si mesmo...

## Distância(s)

Parece-nos urgente dar uma volta de 180 graus em relação à distância que é preciso domar, deixar de considerar a FAD como um remédio para um mal, “a ausência”, mas antes como uma “reorientação sintomática” do pensamento contemporâneo. A questão-chave para a conceção de programas educativos que tornam possível esta verdadeira interatividade, único garante de um processo de aprendizagem, é, pois, a seguinte ... O que é que pretendo que o utilizador pretenda fazer mentalmente (apoio à interatividade intransitiva) e/ou realmente (apoio à intransitividade transitiva).

## Inovação

Poderemos arriscar dizer que não é apenas um direito à educação para todos que é necessário defender doravante, mas um direito a uma *nova educação* para todos? Como é possível não se fazerem formações a distância nos guetos, por mais dourados que eles sejam? Como será possível inervar o conjunto dos sistemas educativos e, principalmente, como será possível contribuir para repensar os modos de funcionamento das universidades do século XXI? Sublinha-

mos, várias vezes, a tendência, em todo o mundo, para o desenvolvimento do ensino híbrido ou bimodal: alguns rezearam que com isto se esquecesse da formação a distância como modo específico.

Não correremos o risco de nada mudar de fundamental no sistema vigente... e de apenas “enriquecer” o ensino cara a cara como se lê tantas vezes? O investigador tem uma responsabilidade a exercer e os seus trabalhos são avaliados também na medida da sua utilidade social. Pareceu útil a alguns colocar-se a questão de saber quem deve empenhar-se nas investigações a distância para garantir o seu rigor e a sua honestidade, mas também que tipos de investigação permitem ao mesmo tempo aumentar os nossos conhecimentos e contribuir para o melhoramento dos dispositivos: investigação-ação, investigação-ação-formação, investigação sobre e para a inovação, investigação em inovação?”

## **Interação**

Se a interatividade é um conceito de origem técnica, relativamente novo, o conceito de interação, em contrapartida, é antigo e não técnico. Em psicologia social, a interação designa um fenómeno essencial da psicologia de grupo, a positividade dos intercâmbios (*interact*, *interactiveness* em inglês), a influência estimulante da ideia que um tem sobre os outros e inversamente. Em psicolinguística, nomeadamente na análise conversacional, estudam-se as interações nos intercâmbios entre duas ou mais pessoas.

Em psicopedagogia, a interação toma em consideração as dimensões do indivíduo e do grupo como motor, produtor de um sentido e não apenas como emissor ou recetor de uma resposta.

No fenómeno da interação, há, portanto, interdependência entre os parceiros, relação de poder igualitário ou não, simétrico ou dissimétrico, entre emissor e recetor, e transformação final de uma situação, ou seja, um processo de ação recíproca. Assim, a interação não precisa da utilização de máquinas interativas e, inversamente, as máquinas interativas não desencadeiam automaticamente interações.

## **Presença/ausência**

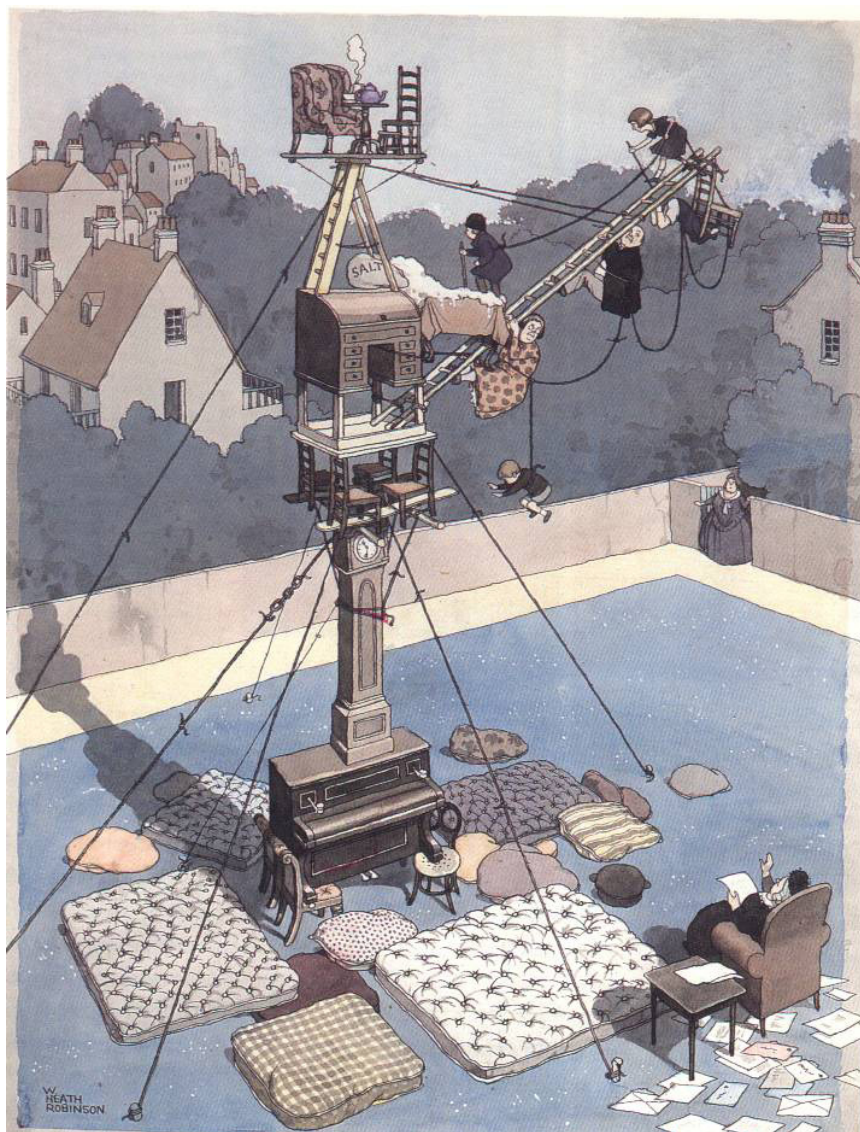
Quando nos referimos a estes dispositivos tecnológicos e à “distância” que eles introduzem e que nos inquieta, comparamos muitas

vezes, implicitamente, uma situação ideal em que, cara a cara, existe uma real intercomunicação, com uma situação oposta, por via de uma tecnologia, que se revela desastrosa... deveremos, certamente, deixar de pensar na dicotomia “presença/ausência” e tentar pensar, trabalhar as modificações que podem provocar, nos nossos fenómenos percetivos, a intrusão destas tecnologias que nos obrigam ou que nos permitem imaginar uma presença, o “benefício de uma presença”.



**Imagem 3**

Fonte: <http://www.bouyguestelecom-pro.fr/lemag/web/mooc-des-cours-en-lignes-qui-voient-grand>



**Imagem 4 :** Curso de alpinismo por correspondência: trabalhos práticos em casa. “Carrying out the correspondence course for mountain climbing in the home”, (1928), William Heath Robinson (1872-1944). *Cours d’escalade en montagne par correspondance: les travaux pratiques chez soi*. Fonte: Reprinted by permission of Pollinger Limited (www.pollingerltd.com) on behalf of the Estate of J. C. Robinson

## Provocação

A formação a distância é uma modalidade de formação que permite vencer a distância física que separa, qualquer que seja a razão, os que querem aprender e os que podem ensinar. É este o seu objetivo essencial: mas para além disso, tem efeitos que nem sempre são valorizados, controlados, ou até mesmo desejados. Pois colocar a distância no centro do processo ensino/aprendizagem significa desencadear um certo número de transformações que são outras tantas “provocações” em relação à modalidade clássica do ensino cara a cara e do sistema em que se insere. [...] A maior provocação da distância quando está no centro do processo ensino/aprendizagem é *mesmo que ela torna o presencial essencial*.

## Ciências da comunicação vs. ciências da educação

Como estudar, por exemplo, os processos de aprendizagem *via* um multimédia educativo sem um semiólogo, para quem a interpretação é determinada pelo jogo dos signos, sem um especialista em didática, que almeja na aprendizagem a modificação das representações prévias e sem um ergonomista, encarregado de reduzir os esforços do aprendente? Ou, ainda, como estudar um dispositivo mediatizado de formação à distância, sem articular a abordagem organizacional da empresa ou da instituição, as condicionantes socioeconómicas dos *media* implicados, e as dimensões psicossociológicas das apostas e das modalidades da referida formação?

## Tutoria

As “últimas” novas tecnologias de informação e de comunicação, como prefiro chamar-lhes agora, – ainda que seja apenas para evitar a confusão entre “pensamento técnico” e “pensamento das formas de representação” – podem reivindicar certos aspetos e certas funções específicas da tutoria em sistemas complexos como os dispositivos de formação aberta e a distância para favorecer a dinâmica do processo de formação, mas tendo em conta várias condições: demonstraremos:

1. que a tutoria existe independentemente da formação a distância;

2. que a tutoria em formação a distância tem características específicas;
3. que entre os sucessivos novos recursos tecnológicos (meios de comunicação) alguns podem desempenhar um papel decisivo na tutoria da formação a distância “para suprimir a distância” ou, mais exatamente, “pôr a circular os signos da presença”, cumprindo-se duas condições essenciais:
4. que sejam progressivamente implementados processos de mediação e de interação diferentes dos do modelo canônico da relação professor-aluno, para que a presença e a ausência sejam vivenciadas de forma diferente,
5. e, conseqüentemente, que possa ser assumido, quer por parte do aprendente, quer por parte do docente, o que não devemos reear de designar por “o luto do professor”.

### **Para sabermos mais acerca das imagens...**

A imagem 1 já foi publicada numa revista científica no artigo: “EIAH: *Environnements Imaginaires pour l’Apprentissage Humain*” Jacques Wallet, Volume 13, 2006. Esta imagem deve-se a Albert Robida que, no romance ilustrado por ele mesmo, *Le vingtième siècle* (1882), imagina uma máquina que integra a imagem e o som (estamos, nessa época, nos primórdios do telefone que permitirá o advento do teatro, da ópera, da imprensa, do saber através de uma “visiofonia” ao domicílio. Tornada assim heroína do romance, prossegue os seus estudos desde os doze anos... sem deixar a sua família, unicamente através da televisão “Ela acompanha também as aulas da escola central de eletricidade de Paris e aproveita, além disso, as repetições por fonograma com alguns mestres ilustres.

As imagens 2 e 3 resultam de simples investigações online a partir de pesquisas como “humor e mooc”, por exemplo. A imagem 4 é um desenho de William Heath Robinson (1872-1944)<sup>6</sup>, que constava da capa do dossiê entregue aos membros da primeira comissão editorial de Distances et savoirs, de que fazia parte Geneviève Jacquinot, reunidos pela primeira vez no dia 27 de março de 2002. W.H. Robinson era um desenhador humorístico e um ilustrador, conhecido, nomeadamente, pelos seus desenhos de máquinas com uma complexi-

6 [http://en.wikipedia.org/wiki/W\\_Heath\\_Robinson](http://en.wikipedia.org/wiki/W_Heath_Robinson)

dade extravagante face à simplicidade dos objetivos visados. Durante a primeira guerra mundial e, depois, por causa das restrições da segunda, a expressão “Heath Robinson contraption” (“uma geringonça à Heath Robinson”) passou a estar associada a qualquer bricolage engenhosa realizada com os meios que temos à mão.

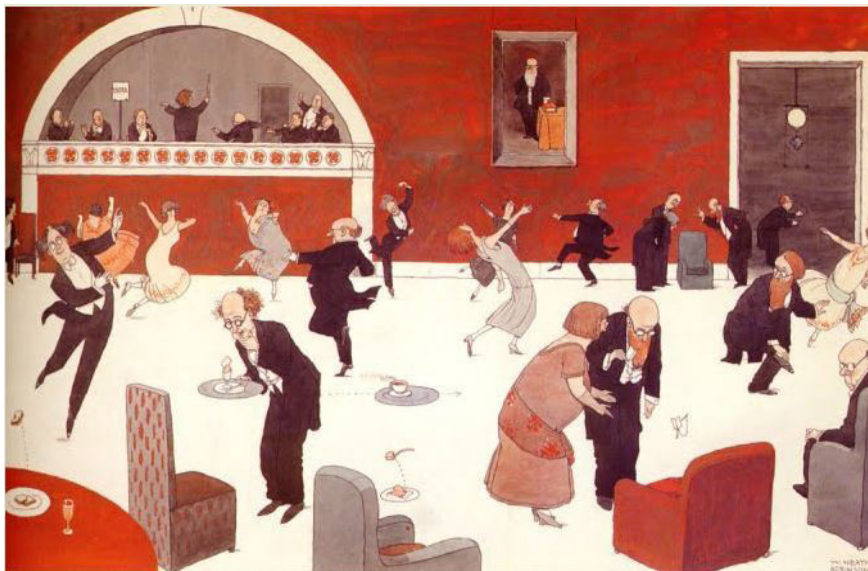
### ***Post-scriptum... uma busca perpétua acerca do sentido do mundo***

Para terminar, retomarei com agrado esta definição da educação para os *media* que Ferguson<sup>7</sup> apresentou em 1991: “Media education is an endless enquiry into the way we make sense of the world and the way others make sense of the world for us”. Tem a vantagem de conciliar as duas grandes concepções que atravessaram, e atravessam ainda hoje, as práticas e os discursos sobre a educação para os *media*, uma mais pedagógica e da ordem da linguagem, a outra mais política e da ordem da cidadania, e de se abrir às novas exigências da escola do século XXI. Pois é desta forma que se constrói a verdadeira democracia, na sua dimensão cognitiva, mas também política, e não, como é dito e repetido demasiadas vezes, colocando as tecnologias nas mãos dos alunos.

O que, passando por “A obra aberta” de Umberto Eco, nos leva a propor uma leitura pessoal e semiológica de uma quinta imagem, igualmente da autoria de William Heath Robinson, intitulada “The psychic dance”, e com o subtítulo “The annual dance given to spirit medium by the psychological society. Dancing with spiritual partners to spiritual music played on spiritual instruments” (Dança dos *media*. Dança anual dada em honra dos *media* pela sociedade de psicologia, com parceiros imateriais e música tocada com instrumentos imateriais).

Não se tratará, antes, no quadro de um dispositivo híbrido, de uma reunião de trabalho síncrona no seio de uma rede social de profissionais de psicologia (especialistas e docentes, ninguém duvida disso)? Alguns participantes estão presentes, outros à distância, mas claramente empenhados em pôr a circular os signos da sua presença.

7 Ferguson, Robert: “What is Media Education for?” In: Prinsloo/Criticos (eds.): Media Matters in South Africa. Media Resource Centre. Durban 1991, pp.19-24.



**Imagem 5** – “The psychic dance: The annual dance given to spirit medium by the psychological society. Dancing with spiritual partners to spiritual music played on spiritual instruments”, William Heath Robinson. (Fonte: Reprinted by permission of Pollinger Limited ([www.pollingerltd.com](http://www.pollingerltd.com)) on behalf of the Estate of J.C. Robinson)

## REFERÊNCIAS

**Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la FAD**, Revue Française de Pédagogie, vol 102, 1993.[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_102\\_1\\_1305](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305)

**Les NTIC : \_Ecrans du savoir ou \_Ecrans au savoir ? In Outils multimédia et stratégies d'apprentissage du Français Langue étrangère**, 1996.<https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1603/filename/jacquino.pdf>  
<http://www.cairn.info/publications-de-Jacquinet-Delaunay-Genevi%C3%A8ve--14815.htm>

F, Beau; P, Dubois; G, Leblanc. **Du cinéma éducateur aux plaisirs interactifs, rives et dérives cognitives Cinéma et dernières technologies**. Paris, INA/De Boeck, coll Arts et cinéma, 1998. [Disponível em] pp153-168. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1606/filename/index.html>

V, GLIKMAN. **Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ? in: Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue de l'utilisateur**. Paris, INRP, 1997.

**Comment être à la hauteur de nos drôle de machines.** In: 2èmes Rencontres Internationales du Multimédia et de la Formation, Actes du Cafoc de Bordeaux, novembre, 1999. [Disponível em:] <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1604/filename/index.html>

**Le tutorat : pièce maîtresse et pourtant parent pauvre des systèmes et dispositifs de formation à distance.** Biennale de l'Education et de la Formation, Biennale 5, 12-14 avril 2000, Paris. [Disponível em] <http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/194.htm>

**Premier colloque franco-mexicain** – Mexico du 8 au 10 avril 2002. <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1585/filename/sed.pdf>

**Sic et Sed sont dans un bateau...** Hermès, La Revue 1/ 2004 (n° 38), [Disponível em:] [www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-1-page-198.htm](http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-1-page-198.htm).

**Le sentiment de présence, conférence à Poitiers Réseaux humains.** Réseaux technologiques, 2006. [Disponível em] <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=773>

**Echos d'EDEN.** In: Distances et savoirs 3/ 2008 (Vol. 6), p. 471-473. [Disponível em:] [www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-3-page-471.htm](http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-3-page-471.htm)

**Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation.** In: Distances et savoirs vol. 8, Formation à distance, Principe de provocation et innovations, 2010.

**De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer théories et pratiques.** In : E-dossier de l'audiovisuel : qu'enseigne l'image ? Qu'enseigner par l'image ? Acessado janeiro 2011 [Disponível em] <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-qu-enseigne-l-image-qu-enseigner-par-l-image/de-l-education-aux-medias-aux-mediacultures-faire-evoluer-theories-et-pratiques.html>

**Image et pédagogie : analyse sémiologique du film à intention didactique.** Paris, PUF, 1977, 200 pages. Nouvelle édition, Paris, Éd. des Archives contemporaines, 2012.

11

Artigo recebido em: 11/09/2016

Artigo aprovado em: 15/09/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p259-266

*Massive Open Online Course (MOOC)*





# MOOC: as condições do sucesso<sup>1</sup>

*MOOC: les conditions de la réussite*

*MOOC: conditions for success*

---

MATTHIEU CISEL<sup>2</sup>

---

“MOOCs<sup>3</sup> são um produto sujo” ou, na língua de Molière, “os MOOCs são um produto de segunda categoria”. É nestes termos pouco animadores que falava, há cerca de um ano, Sebastian Thrun (SCHUMANN, 2013). Uma afirmação que surpreendeu muita gente, quando se sabe que ele foi um dos fundadores do movimento MOOC e que seu curso de inteligência artificial, primeiro do gênero, foi procurado por cerca de 160.000 estudantes (CISEL; BRUILLARD, 2012). Afirmação ainda mais surpreendente se lembrarmos de que ele lançou em 2012 a plataforma *Udacity*, de cursos online e em pleno desenvolvimento. Esta reviravolta se justifica, de acordo com ele, pelas altas taxas de fracasso observadas num dos MOOC da *Udacity*, por um público composto, na sua maior parte, por alunos em difícu-

---

1 Tradução de Rosa Maria Cardoso Dalla Costa e Armando Dalla Costa.

2 ENS Cachan, STEF, mcisel@ens-cachan.fr

3 Curso Online Aberto e Massivo, do inglês Massive Open Online Course (MOOC), é um tipo de curso aberto ofertado por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, que visa oferecer para um grande número de alunos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos num processo de co-produção. Trata-se de um desenvolvimento recente na área de educação a distância e uma progressão dos ideais de educação aberta. Embora o projeto e participação em um MOOC possa ser semelhante ao de um curso em uma faculdade ou universidade, os MOOCs normalmente são gratuitos e não exigem pré-requisitos, mas também não oferecem certificados de participação (Nota dos tradutores).

dade. A polêmica instaurada por esta frase destaca a importância de definir o que é o sucesso de um MOOC e, de compreender melhor as condições nas quais ele se realiza.

Todos estão de acordo num sentido, que o sucesso de um MOOC, idealmente, deveria ser medido por aquilo que foi conseguido em termos de aprendizagem, compreensão e apropriação do conhecimento. Entretanto, a tarefa é particularmente árdua, uma vez que não existe avaliação individual, dificultada pelo tanto de participantes. Não saberíamos determinar o aprendizado a partir de quanto material que foi consultado. Esta frase de Justin Reich a respeito das pesquisas sobre os MOOC resume à perfeição a situação: “Nós temos uma grande quantidade de *terabytes* de *clicks*, mas uma compreensão imperfeita daquilo que mudou na cabeça das pessoas” (REICH, 2014). Tais considerações não devem, entretanto, nos desviar de nosso foco; uma medida do sucesso – mesmo que imperfeita – é necessária se desejamos determinar a pertinência dos investimentos feitos na concepção destes cursos.

O erro recorrente consiste em querer empregar os indicadores de sucesso que só são pertinentes no quadro de formações onde o público é cativo. O uso do termo “taxa de abandono” é um exemplo típico. O termo “abandono” sugere que se teve a intenção de terminar a formação, uma hipótese muito discutível, tendo em vista como é feito o processo de inscrição (DANIEL, 2012). A escolha dos critérios de sucesso é ainda mais difícil de medir se levarmos em consideração que a pertinência de um indicador depende, antes de tudo, da escolha pedagógica seguida e da intenção da equipe que está ofertando o curso. Desta forma, para os MOOCs centrados em conteúdos, o número de vídeos assistidos será, sem dúvida, o indicador mais pertinente, enquanto que para os MOOCs centrados sobre a interação, o volume de troca de mensagens entre os participantes será o parâmetro mais interessante. É necessário, portanto, analisar caso a caso, adotar atitudes multi-indicadores e precaver-se de todo julgamento prévio.

Antes de continuar sobre as condições do sucesso, vamos começar por continuar algo já começado. Independente da maneira que seja definido, o sucesso de uma formação está intimamente ligado ao público que a segue. O processo de aprendizagem é uma co-construção cuja responsabilidade é dividida entre aquele que ensina e o que aprende. S. Thrun subentende pela tomada de posição, que o processo depende, antes de tudo, da qualidade do “produto” que utiliza o

professor. Além de ser discutível sob o ponto de vista científico, de querer generalizar a partir de uma experiência única, esta postura demonstra uma mentalidade típica dos empreendedores do Vale do Silício e que Evgeny Morozov chama de ‘solucionismo’ tecnológico (MOROZOV, 2014). Tal solução é uma postura que consiste em pensar que todos os males do mundo podem ser resolvidos via soluções tecnológicas. O erro fundamental consiste aqui em fazer uma mistura entre informação e conhecimento. Disponibilizar ao aprendiz no momento certo a informação ou a atividade a mais pertinente, é um desafio, certo, mas que pode ser solucionado via tecnologia. Por outro lado, a assimilação desta informação e sua integração sob a forma de conhecimento, pessoal e não transferível por definição, é outra questão. Esta segunda parte fica por conta daquele que se propõe a aprender. É um fenômeno que, felizmente, escapa ao controle da equipe pedagógica. Isso nos remete à importância de pensar as questões motivacionais, os desafios, os conhecimentos e competências pré-existentes, o contexto no qual estamos inseridos, pois estes parâmetros próprios dos participantes têm, certamente, uma influência sobre a eficácia do curso (BRUILLARD, 2014).

A influência das características da audiência dos MOOCs sobre as dinâmicas observadas torna difícil identificar os fatores na ordem de importância. A análise é dupla: de um lado precisamos nos debruçar sobre a influência das características ligadas aos participantes sobre os seus comportamentos – utilizaremos, por exemplo, dados conseguidos via questionários para melhor compreender o público – e, de outro lado, devemos estudar os fatores ligados aos dispositivos pedagógicos. Neste último caso, é difícil tirar conclusões robustas simplesmente comparando diversos dispositivos de formação, ou mesmo comparando duas edições sucessivas e ligeiramente distintas do mesmo curso. Isto se deve aos efeitos que podem nos levar a avaliações qualitativas e quantitativas sobre a audiência do curso. Se a análise de experiências práticas permite contornar alguns obstáculos quando aplicada a determinadas situações, ela mostra também, rapidamente, seus limites.

O processo de identificação das condições de sucesso comporta, necessariamente, uma parte de interpretação. A importância do assunto e a complexidade do problema levaram-me a escolher esta situação como tema de minha pesquisa na tese de doutorado. Após anos de análise dos cursos de formação, quero assegurar àqueles que

temem que as tecnologias da educação e as pesquisas em ciências da educação favorecem a emergência de uma nova forma de taylorismo pedagógico, que não é bem assim (RENAUD, 2014). A tecnologia não irá rebaixar os professores à tarefa de simples executores, aplicando mecanicamente as receitas estabelecidas pelos escritórios pedagógicos. Isso simplesmente porque existe um componente humano nos cursos de formação que escapa, largamente, a toda predisposição científica. O uso de ferramentas aperfeiçoadas e a pesquisa de boas práticas não é incompatível com certa forma de ‘artesanato’, bem ao contrário.

Para concluir, gostaria de lembrar que a identificação dos critérios de sucesso implica, antes de tudo, definir precisamente o objetivo da pesquisa. Em função da crise econômica pela qual passam muitos estabelecimentos de ensino superior, não podemos simplesmente justificar o investimento nos MOOCs, às vezes onerosos, pela simples e boa razão que devemos seguir a tendência. Alguns juram com a convicção dos “cristãos novos” que a democratização do acesso ao conhecimento permanece como o objetivo principal. Estas convicções podem nos levar ao engano, quando conhecemos a tradição de elitismo secular reivindicada por muitos destes estabelecimentos. Outros não escondem o caráter promocional deste novo modelo de ensino, nem a busca de retomadas simbólicas ou econômicas; estes, destacando a necessidade de renovar a pedagogia universitária tendo como base a revolução da informática.

Não colocamos em dúvida a boa intenção das motivações que não são, aliás, exclusivas, mas insistimos sobre a necessidade de clarear as intenções subjacentes ou pré-determinadas. Na ausência de objetivos claros e compartilhados, o fenômeno MOOC corre o risco de não sobreviver e as restrições monetárias acabarão por se impor às outras razões. O desenvolvimento tecnológico progride e definir objetivos claros não é tão simples como parece. É necessário, nada mais nada menos que redefinir a missão dos estabelecimentos de serviço público na era da informática. O simples fato de tornar possível a formação, a custos razoáveis, de um grande número de pessoas, significa que devemos, necessariamente, fazê-lo? Este debate é, infelizmente, repetido à exaustão, fazendo com que se esqueçam os bons motivos que nos levam a colocar em prática, de fato, a educação.

A questão das condições de sucesso é igualmente crítica, pois a boa vontade, sozinha, não garante sobrevivência no mundo da in-

ternet. Apesar de numerosas experiências feitas, a Web pedagógica permanece, em larga medida, uma terra estranha. É frequente que se chegue a resultados frustrantes com ótimos projetos. Faz-se necessário, portanto, uma boa compreensão dos fatos e das expectativas, para não cair em decepções profundas. O risco é “jogar fora o bebê com a água do banho” na falta de resultados espetaculares e que os MOOCs terminem no Panteão das tecnologias que devem revolucionar para sempre a educação e a formação.

O fenômeno encontra-se somente na sua pré-história. As tecnologias empregadas são ainda rústicas e os conhecimentos científicos começam apenas a tomar forma. É necessário dar tempo ao tempo e continuar a progredir lentamente, mas com segurança. Apesar das críticas que lhe são feitas, os MOOCs já desempenharam seu papel na tomada de consciência das potencialidades da informática na educação. Não deem muita atenção, portanto, às frases pejorativas como as de Sebastian Thrun. Sua tomada de posição reflete mais uma estratégia comercial – sua startup distancia-se dos MOOCs para propor formações pagas destinadas às empresas – que uma verdade científica construída.

Assim como já foi dito por outros autores (BOULLIER, 2014), eu também penso que os MOOCs atuais não representam nem uma revolução tecnológica, nem uma revolução pedagógica. Entretanto, permitiram-nos entrar plenamente numa nova era da formação, aquela da *abertura educativa*, da educação aberta e gratuita para todos. De um jeito ou de outro, este fenômeno informal e marginal até a pouco, não vai parar de crescer. Com a conscientização coletiva feita, duvido que haja um movimento de volta pura e simples ao passado. Ano após ano a internet continuará, inexoravelmente, a contribuir para o acesso a uma educação de qualidade e sempre atingindo mais público. A questão que se coloca, no momento, é a do papel que deverão ter os estabelecimentos de ensino superior públicos nesta mudança. A democratização da educação e a questão da igualdade de oportunidades apresentam-se como valores máximos de nosso serviço público e seria uma pena se, diante deles, nos comportássemos como simples expectadores desta evolução.

## REFERÊNCIAS

BOULLIER, D. **MOOC: en attendant l'innovation**. In: *Distances et médiations des saviors*. Acessado 01 dezembro 2014. URL : <http://dms.revues.org/685>

BRUILLARD, E.. **Les utilisateurs des MOOC: quel regard?** In: *Distances et médiations des saviors*. Acesso 01 dezembro 2014. URL : <http://dms.revues.org/791>

CISEL, M.; BRUILLARD, E. **Chronique des MOOC**. Rubrique de la revue *STICEF*, vol. 19, 2012. [Disponível em] <http://sticef.org>

DANIEL, J. **Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility**. In: *Journal of Interactive Media in Education (JIME)*, 2012. [Disponível em] <http://77jime.open.ac.uk/2012/18>

MOROZOV, E. **To save everything, click here: Technology, Solutionism, and the Urge to Fix Problems that Don't Exist**. 2014

REICH, J. **MOOCs and the Science of Learning**. Education Week. Acessado 01 dezembro 2014. [Disponível em] [http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2014/07/moocs\\_and\\_the\\_science\\_of\\_learning.html?cmp=ENL-EU-NEWS3](http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2014/07/moocs_and_the_science_of_learning.html?cmp=ENL-EU-NEWS3)

RENAUD, E. **Non au taylorisme pédagogique**. 2014 [Disponível em] <http://mediateur.blog.lemonde.fr/2013/12/19/non-au-taylorisme-pedagogique/>

SCHUMAN, R. **The King of MOOCs abdicates the Throne**. [Disponível em] [http://www.slate.com/articles/life/education/2013/11/sebastian\\_thrun\\_and\\_udacity\\_distance\\_learning\\_is\\_unsuccessful\\_for\\_most\\_students.html](http://www.slate.com/articles/life/education/2013/11/sebastian_thrun_and_udacity_distance_learning_is_unsuccessful_for_most_students.html)

re sen ha





*Para descobrir os “Massive Open Online Course”.*





# Para descobrir os MOOC<sup>1</sup>

*Pour découvrir les MOOCs*

*To discover MOOC*

---

MONIQUE GRANDBASTIEN <sup>2</sup>

---

POMEROL, Jean-Charles; EPELBOIN, Yves; THOURY, Claire. **Les MOOC**: Conception, usages et modèles économiques. Dunod, 2014.

---

1 Tradução de Lia Raquel Oliveira

2 Professora Emérita em Ciências da Computação, Universidade da Lorraine, França, Monique.  
E-mail: grandbastien@loria.fr

A DMS lançou em 2014 uma reflexão sobre os MOOC, e Patrick Guillemet propunha na DMS 1/2014 uma “visita meditativa em jeito de *Quadros de uma Exposição*” dado o excesso de textos e outros blogues sobre o assunto. Faltava, com efeito, uma obra simples e completa para iniciação ao mundo dos MOOC, lacuna esta preenchida com este livro. O objetivo está bem resumido na capa:

este livro traz respostas às questões que muitos se colocam, o que é um MOOC, quem pode ou deve formar-se com um MOOC, como realizar um MOOC, quais são as plataformas disponíveis para desenvolvê-los, que diploma ou certificação se pode obter, os MOOC vão revolucionar o ensino e as instituições ou vão, simplesmente, fazer evoluir a pedagogia e oferecer um formidável utensílio de formação ao longo da vida? (POLMEROL; EPELBOIN; THOURY, 2014).

Costumamos dizer que os MOOC recobrem fenômenos demasiado diversos e complexos para que possam ser definidos e descritos de forma simples. Contudo, é o que fazem os autores, no primeiro capítulo, recolocando o fenômeno MOOC na corrente da formação a distância, tornada formação online. O esquema histórico extraído da Wikipédia ilustra bem o aparecimento do termo em 2008 com G. Siemens e o desenvolvimento a mais larga escala a partir de 2011-2012 nos Estados Unidos da América, e depois na Europa. As principais características (massivo, aberto, online) são explicitadas e ilustradas com exemplos. Para permitir ao leitor dominar a diversidade de propostas, os autores propõem organizá-las em grandes categorias.

O capítulo dois convida o leitor a concretizar a visão descritiva que obteve no capítulo precedente. Como se constrói um MOOC? “Na sua conceção de partida, um MOOC não é diferente de um ensino convencional”, afirmam os autores, ou seja, diferente de uma aula universitária cujos objetivos e conteúdos são definidos pelos professores. Os autores explicam, então, como conceber, realizar e pôr em marcha um MOOC de tipo aula universitária, distinguindo os custos e dificuldades relativos a cada fase. O capítulo, também muito completo, tem o grande mérito de abordar assaz detalhadamente a questão dos meios (quadros com custos em horas de trabalho para as diferentes categorias de pessoal) e da agenda de realização dividida em 16 tarefas; comporta informações preciosas, raramente encontradas juntas, para esclarecer as escolhas das equipas dirigentes. Precisemos, porém, para os nossos amigos francófonos, mas não franceses,

que os cálculos financeiros foram feitos sobre os custos praticados nas universidades francesas e podem ser diferentes noutros países.

Os capítulos precedentes passaram ao de leve pelo público-alvo, o capítulo três é-lhe felizmente consagrado. “Não há fronteiras nem limites”, escrevem os autores, e podemos acompanhá-los nesta visão introdutória um pouco teórica. “Também não há nível, podemos dirigir-nos tanto a crianças do primário quanto a doutorandos” e, aqui, não posso concordar, pois esta afirmação “teórica” é contrária a todas as afirmações no terreno. Com efeito, todas as observações mostram a necessidade de um certo grau de autonomia na aprendizagem para acompanhar um MOOC, mesmo se bem tutorado, e o que recobre o conceito atual de MOOC não parece estar adaptado a alunos menores de, pelo menos, 16 anos e mesmo até ao final do ensino secundário.

O MOOC sobre a história da cidade de Paris para a escola primária, citado como exemplo, podendo ser, em minha opinião, um utensílio útil para os professores, será um MOOC para os alunos? É certo que existe a exceção da Khan Academy que se dirige à públicos de nível escolar, com espaços dedicados aos professores e aos pais. Mas a iniciativa Khan Academy é anterior ao lançamento dos MOOC e adotou, precisamente, uma abordagem diferente. Seria então preciso explicitar continuum e rutura entre os MOOC e outras formas de cursos online.

Aliás, os autores mostram-no logo na página seguinte, indicando que o público-alvo constatado tem mais de 28 anos de idade e já não é estudante no sentido “de estar inscrito num estabelecimento de ensino superior”, sendo constituído maioritariamente por profissionais. Insistem nos novos públicos (os que não podem vir à universidade) e sobre a forte procura de formação vinda da África francófona e, também, da Ásia do sudeste e da América latina. Espanta-me, porém, que, após terem justamente insistido sobre estes potenciais participantes, os autores fiquem silenciosos relativamente aos aspectos culturais associados a qualquer ambiente de aprendizagem. Com efeito, por um lado, não é desejável do ponto de vista pedagógico tentar fornecer as mesmas aulas a toda a gente (os aprendentes vão poder beneficiar das suas referências culturais para aprender ou, pelo contrário, vão ter de acumular dificuldades ligadas ao conteúdo e dificuldades ligadas à cultura?).

Mas onde começa a diversidade? Como levá-la em conta? Nos

conteúdos? Na mediatização? Nos modos de tutoria e de interações sociais? Por outro lado, é perigoso, de um ponto de vista do respeito pelas diversidades regionais, não se colocar de imediato esta questão (o mesmo curso, muitas vezes oriundo dos EUA, com uma duração predeterminada, traduzido para todo o planeta?), e lamento que pouquíssimos documentos a abordem atualmente.

O capítulo apresenta em seguida os diferentes usos que as instituições fazem dos MOOC (produto de oferta local ou internacional, novos serviços em formação inicial – atualização, aulas invertidas, formação ao longo da vida). A questão crucial da certificação ou da diplomação é abordada com exemplos de soluções. Outra questão não é abordada e não poderá ficar muito tempo sem resposta, que é a da expressão das necessidades dos participantes atuais e potenciais, nomeadamente para os aperfeiçoamentos e requalificações ao longo da vida. Há, certamente, a inventar e propor meios de análise individual e coletiva das necessidades através do conjunto das trocas sociais associadas aos MOOC.

O capítulo quatro vem prolongar a reflexão sobre os custos, introduzida no capítulo dois, adotando, desta vez, o ponto de vista do financiamento. Esta questão é muitas vezes debatida sob a designação de modelo econômico dos MOOC e pode ser formulada em termos simples: quem paga para conceber, realizar e animar um curso online? Que retorno sobre o investimento podemos esperar? Para além das tradicionais taxas de inscrição ou de diplomação ou adaptação para a formação contínua, para além dos nichos temáticos que alimentam start-ups, os autores evocam as fontes a maior parte das vezes ocultas aos inscritos nos MOOC e à comunidade mais vasta de utilizadores indiretos.

Trata-se das pistas de interação deixadas por cada participante. Estas podem ir da identidade às horas de trabalho, ao tempo de frequência da plataforma, às intervenções nos foruns e às respostas aos exercícios propostos. Tocamos aqui em questões legais e éticas de relevo: quem é o proprietário destes dados e que garantias dá sobre o seu anonimato? Efetivamente, estes dados são registados, para o melhor (melhorar as aulas detetando o que foi mal compreendido, adaptar as retrações aos aprendentes, leia-se, propor bolsas aos melhores alunos) e para o pior (memorizar, utilizar, leia-se comercializar os resultados e perfis dos aprendentes à revelia destes últimos).

Com estes quatro capítulos, os autores responderam efetivamente às principais questões listadas precedentemente, pelo menos àquelas que dizem respeito ao presente, resta falar do futuro. Os autores consagram-lhe dois capítulos, um intitulado perspectivas e polêmicas, centrado sobre as paixões e questões que agitam os meios do ensino superior, a propósito dos MOOC; o outro, deliberadamente orientado para o seu entendimento de um futuro para os MOOC e as suas propostas de ações.

A propósito da influência dos MOOC sobre a organização futura das universidades, os autores lembram, pertinentemente, o que é uma universidade — um local de criação de saber — e o que é um estudante entre 18 e 25 anos — um jovem que vem procurar construir-se com outros, tanto quanto adquirir conhecimentos. Uma sequência de MOOC não preencherá essas funções, sendo, portanto, pouco provável que as aves de mau augúrio que predizem o fim das universidades tenham razão.

Em contrapartida, a pedagogia nas universidades transformar-se-á cada vez mais, apoiando-se no digital, e os que esperam que esta nova bolha rebente para nada mudar estão provavelmente errados. Os autores insistem, em particular, sobre o desenvolvimento de SPOC (*Small Private Online Course*), aulas online privadas, quer dizer, reservadas ao pequeno grupo de estudantes inscritos na universidade. Além do mais, com o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida, o público universitário já não se reduz de todo à faixa etária evocada acima. E estes outros públicos já manifestaram o seu interesse, mesmo entusiasmo pelos MOOC.

Para além das polêmicas relativas à instituição universitária, os autores propõem no último capítulo algumas linhas de reflexão e de ação. Retive, nomeadamente:

- os portais de MOOC ligados aos estabelecimentos
- as casas de MOOC para assistir os concetores e realizadores
- a formação de tutores
- as casas de formação digital onde os visitantes encontrariam MOOC escolhidos em função das especificidades e necessidades locais. Estas pistas não são revolucionárias, mas permitem seguramente continuar a explorar um universo ainda instável e apelar a profundas evoluções que ainda não imaginamos. ■



a r t i g o s  
n a c i o  
n a i s





**13**

Artigo recebido em: 29/10/2015

Artigo aprovado em: 22/04/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p279-303

*Dispositivos móveis. Educação de Jovens e Adultos.*





# **Entre os dispositivos móveis interconectados e os processos de comunicação e aprendizagem ubíquas: a Educação de Jovens e Adultos na modalidade EAD**

*Among the interconnected mobile devices and the processes  
of ubiquitous communication and learning: Youth and Adult  
Education in the distance education mode*

*Entre los dispositivos interconectados móviles y los procesos de  
comunicación y aprendizaje ubicuo: jóvenes y adultos en la  
modalidad de educación a distancia*

---

**VALÉRIA CRISTINA DE CASTRO GABRIEL<sup>1</sup>**

---

**EDUARDO FOFONCA<sup>2</sup>**

---

**PATRICIA DANIELA MACIEL<sup>3</sup>**

---

---

1 Licenciatura Plena em Letras Português e Respectivas Literaturas pela UnB e Especialização em Educação a Distância: Tecnologias Educacionais pelo IFPR. Assessora Especial do Gabinete da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: valcastrog@gmail.com

2 Licenciatura Plena em Letras Português e Respectivas Literaturas pela UNESPAR. Mestre em Comunicação e Linguagens pela UTP e Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação do IFPR e faz estágio pós-doutoral em Educação, Comunicação e Tecnologia na UDESC. E-mail: eduardo.fofonca@ifpr.edu.br

3 Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. É mestre e doutora em Educação pela UFPEL. Pedagoga do IFPR. E-mail: patricia.maciell@ifpr.edu.br

**Resumo:** Neste artigo será discutida a dimensão educativa do uso dos dispositivos móveis, como *tablets*, *smartphones* e celulares no processo de aprendizagem ubíqua. Com base nos estudos de Pellanda (2009) e Santaella (2013) e no campo do diálogo da Educação a Distância com a Comunicação, assim como através de outras contribuições teóricas que possibilitam novas perspectivas nesta interface. Para tanto, serão analisados os processos da aprendizagem de um grupo de 61 estudantes de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ministrado por meio da Educação a Distância (EAD). Metodologicamente, a análise deu-se a partir da aplicação de entrevistas e questionários encaminhados por e-mail, em que se objetivou analisar como os estudantes são mediados, através de dispositivos móveis, selecionando e sistematizando o conhecimento. Com esta análise concluiu-se que, praticamente, a metade dos estudantes pesquisados utiliza os dispositivos móveis como ferramenta para aprender, reconhecendo as características de dinamicidade, interatividade e autonomia propiciadas pela Internet, aproximando os indivíduos da capacidade de pesquisar e estudar no ciberespaço e, desse modo, construindo conhecimentos.

**Palavras-chave:** Dispositivos móveis; Comunicação ubíqua; Aprendizagem ubíqua; Educação de Jovens e Adultos; Educação a Distância.

**Abstract:** *This article will discuss the educational dimension of the use of mobile devices such as tablets, smartphones and mobile phones ubiquitous learning process. Based on studies of Pellanda (2009) and Santaella (2013) and in the field of education dialogue Distance to the Communication, as well as through other theoretical contributions that provide new perspectives on this interface. Therefore, the processes of learning of a group of 61 students of the Youth and Adult Education courses will be analyzed (EJA) administered by Education Distance Learning (ODL). Methodologically, the analysis took place from the application of interviews and questionnaires sent by email, in which it aimed to analyze how students are mediated through mobile devices, selecting and systematizing knowledge. With this analysis it was concluded that practically half of the students surveyed use mobile devices as a tool for learning, recognizing the features*

*of dynamics, interactivity and autonomy afforded by the Internet, approaching individuals the ability to search and study in cyberspace and, thereby building knowledge.*

**Keywords:** *Mobile devices; Ubiquitous communication; Ubiquitous learning; Youth and Adult Education; Distance Education.*

**Resumen:** *Este artículo discutirá la dimensión educativa de la utilización de dispositivos móviles tales como tabletas, teléfonos inteligentes y los teléfonos móviles de proceso de aprendizaje ubicuos. Con base en estudios de Pellanda (2009) y Santaella (2013) y en el campo del diálogo de La educación a distancia a la comunicación, así como a través de otros aportes teóricos que proporcionan nuevas perspectivas sobre esta interfaz. Por lo tanto, se analizarán los procesos de aprendizaje de un grupo de 61 estudiantes de los cursos de jóvenes y de adultos (EJA), administrado por la Educación a Distancia (EAD). Metodológicamente, el análisis se llevó a cabo a partir de la aplicación de entrevistas y cuestionarios enviados por correo electrónico, en la que tuvo como objetivo analizar cómo los estudiantes están mediadas a través de dispositivos móviles, la selección y sistematización de conocimiento. Con este análisis se concluyó que prácticamente la mitad de los estudiantes encuestados dispositivos móviles de uso como una herramienta para el aprendizaje, el reconocimiento de las características de la dinámica, la interactividad y la autonomía que brinda Internet, acercándose a los individuos la capacidad de buscar y estudiar en el ciberespacio y, que desarrolla los conocimientos.*

**Palabras-clave:** *Dispositivos móviles; Comunicación ubicua, Aprendizaje ubicuo, Educación de Jóvenes y Adultos; Enseñanza a Distancia.*

## Introdução

A realidade contemporânea vem, indubitavelmente, moldando-se a recentes e rápidas transformações tecnológicas que permeiam suas relações sociais, comunicacionais e informacionais. O advento da *Web 2.0*, segunda geração de comunidades e serviços oferecidos pela internet, proporcionou condições de maior velocidade e de facilidade de uso de diversos aplicativos que alavancaram consideravelmente a quantidade de suas informações e interações; sendo, portanto, responsável pelo aumento da dinamicidade e da colaboração no ambiente *on-line*.

Com os dispositivos móveis interconectados vivemos, atualmente, as tecnologias sob novos formatos em relação ao tempo e ao espaço. Conforme Santaella (2013), saímos de uma interface corporal estática, com os computadores de mesa, que colocam o usuário parado diante do computador para poder entrar na internet, para situações de maior mobilidade.

Neste sentido, o presente artigo apresenta uma problematização do modo como a comunicação, realizada pelos dispositivos móveis interconectados interferem nos processos educacionais. Problematiza-se como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade Educação a Distância (EAD), de uma unidade escolar que atende exclusivamente jovens e adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, utilizam a informação disponível na “palma da mão” e como esta condição de comunicação se relaciona com a aprendizagem ubíqua. Como aprendizagem ubíqua, entende-se o processo em que os sujeitos estruturam e sistematizam o conhecimento compartilhado em redes, ou seja, quando estes podem fazer uso e estar em vários lugares e ao mesmo tempo. Segundo Neiva (2013), o *ubiquitous learning* ou, na tradução para o português, aprendizagem ubíqua é o aprender no ciberespaço, por meio dos dispositivos móveis, em quaisquer momentos cabendo ao usuário a escolha, a compreensão, o aprofundamento e a interconexão dessa nova virtualidade. Desse modo, apresentamos neste artigo, uma discussão na primeira parte sobre as transformações na comunicação a partir dos dispositivos móveis. Posteriormente, analisamos o impacto da comunicação na aprendizagem ubíqua desses estudantes da Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância.

## As transformações na comunicação a partir da mobilidade

A comunicação móvel é responsável por oportunizar uma relação entre espaços virtuais e reais de modo que as informações, os contatos, os serviços e as aplicações sejam passíveis de acesso a qualquer tempo e em todos os lugares. Tal realidade tem se tornado possível principalmente com a agregação da expansão das redes sem fio à crescente miniaturização de componentes eletrônicos. Nesse sentido, surgem os dispositivos móveis interconectados, os quais propiciam o acesso à rede mundial de computadores, internet, de qualquer espaço do globo e a qualquer tempo. Conforme Pellanda,

A comunicação móvel vem crescendo em complexidade no momento em que penetra em diferentes culturas e classes sociais. Em países como o Brasil, isso provoca um grande impacto em diferentes camadas econômicas. O aumento de conexões resultantes da tecnologia móvel no país tem proporcionado diferentes oportunidades e desafios aos hábitos sociais e aos limites entre espaços públicos e privados. O acesso *always-on* (sempre conectado) voz e dados tem aberto caminho para um novo manancial de distribuição e colaboração de informações em um contexto onde os aparelhos são ‘hiper-pessoais’, pois eles são realmente usados por uma só pessoa, o que não ocorre necessariamente com o computador pessoal. À medida que esses aparelhos começam a incorporar mais funcionalidades, começam a se tornar mais parecidos com computadores. Nessa perspectiva, eles têm uma grande relevância no processo de inclusão digital por serem mais baratos e estarem em condição ubíqua (2009, p. 11-12).

Essa facilidade de acesso à comunicação móvel é sentida no âmbito social, uma vez que se torna mais barato e, portanto, mais abrangente e democrático o uso da internet móvel e de todos os benefícios advindos de seu uso; e no aspecto individual, posto que esses dispositivos, apesar de sua condição “hiper pessoal”, apresentam uma condição na qual se tem acesso a “tudo” independentemente do tempo e do espaço, mas se caracteriza também por tornar seu usuário “disponível” em qualquer lugar e a todo momento.

Nesse sentido, Santaella (2013) apresenta a onipresença como uma característica da ubiquidade desencadeada pelo desenvolvimento tecnológico.

De 2006 para cá, o desenvolvimento tecnológico me levou à convicção de que a condição contemporânea de nossa existência é ubíqua. Em função da hipermobilidade, tornamo-nos seres ubíquos. Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença. Somos abordados por qualquer propósito a qualquer hora e podemos estar em contato com outras pessoas quaisquer que sejam suas condições de localização e afazeres no momento, o que nos transmite um sentido de onipresença. Corpo, mente e vida ubíquas (2013, p. 16).

Os avanços tecnológicos propiciaram, portanto, o acesso à comunicação permanente e, sobretudo, à informação em tempo real, independentemente da localização de seus usuários. Essa hipermobilidade proporciona a condição sedutora da possibilidade da presença perpétua, a qual gera uma falsa impressão de desenvolvimento de uma super-habilidade do homem contemporâneo em estar no controle de tudo e de todos a todo momento. Nessa esteira, caminhos favoráveis ou desfavoráveis são passíveis de ser tomados em meio à amplitude de informações, comunicações, serviços e aplicações disponíveis na *Web*. Dentre essas escolhas, podem ser elencadas a preservação ou a exposição de suas vidas particulares e, consequentemente, de suas intimidades; a otimização do tempo, em decorrência da redução de distâncias e das facilidades presentes no mundo on-line, ou o gasto excessivo de tempo em navegações aleatórias, dispersivas, desconstruídas ou incongruentes; e, sobretudo, o ganho de aprendizagem advindo da exploração de informações e conhecimentos presentes em sites ou aplicativos, situação que se concretiza em consonância com as condições temporais, espaciais e, acima de tudo, pela curiosidade, disposição, interesse e preparo do usuário. Ainda destacando Santaella (2013) e para reforçar o sentido dado pela autora ao termo, ubiquidade é o

Atributo ou estado de algo ou alguém que se define pelo poder de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo. A chamada computação pervasiva, computação em todos os lugares, é ubíqua. É certamente também ubíquo, onipresente, o ciberespaço informacional, uma nuvem invisível que incessantemente nos envolve e que, hoje, por meio dos dispositivos móveis, em quaisquer momentos, pode se tornar visível e pingar no dito mundo real. A disponibilidade e

expansão do acesso à internet, potencializados pela portabilidade conectada, disseminada por toda parte, concede ao ser humano o atributo da ubiquidade, algo que, antes, lhe parecia impossível (2013, p. 127-128).

O ciberespaço informacional disponível ao mundo real via dispositivos móveis é atualmente a realidade permanente de considerável parcela da sociedade. Por meio desses recursos, é possível fazer-se “presente” em vários “espaços” em um mesmo momento. Certamente, essa condição atua como facilitadora em diversas situações; contudo, poderá também ocasionar a dispersão, se não for adequadamente empregada. Ainda quanto ao conceito de ubiquidade e aplicando-se a possibilidade de acesso às informações presentes na internet em prol da ampliação e do aprofundamento do conhecimento – as quais se encontram disponíveis desde páginas acadêmicas e respaldadas por suas instituições e seus conceituados professores e pesquisadores até *blogs* –, paralelamente aos conceitos acadêmicos apresentados anteriormente, será apresentada a seguir uma interessante definição de ubiquidade presente no *blog* “Saco de Filó e sem Fundo” (LEITE, 2008, s/d):

A palavra é difícil, mas o significado é legal. UBIQUIDADE tem origem no termo latino UBI que era utilizado como um pronome interrogativo (ONDE está você) ou mesmo como um pronome relativo (Eu vi ONDE ele estava). Mas o fato é que seja de um jeito ou de outro UBI se referia especificamente a um LUGAR. Logo, ubiquidade é a “o dom” daquele que consegue estar em vários lugares ao mesmo tempo. Dizem que Santa Clara tinha esse dom, daí ser padroeira da televisão (uma imagem que está em vários lugares ao mesmo tempo). Tem a história, inclusive de Santo Antônio de Pádua, que teria, durante um culto, saído do corpo e ido até um local distante onde seu pai estava sendo julgado para ser punido com a força. Daí a expressão “tirar o pai da força”.

As transformações da comunicação, portanto, vem sendo consolidadas pelo advento das novas tecnologias, cuja presença é sentida também na educação. A modalidade de Educação a Distância é impulsionada pelas tecnologias comunicacionais. A flexibilidade, a rapidez e o aumento da capilaridade, ou seja, de sua abrangência são premissas presentes na realidade dessa modalidade de educação. Nesse viés, para além das formas tradicionais de se empreender a EAD, surge um novo formato de aprendizagem que extrapola as

estruturas de ensino-aprendizagem presentes na educação formal. Conforme pode ser observado pelo exposto por Santaella (2013),

Processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes. O advento dos dispositivos móveis intensificou esses processos, pois, graças a eles, o acesso à informação tornou-se livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. [...] Por permitir um tipo de aprendizado aberto, que pode ser obtido em quaisquer circunstâncias, a era da mobilidade inaugurou esse fenômeno inteiramente novo: a aprendizagem ubíqua. Ela não se confunde com nenhuma forma de aprendizagem existente até hoje, nem com a *e-learning*, que se pode traduzir por aprendizagem em ambientes virtuais. Embora tenha parentesco, também não se confunde com o que vem sendo chamado de *m-learning*, ou seja, aprendizagem móvel (2013, p. 23-24).

Esse novo formato de aprendizagem demanda novas práticas educativas. Essa aprendizagem aberta instiga o aprendiz a desenvolver-se como gestor de seu próprio conhecimento: elucidar suas dúvidas, buscar novos conhecimentos ou aperfeiçoar seus saberes por meio de suas próprias ações, de forma autônoma e independente. Desse modo, torna-se cada vez mais imprescindível o preparo do educador para processos educacionais compatíveis com essa nova realidade. Nessa perspectiva, Fofonca (2010) propõe que,

Portanto, educador é fazer com que crianças, jovens e adultos dialoguem com o conhecimento. Esta lógica nos faz reconhecer que, nada mais presente no cotidiano de todos, do que a própria tecnologia, o meio digital e, neste sentido, também os processos comunicacionais. Cabe, neste viés, para que se concretize a transgressão da lógica clássica de aprendizagem (o pensamento humano a partir do diálogo com o conhecimento), as formas de educação, seja formal, informal ou não-formal interajam com este meios - mídia digital, em especial os blogs. Assim, a inter-relação Comunicação/Educação legitima-se como importante campo interdisciplinar de ação e reflexão frente ao desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e da informação, do deslocamento da escola como fonte privilegiada do conhecimento, enfim, da construção de uma sociedade aprendente (2010, p. 7).

Em busca de se verificar até que ponto a “construção de uma sociedade aprendente” tem se feito presente em espaço formal de edu-

cação, serão apresentados a seguir os dados provenientes de pesquisa realizada junto a um grupo de estudantes dos segundo e terceiro segmentos da Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância de uma unidade escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

## **Análise do acesso e uso dos dispositivos móveis na EJA**

Em busca de verificar o impacto que a ampliação do acesso aos dispositivos móveis interconectados – sobretudo os *smartphones*, *tablets* e *laptops* com acesso à internet – vem provocando nas comunicações e nas aprendizagens, apresentamos a pesquisa realizada com estudantes dos 2º e 3º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância da única unidade escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal destinada exclusivamente à EJA, optou-se por empregar uma pesquisa qualitativa associada a fatores quantitativos, cuja finalidade é a ampliação do campo de visão, ainda que proveniente de um estreito recorte, do modo a mensurar a regularidade, a forma e as perspectivas com as quais os estudantes dessa modalidade de ensino vêm relacionando-se, apropriando-se e usufruindo desses avanços tecnológicos em sua aprendizagem. A referida unidade escolar desenvolve suas atividades, tanto na modalidade a distância como na presencial, em regime semestral. Conforme informações dos seus gestores, o índice de evasão e/ou abandono escolar nas duas modalidades de oferta de EJA é normalmente elevado. Assim, no primeiro semestre letivo de 2016, aproximadamente, 1.100 estudantes encontravam-se matriculados nos 2º e 3º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância. Contudo, o período de aplicação da pesquisa coincidiu com o final do primeiro semestre letivo de 2016; desse modo, o grande número de estudantes em situação de evasão/abandono das atividades daquele semestre era uma realidade incontestável.

Nesse panorama, foi aplicado questionário contendo dez questões objetivas junto a esses jovens e adultos estudantes da EJA na modalidade EAD da mencionada escola. O questionário foi desenvolvido no Formulário *Google* presente no *Google Drive* e enviado aos estudantes por meio de *e-mails*. Foram disponibilizados pelos gestores escolares e coordenadores pedagógicos os *e-mails* de 50% do quantitativo geral dos estudantes. O prazo que a pesquisa ficou disponível para respostas

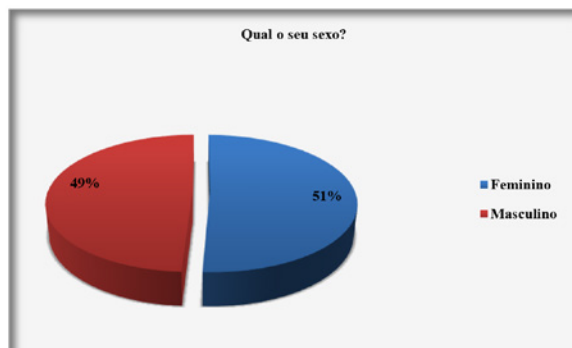
foi de uma semana, visto que o período de aplicação do questionário coincidiu com a última semana do semestre letivo. Assim, o mencionado questionário foi encaminhado a aproximadamente 500 estudantes, dentre os quais, um pouco mais de 10% dos estudantes que tiveram seus *e-mails* incluídos na lista de envio respondeu às questões: um total de 61 estudantes. Contudo, apesar de aparentemente reduzido esse quantitativo de participantes, há que se considerar que, dentre outros fatores (não obrigatoriedade de retorno e, sobretudo, autor da pesquisa não pertencer ao universo desses estudantes), ao final dos semestres letivos, consoante informações da própria escola, o número de estudantes que abandona o curso é considerável.

As questões propostas abordaram alguns dados relacionados ao perfil desses estudantes (sexo, idade, segmento da EJA/EAD e atividade profissional); a tecnologia de informação e comunicação (*desktop*, *laptops*, *tablets* ou *smartphones*) mais utilizada para acesso ao seu curso EJA/EAD; a relação que esses estudantes avaliam ter entre os conhecimentos, as informações e as comunicações realizadas via internet e suas aprendizagens; a frequência com que eles utilizam a internet para aperfeiçoar seus conhecimentos e para auxiliar seus estudos, suas pesquisas e as demais demandas de seu curso EJA/EAD; a visão que eles têm com relação à abordagem dessas informações e comunicações ubíquas em suas atividades e avaliações do seu curso EJA/EAD; a forma de interação entre ele, seus professores, tutores e colegas de curso; e, por fim, a avaliação que eles fazem com relação à própria experiência na EAD.

Em busca de aplicar concretamente um instrumento que buscasse mensurar o impacto da comunicação ubíqua na aprendizagem (ubíqua) desses estudantes da Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância, optou-se por coletar as informações para consolidação da pesquisa, exclusivamente, via pesquisa por questionário *on-line*, cuja descrição dos dados e discussão dos resultados, questão por questão, serão desenvolvidas a seguir. Destaca-se que os dados apresentados e discutidos referem-se unicamente aos coletados e compilados dentre os participantes que contribuíram com a pesquisa.

Buscou-se, inicialmente, traçar um perfil desses estudantes. Para tanto, a *questão um* visou mensurar o quantitativo de estudantes do sexo feminino e do sexo masculino que participou da pesquisa:

**Figura 1** – Distribuição do quantitativo de estudantes da EJA/EAD por sexo.

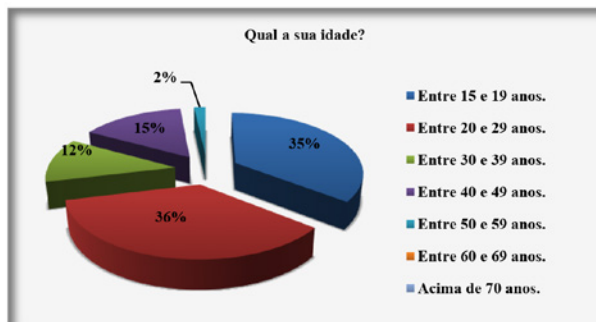


Fonte: Extraído de dados de pesquisa própria aplicada em jun./jul. 2016.

Os resultados mostram que, dentre os participantes da pesquisa, há uma relativa paridade entre os sexos feminino e masculino, uma vez que há uma ínfima diferença de 2% a mais para o sexo feminino. **Não** obstante, reitera-se que os dados aqui apresentados restringem-se apenas aos participantes da pesquisa e, não, à totalidade dos matriculados, haja vista não ser prudente mesclar dados gerais dos matriculados com os dos participantes da pesquisa, uma vez que poderíamos incorrer em comparações inconsistentes.

A *questão dois* aborda a faixa etária do estudante da Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância que participou da pesquisa:

**Figura 2** – Distribuição dos estudantes da EJA/EAD por faixa etária.

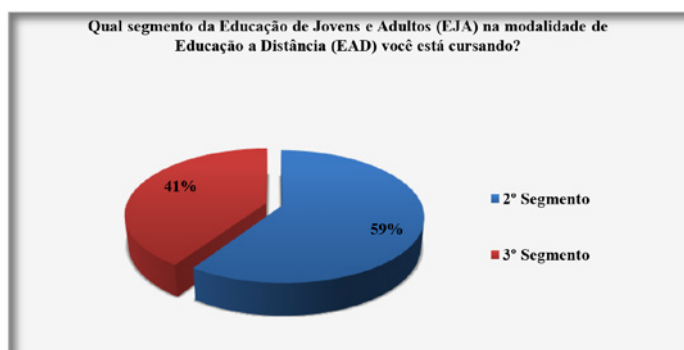


Fonte: Extraído de dados de pesquisa própria aplicada em jun./jul. 2016.

Os resultados mostram que, dentre os participantes da pesquisa, o maior grupo (36%) corresponde à faixa etária “entre 20 e 29 anos”, seguida de perto (35%) pela faixa etária “entre 15 e 19 anos”, o que simboliza a representativa maioria (71%) dos estudantes participantes da pesquisa com idade entre 15 e 29 anos de idade. Em seguida, em quantidade também bastante aproximada entre si, encontram-se as faixas etárias “entre 30 e 39 anos” (12%) e “entre 40 e 49 anos” (15%). Por fim, dentre os participantes da pesquisa, um pequeno grupo (2%) da faixa etária “entre 50 e 59 anos”. Registra-se não ter havido nenhum representante das faixas etárias “entre 60 e 69 anos” e “acima de 70 anos” participado da pesquisa.

A *questão três* buscou verificar o segmento da EJA/EAD que está cursando o jovem ou adulto que participou da pesquisa:

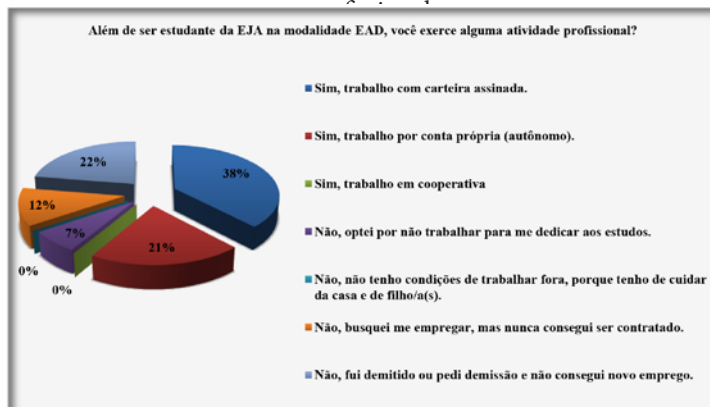
**Figura 3** – Distribuição dos estudantes da EJA/EAD por Segmento da EJA.



Fonte: Extraído de dados de pesquisa própria aplicada em jun./jul. 2016.

Os resultados mostram que, dentre os participantes da pesquisa, o maior grupo (59%) estava cursando o 2º Segmento da EJA/EAD, enquanto o menor grupo (41%) pertencia ao 3º Segmento da EJA/EAD. Há que se ponderar inclusive que esse registro é compatível com o quantitativo de 35% (Questão 2) que está na faixa etária entre 15 e 19 anos, visto que, para ingressar no 3º Segmento, o jovem deve ter, no mínimo, 18 anos de idade.

A *questão quatro* buscou verificar a condição atual de inserção no mundo do trabalho do jovem ou adulto que participou da pesquisa:

**Figura 4** – Distribuição dos estudantes da EJA/EAD por exercício de atividade

Fonte: Extraído de dados de pesquisa própria aplicada em jun./jul. 2016.

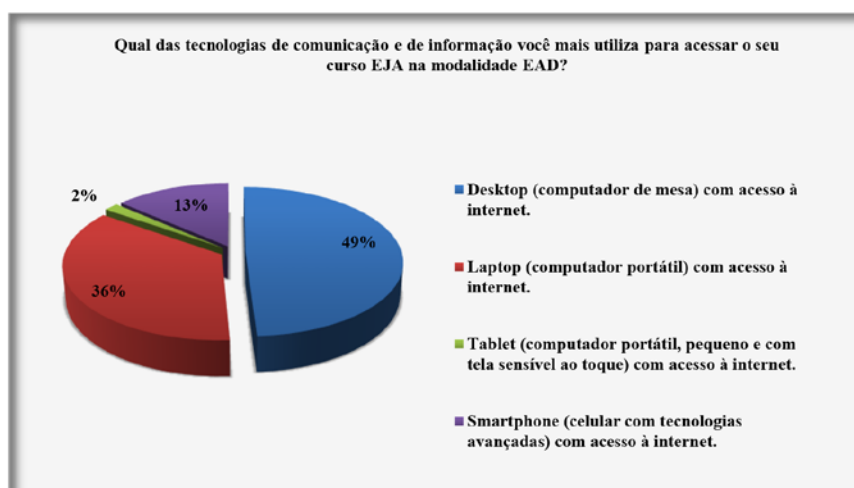
Os resultados mostram que, dentre os jovens e adultos participantes da pesquisa que atualmente se encontram inseridos no mundo trabalho, o maior grupo (38%) está formalmente empregado com carteira assinada; enquanto um grupo também expressivo (21%) dispõe de emprego informal como autônomo; e nenhum registro foi feito como membro de cooperativa. Dentre os pesquisados que não se encontram atualmente inseridos no mundo trabalho, está o percentual considerável de 22% que se identificou na situação de demitido/pediu demissão e não conseguiu novo emprego; seguido do percentual de 12% que buscou se empregar, mas não conseguiu ser contratado; enquanto 7% declarou não trabalhar por escolha própria e com a finalidade de se dedicar aos estudos; e, por fim, não houve qualquer registro de estudante que afirmou não poder trabalhar para cuidar da casa e de filho/a(s).

Portanto, dos 61 jovens e adultos que participaram da pesquisa, 59% deles encontra-se inserido no mundo do trabalho; enquanto 41% declarou-se fora do mercado formal ou informal de trabalho no momento em que responderam à pesquisa. Destes 41%, apenas 7% está fora do mundo do trabalho por opção; enquanto 34% dos respondentes gostaria de estar trabalhando, mas declararam não conseguir inserção ou reinserção no mercado formal ou informal de trabalho.

Após a aplicação de algumas questões voltadas a delinear o perfil

médio desses estudantes, as questões a seguir visam traçar o perfil desses estudantes com relação às tecnologias de comunicação e informação (TDIC), a comunicação ubíqua e, sobretudo, a aprendizagem ubíqua. Para tanto, a *questão cinco* buscou averiguar a tecnologia de comunicação e de informação mais utilizada pelo jovem ou adulto que participou da pesquisa para acessar seu curso EJA na modalidade EAD.

**Figura 5** – Distribuição dos estudantes da EJA/EAD por tecnologia de informação e comunicação mais utilizada para acessar o curso EJA/EAD.



Fonte: Extraído de dados de pesquisa própria aplicada em jun./jul. 2016.

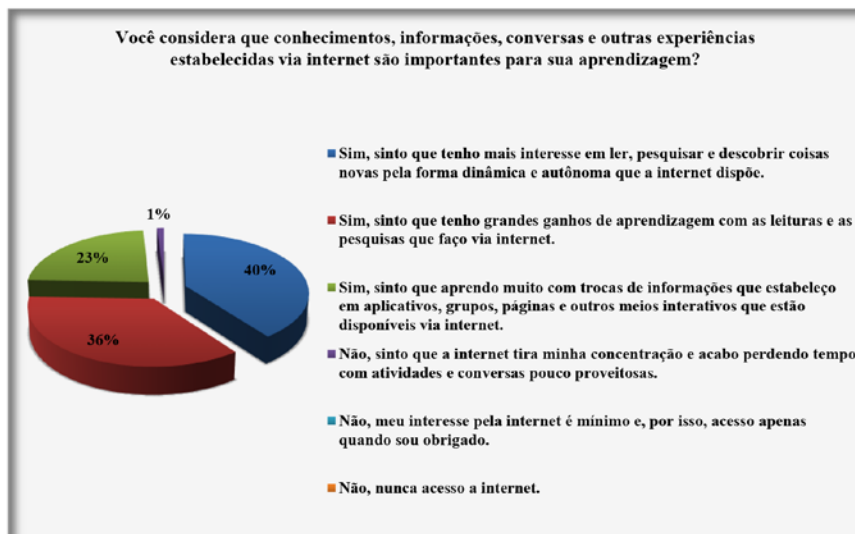
Quanto à tecnologia de informação e de comunicação mais utilizada pelos jovens e adultos para desenvolver suas leituras, assistir às videoaulas, realizar as atividades pedagógicas propostas e, especialmente, relacionar-se com seus professores, tutores e colegas, a mais declaradamente utilizada pelos estudantes foi o *desktop* (49%), seguida do *laptop* (36%) e do *smartphone* (13%); e, por fim, apenas um quantitativo mínimo (2%) disse utilizar *tablet*.

Contudo, cumpre destacar que apenas recentemente a plataforma desse curso Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância foi compatibilizada para acesso por meio de

*smartphone*. Desse modo, em decorrência de condições estruturais, observac-se que a cultura imperante até então nessa unidade escolar foi a de utilização de *desktops* ou *laptops* para acesso à plataforma da modalidade EAD.

A *questão seis* busca verificar se o jovem ou adulto que participou da pesquisa considera que conhecimentos, informações, conversas e outras experiências estabelecidas via internet (comunicação ubíqua) são importantes para sua aprendizagem:

**Figura 6** – Distribuição dos estudantes da EJA/EAD por avaliação quanto à importância da comunicação ubíqua para sua aprendizagem.



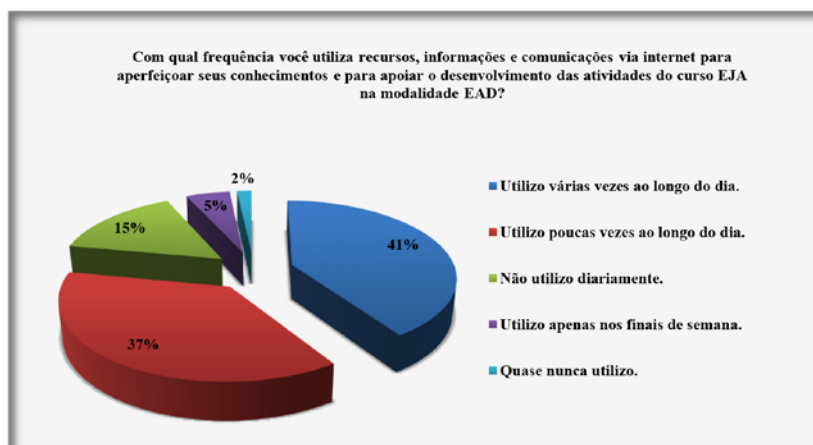
Fonte: Extraído de dados de pesquisa própria aplicada em jun./jul. 2016.

Quanto à questão referente à utilização da comunicação ubíqua para ganho de conhecimento/aprendizagem, tendo em vista que os pesquisados puderam optar por mais de um item como resposta, na análise das considerações apresentadas, foram agrupadas as respostas favoráveis e as desfavoráveis ao questionamento apresentado, de modo que, como resultado, registra-se que quase totalidade dos estudantes da EJA/EAD pesquisados (99%) considera demonstrar mais interesse em ler, pesquisar, ter acesso a novos conhecimentos

e trocar experiências e informações em decorrência das características dinamicidade, interatividade e autonomia propiciadas pela internet; enquanto que apenas 1% declarou que a internet tira-lhe a concentração e, portanto, acaba provocando perda de tempo com atividades pouco proveitosas.

A *questão sete* aborda a frequência com a qual o jovem ou adulto que participou da pesquisa utiliza recursos, informações e comunicações via internet para aperfeiçoar seus conhecimentos e para apoiar o desenvolvimento das atividades do curso EJA na modalidade EAD.

**Figura 7** – Distribuição dos estudantes da EJA/EAD por frequência de acesso à comunicação ubíqua para a aprendizagem e o desenvolvimento de seu curso.

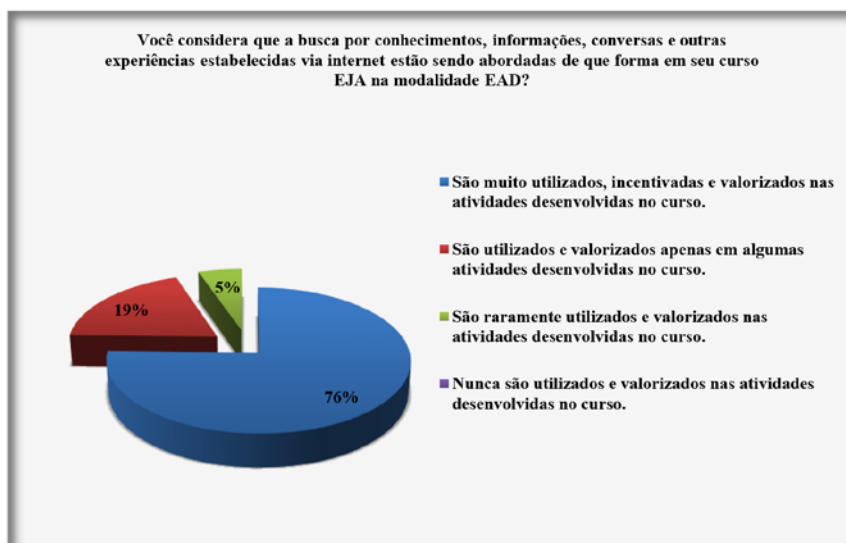


Fonte: Extraído de dados de pesquisa própria aplicada em jun./jul. 2016.

Os resultados mostram que, dentre os jovens ou adultos participantes da pesquisa, 41% acessa recursos, informações e comunicações via internet várias vezes ao longo do dia; 37% acessa poucas vezes ao longo do dia; 15% não utiliza diariamente; 5% utiliza apenas nos finais de semana; e, por fim, um pequeno grupo (2%) quase nunca acessa à internet. Desse modo, os dados apresentados demonstram que 78% dos estudantes pesquisados utilizam diariamente a internet. Portanto, há que se registrar a presença diária da comunicação e aprendizagem ubíquas nas vidas da expressiva maioria dos jovens e adultos pesquisados.

A *questão oito* busca verificar a forma pela qual o jovem ou o adulto que participou da pesquisa considera que suas buscas por conhecimentos, informações, conversas e outras experiências estabelecidas via internet estão sendo abordadas em seu curso EJA na modalidade EAD.

**Figura 8** – Distribuição dos estudantes da EJA/EAD por avaliação quanto à forma de utilização e aplicação da comunicação ubíqua no desenvolvimento de seu curso EJA/EAD.



Fonte: Extraído de dados de pesquisa própria aplicada em jun./jul. 2016.

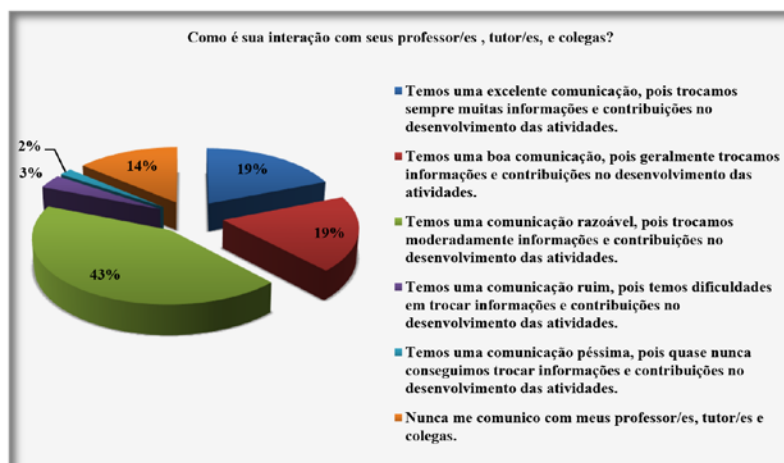
Os resultados apresentados demonstram que, dentre os jovens e adultos participantes da pesquisa, a grande maioria (76%) avalia que as buscas por conhecimentos, informações, conversas e outras experiências estabelecidas via internet (comunicação ubíqua) são muito utilizadas, incentivadas e valorizadas nas atividades desenvolvidas no seu curso EJA/EAD; e 19% avalia que são valorizadas apenas em algumas atividades; enquanto, um pequeno número (5%) considera que raramente são utilizadas; e, por fim, nenhum estudante declarou considerar que essas buscas não são utilizadas nas atividades desenvolvidas em seu curso.

Os dados demonstram, portanto, que quase a totalidade (95%) dos estudantes pesquisados considera que as atividades pedagógicas

desenvolvidas ao longo de seu curso EJA/EAD utilizam da comunicação ubíqua como instrumento pedagógico. Com isso, constata-se também que, não apenas os estudantes estão utilizando das comunicações e aprendizagens ubíquas, mas o sistema de ensino na modalidade a distância tem se apropriado desses mecanismos como ferramentas pedagógicas.

A *questão nove* busca verificar como o jovem ou o adulto que participou da pesquisa avalia sua interação com seus professor/es, tutor/es, e colegas em seu curso EJA na modalidade EAD.

**Figura 9** – Distribuição dos estudantes da EJA/EAD pela avaliação quanto à utilização da comunicação ubíqua entre os participantes do curso EJA/EAD.



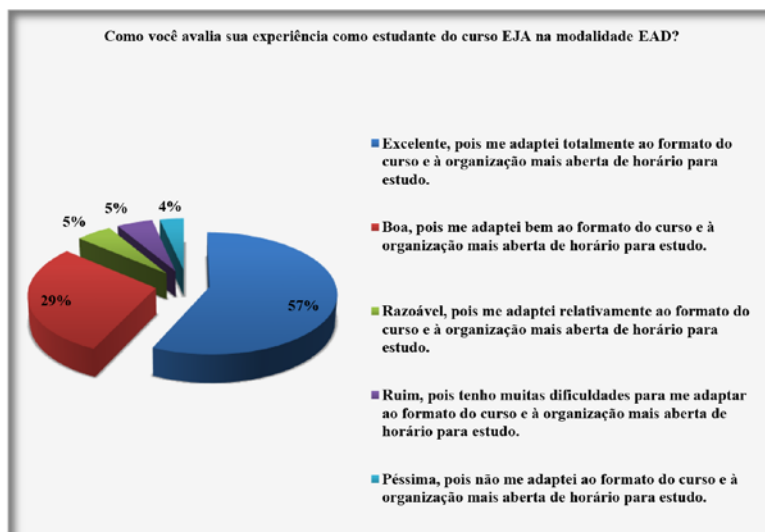
Fonte: Extraído de dados de pesquisa própria aplicada em jun./jul. 2016.

Os resultados demonstram que, dentre os jovens e os adultos participantes da pesquisa, a grande maioria (43%) avalia ter uma comunicação (ubíqua) razoável entre ela/e, seus professores, seus tutores e seus colegas; 19% avalia ter uma excelente comunicação; outros 19% avalia ter uma boa comunicação; enquanto, 14% diz nunca se comunicar; 3% afirma ter uma comunicação ruim; e, por fim, 2% considera ter uma comunicação péssima entre ela/e e os demais sujeitos participantes de seu curso EJA/EAD. Assim, 81% dos estudantes avalia que a comunicação em seu curso EJA/EAD varia entre excelente e razoável. Desse modo, observa-se que a distância espaço temporal não é sentida pela grande maioria como barreira comunicacional entre os

partícipes dessa tríade relação pedagógica: professor/tutor-estudante; estudante-estudante; e estudante-atividade pedagógica.

Por fim, a *questão dez* aborda a forma como o jovem ou o adulto que participou da pesquisa avalia sua experiência como estudante do curso de Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância.

**Figura 10** – Distribuição dos estudantes da EJA/EAD pela avaliação de sua experiência como estudante na modalidade EAD.



Fonte: Extraído de dados de pesquisa própria aplicada em jun./jul. 2016.

Quanto à avaliação que o jovem ou o adulto participante da pesquisa fez relativamente à sua experiência como estudante da EJA na modalidade EAD, 57% considerou excelente; 29% avaliou como boa; 5% considerou razoável; enquanto, outros 5% diz ter sido ruim; e 4% avaliou como péssima. Nesse sentido, pelos dados apresentados, pode-se constatar que a grande maioria (86%) avaliou ter tido uma excelente/boa experiência no seu curso na modalidade EAD. Constatação bastante favorável à modalidade de educação a distância, cuja implantação é relativamente nova no Brasil e, sobretudo, ao se considerar as inúmeras dificuldades de acesso às TDIC e à própria educação regular, características marcantes do perfil do estudante aqui

pesquisado, os quais são jovens e adultos da rede pública de ensino que, em sua maioria, dispõem de baixa renda e, devido a fatores econômicos, sociais e até culturais, tiveram pouca ou nenhuma possibilidade de acesso e/ou continuidade dos estudos na “idade certa”.

### Considerações finais

A comunicação ubíqua surge como responsável pela quebra de barreiras comunicacionais, informacionais e, sobretudo, tempo-espaial. Esse novo paradigma comunicacional interfere diretamente no acesso ao conhecimento. Contudo, quais os impactos concretos do acesso à comunicação ubíqua podem ser observados na aprendizagem (ubíqua) dos estudantes? Essas foram as indagações que alicerçaram a pesquisa aqui empreendida. E, a partir dessa inquietação, o corte delimitado para aplicação das ferramentas de avaliação (aplicação de questionário *on-line* para os estudantes e conversas com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos) foi o de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, na modalidade Educação a Distância, da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

A partir dos dados apresentados na pesquisa realizada junto a esses estudantes observou-se que, apesar de ainda ser expressivo o acesso à plataforma do referido curso por meio de *desktop* (49%), a utilização dos dispositivos móveis (*laptop*, *tablet* e *smartphone*) aparece com um total de 51% de acesso. Importante reiterar que apenas recentemente foi disponibilizado a esses estudantes a possibilidade de acesso à plataforma do curso EJA/EAD via *smartphones* e *tablets*. Desse modo, percebe-se que tanto a unidade escolar e seu corpo docente quanto os estudantes estão em fase de adaptação à ampliação do acesso à plataforma do curso por meio desses dispositivos móveis interconectados.

Contudo, apesar da condição estrutural incipiente apresentada, observou-se que, para os estudantes pesquisados, as buscas por conhecimentos, informações, comunicações e outras experiências estabelecidas por eles via internet (comunicação ubíqua) estão sendo muito utilizadas (76%) ou utilizadas em algumas atividades desenvolvidas no curso (19%); enquanto que apenas 5% diz que raramente há utilização da comunicação ubíqua em suas atividades pedagógicas desenvolvidas. Indubitavelmente é bastante apazível constatar que

nenhum dos estudantes pesquisados considera que seus conhecimentos, informações e comunicações frutos da comunicação ubíqua são desconsiderados em seu curso. Os dados demonstram, portanto, haver apropriação de aprendizagem por parte da maioria considerável desses estudantes via dispositivos móveis interconectados, o que consubstancia a efetivação de aprendizagem ubíqua de modo extremamente relevante em suas vidas diárias.

Dentre os dados analisados na pesquisa, outra constatação prazenteira de se reiterar é o fato de que quase totalidade dos estudantes da EJA/EAD pesquisados (99%) considera demonstrar mais interesse em ler, pesquisar, ter acesso a novos conhecimentos e trocar experiências e informações em decorrência das características dinamicidade, interatividade e autonomia propiciadas pela internet, o que sugere que a comunicação ubíqua para esse grupo de estudantes está bastante aproximada da aprendizagem ubíqua. Nesse contexto, observa-se que a facilidade de acesso às informações provenientes do uso dos dispositivos móveis interconectados vem aproximando os indivíduos da capacidade de pesquisar e suprir suas necessidades e curiosidades por novas informações, conhecimentos e comunicações quase instantaneamente.

Na relação ensino-aprendizagem, observa-se que a comunicação ubíqua vem propiciando o desenvolvimento, por parte dos professores/tutores e dos estudantes, a ampliação do conhecimento para além do anteriormente previsto apenas nas grades curriculares. Desse modo, essa nova realidade demanda do ambiente escolar, seja presencial ou a distância, a apropriação dessas novas ferramentas tecnológicas como aliadas ao trabalho pedagógico e, mais ainda, como suporte ao desenvolvimento de estudantes autônomos, críticos, criteriosos, curiosos e criativos em sua construção, seleção e consolidação de saberes.

Por todo o exposto, pode-se reconhecer que o novo contexto hipermediático demonstra ser imprescindível que a escola busque assumir a função de complementar suas potencialidades de ensino para as aprendizagens por meio das novas tecnologias. Hoje não há como omitir a forte influência dos dispositivos móveis interconectados na realidade dos estudantes. No entanto, a fim de que seja ampliada e consolidada ainda mais a aproximação entre comunicação e aprendizagem ubíquas, há de se buscar um maior investimento na conjugação das novas tecnologias com os projetos educacionais e as

propostas pedagógicas. Afinal, a aprendizagem (ubíqua) ocorre, tão somente, quando a informação é efetivamente interiorizada de modo a propiciar o seu uso em tempo futuro.

A fronteira entre comunicação (ubíqua) e aprendizagem (ubíqua) promove condições diversificadas de acesso ao conhecimento disponibilizados, até então, somente pela educação formal. Consequentemente o desenvolvimento da prática pedagógica com a integração dos dispositivos móveis nas unidades escolares asseguram a consonância entre novos estilos de aprendizagem, cada vez mais comunicacionais, e sua relação intrínseca com os progressivos avanços tecnológicos que permeiam a sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação**. Revista Eletrônica de Educação, v. 1, n. 1, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6>>. Acesso em: 5 jun. 2016.
- FOFONCA, E. **Conexões entre Comunicação e Educação**: Novas Sensibilidades e Novos Saberes. Primeira Revista Eletrônica em América Latina Especializada en Comunicación, n. 76, Mai. 2011. Disponível em: <[http://www.razonypalabra.org.mx/N/N76/varia/2a%20entrega/18\\_Fofonca\\_V76.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N76/varia/2a%20entrega/18_Fofonca_V76.pdf)>. Acesso em: 5 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Os Blogs como Mídia Digital na Educação**: Diálogos Possíveis. Primeira Revista Eletrônica em América Latina Especializada en Comunicación, n. 74, Nov. 2010. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/N/N74/VARIA74/06FofoncaV74.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Entre as Práticas de (Multi)letramentos e os Processos de Aprendizagem Ubíqua da Cultura Digital**: as percepções estéticas dos educadores das linguagens. Tese de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.
- FRANCELIN, M. M. **A epistemologia da complexidade e a ciência da informação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n2/17034.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.
- LEITE, M. **O dom da ubiquidade – o que é isso?** Disponível em: <<http://www.sacodefilo.com/2008/06/o-dom-da-ubiquidade-o-que-isso.html>>, jun. 2008. Acesso em: 15 jul. 2016.

NEIVA, U. **u-Learning**: Você conhece a aprendizagem ubíqua? Disponível em: <<http://www.e-lead.com.br/site/u-learning-voce-conhece-a-aprendizagem-ubiqua/>>, nov. 2013. Acesso em: 2 jul. 2016.

NOGUEIRA, E. J.; SOARES, M. L. A. Desafios educacionais na modernidade líquida: cotidiano, medo e indiscipline. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Sorocaba, v. 12, n. 27. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/354/631>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação – ANPED. Set/Out/Nov/Dez 1999, p. 59-73, nº 12. São Paulo.

PELLANDA, E. C.. Comunicação móvel no contexto brasileiro. In. LEMOS, A.; JOSGRILBERG, F. **Comunicação e mobilidade**: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil Salvador : EDUFBA, 2009. pp. 11-18.

RODRIGUEZ, M. I. F.; SALGADO, R. F. M. **EAD e educação de adultos**: teorias adequadas fazem toda a diferença quando a questão é qualidade. 14. CIAED, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200845628PM.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

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





14

Artigo recebido em: 19/09/2016

Artigo aprovado em: 10/12/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p305-324

*Hipertexto. Materiais didáticos. Educação a distância.*





# **Materiais didáticos digitais na educação a distância: o uso do hipertexto como elemento interativo**

*Digital teaching materials in distance education: the use of hypertext as interactive element*

*Materiales didácticos digitales en la educación a distancia: el uso de hipertexto como elemento interactivo*

---

HELENICE RAMIRES JAMUR <sup>1</sup>

---

GLAUCIA DA SILVA BRITO <sup>2</sup>

---

1 Doutoranda em Educação, na linha de Cultura, Escola, Ensino na UFPR, Grupo de Estudos Professor, Escola e Tecnologias da UFPR. Possui mestrado em Educação pela UFPR (2015). Graduada em Letras pela UFPR (2004). Possui especialização no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UTFPR (2007). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Dr. Leocádio José Correia (2010). Atuou como Supervisora de Projetos no Centro de Criação e Desenvolvimento Dialógico do Grupo Educacional Uninter em Curitiba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância, Design Educacional, Materiais Didáticos para EaD. Atualmente é professora do Ensino Superior e coordenadora do Centro de Mediação Acadêmica no Centro Universitário Uninter.

2 Possui Graduação em Bacharelado e Licenciatura Português Inglês pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Cascavel (1990), Especialização na Metodologia do Ensino Tecnológico pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (1994), Mestrado em Tecnologia pela UTFPR (1997) e Doutorado em Linguística pela UFSC (2002). Atualmente é professora Associado I da UFPR. Tem experiência nas áreas de Educação e Comunicação, com ênfase em Tecnologias da Informação e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: Comunicação e tecnologias, tecnologias na educação, professor e as tecnologias de informação e comunicação, educação a distancia e formação do professor, inclusão digital.

**Resumo:** Este estudo analisa o uso do hipertexto como forma de interação em materiais didáticos produzidos para a cursos na modalidade da Educação a Distância (EaD). A problemática discutida pode ser resumida no seguinte: *quais recursos hipertextuais devem ser considerados na produção dos materiais didáticos digitais?* Considera-se o objetivo geral deste estudo o levantamento qualitativo quanto ao uso dos elementos hipertextuais em materiais didáticos digitais, produzidos para os cursos na modalidade de EaD, como forma de interação. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, dividida em duas fases. A primeira fase foi um estudo exploratório e a segunda uma análise documental dos materiais de duas instituições. Os resultados apontam para o uso do hipertexto potencial e colaborativo, não se observou o uso do hipertexto cooperativo.

**Palavras-chave:** Hipertexto; Materiais didáticos; Educação a distância

**Abstract:** *This study analyzes hypertext's use as an interaction form in teaching materials produced for distance educational courses. The issue discussed can be summarized as follows: which hypertext features should be considered in the production of digital learning materials? The aim of this study is the qualitative survey on the use of hypertext elements in digital learning materials produced to distance education courses, as a possibility of interaction. The methodology used was the qualitative approach, divided into two steps: exploratory study and document analysis. In the second step was made the documentary analysis of teaching materials available in the learning management system of the participating institutions, aiming the location and rating of hypertext elements in the materials. The results point to the use of the potential and collaborative hypertext, yet it was not observed the use of cooperative hypertext.*

**Keywords:** *Hypertext; Multimedia method; Educational technology*

**Resumen:** Este estudio examina el uso de hipertexto como una forma de interacción en los materiales educativos producidos para los cursos en modalidad a distancia. Los temas tratados se

pueden resumir de la siguiente manera: ¿Cuales son los recursos hipertextuales que debe ser considerados en la producción de materiales digitales para el aprendizaje? Se considera que el objetivo de este estudio es la encuesta cualitativa sobre el uso de elementos de hipertexto en los materiales de aprendizaje digitales producidos por los cursos en forma de educación a distancia como medio de interacción. La metodología utilizada fue un enfoque cualitativo, dividido en dos fases. La primera fase fue un estudio exploratorio y la segunda es un análisis documental de los dos materiales. Los resultados apuntan a la utilización del hipertexto potencial y de colaboración, no hubo uso de hipertexto colaborativo.

***Palabras-clave:*** *Hipertexto; Materiales didácticos; Educación a distancia.*

## Introdução

Discutir a educação a distância como modalidade de ensino significa por vez ou outra esbarrar no tema do material didático<sup>3</sup> e o seu papel na construção do conhecimento. Isso porque desde o surgimento da Educação a Distância (EaD), sua construção só foi possível por meio do material didático que deu apoio para o processo educativo de modo a se tornar ele mesmo o próprio curso.

Garcia Aretio (1994) contribui para essa argumentação dando um peso ainda maior para o material didático, na medida em que reconhece a sua relevância, a sua argumentação por si só justifica o estudo dessa temática sobre a qual nos debruçamos.

La elaboración de los materiales didácticos alcanza una especial complejidad porque sobre ellos se acumula la necesidad de reproducir las conductas del professor en el aula: deben motivar, informar, aclarar e adaptar las enseñanzas a los niveles de cada uno, dialogar, enlazar las experiencias del sujeto con las enseñanzas, programar el trabajo individual o en equipo, y poner en juego la intuición, la actividad y aun la creatividad del alumno, aplicando los conocimientos a las situaciones medioambientales, a la vez que establecer un verdadero trabajo interdisciplinar (ARETIO, 1994, p. 177).

Embora o autor considere a produção de material impresso, o que se justifica pela época em que foi publicada sua obra, o mesmo trecho se encaixa perfeitamente neste estudo em que se observa o material didático preparado para o meio digital, o qual não deixa de buscar as características citadas.

Atualmente, com a inclusão das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o cenário da EaD passou por algumas mudanças. Dentre elas, as possibilidades de ação do indivíduo sobre o conteúdo que acessa, permitindo sua interação no processo educativo de forma ativa e cooperativa e, por isso, ressignificando o papel do aluno. Entendendo o material didático como elemento de mediação educativa na Educação a Distância, sob esse contexto de interações possíveis das tecnologias digitais, este estudo busca nos

---

3 Entendemos aqui o material didático como o conteúdo produzido nas mais variadas mídias e suportes, desde livros didáticos, videoaulas, diferentes vídeos, simuladores, games, materiais multimídia ou qualquer outra forma elaborada a ser disponibilizada ao estudante para o processo educativo. (JAMUR, 2015, p. 27)

elementos hipertextuais as possibilidades de trabalho coletivo nessa modalidade de ensino.

Além de Landow (1997), Snyder (1997, 2010) que são autores clássicos ao se discutir o hipertexto e, ainda, observando os principais estudos que atualizaram o conceito de hipertexto no Brasil, sobretudo na área da linguística, como Gomes (2011) e Xavier (2009, 2002), percebe-se a opção por uma definição de hipertexto como um texto que permite diferentes tipos de leitura não contínuas, culminando, portanto, com o conceito de texto digital utilizado em materiais didáticos da EaD. Assim, olhando para os materiais digitais da EaD, nesta investigação, formulamos uma questão central, sintetizada na seguinte problemática: *Quais recursos hipertextuais devem ser considerados na produção dos materiais didáticos digitais?*

Para responder a essa pergunta, considerou-se os materiais didáticos elaborados para o meio digital, ou seja, pensados e estruturados para serem acessados por dispositivos digitais, como PCs, tablets e outros dispositivos móveis, como os próprios smartphones, buscando refletir quanto ao papel dos elementos hipertextuais nesses materiais, investigando quais deveriam ser utilizados para a promoção de uma relação interativa do aluno com o material.

Nesse cenário, encontra-se algumas pesquisas sobre o tema, como o trabalho de Xavier (2009) que se insere na área da linguística, assim como outros pesquisadores que discutem especificamente o hipertexto. Além disso, é importante citar a tese de Gomes (2007) que apresenta significativas pistas para a classificação do hipertexto, apoiando a base teórica deste estudo. No entanto, percebe-se uma lacuna em relação às pesquisas que tenham como foco a produção de materiais didáticos para educação a distância, em especial aquelas que considerem a produção digital desses conteúdos, pensando nos usos do hipertexto.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo foi o levantamento qualitativo em relação ao uso dos elementos hipertextuais em materiais didáticos digitais produzidos para os cursos na modalidade de EaD como forma de interação, buscou-se compreender como tem sido trabalhado o hipertexto diante de uma classificação já estabelecida por Primo (2003a), que evidencia as possibilidades de coautoria criadas por essa forma de apresentação do conteúdo. Os objetivos específicos foram analisar os materiais didáticos digitais quanto ao

uso de recursos hipertextuais, organizar a classificação de elementos hipertextuais a partir de discussões teóricas, resultando em um último objetivo específico que foi a elaboração de guia com orientações básicas para a produção didática para o meio digital.

## **Fundamentação teórica**

Considerando a caminhada da EaD até o momento, é possível verificar mudanças significativas, isso acontece tanto nos processos de mediação da aprendizagem quanto na atual popularidade da modalidade. A cada geração, novas tecnologias vão surgindo e permitindo a utilização de mais recursos. No entanto, é inegável que, com as tecnologias intelectuais em uso no momento, a EaD foi amplamente beneficiada no que tange à interação, interatividade e, especialmente, na possibilidade de cooperação.

Lévy (2010, p. 151- 152) defende que a internet é um mundo virtual que permite a inteligência coletiva, já que a interatividade entre os participantes/usuários é intensa e possível. O autor apresenta a ideia de que a linguagem passa a ter novo sentido na cibercultura, de modo que o texto, seja ele alfabético, iconográfico ou visual, passa a ser dinâmico, possibilitando caminhos diferentes a serem percorridos pelo leitor individualmente. A educação, por isso, conta com uma nova forma de comunicação, na qual diferentes recursos dão um novo rumo a ser seguido pela educação a distância, que tem à disposição diferentes tecnologias para se produzir materiais didáticos digitais, proporcionando novas formas de ensinar e aprender.

Diante desse cenário, o material didático passou a ser acessado em plataformas virtuais e, por isso, teve de ser adaptado, extrapolando os limites do texto escrito, em alguns casos, elaborado para o meio digital e contando com diferentes recursos gráficos e audiovisuais. Dessa forma, o planejamento de cursos a distância se configura como uma etapa fundamental para o processo, já que a forma com que os recursos serão apresentados deve ser amplamente discutida e planejada.

Assim, busca-se, no estudo aqui relatado, uma atualização dos conceitos de hipertexto diante das novas tecnologias digitais e sua relação com o processo de interação, como sustentação teórica para a resposta da problemática de pesquisa anteriormente referida.

## Conceito de interatividade no contexto da pesquisa

Considerando que o processo comunicativo é central para a construção do conhecimento, percebe-se que o material didático é o recurso fundamental para que o processo educativo seja possível na EaD, afinal a comunicação entre professores e alunos se dá por meio dele. Para além dos conceitos de *colaboração* que a interatividade pode trazer, a web 2.0<sup>4</sup> permite a *cooperação* que seria uma participação efetiva na construção coletiva.

Nessa abordagem, o referencial teórico discutido neste estudo, apresenta os diferentes pontos de vista em relação à interatividade, deparando-se com a visão de Primo (2011) que tece críticas à grande parte das conceituações já descritas por McLuhan (1969), Thompson (1998), Rafaeli (1988), especialmente por salientarem ora uma visão tecnicista, ora transmissionista do termo e até mesmo mercadológica, quando enfatizam os equipamentos e softwares, os argumentos de venda e pouco as relações humanas.

Diante disso, neste estudo concorda-se com ponto de vista sociológico da pesquisadora brasileira Belloni (2006) que entende tal interação cuja principal característica seria a troca entre os atores do processo com caráter “socioafetivo”, “diferente do processo interativo, que é mera troca de informações”. No entanto, a autora reforça que ambas podem e devem promover a aprendizagem e se fazem necessárias e importantes para a EaD de forma complementar uma à outra (JAMUR, 2015, p. 39).

Consideramos, portanto, que no material didático, ao contrário de visões rígidas como de Silva (2010) que estipula regras tão rigorosas a ponto de desconsiderar o hipertexto como interativo, os *links*, as fontes de pesquisas indicadas pelo professor e a linguagem por ele utilizada, na pesquisa aqui relatada, podem ser consideradas interativas, aceitando uma variação qualitativa entre uma ou outra forma de interagir, como a escala de interatividade elaborada por Pinto e Leitão (2013), mas que não deixam de ser formas de interagir.

---

4 A Web 2.0 é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo. (PRIMO, 2007)

## Atualizando o conceito de hipertexto

O hipertexto tem origem anterior à criação da internet. Theodore Nelson o descreveu em 1960 em seu trabalho de conclusão de curso na Universidade de Harvard, depois dele podemos citar os trabalhos mais recentes de Lévy (2010), Vannevar Bush (citado por GOMES, 2011, p. 17) e outros que vinculam o termo a um novo padrão de comunicação.

Castells (2003, p. 165), no entanto, apresenta uma importante discussão colocando em xeque até mesmo a existência de um hipertexto, no ponto de vista do autor, criou-se uma visão muito material do termo, ao passo que o hipertexto estaria presente como uma manifestação cultural e que pode coexistir em diferentes formas, mas especialmente dentro do indivíduo e não fora. O autor ressalta que tal limitação provavelmente irá permanecer já que a ótica capitalista amarra e comercializa espaços e banda da rede, tratando como mercadoria, tornando hipertexto como algo modesto dentro do possível pelas condições culturais.

No Brasil, as pesquisas sobre o hipertexto se dividem entre aquelas que trazem o termo dentro de investigações no campo da informática, outras da Comunicação, mas sobremaneira na área da Linguística é possível verificar um aprofundamento na concepção, sem relacionar necessariamente com a tecnologia. Entretanto, encontramos em Gomes (2011, p. 150) a argumentação de que o hipertexto seria exclusivamente virtual, já que, para o autor, a presença de links é que seria a atributo principal desse texto.

O hipertexto pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de *links*. Esses *links*, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, consequentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos *links*. (GOMES, 2011, p. 15).

Já Xavier (apud Marcuschi e Xavier, 2010, p. 208) define o hipertexto como “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”, ou seja, independentemente de ser digital ou não.

Para o estudo em materiais didáticos para EaD produzidos para o meio digital, convém fazer uso da definição que apoia o ponto de vista de Nelson, citado por Gomes (2011, p. 20) para quem o hipertexto é “um texto verbal ou pictórico interconectado com inúmeros outros trechos, por meio de links, de forma complexa, isto é, não linear, que não pode ser representado de modo conveniente de forma impressa”.

Silva (2010, p. 17) soma essa discussão quando afirma que o “usuário” ao fazer uso de tecnologias hipertextuais teria diante de si a possibilidade de “interferir, modificar, produzir e compartilhar” construindo uma forma de diálogo do qual depende a própria criação dos textos. O autor reforça que o hipertexto possibilita uma nova forma de leitura na qual é preciso manter-se atento para o que está escrito, mas sem perder de vista o que é mostrado e comentado também, desse modo, saindo do modelo, segundo o autor, “simplificador em que emissão está separada de recepção, mas abrindo a perspectiva para um pensamento complexo” (SILVA, 2010, p. 9).

Apresentada a concepção do termo, se faz necessária a reflexão de que mesmo no formato digital, o hipertexto tem características que promovem diferentes formas de navegação. Como possibilidade de classificação, Primo (2003a, p. 9 – 15) propõe três tipos de hipertexto, conforme sua interação. Chama de *hipertexto potencial*: “este tipo de hipertexto, onde os caminhos e movimentos possíveis estão pré-definidos e que não abrem espaço para o interagente visitante incluir seus próprios textos e imagens.”, o *hipertexto colaborativo* define como “aqueles que se cadastram no site e modificam as imagens produzidas anteriormente por outro artista envolvem-se em um hipertexto. A colaboração constitui-se em uma colagem, sem discussões durante o processo criativo”. Detalhando a explicação quanto à essa classificação de hipertexto, o autor acrescenta:

Enquanto no hipertexto potencial apenas o leitor se modifica, permanecendo o produto digital com suas características originais, no hipertexto cooperativo todos os envolvidos compartilham a invenção do texto comum, à medida que exercem e recebem impacto do grupo, do relacionamento que constroem e do próprio produto criativo em andamento. Já o hipertexto colaborativo constitui uma atividade de escrita coletiva, mas demanda mais um trabalho de administração e reunião das partes criadas em separado do que um processo de debate (nesses casos, inclusive, uma única pessoa pode assumir as decisões do que publicar) (PRIMO, 2003a, p.15).

Portanto, classificaremos aqui como hipertexto cooperativo aquele que oferece possibilidades de criação coletiva, chamando para uma discussão contínua que modifica o material didático à medida em que é desenvolvido. Diferentemente da colagem colaborativa, o hipertexto cooperativo depende do debate (PRIMO, 2003a).

A classificação do autor citado, culmina com a abordagem de interatividade assumida neste estudo e, por essa razão, foi utilizada na análise dos dados da pesquisa aqui apresentada, já que os tipos de hipertexto sugeridos por Primo (2003a) são abrangentes o suficiente para que as mais variadas formas de hipertexto sejam consideradas.

### **A relação entre o hipertexto e a interatividade**

Após o levantamento dos principais conceitos nos quais se baseou este estudo, se faz necessário responder um questionamento inevitável que, embora aparentemente tenha sido mencionado nas conceituações, se considerou pertinente como elemento norteador: Afinal, qual a relação entre interatividade e hipertexto? Para responder a esta pergunta buscamos em Freire (1996) o início da argumentação. Na obra *Pedagogia da autonomia* (1996) o autor faz críticas aos principais modelos de ensino que privilegiam a transmissão de saberes, que ele chamou de “educação bancária”.

Trazendo a concepção para a educação a distância, discute-se a busca por materiais didáticos que promovam uma educação significativa, ativa, instigando o aluno na busca do conhecimento. Para isso, é preciso pensar o material, ao lado da tutoria, como elemento mediador da educação a distância e dessa lógica decorre a necessidade de pensar a interatividade como ponto principal deste processo.

As novas tecnologias da informação e comunicação proporcionam a esse material a mudança do meio impresso para o meio digital, adaptando o formato e recursos.

Diante desse raciocínio, entende-se que o hipertexto encontra no meio digital a sua concretização, isso porque a construção de um material didático digital permite os mais variados recursos que levam o usuário (aluno) a interagir com o conteúdo de forma mais ou menos amplas, conforme o formato disponível. Para isso, o hipertexto deve ser “tratado com reflexão por quem produz materiais digitais, de maneira a encontrar um aliado no processo educativo e não a reprodu-

ção dos modelos focados em “transmissão de conteúdos” na forma de treinamentos e *design* instrucional” (JAMUR, 2015, p. 54).

Além disso, os materiais que são pensados considerando a participação do aluno, contribuem para modificar o pensamento de que o professor seria o titular do conhecimento, criando possibilidades de interação. Ferreira (2008) argumenta em termos próximos, propondo reflexão quanto à própria ação educativa:

Se comunicar não é apenas transmitir e aprender não é só receber, então, é indispensável pensar a ação educativa como um processo no qual os sujeitos se engajam em relação dinâmica (prática pedagógica) e transformadora (aprendizagem). Isso não significa descartar *a priori* todas as práticas pedagógicas baseadas no paradigma estímulo-resposta, mas sim avançar para além dele, com ele correntemente (FERREIRA, 2008, p. 85).

O hipertexto que é cerne deste estudo representa uma possibilidade latente de contribuição para os cursos a distância da atualidade, mas é preciso reforçar que nada pode ser feito sem um projeto pedagógico consistente e vivo, fundamental para a prática pedagógica, independente da modalidade de ensino.

O formato digital extrapola as possibilidades dos materiais impressos na modalidade da EaD. Enquanto no material impresso há um convite à reflexão, o material digital permite a produção e contribuição da reflexão no próprio material (desde que postado no ambiente virtual), além disso, o hipertexto (forma de navegação não linear oportunizada por meio de links) também apresenta a possibilidade de retomada de qualquer conteúdo (desde que previamente planejado pelo professor) considerando as particularidades de conhecimentos de cada aluno.

## Metodologia

Na busca por um segundo olhar para o hipertexto, buscou-se responder ao seguinte questionamento: quais elementos hipertextuais devem ser considerados na produção de materiais didáticos para a EaD?

Para tanto, tomou-se como ponto de partida a formulação de hipóteses decorrentes de observações prévias durante a prática profissional na função de supervisão pedagógica de produções didáticas

para EaD somadas à pesquisa bibliográfica e discussões sobre o tema. Elaborou-se as seguintes proposições:

- a) Embora alguns materiais sejam elaborados para o meio digital, fazendo uso de recursos hipertextuais, são escassas as produções que consideram o hipertexto cooperativo, que permitem a relação do estudante com o conteúdo, possibilitando postagens e comentários, interagindo além da escolha do próprio percurso.
- b) As equipes de trabalho que produzem o material didático para EaD carecem de orientações para propor adequadamente os recursos hipertextuais mais interativos. (JAMUR, 2015, p. 59)

De caráter qualitativo, a investigação dividiu-se em duas fases: estudo exploratório e análise documental. A primeira fase, estudo exploratório, objetivou a busca por instituições de ensino potencialmente produtoras de materiais didáticos digitais estruturados dentro dos conceitos de interatividade e colaboração.

Como instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário, elencando cinco questões objetivas e duas questões discursivas para que o participante discorresse livremente sobre a composição da sua equipe de produção e o formato do material.

Para responder ao questionário foram escolhidas 10 instituições de ensino superior brasileiras, dentre públicas e privadas, que oferecem cursos a distância. O critério para a escolha partiu do contato já estabelecido profissionalmente com as instituições e, ainda, o perfil compatível com o potencial de produtoras de materiais didáticos digitais, uma vez que para isso entende-se a necessidade de um mínimo de estrutura disponível.

A aplicação do questionário se deu por meio da plataforma do *Google docs*, essa opção vem do fato de que as instituições estão dispersas geograficamente, impossibilitando o contato pessoalmente. Iniciou-se o contato via e-mail e em seguida foi feito o envio do link com o questionário eletrônico. As questões foram elaboradas com o intuito de se levantar as informações básicas quanto à produção dos materiais didáticos para se obter um cenário em relação à equipe, formas de disponibilização do material, tipos de arquivos gerados. Do cruzamento desses dados foi possível coletar evidências quanto ao potencial das instituições para a aplicação da segunda fase da pes-

quisa. Apenas 6 instituições responderam ao questionário, para o sumário das respostas, devido ao sigilo das informações, foram nomeadas com letras de A até F, na ordem com que se recebeu as respostas.

Para a segunda fase da pesquisa, foi necessária a análise documental dos materiais didáticos produzidos para a educação a distância. As duas instituições de ensino a distância que fizeram parte desta etapa, mantiveram a denominação A e F original da primeira fase.

Os documentos estudados foram os materiais didáticos em arquivos digitais disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Cada instituição ficou livre para definir o documento que seria disponibilizado pois entendeu-se como irrelevante a comparação entre áreas do conhecimento e necessário deixar a critério da instituição tal escolha sob pena de não se ter documento para investigar, pensando que as escolhas seriam por aqueles materiais melhores avaliados na visão de cada instituição.

### **Análise dos dados**

Na análise dos dados a instituição F foi excluída pela resposta que deu à sexta questão informando que disponibiliza o material em CD ou DVD, o que dificulta a análise proposta, uma vez que, fora do ambiente virtual de aprendizagem não haveria como propor cooperação na construção do material que está fora de uma plataforma digital. Também foi descartada a instituição E que afirmou oferecer o material somente em arquivo pdf e nenhum material digital.

Restaram quatro instituições para a segunda fase (A, B, C e D), foi realizado contato telefônico e via e-mail solicitando acesso a um dos materiais produzidos, postado no ambiente virtual de aprendizagem, para realização da análise. No entanto, a instituição B, mesmo recebendo a informação de que seriam dados sigilosos, recusou-se a liberar o material justificando que teria direito autoral envolvido e, por isso, não poderia receber críticas. Além disso, a instituição C passou por conflitos internos que suspenderam temporariamente a oferta da EaD, sendo impossibilitada de participar da segunda fase. O resultado da Fase 1 pode ser resumido no seguinte quadro:

| Instituição | Resumo dos resultados                    |
|-------------|------------------------------------------|
| A           | Liberou acesso aos materiais didáticos   |
| B           | Não liberou o acesso aos materiais       |
| C           | Oferta de cursos suspensa                |
| D           | Liberou acesso aos materiais didáticos   |
| E           | O mesmo material impresso é digitalizado |
| F           | Material enviado em CD ou DVD            |

**Quadro 5** - Resumo dos resultados da fase exploratória

Fonte: elaborado pela autora

Portanto, a segunda fase na qual se realizou a análise documental, participaram somente as instituições A e D. Durante a análise dos recursos hipertextuais utilizados, classificou-se os tipos de hipertexto presentes em cada material, seguindo a abordagem de Primo (2003) já detalhada anteriormente: *hipertexto potencial, colaborativo e cooperativo*.

Partindo para a síntese do que foi observado empiricamente nesta pesquisa, ressaltamos o material da instituição A que apresentou uma estrutura hipertextual linear, representada pela passagem de telas. No entanto, as leituras dessas telas expandem para outras leituras e recursos que levam o leitor para caminhos diferentes, sendo o uso do hipertexto potencial o recurso mais encontrado, ao passo que não foi localizado nenhum processo de coautoria nos referidos materiais, isto é, não apresentou casos do que Primo considera como hipertexto cooperativo.

Os elementos de construção coletiva e interatividade dos cursos analisados dessa instituição ficam inteiramente a cargo do ambiente virtual de aprendizagem, por meio de *chats* e *fóruns* é que os alunos podem apresentar seu ponto de vista e contribuição, no entanto, no material didático não há um espaço aberto para isso, nem mesmo direcionando para *chats*, *fóruns* ou *wikis*, que seriam recursos possíveis em ambientes virtuais para tal feito (JAMUR, 2015, p. 79).

O material que foi analisado da instituição D apresenta estrutura linear, trata-se de um arquivo construído como um livro pronto para impressão, no entanto, a linguagem e os recursos disponíveis no material levam ao modelo de hipertexto potencial e colaborativo, mas novamente ausente de hipertexto cooperativo, tampouco considera

a coautoria. O ambiente virtual é que apresenta ferramentas para a discussão em grupo, como fóruns, mas não é uma participação do aluno na construção do material que possibilita somente navegação linear, página a página, como em um livro didático impresso.

Ficou evidente a carência de propostas cooperativas nos materiais analisados, mas durante conversas informais com profissionais da instituição A, houve o entendimento das limitações do próprio LMS<sup>5</sup> que deveria armazenar as contribuições dos alunos e, por ter um número grande de cursos e alunos, até mesmo a mediação dessa proposta ficaria comprometida, observando a questão sustentável do próprio projeto de EaD. No entanto, a velocidade com que se avançam as pesquisas em tecnologia apontam-se resoluções dessa questão de espaço de armazenagem que estaria fora do âmbito desta análise, cujo foco está no processo de ensinar e aprender a distância que na prática pode ser enriquecido com as possibilidades de interação.

## **Considerações Finais**

Diante dos resultados dessa investigação percebe-se a necessidade de se pensar criticamente na produção do material didático, de maneira a acompanhar as possibilidades que o meio digital pode permitir. É importante salientar que não se trata de meramente seguir uma “moda” ou “tendência” para essa produção, mas de se explorar largamente os recursos que irão contribuir para um fazer educativo significativo, no qual o aluno possa, de fato, ser sujeito do processo, interferindo no percurso da construção coletiva, dentro de um conceito de coautoria.

No entanto, sabe-se que, além de mudança na forma de se conceber e estruturar o material, encontram-se limitações técnicas para tal produção hipertextual cooperativa. Hoje, equipes especializadas para produção de materiais no Brasil têm sido preparadas na prática, isso porque a mudança e atualização de linguagens de programação, conceitos de design e até mesmo de planejamento didático acontecem de forma acelerada, resultando formações acadêmicas desatualizadas.

---

5 Learning Management Systems: termo utilizado para fazer referência ao Sistema de Gestão da Aprendizagem, local onde está inserido o Ambiente Virtual de Aprendizagem e outros sistemas de gestão acadêmica utilizados pela equipe que atua na EaD.

Além disso, muitos cursos a distância atendem quantidades consideráveis de alunos, de modo que, ainda que estivessem materiais disponíveis para coautoria, seria preciso um espaço de armazenamento muitas vezes inviável para as instituições. Os professores que produzem o material também precisam de formação específica para que sua produção considere tais elementos, contudo, para isso será necessária uma mudança de mentalidade, da forma com que se entende a escrita coletiva, descentralizando o foco no docente como transmissor de saberes e propondo uma visão cooperativa, na qual o processo fica mais evidente que o próprio conteúdo, numa concepção de aprender a aprender.

Portanto, buscando colocar luz nesse tema, este estudo sugere que se pense o material para o meio digital, buscando os recursos e técnicas que possibilitem a participação ativa dos alunos, saindo da lógica transmissionista ainda tão latente no ensino como um todo.

## REFERÊNCIAS

ARETIO, L. G. **Educación a distancia hoy**. Madrid: Libreria UNED. 1994.

JAMUR, H. R. **O uso do hipertexto como forma de interação na Educação a Distância**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. UFPR: Curitiba, PR. 2015.

BELLONI, M. L. **Educação a distância no Brasil. Instituto de Pesquisas avançadas em educação**. São Paulo: Autores Associados. 2007.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. – Rio de Janeiro: Zahar. 2003.

COSTA, M. L. F. org. **Educação a distância no Brasil: avanços e perspectivas**. Maringá: Eduem, 2013.

FERREIRA, R. **Interatividade educativa em meios digitais: uma visão pedagógica**. Tese (doutorado em educação). Instituição de ensino: Unicamp. Campinas, SP, 2008.

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

GOMES, L. F. **Hipertexto no Cotidiano Escolar**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos**. 2007, 212 fl. Tese (doutorado em Linguística). Instituto de estudos da linguagem. Unicamp. Campinas, SP.

LANDOW, G. **Hypertext: the Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACHADO, A. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 1997.

MARCUSCHI, L. A. XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**. 3. edição. São Paulo: Cortez, 2010.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

PRIMO, A. **Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva**. Fronteiras: Estudos Midiáticos. São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 125-142, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Interação Mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. Tese de doutorado. UFRGS, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. E-Compós, Vol. 9, 2007.

PINTO, A. C. LEITÃO, U. A. **Interatividade e transposição didática com recursos do moodle: uma proposta de critérios de análise**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 16, n. 1, p. 57-70, Janeiro/Abril 2013.

RAFAELI, S. **Interactivity: From new media to communication**, Sage Annual Review of Communication Research: Advancing Communication Science Vol. 16 p. 110-134, Sage: Beverly Hills, CA, 1988.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SNYDER, I. **Hypertext: the eletronic labyrinth**. Washington: New York University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **Then, now, next: hypertext, literacy and chang**. Belo Horizonte: Educ. rev. vol.26 no.3, 2010.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto**. Recife: UEPE, 2009.

\_\_\_\_\_. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 2002. Tese (doutorado em linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.

15

Artigo recebido em: 25/09/2016

Artigo aprovado em: 28/11/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p325-344

*Design gráfico; Comunicação; Material didático impresso.*





## Possíveis interferências da composição gráfica no conteúdo dos materiais didáticos impressos (MDI) para a EAD

*Possible interferences of graphic composition in the content of impressed didactic materials for Distance Learning*

*Posibles interferencias de la composición gráfica en el contenido de los materiales didácticos impresos (MDI) para EaD*

---

FRANCIANE HEIDEN RIOS <sup>1</sup>

---

ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA<sup>2</sup>

---

**Resumo:** O presente artigo tem como intenção refletir sobre as possíveis interferências dos produtos gráficos resultantes da ação de diagramar em um recorte gráfico de um material didático impresso (MDI) para a EaD. Com isso, busca identificar as ações intencionais e “incidentais” derivadas da ação de compor e como elas interferem

---

1 Mestre em Educação pela UFPR. Especialista em TIC na Educação: Teoria e Prática pela PUCPR, 2011. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade São Braz, 2015. Especialista em Gestão Escolar pela USP, 2016. Graduada em Pedagogia pela UFPR, 2010. E-mail: mestradomdi@gmail.com

2 Doutora em *Sciences de l'Information et de la Communication* (Université de Paris VIII, 1999) e Pós-Doutora em Comunicação pela *Maison des Sciences de l'Homme - Paris Nord* (2008). Mestre em Educação (UFPR, 1993). *Diplôme d'Études Approfondies - DEA en Education* (Université René Descartes - Paris V, 1995). Especialista em Propriedade Intelectual e Comércio Eletrônico (2015). Professora, categoria Associado no Departamento de Comunicação, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR. E-mail: rmdcosta@uol.com.br

no conteúdo do suporte, na perspectiva do rigor, precisão e eficácia da mensagem após as alterações e organizações propostas. Tais reflexões são propostas na interface entre Design Gráfico, Comunicação e Educação, significando e justificando a impossibilidade da dissociação entre forma e conteúdo em materiais que objetivam a instrução, no sentido da formação educacional.

**Palavras-chave:** Design gráfico; Comunicação; Material didático impresso.

**Abstract:** *This article has the intention to reflect about the possible interference of graphics products resulting from the action of diagram on a graphic cut of a Printed Didactic Material (PDM) for Distance Education (DE). Thus, seeks to identify the intentional and “incidental” actions derived from action of composing and how they interfere on the content of the support, in the perspective of the rigor, precision and effectiveness of the message after the changes and organizations proposed. Such reflections are proposed at the interface between Graphic Design, Communication and Education, meaning and justifying the impossibility of dissociation between form and content in materials that aimed the education, with regard to educational formation.*

**Keywords:** *Graphic design; Communication; Printed didactic material.*

**Resumen:** *En este artículo se pretende reflexionar sobre la posible interferencia de los productos gráficos resultantes del diagrama de la acción en un gráfico de recortes a los materiales educativos impresos (MDI) para la educación a distancia. Por lo tanto, trata de identificar las acciones intencionales y “accesorio”, derivado de la acción de la escritura y la forma en que interfieren con el contenido del soporte, en vista de rigor, la precisión y la eficacia del mensaje después de los cambios propuestos y organizaciones. Tales reflexiones se proponen en la interfaz entre Diseño Gráfico, Comunicación y Educación, lo que significa y justificar la imposibilidad de disociación entre la forma y el contenido en materiales destinados a la educación, hacia el fondo educativo.*

**Palabras-clave:** *Diseño Gráfico; Comunicación; Didáctica material impreso.*

## Introdução

A impressão de um material didático ultrapassa a escrita das “palavras” nele contidas. Consiste no produto final da ação de todos os profissionais e suas respectivas áreas de conhecimento envolvidas em sua produção. Dentre essas, o design gráfico que se materializa em projeto gráfico por meio de ações como a diagramação, que coloca e dispõe os conteúdos nas páginas e entre si nos espaços desse livro didático.

Ao organizar e relacionar conteúdos na página e entre eles, a diagramação atribui significados e sentidos ao texto verbal proposto pelo autor da obra, contribuindo ou não para a efetivação dos objetivos educacionais planejados para o curso e para o material. Sardeich (2006) evidencia que a parte gráfica se constitui em processo comunicacional no campo visual e que as relações efetivadas pela diagramação podem “[...] ter a mesma eloquência que um discurso falado ou *escrito* [...]” (SARDELICH, 2006, p. 67), organizando, compondo e intensificando por meio do design gráfico as informações/ conteúdos em mensagens, comunicando “[...] através de elementos (textuais ou não) uma dada mensagem para persuadir o observador [...] guiar sua leitura” (VILLAS-BOAS, 2003, p. 13).

A partir dessas premissas, buscou-se explorar a hipótese de que a estrutura gráfica pode alterar o sentido e significado dos conteúdos. Para tanto, definiu-se como recurso impresso a ser analisado os materiais didáticos impressos do curso de Pedagogia EaD ofertado pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. A pesquisa proposta objetivava evidenciar possíveis interferências da diagramação, ao compor o projeto gráfico, na compreensão dos conteúdos em considerando a função do material didático impresso (MDI) para o cumprimento dos objetivos educacionais do curso em questão, esse sendo considerado como:

Suporte físico, concreto e manipulável do conteúdo, considerado um recurso pedagógico com finalidades didáticas que:

- 1) utiliza o papel como suporte de comunicação,
- 2) foi desenvolvido com a finalidade específica de desenvolver a aprendizagem e,
- 3) assume uma configuração – em termos de forma e conteúdo – que se ajusta à concepção pedagógica que lhe deu origem. (FERNANDEZ, 2009, p. 395)

Assim, as reflexões apresentadas são resultantes da análise de um recorte de página deste MDI e apresentam evidências da interferência da diagramação especificamente na coerência e legibilidade dos conteúdos propostos.

## Design Gráfico, Comunicação Visual e Educação

O tátil, o físico, o gráfico, a cor, a organização, a composição, ou seja, os elementos presentes e constitutivos do MDI assumem um papel importante para a relação: “o que quero ensinar” com “o que o aluno pode aprender”. Em relação à EaD, o MDI assume uma relação singular com a tríade aluno-conteúdo-professor, pois, é um dos responsáveis por efetivar as oportunidades de aprendizagem nessa modalidade de ensino, aproximando o aluno do conteúdo e da proposta formativa.

Ao contemplar as intenções formativas, propondo interação e possibilitando mediações para a construção de conhecimentos, analisar a estrutura do MDI demanda, primordialmente, aproximar a Educação, a Comunicação e o Design Gráfico, considerando esse suporte criativa e criticamente, com possibilidades de construção de conhecimentos “descentralizados e plurais” (MARTÍN-BARBERO, 1990, p. 58), sendo capaz de “ensinar [...] e não *apenas de* transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2008, p. 21, grifos nossos).

A interface entre essas três áreas permite analisar a comunicação proposta e efetivada pelo MDI como um “[...] ato de educar [...]” (FREIRE, 2009, p. 94), possível por meio de processos dinâmicos os quais, não havendo receptores e sim interlocutores, se efetivam na relação de: “[...] dois seres ou comunidades humanas que dialogam (embora seja à distância e através de meios artificiais)” (KAPLÚN, 1984, p.14). Portanto, o que está escrito nas páginas do MDI depende da interpretação do leitor que se relaciona com as palavras impressas e com todos os elementos constituintes do MDI – arte, cor, textura, entre outros –, indispensáveis para a apropriação e significação da mensagem.

Ao assumir “uma configuração – em termos de forma e conteúdo [...]”, é fundamental compreender que as questões técnicas necessitam articulação com as orientações pedagógicas para a promoção de interações significativas entre estudante e conteúdo, planejando a transmissão e significação de elementos que não são produzidos pe-

los autores de conteúdo, contudo que, ao materializados, podem promover “interpretações incidentais”, prejudicando a aprendizagem. Tais “incidentes”, quando relacionados ao projeto gráfico, podem ser minimizados quando se entende que as ações durante os processos produtivos do MDI, sejam elas específicas no campo do conteúdo ou da forma, precisam ser articuladas para se atingir um design eficiente para as mensagens intencionadas.

Gruszynski (1999) aponta que: “A práxis do design gráfico, portanto, revela um duplo caráter: o de mediação de um texto verbal [...]; e o de coautoria, uma vez que as opções gráficas estabelecidas pela atividade trazem um sentido próprio que influi sobre o leitor.” (p. 6, grifos da autora). Nessa relação com a forma gráfica são estabelecidas interações positivas, que possibilitam o diálogo e a construção do conhecimento.

A estrutura gráfica do MDI deve ser adequada aos objetivos de aprendizagem do curso e ao público que se destina, porém, por mais que o design gráfico se substancie em orientações técnicas, não existem fórmulas ou modelos prontos para um projeto gráfico eficiente na efetivação das mensagens (PRETI, 2008), cabendo à ação de diagramar, otimizar ao máximo as oportunidades de diálogo intencionadas pelos autores, reduzindo, ao mínimo, comunicações “incidentais”, considerando que a sua técnica de representação transporta, transmite e media mensagens ao:

- Materializar a visualização de ideias provenientes de um meio social.
- Alterar estruturas gráficas para adequar conteúdos às intenções formativas do MDI e às necessidades dos alunos.

A Gestalt aponta que a comunicação da mensagem efetivadas no MDI se estabelece nos conceitos básicos de campo, estrutura e forma. O campo é o local da percepção do fenômeno visual. No MDI para a EaD, é a folha ou o exemplar impresso. A estrutura é determinada pelas relações entre os elementos nesse campo, que resulta em uma forma. O projeto gráfico produzido com orientações de diagramação, por exemplo. A forma é, portanto, a delimitação no campo de percepção de que o todo é maior que a união das partes, ou seja, a materialização das ações intencionadas ou não no produto final. Assim, a união das partes constitui um novo “texto” que demanda ser interpretado em sua totalidade e complexidade.

Ao manusear e interagir com o suporte impresso o estudante não se relaciona apenas com o texto verbal escrito, mas com to-

dos os outros elementos que se relacionam a ele e são produtos da diagramação, tais como: o espaçamento, o alinhamento, o recuo, a simetria, entre outros.

Para a Gestalt, a percepção dessa mensagem visual complexa é automática pelo cérebro que a “lê” como um conjunto gráfico que possibilita a compreensão do significado exposto. Porém, esses princípios de “leitura” e posterior interpretação não são estruturados e ou passíveis de “controle absoluto”, pois sua efetivação repousa nos interlocutores. Assim, qualquer projeto gráfico de MDI para a EaD necessita das leis e princípios da Gestalt no campo da técnica para otimizar a “[...] quão fácil ou difícil certos padrões se mostram aos observadores” (ARNHEIM, 2005, p. 138), contudo, precisam ser discutidos em seu contexto de possíveis significações.

O processo de percepção da composição na perspectiva da Gestalt identifica que essa ação é derivada de um conjunto de forças internas e externas: sendo estas últimas de ordem biofísica e as primeiras de ordem psicológica. Sua linguagem se estabelece nos conceitos básicos de campo, estrutura e forma e, suas análises, nas relações por eles estabelecidas. O campo é o local da percepção do fenômeno visual - no caso do MDI para a EaD, a folha na qual será feita a impressão. A estrutura consiste nas relações dos elementos visuais no campo de percepção, o que resulta em uma forma. Esta, portanto, é a delimitação no campo de percepção que por estar estruturada, se destaca do fundo não estruturado, ou seja, é a relação de que o todo é maior que a união das partes. Assim, campo, estrutura e forma influenciam-se mutuamente, sendo que a interferência em um resulta substancialmente nos demais.

Essa influência mútua acontece em determinada sociedade, assim a Semiótica evidencia a pertinência e relevância dos sistemas sociais e históricos na construção dos significados desses processos gráficos. Amplia as análises no campo comunicacional, considerando a interpretação de seus interlocutores na qual o conteúdo é produto da consciência para a “[...] representação de algo para alguém” (PEIRCE, 1975-1990, p. 46) e são, portanto, significados nas mediações e interações de seus elementos compositivos. Na comunicação visual “[...] não há receptores nem leitores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva nem dependente, mas sim interativa e de acordo com as experiências que cada sujeito tem experimentado em sua vida cotidiana” (SARDELICH, 2006, p. 35). O

produto final gráfico cumpre assim com a função retórico-visual, na qual a composição do todo observável “quer e diz algo” influenciando na construção dos significados e atribuindo possíveis “valores” à informação estruturada em uma composição visual.

A unidade de composição visual resultado da disposição dos elementos que compõe o todo da página do MDI é um signo e, portanto, também é implicado em protocolos de leitura do conteúdo/mensagem disposto no material (CHARTIER, 2004). Assim, é classificada como elemento sintático das possibilidades expressivas das relações entre significantes e significados, “[...] por sua vez, a estruturação diz respeito à forma como os elementos da composição estão interligados através de linhas que os conectam ou desconectam, revelando o ponto de vista da criação da imagem” (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, p.4). Ainda, a semiótica aponta a metafunção composicional (grifou-se) que consiste na análise da organização dos elementos para a significação e composição de um todo coerente. (SANTAELLA, 2004; PEIRCE, 1975).

Diante dessa constatação, a semiótica instrumentaliza a análise do processo de comunicação ao apontar três questões fundamentais em relação à estruturação dos signos:

1 - QUESTÕES TÉCNICAS/SINTÁTICAS: É o rigor na transmissão dos signos.

2 - QUESTÕES SEMÂNTICAS: É a precisão com que os signos são transmitidos, se convergem com o significado desejado.

3 - QUESTÕES PRAGMÁTICAS: É a eficácia com que os signos da mensagem afetam a condição do destinatário.

Arnheim (2005) alerta que essas aproximações propostas entre Gestalt e semiótica podem ocasionar críticas e desconfortos, afinal “[...] se tentarmos combinar duas coisas que, embora relacionadas, não tenham sido feitas uma para a outra, muitos ajustamentos serão necessários e muitas lacunas terão de ser preenchidas provisoriamente” (2005, p. 67). Contudo, diante da premissa de que para se atingir os objetivos educacionais o todo deve ser percebido em sua complexidade, seja em seus processos produtivos ou em suas utilizações, prefere-se apontar as lacunas e refletir sobre elas, a ignorar suas existências e buscar padrões tecnicistas de produção de MDI para a EaD.

Ao aproximar a Gestalt e a Semiótica, parte-se da consideração da Cultura Visual<sup>3</sup> de comunicação: “[...] não há receptores nem lei-

3 Outra possibilidade para leitura de imagens, entretanto, com relações mais próximas às belas artes.

tores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva nem dependente, mas sim interativa e de acordo com as experiências que cada sujeito tem experimentado em sua vida cotidiana” (SARDELICH, 2006, p. 35).

Assim, a composição do MDI para a EaD é assumido como signo, pois considera a intencionalidade dessa organização para comunicar algo, exercendo, portanto, seu princípio de linguagem. Atribui-se à organização dos elementos a função retórico-visual, ou seja, a composição do todo observável que quer e diz algo, influenciando na construção dos significados:

A) O ponto de vista qualitativo: Consiste nas características diretamente percebidas nas qualidades (cores, linhas, volume, dimensão, textura, luminosidade, composição, forma, design etc.) e são responsáveis pela primeira impressão que um produto provoca no receptor.

B) O ponto de vista indicativo: Consiste no contexto em que as qualidades percebidas são “lidas” pelos sujeitos.

C) O ponto de vista simbólico: Consiste na intencionalidade de comunicar algo para alguém.

As análises apresentadas na continuidade evidenciam e discutem o “valor” que as ações de aproximar, contrastar e repetir atribuem ao conteúdo do MDI, refletindo como essas ações específicas do designer gráfico podem contribuir para a coerência, legibilidade e consistência da mensagem proposta.

### **As comunicações “incidentais” ocasionadas pela diagramação nos MDI para a EaD**

O recorte gráfico utilizado para as análises foi extraído do livro de Filosofia da Educação, MDI integrante do curso de Pedagogia EaD ofertado pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. As reflexões apresentadas são trechos dos resultados de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR que evidencia a interferência gráfica nos conteúdos desse e de outro MDI utilizado no curso supracitado. Ainda, são componentes da última etapa metodológica que, no decorrer do estudo, contemplou três momentos diversos: estudo exploratório-descritivo das percepções dos estudantes em relação aos MDI do curso, leitura “flutuante” (BARDIN, 2010) e orientada para a escolha dos trechos a serem analisados e, por último, a análise efetiva das relações “incidentais”

da composição gráfica evidenciadas nesses trechos, subsidiadas pelos princípios da Gestalt e pelos Fundamentos da Composição.

O destaque em vermelho dado na Figura 1 apresenta o recorte gráfico a partir do qual as considerações aqui são desenvolvidas. As análises buscam perceber o rigor, a precisão e a eficácia que as ações da diagramação de aproximar, contrastar e repetir embutem no conteúdo apresentado, resultando na percepção de coerência entre forma e conteúdo e a legibilidade das relações estabelecidas.

Com a análise da leitura “flutuante” e orientada do MDI integralmente, é possível afirmar que o trecho destacado apresentado na figura 1 tem como objetivo original apresentar uma breve estrutura da progressão dos conteúdos e das relações a serem estabelecidas no decorrer da Unidade 3 desse MDI. Para isso:

1) Nomeia as correntes filosóficas correspondentes à Filosofia Moderna.

2) Delimita o período histórico correspondente à Filosofia Moderna.

3) Apresenta as questões filosóficas inerentes à Filosofia Moderna.

4) Categoriza os seus filósofos em suas perspectivas teóricas e por ordem cronológica.

5) Evidencia a abordagem de determinado teórico como a síntese/aproximação das duas correntes filosóficas.

6) Indica que esse processo tem como objetivo perceber a “origem” do conhecimento humano.

## Unidade 3

### Filosofia Moderna

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| • Como posso conhecer?   | ■ Primado da Razão       |
| • O que posso conhecer?  | • Descartes              |
|                          | • Pascal                 |
|                          | • Spinoza                |
|                          | • Leibniz                |
| Racionalismo e Empirismo | ■ Conhecimento humano    |
|                          | ■ Primado da experiência |
|                          | • Hobbes                 |
|                          | • Locke                  |
|                          | • Berkeley               |
|                          | • Hume                   |
| Séc. XVII XVIII          | Síntese Crítica          |
|                          | • Kant 1724 - 1804       |

O período conhecido como Filosofia Moderna se estende por pouco mais de dois séculos e meio de história. Como todo período histórico da filosofia, é bastante difícil fixarmos uma data para seu início. Por convenção, considera-se Descartes o primeiro nome desse novo período. Entretanto, alguns outros, anteriores a Descartes (1596-1650), como Montaigne (1533-1592) e Francis Bacon (1561-1626), aparecem como membros da filosofia moderna. Outra dificuldade que aparece a partir de agora no estudo da Filosofia é o surgimento de correntes filosóficas. Não que isso já não ocorra, desde o surgimento da Filosofia. Mas, no período moderno, as correntes são mais determinadas, mais claras, ou seja, há uma classificação mais detalhada de cada posição filosófica, buscando aproximar ou distanciar os filósofos conforme as principais ideias contidas nelas. Como exemplo inicial, temos o Racionalismo e o Empirismo.

**Figura 1** - Trecho analisado retirado do livro *Filosofia da Educação* do curso de Pedagogia EaD ofertado pela Universidade Federal do Paraná, 2009, UFPR. (CIPEAD/UFPR, Brasil)

Ao visualizar a estrutura é perceptível que a diagramação operada não atingiu os objetivos educacionais esperados. Todas as informações necessárias estão dispostas na estrutura, porém, a indicação visual não está coerente com o conteúdo, estabelecendo relações que podem ocasionar equívocos na interpretação. No processo de estruturação da “forma” o conteúdo foi, incidentalmente, desarticulado, comprometendo a coerência do conteúdo.

Essas afirmações são possíveis se considerados as análises propostas por Williams (2005) que aponta os principais fundamentos da composição: 1) Proximidade: por estarem próximo, estabelecendo um todo no campo visual, há a leitura de que todos os itens são proximamente relacionados entre si, ou seja, pela “desorganização” visual é prejudica a percepção das relações diretas entre as partes, fundamentais para a compreensão do conteúdo; 2) Alinhamento: por não permitir relações coesas entre os conteúdos dispostos, negligencia os objetivos educacionais a eles precisados.

Na ação de diagramar, a Gestalt e os Fundamentos da Composição (WILLIAMS, 2005) indicam que a ação de aproximar e afastar os componentes gráficos poderia dirimir a incoerência ao agrupar os elementos no campo de percepção visual de acordo com suas relações conceituais. A essa ação se atribuí o princípio da proximidade que tem como premissa a conexão visual dos itens que se relacionam entre si.

Quando os itens são alinhados na página, há uma unidade coesa, mais forte. Mesmo quando os elementos estiverem fisicamente separados uns dos outros, se estiverem alinhados, haverá uma linha invisível conectando-os. [...] é o princípio do alinhamento que avi-sará ao leitor que, mesmo não estando próximos, os itens fazem parte do mesmo material. (1995, p. 27)

A figura 2 exemplifica a aplicação desse princípio no trecho utilizado para a análise.



**Figura 2** - *Princípio da Proximidade*, 2009, UFPR. (CIPEAD/UFPR, Brasil)

A maior coerência entre forma e conteúdo se fez possível diante das relações visuais estabelecidas por meio da aproximação e afastamento dos elementos. Ações que para Williams (2005), “[...] ajudam a organizar a informação” (p. 18) e orientam a leitura dos conteúdos. Assim, por meio do princípio de proximidade, que resulta em unidades visuais coerentes, evidencia-se “uma pista visual imediata da organização e do conteúdo” (DONDIS, 1997, p. 78), otimizando sua compreensão, antes dificultada pela diagramação dos elementos. A aplicação das orientações propostas pelo princípio da proximidade permite estabelecer pela composição/diagramação relações que interferem na coerência do conteúdo, contribuindo para a alta pregnância da forma.

Diante dos Princípios da Gestalt a pregnância da forma evoca que:

Quanto mais clara for a organização visual da forma do objeto, em termos de facilidade de compreensão e rapidez de leitura ou interpretação, maior será o seu grau de pregnância. Naturalmente, quanto pior ou mais confusa for a organização visual da forma do objeto, menor será o seu grau de pregnância. (GOMES FILHO, 2000, s/p)

Assim, a simples reorganização espacial dos elementos contribuiu para aumentar a pregnância da estrutura, objetivo maior da ação do design que, conforme aponta Hendel (2013), consiste em “[...] colocar uma letra ao lado da outra de modo que as palavras do autor pareçam saltar da página. O design de livro não se deleita a sua própria engenhosidade; é posto a serviço das palavras.” (HENDEL apud HALUCH, 2013, p. 20). Nesse sentido, cabe à composição do MDI prover uma estrutura intuitiva e que colabore para a compreensão da leitura.

Em continuidade, as relações estabelecidas precisam ser legíveis, característica avaliada pela pregnância das aproximações estabelecidas. Legibilidade é aqui definida como a capacidade de se evidenciar as relações coerentes propostas. Os elementos visuais agrupados pelo princípio da proximidade estabelecem ligações visuais que poderiam contribuir para uma melhor fruição da leitura e entendimento do conteúdo desde que sejam legíveis para os estudantes. A Figura 3 apresenta uma readequação do recorte gráfico buscando tornar mais legíveis as relações entre os elementos redimensionados anteriormente (Figura 2).



**Figura 3** - *Pregnância e Legibilidade da forma*, 2009, UFPR. (CIPEAD/UFPR, Brasil)

A reorganização teve como referência as premissas relacionadas à pregnância da forma, as quais evidenciam que “menos é mais” (WILLIAMS, 2005). Assim, ao propor a junção das formas contínuas e contrastes, interferiu no possível ritmo de leitura e na relação estabelecida na progressão para o entendimento do conteúdo.

Por mais que as relações apresentadas e evidenciadas nos recortes gráficos sejam “invisíveis” individualmente, no conjunto se tornam visíveis, validando a afirmação gestaltiana de que o “todo é maior que a união de suas partes”. É esse todo resultante que precisa ser minuciosamente planejado em relação ao seu objetivo comunicacional e

à intenção do seu autor. Ação que resulta na coerência e legibilidade dos conteúdos dispostos no MDI, unificando os elementos do design gráfico às intenções formativas que compõem o material impresso.

Afinal, na construção dos sentidos otimizada pela diagramação do MDI o valor da informação é estruturado pela posição dos elementos dentro da composição visual como exemplo as palavras “conhecimento” “humano” (Figura 3) que assumiram relação com as três vertentes filosóficas apresentadas ao serem dimensionadas no centro da estrutura e também, por estarem envoltas por um traçado branco contrastante, se estabeleceram como uma única estrutura visual. Essas ações implicaram diretamente nos protocolos de leitura do conteúdo/mensagem disposto no material que, se comparados à linguagem textual no plano da produção de mensagens, buscou “[...] um signo plenamente coerente com o conteúdo que pretende representar e interagir” (OBREGON *et al*, 2010, p. 23).

As orientações gráficas relacionadas ao uso do contraste, materializado pelo tamanho da fonte e utilização do negrito na Figura 3, buscou facilitar a compreensão e o fluxo lógico de um conhecimento para outro, identificando e evidenciando o título e os subtítulos dos conteúdos que seguem. Elementos que na Figura 2 não seguiam uma lógica evidente, prejudicando a “atração visual” (WILLIAMS, 2005), fundamental às relações objetivadas com o design gráfico.

Ainda, ao utilizar o destaque em negrito das palavras sem uma regra evidente, a função instrucional do recurso não se objetivou. Tal inconsistência poderia ser solucionada na diagramação ao compor a página utilizando os demais elementos disponíveis no projeto gráfico, como exemplo o invólucro branco utilizado no termo “conhecimento humano”.

Sobre esses recursos cabe a evidência de que, em um projeto gráfico ordenado e consciente de suas interferências no conteúdo, a repetição de recursos exige regras rígidas para que a intencionalidade das ações não se depare com interpretações “incidentais”. Esse planejamento e utilização regrados possibilita a percepção por parte do aluno sobre a funcionalidade do elemento permitindo a ele associar a forma com a “intencionalidade” do conteúdo disposto.

Portanto, as “composições dinâmicas que jogam com a escala, o contraste, o espaço e a tensão entre os elementos” (DABNER, STEWART e ZEMPOL, 2014, p. 38) são fundamentais para que, de fato, o MDI possa se configurar em um suporte de conteúdo interativo e significativo na formação dos estudantes EaD.

## Considerações finais

Com o trecho selecionado e analisado foi possível identificar que é possível por meio da composição gráfica influenciar no entendimento do conteúdo proposto pelo autor. Assim, a ação de diagramar pode resultar em relações e recursos importantes para a adequação das ideias/conteúdos às necessidades dos estudantes.

As análises apresentadas centraram em identificar e refletir sobre como a diagramação pode interferir na coerência e legibilidade dos conteúdos, efetivando ou não a comunicação intencional do MDI do curso de Pedagogia EaD.

Espera-se que os apontamentos ilustrados venham a contribuir com orientações para a produção dos MDI para a EaD, ampliando o olhar de seus produtores para a materialização do recurso, destacando a importância da percepção da “comunicação incidental” efetivada pelas escolhas gráficas. Pela aproximação da Gestalt com a Semiótica foi possível identificar que não há regras ou manuais capazes de resultar em um projeto gráfico com design eficiente e universal, porém, que com escolhas técnicas pensadas e planejadas diante do contexto sócio-cultural e dos objetivos formativos do curso, a diagramação opera como agente para efetivar as interações significativas necessárias à apropriação dos conteúdos.

Mesmo não apontando regras fixas, espera-se que, ao apresentar evidências sobre a interferência da composição gráfica no conteúdo, as análises permitidas fomentem a eminente e necessária articulação entre a produção gráfica e o desenvolvimento pedagógico do MDI para a EaD. Aproximação significativa para o desenvolvimento de suportes mais interativos, instigantes e completos, não só em relação aos elementos visíveis, mas também, nos que comunicam “incidentalmente”, que não são vistos em primeiro plano, tais como a ação de diagramar, mas que “tem e dizem algo”.

Por fim, espera-se que o MDI seja percebido em suas limitações, mas, não mais, limitado em suas possibilidades para a efetivação da comunicação na EaD. Que todos os elementos que o constituem sejam percebidos em sua importância e que se evidencie a necessidade de inter-relacioná-los em seu processo produtivo.

Ao apontar as relações entre o *design* gráfico, comunicação e educação EaD, espera-se motivar e justificar possíveis alianças entre essas áreas com o objetivo maior de promover experiências formativas cada

vez mais significativas aos estudantes a distância e, conseqüentemente à sociedade, por meio da futura atuação desse profissional formado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

ANDRADE, Adja Ferreira de; VICARI, Rosa Maria. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2011. p. 259-261.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual Uma Psicologia da Visão Criadora**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL, MEC. **Decreto Nº 5622**, de 19 de Dezembro de 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf). Acesso em: 12 dez. 2015.

BRUNNER, José Joaquín. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-75.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DABNER, David; STEWART, Sandra; ZEMPOL, Eric. **Curso de design gráfico: Princípios e práticas**. 1.ed. São Paulo: Gustavo Gili (GG), 2014.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DOTTA, Sílvia; BRAGA, Juliana; PIMENTEL, Edson. **Condução de aulas síncronas em sistemas de webconferência multimodal e multimídia**. In: 23º Simpósio Brasileiro de Informática e Educação, 2012, Rio de Janeiro. Anais. SBIE 2012.

FERNANDEZ, C. T. Os métodos de preparação de material impresso para EaD. In: Litto, M.F; FORMIGA, M. **Educação a Distância: estado da arte**. Volume 1. Pearson do Brasil: São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GOMES FILHO, J. **Gestalt do objeto**: sistemas de leitura visual. Sem paginação. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. E-book.

GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. **Design gráfico, tecnologia e mediação**. UFRGS, In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 1999. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/533/000290335.pdf?sequence=1&locale=en>>. Acesso em: 08 out. 2015.

HALUCH, Aline. **Guia prático de Design Editorial**: criando livros completos. Teresópolis, RJ: 2AB, 2013.

KAPLÚN, Mario. **Comunicación entre grupos – El método de cassette-foro**. Bogotá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, 1984.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: The Grammar of Visual Design**. 2 ed. London: Routledge, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **De los medios a las practicas**. In: *Cuadernos de comunicación y practicas sociales*, n. 1, p. 9-18, 1990.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva.

NISKIER, A. **Educação a Distância**: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 2011.

OBREGON, R. F. A.; VANZIN, Tarcisio; ULBRICHT, Vania R. Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a Inclusão de usuários com deficiência visual. **Revista Educaonline**, v. 5, 2011, p. 51-56.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e filosofia**. Introdução, seleção e tradução de Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

PRETI, O. **Produção de material didático impresso na modalidade de Educação a Distância**. BRASIL/MEC. Programa E-TEC Brasil. Cuiabá, 2008.

SÁ, Ricardo Antunes de. **Educação a Distância**: Estudo exploratório e analítico

de curso de graduação na área de formação de professores. Tese de Doutorado. UNICAMP/FE: São Paulo, 2007. Disponível em: [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000416443](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000416443). Acesso em: 12 dez. 2015.

SANTAELLA, Lucia. Método anti-cartesiana de Charles S. Peirce. São Paulo: Unesp, 2004.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.

SILVA, K. F. **Filosofia da Educação**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Curso de Pedagogia. Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2010. 105 p.

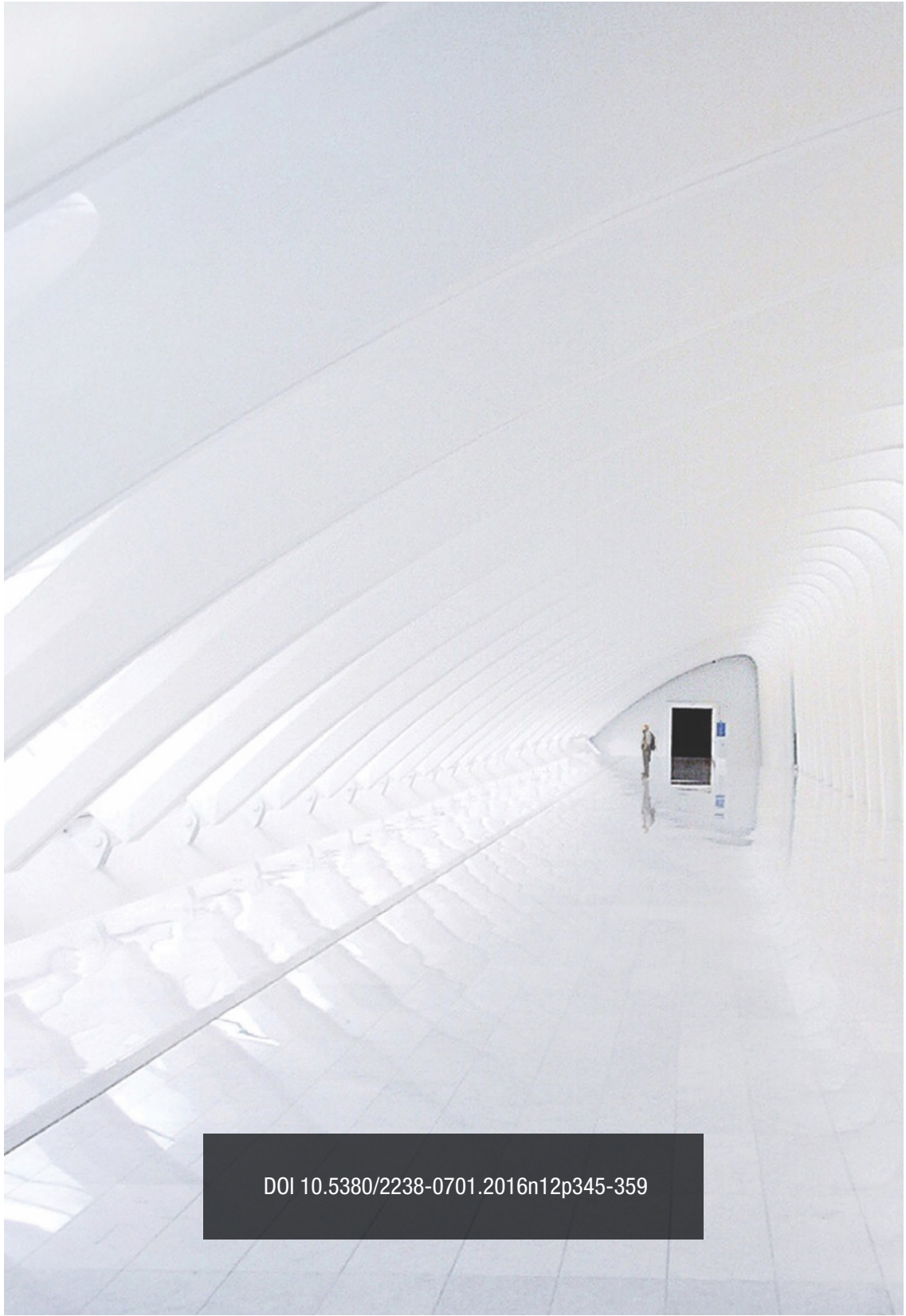
THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

VILLAS-BOAS, André. **O que é [e o que nunca foi] design gráfico**. 5.ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2003.

WILLIAMS, Robin. **Design para quem não é designer**. Editora Callis: São Paulo, 1ª Ed., 2005.

entre  
vista





DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p345-359

*Mídias. Tecnologias. Interatividade. Pesquisa.*





## O futuro é interativo

*The future is interactive*

*El futuro es interactivo*

---

KEILA SIMONE SCHONS <sup>1</sup>

---

**Resumo:** A entrevista com Cleomar de Sousa Rocha, pesquisador e idealizador do Media Lab/UFPR, apresenta a visão do projeto voltado à pesquisa, desenvolvimento e inovação em mídias interativas. Rocha discorre sobre o panorama do Ensino à Distância, os objetivos do programa, áreas de conhecimento, desafios e novas perspectivas para o ensino através do EAD.

**Palavras-chaves:** Laboratório de Mídia; Pesquisa; Interatividade; Tecnologias.

**Abstract:** An interview with Cleomar de Sousa Rocha, researcher and founder of Media Lab / UFPR, presents the vision of the project focused on research, development and innovation in interactive media. Rocha discusses the Distance Learning panorama, the program objectives, areas of knowledge, challenges and new perspectives for teaching through ODL.

**Keywords:** Laboratory of Media; Search; Interactivity; Technologies.

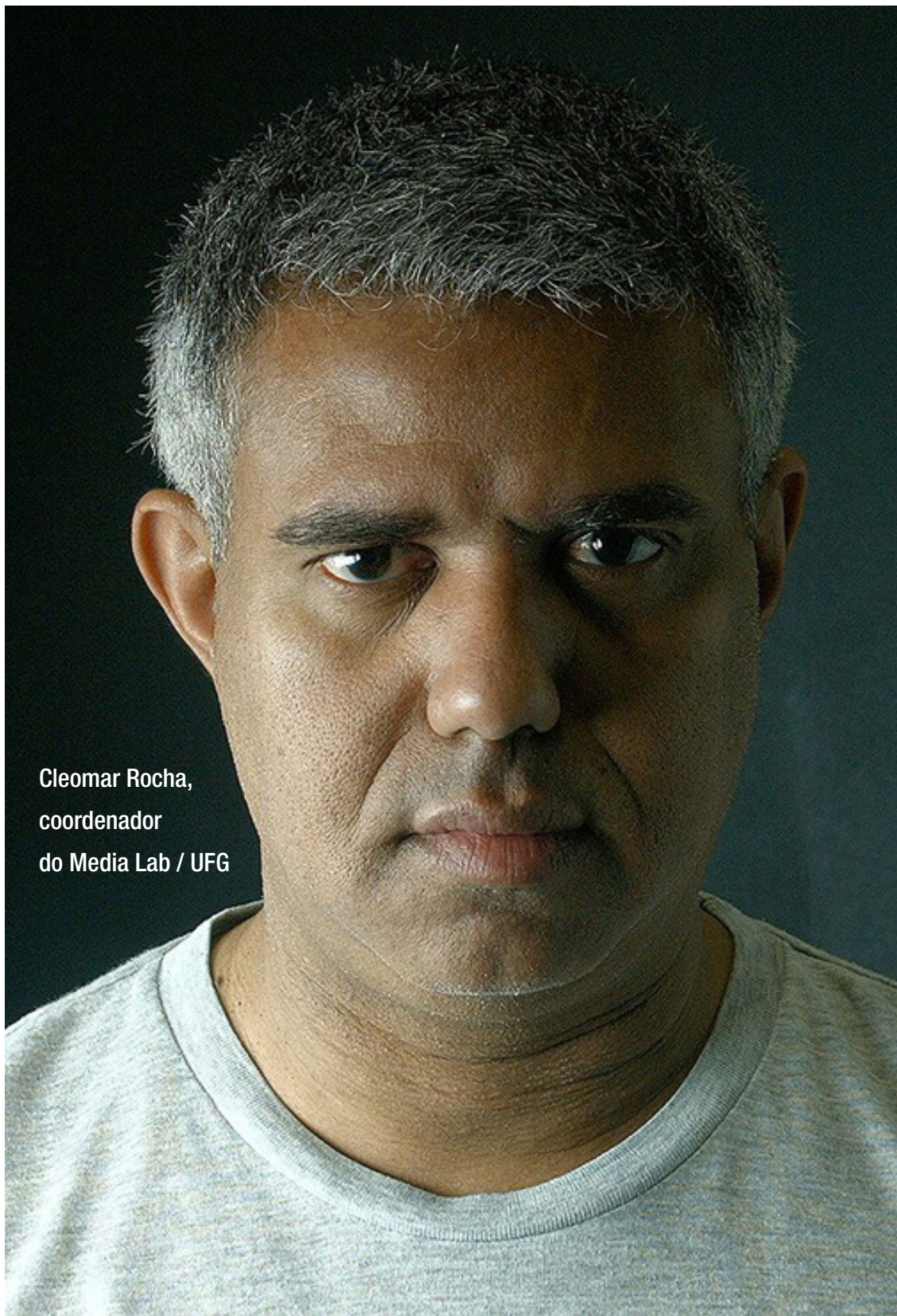
---

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFPR, da linha Comunicação e Formações Socioculturais. E-mail: keila\_schons@hotmail.com.

**Resumen:** *La entrevista con Cleomar de Sousa Rocha, investigador y fundador del Media Lab / UFG, presenta la visión del proyecto orientado a la investigación, desarrollo e innovación en medios interactivos. Rocha habla sobre el panorama de aprendizaje a distancia, los objetivos, las áreas de conocimiento, retos y nuevos enfoques para la enseñanza a través de la educación a distancia.*

**Palabras clave:** *Media Lab; Investigación; Interactividad; Tecnologías.*

**Cleomar Rocha,**  
coordenador  
do Media Lab / UFG



## **Pesquisa, desenvolvimento e inovação em mídias interativas realizadas pelo laboratório de pesquisa Media Lab, da Universidade Federal de Goiás**

Cleomar de Sousa Rocha é pós-doutor em Estudos Culturais (UFRJ), pós-doutor em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (PUC-SP) e doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas (UFBA). Professor do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, começou o projeto do Media Lab em 2005, ainda em Salvador, mas somente se consolidou em 2009, na UFG, com a aprovação do projeto de construção do prédio, pela FINEP. Artista pesquisador com projetos/pesquisas em design de interfaces, mídias interativas, interfaces computacionais e arte tecnológica, atualmente é o coordenador do Núcleo de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Mídias Interativas da UFG – o Media Lab / UFG, que tem como objetivo se tornar polo de pesquisas Comunicação, Arte, Design, dentre elas as de *stricto sensu*. Nossa conversa abordou diversos assuntos, dentre eles o Ensino a Distância, tecnologias na educação e multidisciplinaridade.

**Ação Midiática – O que é o Media Lab, quais seus objetivos e, ao sabermos das burocracias que temos no ensino superior público, como foi a jornada desde a primeira reunião sobre o projeto até a captação de recursos para a construção do espaço físico e aquisição de equipamentos?**



**Rocha** – O Media Lab é um laboratório de pesquisa, desenvolvimento e inovação em mídias interativas, que tem por objetivo desenvolver e apoiar projetos inovadores em mídias interativas, sempre de modo colaborativo e em equipes multidisciplinares. A perspectiva é criar conhecimento e não apenas reproduzi-lo, voltando-se mais para níveis de formação elevados, como mestrado, doutorado e pós-doutorado, mas atendendo também formação de iniciação científica. O projeto responde demandas internas e externas da UFG, atendendo os setores público e privado, além de incrementar a formação de mestres e doutores. A excelência do projeto e seu forte impacto social ajudou na aprovação dos vários projetos e editais, responsáveis pela captação de recursos tanto para o prédio próprio quanto para o parque tecnológico formado pelo Media Lab / UFG.

“ [...] o impacto social e cultural é potencializado pelas instituições participantes, na medida da replicação de projetos na rede inteira, otimizando resultados e reduzindo custos. ”

**AM** – O Media Lab Brasil é uma rede composta por três universidades (Universidade Federal de Goiás, Universidade de Brasília e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará) totalmente dedicada à pesquisa, desenvolvimento e inovação em mídias interativas. Quais os impactos sociais, culturais e artísticos da rede e, especificamente, do Media Lab UFG, laboratório-núcleo da rede?

**Rocha** – A partir do êxito do Media Lab / UFG, fomos procurados para replicação do modelo de trabalho pela UNIFESSPA e UnB. Formamos, desde meados deste ano, a rede Media Lab / BR, assumindo o mesmo espírito colaborativo e inter-

disciplinar que nasceu na UFG. Esta característica impacta potencialmente todas as unidades e formações acadêmicas, resultando em projetos com a excelência da participação de profissionais de todas as áreas envolvidas pelo projeto e não apenas de uma. Ainda, o impacto social e cultural é potencializado pelas instituições participantes, na medida da replicação de projetos na rede inteira, otimizando resultados e reduzindo custos. Para o laboratório da UFG, como sede da rede, fica o compromisso de assegurar aos demais laboratórios as diretrizes de colaboração e validação de projetos comuns, que envolvem não apenas a rede, mas todas as demais instituições vinculadas ao Media Lab e às instituições participantes. Por exemplo, todas as nossas ações alcançam um público final ampliado, na medida em que a rede tem um alcance maior que os laboratórios isolados.



FOTO: MEDIA LAB

**AM – Hoje, quantos pesquisadores, professores e alunos integram o Media Lab UFG? Vocês privilegiam determinadas áreas de conhecimento ou a essência da interação entre diferentes áreas está presente da seleção de equipes e projetos e até na estrutura física do laboratório?**

**Rocha –** Contamos hoje com mais de 50 pessoas no Media Lab / UFG, das mais variadas formações e níveis. Temos desde pós-doutores até bolsistas de iniciação científica de ensino médio. A maior parte dos bolsistas já concluiu a graduação ou mestrado, sendo relativamente poucos os que pos-

suem vínculo com a UFG, na condição de aluno. Não há privilégio por formação, no sentido geral, mas os projetos acabam por indicar habilidades e competências específicas, formando o escopo das vagas que abrimos. Hoje temos mais cientistas da computação, designers e comunicólogos, mas temos também engenheiros, artistas, psicólogos e até economistas na equipe. A interação entre competências diversas é nosso gene primordial.

**AM** – Um dos maiores desafios das áreas acadêmicas é a criação de projetos que integrem ensino, pesquisa e extensão, até mesmo pela dificuldade em estabelecer limites entre esses campos. Já que o Media Lab UFG atende plenamente esse objetivo, como, na prática, se resolvem tais “tensões” e quais lições o núcleo ensina a pesquisadores interessados no desenvolvimento de projetos semelhantes?

**Rocha** – A pesquisa é o carro chefe do Media Lab. O conhecimento adquirido pela pesquisa é replicado no ensino, quando há a adequação a perfis de cursos, e na extensão, quando há interesse específico ou quando o conhecimento não se adere plenamente a perfis disciplinares. Neste ponto não há nenhum tipo de problema, já que esta acomodação se dá organicamente. Não há atividades de ensino nem de extensão que não se originem da pesquisa. Todos os nossos projetos preservam a pesquisa como objetivo primeiro, tendo o ensino e a extensão como resultados, e não como objetivos.

“ Todos os nossos projetos preservam a pesquisa como objetivo primeiro, tendo o ensino e a extensão como resultados, e não como objetivos. ”

**AM** – Uma das modalidades de ensino que mais crescem no Brasil é o EAD. O curso de especialização ofertado pelo laboratório – financiado pela CAPES e oferecido gratuitamente em sete polos em Goiás –, adota a metodologia PBL (*Problem Based Learning*). Quais as vantagens dessa metodologia e como ela dialoga com os conteúdos do Ambiente de Gestão de Aprendizagem?

**Rocha** – O In.mídias é um curso inovador dentro da UFG, pela abordagem do PBL, e é inovador no mundo por implementar o método H (ou AGA - Ambiente de Gestão da Aprendizagem), que coloca o aluno como protagonista do processo ensino-aprendizagem. A maior vantagem dos dois métodos é concentrar esforços no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, e não nos conteúdos programáticos. O uso de mídias é essencial no processo, gerando experiências singulares em seu uso como medida eficaz de aprendizagem. A perspectiva é de alterar o modelo centrado no professor e no ensino, para um modelo centrado na aprendizagem e no aluno. Estes dois métodos formam a espinha dorsal do curso, que tem atrás de si uma pesquisa sobre interfaces computacionais, modelização de ambiente de aprendizagem e sistemas cognitivos. O curso, em si, é uma aplicação das instruções da pesquisa que nossos pesquisadores desenvolvem.

**AM** – Se pensarmos nas possibilidades do EAD, o Media Lab pode contribuir com quais inovações em forma, conteúdo e tecnologia?



FOTO: MEDIA LAB

**Rocha** – Há uma necessidade premente de remodelarmos o ensino, não apenas a distância, mas de modo geral. O distanciamento que os métodos e conteúdos têm em relação ao mundo é quase abismal. É preciso que a sala de aula não seja alheia ao mundo e contexto contemporâneos, como querem alguns. Ainda, com a dinâmica do conhecimento, estabelecer o centro na aprendizagem e no aluno significará não se fixar no espaço-tempo do professor. Se pensarmos nas mudanças na aposentadoria, que querem nossos governantes, em breve teremos professores com defasagem de décadas em relação aos seus alunos, imperando um problema geracional maior que o que temos hoje. Se observarmos o processo de aceleração que a tecnologia nos presenteia, mais e mais acentuadas serão estas diferenças. É premente que se repensem métodos e procedimentos em nossas escolas, hoje já muito defasadas em relação a sociedade. O Media Lab tem se posicionado neste sentido, não apenas levantando discussões, mas apresentando propostas práticas, como são os cursos oferecidos, seja de especialização seja de extensão. O Media Lab formula e aplica métodos que alteram o que está aí, propondo alternativas mais contemporâneas do processo ensino-aprendizagem, com o uso de mídias interativas. Além disso temos formado professores para enfrentarem essa nova ordem, desenvolvendo competências para este contexto.

“ O distanciamento que os métodos e conteúdos têm em relação ao mundo é quase abismal. É preciso que a sala de aula não seja alheia ao mundo e contexto contemporâneos, como querem alguns.

”

**AM – Quais os principais projetos de mestrado, doutorado e pós-doutorais que estão em andamento no Media Lab UFG?**

**Rocha –** Os projetos em andamento dizem de pesquisas sobre tecnologias em museus, em interfaces computacionais, em processos de aprendizagem colaborativa, em arte, cinema de ultra-alta resolução, realidade aumentada e cidades inteligentes. Todas as pesquisas se articulam com projetos outros e, por conseguinte, com outros pesquisadores, de modo a permitir ampliações e aplicações dos resultados. Por exemplo, os projetos que envolvem museus tem o Museu Casa de Cora Coralina e o Museu de Ciências da UFG como espaços de aplicação de resultados. Parte das demandas destes locais são atendidas e discutidas também pelos projetos de tese e dissertações, em equipes ampliadas que envolvem vários profissionais e pesquisadores - e não apenas o mestrando ou doutorando. Esta lógica é estratégica para que os projetos não se tornem apenas mais um livro ou artigo, mas que possam ser aplicados em projetos socialmente implantados. Isto quer dizer que todos os projetos possuem uma discussão e uma aplicação, respondendo a interesses de formação e também de demandas sociais de fato.

**AM – Publicação de livros e coletâneas, organização de eventos como Encontro Internacional de Arte e Tecnologia – caminhando para sua 16ª edição – a criação e gestão de cursos de especialização, produção de games, aplicativos e o pro-**

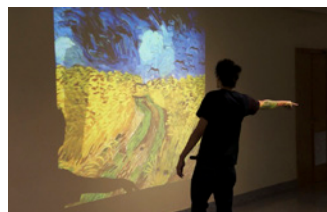


FOTO: JORNAL DA UFG

**grama de estágio pós-doutoral. O catálogo do Media Lab UFG é amplo e, principalmente, busca aproximar as áreas de Comunicação, Design, Arte, Ciências da Computação, Música, Engenharia, Educação, Gestão e Estudos Culturais. Qual o maior desafio em coordenar um projeto tão multidisciplinar quanto o laboratório?**

**Rocha** – A dificuldade é de manutenção de equipe, já que alunos tendem a nos deixar quando finalizam seus cursos, e pesquisadores igualmente nos deixam quando seus projetos são finalizados. Mas esta dificuldade é, de fato, uma característica de equipes em instituições de ensino e pesquisa, portanto já são previstas, embora sejam um desafio a mais para a gestão. Outro ponto que merece destaque é a descontinuidade de demandas públicas, a partir de mudanças de governança: o impacto da mudança de um ministro ou de sua equipe é, por vezes, terrível para a pesquisa, que vê alteração de cronograma e orçamento alterados sem qualquer cerimônia ou responsabilidade. Para o futuro, esperamos ampliar a rede Media Lab Brasil e nos consolidar como o mais importante da América Latina, o que já somos. Nossa perspectiva é fazer a diferença. ■

“ [...] o impacto da mudança de um ministro ou de sua equipe é, por vezes, terrível para a pesquisa, que vê alteração de cronograma e orçamento alterados sem qualquer cerimônia ou responsabilidade. ”

