

A abordagem educomunicativa e as tecnologias digitais em sala de aula: diálogos possíveis¹

Elisangela Rodrigues da COSTA²

Wellington NARDES³

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP - MECOM⁴

Resumo

A disseminação dos dispositivos digitais e de comunicação nas escolas, aliados ao uso da internet, favoreceram o crescimento de abordagens pedagógicas (teóricas e práticas) que, em certa medida, passaram a orientar gestores e professores no trabalho em sala de aula nas interfaces entre Tecnologias, Comunicação e Educação. O contexto contemporâneo, neste sentido, está marcado por convergências e contradições (entre as várias concepções) e diálogos entre paradigmas e metodologias, em prol da aprendizagem dos alunos. É neste viés que apresentamos neste artigo uma breve reflexão acerca da urgência do letramento digital e midiático. E no entendimento de que a prática educomunicativa, como direito à comunicação, pode e vem contribuindo ao ensino, produzindo maiores sentidos às novas gerações de estudantes.

Palavras-chave

Letramento digital; Educomunicação; Ensino híbrido; Google em sala de aula; cidadania comunicativa.

Introdução

Não há dúvidas de que as mudanças advindas com a proliferação dos novos meios de comunicação, dispositivos e plataformas digitais, a partir da segunda metade do século XX, interferiram fortemente em todos os circuitos (pedagógicos, administrativos, interpessoais) do ambiente escolar. Naturalmente o contexto social espelhou essas mutações nos modos de ser e estar dos indivíduos, com ênfase na dimensão espaço e tempo, retratando as novas dinâmicas comportamentais, principalmente entre as gerações nascidas no referido período. Na configuração do

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XIX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutora em Ciências da Comunicação (ECA/USP), jornalista e pedagoga, professora de Jornalismo e Publicidade - Faculdade Estácio de Sá, Campo Grande - MS, integrante dos grupos de pesquisa: Clube de Comunicação (UFMS) e do MECOM (USP). e-mail: lisacosta@usp.br

³ Mestrando em Ciências da Comunicação (ECA/USP), jornalista, professor de Comunicação e Metodologia Científica na Faculdade Ibrate (Curitiba) e integrante do MECOM (USP). email: nardes@usp.br

⁴ MECOM. Mediações educomunicativas. Grupo de pesquisa apoiado pelo CNPq e baseado no Departamento de Comunicações e Artes/ECA/USP/PPGCOM, sob coordenação do prof. Dr. Adilson Citelli. Pesquisadores associados: Dra. Ana Luisa Zaniboni Gomes, Dra. Eliana Nagamini, Dra. Elisangela Rodrigues da Costa, Dra. Helena Corazza, Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida, Dr. Rogério Pelizzari de Andrade, Dra. Sandra Pereira Falcão, MS. Suéller Costa; Doutorandos: Ms. Douglas Calixto, Ms. Edilane Carvalho Teles, Ms. Gláucia Silva Bierwagen, Ms. Michel Carvalho da Silva; Mestrandos: Roberta Takahashi Soledade e Wellington Nardes; Iniciação científica: Rafaela Treib Taborda.

cenário contemporâneo, tanto a instituição escolar como a prática pedagógica foram muito pressionadas a se adaptarem e, por que não afirmar, a se “reinventarem”.

Há certo tempo, as aproximações e os distanciamentos oriundos da tríade: Educação, Tecnologias e Mídia despertam interesses em vários segmentos, não se restringindo apenas aos agentes escolares envolvidos no processo educacional. Acrescenta-se também o aumento na participação de empresas multinacionais e instituições, com fortes nichos no mercado tecnológico e comunicacional, tal como a gigante *Google* e/ou a Fundação Lemann, na Educação, ofertando às redes educacionais, públicas e privadas, projetos colaborativos que passam pela inserção de produtos tecnológicos por elas produzidos, suporte/manutenção e cursos com formações continuadas docente (com materiais próprios) para melhor uso destes em sala de aula.

Assim, a sinopse da contemporaneidade após a multiplicação de aparelhos tecnológicos e celeridade informacional, por meio da ambiência digital, possibilitou uma ampla inclusão das linguagens comunicacionais no cotidiano da escola. Os gêneros específicos do jornalismo e publicidade estão cada vez mais inseridos e estudados na Educação Básica, contribuindo ao desenvolvimento de análises críticas pelos educandos e professores.

Atrelados a este relato, não podemos desconsiderar o período histórico e político vivenciado no país marcado pela divulgação de quantidade significativa de desinformação (*fake news*), produzida, principalmente, no ciberespaço (LÉVY, 1999), e compartilhada em jornais, revistas, sobretudo nas redes sociais. Esses fatores, por si só, justificam a procura crescente por projetos pedagógicos que trabalhem na interface com a comunicação, ou seja, com o que vem sendo chamado de educação midiática, alfabetização informacional e midiática (UNESCO), mídia-educação, letramento (informacional e midiático) entre tantos outros. Em consonância com a perspectiva do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) defendemos o paradigma da educomunicação⁵ que valoriza o processo comunicativo, e não a mídia em si, além de dialogar com ideais dos movimentos sociais latino-americanos. A prática educomunicativa passa por um caminho definido por processos democráticos, a gestão compartilhada da comunicação.

⁵ Sobre o conceito da Educomunicação, ver: SOARES, I. O. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: *Revista Contat.*, Brasília, ano 1, n. 1, jan./mar. 1999. p. 19-74, e SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: *Comunicação & Educação*, São Paulo, (23), p. 16-25, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>>. Acesso em jul.2018.

A mídia e a tecnologia necessitam compor a prática pedagógica não apenas porque é uma necessidade requerida pela atual sociedade, mas, sobretudo porque é um direito dos estudantes, enfatiza Ismar Soares⁶ (2016). Em sua visão:

A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. As crianças, adolescentes e jovens, mesmo os que ainda não dispõem de acesso a novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se imersos em práticas nas quais são utilizados computadores, caixas eletrônicas, celulares, entre outros suportes, cujos usos exigem conhecimentos próprios, inclusive para criticá-los. (SOARES, 2016, p. 88).

É interessante observar que não apenas as escolas, enquanto instituições, mas redes educacionais de ensino, sejam nas esferas pública e/ou privada, estão incorporando em seus currículos, ancorados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), projetos e ações que tratam do uso pedagógico dos dispositivos tecnológicos, como é o caso do município de Barueri, região metropolitana de São Paulo, que desde março de 2019, adotou o projeto *Google for Education* experiência a ser apresentada no decorrer do artigo. A Fundação *Google.org* vem apoiando também iniciativas em relação a educação midiática, caso do programa Educomídia⁷, desenvolvido com o Instituto Palavra Aberta, lançado, recentemente, em São Paulo tendo como público-alvo os professores do Ensino Fundamental.

Sendo assim, a proposta deste texto não é suscitar debates acerca das contribuições ou percalços causados pela utilização de metodologias envolvendo os aparatos tecnológicos no ambiente escolar. Propomos aqui uma reflexão em defesa da necessidade de diálogos e compreensões do que vem sendo chamado de educação midiática, na perspectiva educ comunicativa, e as orientações pedagógicas quanto ao uso das tecnologias em sala de aula. Apesar de existir semelhanças e diferenças entre as práticas, cada uma é necessária, a seu modo, e contribui com a aprendizagem do aluno, objetivo maior da escola, estimulando a uma necessidade urgente, em uma sociedade que se diz democrática, à uma cidadania comunicativa.

⁶ Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom)

⁷ Maiores informações:< www.educamidia.org.br>. Acesso em jun.2019.

1. As tecnologias digitais na escola: os múltiplos letramentos

Em defesa da função da escola formal, David Buckingham (2010) critica o posicionamento de autores como o americano Seymour Papert, famoso por dizer que “no futuro não haverá mais escolas” (PAPERT, 1984, apud BUCKINGHAM, 2010, p. 37), num “tom profético” de que as novas tecnologias digitais acabariam com a função dessas instituições. Cita também Ivan Illich, que renunciava, na década de 1990, uma *sociedade descolarizada*, na qual os computadores permitiriam a criação de redes informais de convivência de aprendentes, extinguindo a escola como espaço de aprendizagem e até a função docente.

Buckingham (2010) enfatiza ainda que a escola possui um lugar garantido diante do contexto social em que vivemos. Entretanto, frente ao atual papel das tecnologias e da própria mídia, defende que é imprescindível à instituição o desenvolvimento de novas funções, incentivos, assim como maior abertura à participação da comunidade. Não o bastante, aponta, de certa maneira, para a necessidade de equilíbrio entre a função da escolarização, do repensar o espaço público e o movimento de incursão e uso dos aparatos digitais. Ele admite serem esses elementos e recursos necessários ao atendimento do perfil dos estudantes/sujeitos contemporâneos, e ressalta que a incorporação destes não significa, como diziam os entusiastas tecnicistas, a exclusão e/ou substituição do espaço estudantil ou da função docente.

Historicamente, o conceito das “Tecnologias da Informação e da Comunicação” foi bastante difundido na passagem dos anos 1990 para os anos 2000, substituindo com vantagens a expressão “Informática Educativa”, até então, dominante. Um pouco mais tarde, autores agregaram um “N”, referindo-se à “Novas Tecnologias” que reconfiguraram a sigla “NTIC’s” (CONSANI, 2018). Na opinião do autor, a expressão fazia algum sentido enquanto as tecnologias digitais ainda se encontravam em processo de expansão e capilarização junto a todos os contextos sociais, particularmente as escolas. Consani (2018) acredita que, hoje, o que se apresenta como mais adequado, em nosso contexto, seja centrar a abordagem na questão referindo-se a letramentos midiáticos e digitais.

Buckingham (2010) em estudos acerca do letramento⁸ digital e midiático, no ambiente escolar, tece duras críticas, em seus últimos trabalhos, quanto à forma com que essa questão está sendo incorporada e dimensionada, sobretudo por influência de autores apocalípticos que pregam um domínio tecnológico face ao trabalho pedagógico no ambiente escolar. Ele reflete que as altas expectativas creditadas ao uso de equipamentos tecnológicos na educação foram responsáveis por perigos extremistas e inúmeros desafios: “Questiono a ideia de que a escola seja uma instituição ultrapassada e que seu fim seja iminente e previsível” (BUCKINGHAM, 2010, p. 37).

A crítica do britânico recai, sobretudo, aos entusiastas que falam do “empoderamento” dos jovens pelas mídias digitais como uma ação quase automática e libertadora, capaz de ocupar o espaço social da instituição. Quanto a noção de letramento digital ele afirma que há uma má definição conceitual, com base em Goodson e Mangan (1996). Ele lembra que isso não é algo recente, pelo contrário, a ideia é difundida desde a década de 1980, destaca que, frequentemente, definir que um indivíduo é letrado digitalmente equivale a afirmar que ele domina um conjunto mínimo de capacidades que o habilitam, como usuário, a operar ou realizar tarefas básicas, com a utilização dos *softwares*, bem como a realizar buscas eficientes e selecionar materiais confiáveis na internet.

O letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na web, ainda que seja claro que é preciso começar com o básico [...] como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento [...] (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

1.1 Do letramento midiático às construções de “cidadanias”

Buckingham (2010) ao que chama de letramento midiático, e sua necessidade para a escolarização do século XXI, elenca, para melhor definição do termo, quatro aspectos conceituais gerais a serem considerados: a) **a representação** (incluindo

⁸ Recorremos a Magda Soares. De acordo com a autora, quanto ao “letramento”, historicamente, foi na segunda metade dos anos 1980 que a palavra chegou ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, e somente nos anos de 1990 é que os especialistas começaram a incorporá-la no discurso pedagógico. Assim, o termo “letramento” com o sentido que hoje lhe damos. Onde fomos buscá-lo? Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa literacy. Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo – cy, que denota qualidade, estado, fato de ser [...] No Webster’s Dictionary, literacy tem a condição de ser literate³⁰ [...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2006, p. 17).

valores, ideologias, implícitos em determinadas interpretações); b) **a língua** (refere-se ao que chama de “indivíduo letrado”, o entendimento de seu funcionamento, a gramática, a consciência acerca de como são construídos os meios digitais, sites, *links*); c) **a produção** (o reconhecimento de quem e de por que está se comunicando, dos influenciadores); d) **a audiência** (posicionamento enquanto leitor/usuário, respostas e a compreensão de uso por diferentes grupos sociais entre outros). Enfatiza ainda que o conhecimento da mídia requer tanto a competência leitora como a escritora, como ele mesmo diz; a argumentação é muito mais ampla do que “só uma pregação da educação midiática”:

A metáfora do letramento – embora não sem seus problemas – propicia um meio de imaginar uma abordagem mais coerente e ambiciosa. A crescente convergência da mídia atual significa que precisamos abordar as habilidades e competências – os múltiplos letramentos – demandadas pelo conjunto de formas contemporâneas de comunicação. (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

Martín-Barbero (2014) também faz duras críticas ao lugar dos aparatos tecnológicos no ambiente escolar, pois, em sua visão, tanto os meios comunicacionais como as novas tecnologias são, para os mais jovens, lugares de um desenvolvimento pessoal que, por mais ambíguo e até contraditório que possa ser, foi convertido, por eles, no seu modo de estarem juntos e se expressarem. Com isso, possibilitar a juventude espaços nos quais possam se manifestar, estimulando práticas de cidadania, é o único modo pelo qual uma instituição educativa, cada vez mais pobre em recursos simbólicos e econômicos, pode reconstruir sua capacidade de socialização. Nas palavras do autor:

[...] não por culpa dos professores ou dos alunos, mas pela existência de um ecossistema comunicativo que, ao catalisar as sinergias entre a perda da vitalidade das grandes instituições modernas e o surgimento de outras formas de sociabilidade torna o sistema educativo incapaz de conectar-se a tudo o que os alunos deixam de fora para estar na escola. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 122).

Os apontamentos de Buckingham e Martín-Barbero ajuda-nos a pensar que a interface comunicação e educação é fundamental para a efetiva formação integral dos cidadãos contemporâneos, assim como é imprescindível para o exercício da cidadania (CAPRINO, 2016). Os processos comunicativos gerados no ambiente escolar, por meio de projetos com a mediação tecnológica e prática educacional, aqui falamos especialmente do ensino formal, são capazes de subsidiar uma “cidadania comunicativa”

(MATA, 2006; OROZCO, 2009; KAPLÚN, 1983). Ao menos na América Latina, esta discussão aconteceu em torno de diálogos comunicativos populares e alternativos, como bem define Kaplún (1983, p.41), “para o movimento de base a comunicação não constitui um fim em si, se não um instrumento necessário ao serviço da organização e da educação populares”.

La noción de ciudadanía comunicativa remite necesariamente a derechos civiles – la libertad de expresión, el derecho a la información, la posibilidad de exigir la publicidad de los asuntos públicos, etc. –, jurídicamente consagrados por diversos instrumentos tales como la constitución de los Estados, leyes, decretos, disposiciones reglamentarias. En este sentido, y como ocurre en general con los derechos civiles, la ciudadanía comunicativa representa un límite a la acción del Estado con el fin de garantizar la libertad de las personas y representa un estatus jurídico (MATA, 2006, p.13)

Alberto Efendy Maldonado (2011) nos ajuda a pensar que a cidadania comunicativa na América Latina tem sido negada pelos modelos comerciais com grandes concentrações de bens, sistemas, instituições, tecnologias e poderes midiáticos. O autor defende a configuração de uma concepção do exercício cidadão que supere a redução aos critérios políticos e jurídicos compreendendo também questões de caráter multicultural, antropológico e étnico para usos nos mais diversos aspectos, tais como: axiológicos, comunicacionais entre outros. Ele enfatiza ainda, a necessidade de discutí-la também no campo das Ciências – assim, o exercício do que ele denomina de cidadania científica é imprescindível para a transformação de estruturas, culturas e instituições em espaços de liberdade democrática. Uma prática que pode ser iniciada desde a Educação Básica com ações de caráter pedagógico voltados a um educar para a pesquisa, conforme também discorre Pedro Demo (1997).

2. Ensino Híbrido e Educomunicação: diálogos possíveis

Em relação as abordagens pedagógicas para ações na interface comunicação, educação e tecnologias vivenciamos um momento marcado por inúmeras definições e orientações, o que de certa maneira não é ruim. As práticas com as tecnologias digitais possibilitam a junção de novos métodos e até adaptações, como por exemplo, o chamado “ensino híbrido”, que basicamente combina atividades presenciais com ações mediadas pelo professor e tecnologias digitais. Assim, nessa perspectiva de trabalho o

conteúdo e as instruções, sobre um determinado assunto curricular, não são transmitidos pelo docente em sala de aula.

Neste prisma, o aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e o espaço físico escolar passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do educador e colaborativamente com os colegas (VALENTE, 2015). Entre os vários modelos utilizados citamos alguns, tais como: sala invertida, laboratório rotacional, rotação por estações entre tantos outros. Ainda no aspecto da definição conceitual Moran (2015, p.30) alerta que “são muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao *mix* de presencial e *on-line*, de sala de aula e outros espaços”.

O ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento. Passamos, em pouco tempo, de consumidores da grande mídia a “prosumidores” – produtores e consumidores – de múltiplas mídias, plataformas e formatos para acessar informações, publicar nossas histórias, sentimentos, reflexões e visão de mundo. Somos o que escrevemos, o que postamos, o que “curtimos” (MORAN, 2015, p. 31)

Ressaltamos que a crescente implantação de ações educativas para o uso de tecnologias digitais apontam à consideração de, ao menos, três aspectos, dentre tantos outros, pelos sistemas educacionais, no caso: a) trata-se da urgente adequação de novos conteúdos ao currículo para o atendimento do perfil atual de alunos (habilidades e competências); b) da inserção e do uso de novos dispositivos sociotécnicos em sala de aula, o que, obrigatoriamente, passa pela inclusão de novas metodologias de trabalho do professor; c) da exigência e, porque não dizer do, “gargalo” que se apresenta, quanto aos investimentos no setor público educacional, no tocante a políticas e projetos que possibilitem formações continuadas docentes qualitativas. Como uma tentativa de suprir ou amenizar lacunas e naturais dificuldades dos professores perante as novas exigências (muitas delas advindas de sua formação inicial na licenciatura); sem contar a problemática de infraestrutura, seja física e/ou materiais, para que o processo ocorra na prática. No intuito de compreender melhor os itens citados, quanto a implantação de

projetos envolvendo aparatos tecnológicos na educação, optamos por verificar, como *case*, a rede municipal de educação de Barueri⁹.

2.1 O case da Google for Education em Barueri / SP

O que nos chamou a atenção para a escolha de Barueri, município da região metropolitana de São Paulo (27 km) foi por conta de o seu sistema municipal educacional ter aderido efetivamente (todo o Ensino Fundamental e parte da Educação Infantil), desde o início do ano letivo, à plataforma *Google for Education*.

Em entrevista aos pesquisadores, o diretor do Departamento de Tecnologia da Secretaria Municipal de Educação (SME), Ricardo Nascimento, afirma que Barueri é a primeira rede pública no Brasil a adotar efetivamente a plataforma da Google, tanto que vem participando de vários encontros pela Google em outros municípios tendo Barueri como *case*.

O investimento à plataforma, de acordo com dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME/Barueri), confirmam o acesso e disponibilização à 46.222 mil alunos do Ensino Fundamental, 2.300 professores, que já receberam os equipamentos (incluindo os *chromebooks*) e formações continuadas com equipes da empresa terceirizada pela Google, Além dos *chromebooks* para os alunos; 11.900 óculos de realidade virtual, 361 carrinhos para transportar os novos computadores e 110 terminais para videoconferência, entre outros benefícios.

Em resumo, o “Google Sala de Aula” é uma sala virtual, onde o professor organiza as turmas e direciona os trabalhos, usando ou não as demais ferramentas do *Google Apps*. O professor acompanha o estudante no desenvolvimento das atividades e, se necessário, atribui comentários e notas nas produções realizadas (SCHIEHL e GASPARINI, 2015). A cada nova atividade inserida, os estudantes recebem uma mensagem no *e-mail*, independente se o estudante compareceu nas aulas presenciais e há a possibilidade dele participar ativamente das atividades complementares ou de pesquisa. Vale destacar que, o acesso no Google Sala de Aula é restrito aos estudantes e funcionários cadastrados pela escola. Este cadastro é vinculado a um domínio

⁹A rede, em 2015, já havia implantando, em parceria com a Fundação Lemann, o uso da plataforma digital de Matemática – Khan Academy. Mais informações em artigo apresentado no Congresso Ibercom em 2015. COSTA, Elisangela Rodrigues. O engajamento com a plataforma Khan Academy na escola pública: um olhar educacional. Disponível em: <http://www.assibercom.org/download/Ibercom_2015_Anais_DTI-4.pdf>. Acesso em 30.jun.2019.

relacionado à instituição, promovendo, assim, mais autenticidade e organização dos assuntos relacionados à escola.

Danilo Ferreira¹⁰, um dos professores coordenadores do projeto da SME/Barueri, afirmou que o fato do município já ter inserido outras plataformas, desde 2015, com a Khan Academy, e outras, com toda a certeza, colaborou para a aquisição do Google for Education. Ferreira (2019) destaca três fatores que considera essenciais para a adoção deste tipo de ação em uma rede: 1) o investimento na infraestrutura, ou seja, em equipamentos; 2) a formação continuada docente de maneira permanente; c) a utilização na prática da sala de aula. Entretanto, atribui ao que chama de sucesso do projeto, o fato do município ter contratado, além dos cargos efetivos de professores de informática, docentes que estão fixos em cada um dos laboratórios de informática das escolas da cidade e trabalham com a plataforma e acabam dando orientações e suportes aos professores da instituição.

Edson Luiz¹¹, docente de informática¹², é um entusiasta do poder da transformação com a inclusão digital em suas aulas, mas, afirma que é natural o estranhamento inicial e a insegurança dos professores com o uso das tecnologias no ensino. Em relação à plataforma Google, na rede municipal, afirma que desde que atua é um dos momentos mais ricos que vive, sobretudo pelo maior investimento em formação continuada¹³. Entre as vantagens da plataforma ele aponta por exemplo, o fato do Google formulários possibilitar a correção das avaliações elaboradas pelo professor, o que implica em maior tempo para outras tarefas da profissão. A seguir com alguns tópicos ofertados na Google for Education, de acordo com as descrições de Witt (2015).

Tabela 1 – Algumas ferramentas no Google Sala de Aula (Adaptado de Witt (2015)).

Ferramenta	Google Apps	Características Chaves
Universal	Características Universais dos aplicativos.	Os arquivos são salvos automaticamente e se cria um histórico de revisão completo com um carimbo de data e hora de todas as revisões de todos os arquivos e todos os compartilháveis. Permite múltiplos usuários colaborarem em um único documento com ambiente de processamento baseado em nuvem, capacidade de comentário web.

¹⁰ Em entrevista aos pesquisadores em junho 2019.

¹¹ Em entrevista aos pesquisadores em junho 2019.

¹² Escola de Ensino Fundamental e Educação Infantil Professor João Tibúrcio.

¹³ Estivemos em Barueri, no mês de junho, e acompanhamos encontros de formação da Google. Não esgotamos nossa análise neste artigo acerca deste assunto. Pretendemos retomá-lo, quando tivermos os dados analisados para divulgação de nosso estudo “Inter-relações Comunicação e Educação no Ensino Básico” pelo nosso grupo de pesquisa MECOM/ECA/USP.

		portanto, sempre acessar a versão mais recente do aplicativo.
Sala de aula – dentro e fora da escola	Classroom ou Sala de Aula.	- Sistema de gestão de sala de aula para professores; - Gerencia múltiplas classes e níveis; - Posta mensagens anúncios (perguntas, avisos e tarefas) para uma ou mais classes; - Gerencia tarefas e compartilhamento de arquivos (formulários, documentos, vídeos, link, etc.); - Sala de aula tem um código de acesso protegido;
Apps Calendário	Agenda	-Conectado a uma Conta do Google acessível através de qualquer navegador web e dispositivo móvel habilitado, organizando eventos e atividades.
Armazenamento de arquivos na nuvem	Drive	Sistema de armazenamento baseado em nuvem. Permite o compartilhamento de arquivos com outra conta do Google ou contas fora do ambiente Google permite download de arquivos para um disco rígido para ser acessado off-line.
Textos	Documentos	Tem a capacidade de expandir os recursos disponíveis e funcionalidade com uma extensa lista de <i>add-ons</i> . Compor textos.
Planilha eletrônica	Planilhas	Funcionalidade básica de uma planilha tem a capacidade de expandir os recursos disponíveis com uma extensa lista de <i>add-ons</i> .
Apresentação em slides	Apresentações	Funcionalidade básica de um software de apresentação tem a capacidade de expandir os recursos disponíveis e funcionalidade com uma extensa lista de <i>add-ons</i> .
Formulário de pesquisa e coleta de dados.	Formulários	Envio do formulário diretamente ligado a uma planilha, para facilitar a captura de dados simples e análise de grandes volumes de dados. Ferramenta de grande utilidade na formulação de atividades diagnósticas.
Desenho	Desenhos	Ferramentas básica de desenhos geométricos e livres.
Mapas	My Maps	Permite destacar trajetórias, localização e medidas em mapas. Permite ainda adicionar camadas.
Criação de Sites	Google Sites	Interface similar a outros <i>Google Apps</i> permite a criação colaborativa de um site pode inserir imagens, vídeos, bem como Google Documentos, Planilhas e Apresentações diretamente de seus sites do <i>Google Drive</i> pode ser privado ou público com os professores que controlam o acesso para estudantes de criação de simples ferramentas e modelos para início rápido
Mídia Social	Google+	Permite criar grupos para compartilhar documentos e colaborar através de discussões on-line em um ambiente de mídia social.

Os professores do Ensino Fundamental de Barueri até o momento (junho/2019), aguardam para o 2º semestre a continuidade da 2ª. etapa da formação continuada.

2.2 A prática educacional e a mediação tecnológica

Em relação a educação, se analisarmos o contexto político-social em que surgiu o conceito na América Latina observa-se que emergiu da própria luta do movimento social pelos direitos humanos, pelo direito à comunicação, em que os agentes da cultura se reconheceram como sujeitos da história, na concepção de Paulo Freire o “ser no mundo com os outros” em *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Por isso, autores como Martín-Barbero (1997, 2014), Freire (1996), Soares (2011) e Citelli (2004), entre outros, respeitando a especificidade de cada um em seu espaço de atuação, problematizam a necessidade de olhar as tecnologias e os meios

comunicacionais em diálogos com a sociedade e não desconsiderando a importância das mediações. Discorrem que na interface com a Educação, não importa qual o meio técnico utilizado – rádio ou peça de teatro, por exemplo, o objetivo maior é reestruturar os modelos comunicacionais para que professores e alunos possam exercer o direito à expressão.

O foco desta vertente não é a mídia, em si, mas, o processo comunicativo que nos envolve, transitando entre as funções de emissores e receptores de comunicação. No caso, a Educação para a Comunicação, aqui denominada como Educomunicação preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Para que a meta seja alcançada, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escola, até chegar à midiática massiva. Na escola, o que se propõe é a revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações (SOARES, 2014, p.18)

Em São Paulo, por exemplo, o tradicional colégio da rede particular de ensino, Dante Alighieri adotou projetos que envolvem metodologias com o ensino híbrido em diálogos com a prática educacional. A professora de tecnologia educacional, Verônica Cannatá (2015) relata a experiência¹⁴ com a oficina educacional “Dante em foco”, projeto extracurricular, com alunos dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental que contou com apoio de uma jornalista da escola. A docente esclarece:

Orientamos os alunos a trabalhar com as mais variadas mídias digitais e impressas (internet, redes sociais, fotografia, edição de vídeos e áudio, informativos, revistas, TV e rádio). Integramos essa oficina o aprendizado de técnicas de jornalismo no uso da tecnologia como linguagem, bem como atividades que estimulam o protagonismo, o trabalho colaborativo e o exercício da autonomia. Os alunos-jornalistas, em nome do Colégio, em eventos internos e externos, fizeram coberturas e produziram conteúdos para redes sociais, Rádio Dante (projeto em parceria com a Rádio CBN) e TV Dante (*webtv* da instituição). Os encontros presenciais da oficina ocorriam uma vez por semana, com uma hora de duração, e as atividades *on-line* eram postadas no Moodle, uma plataforma de ensino e aprendizagem (CANNATÁ, 2015, p.186).

Marcie Consani (2018) alerta que a abordagem educacional não trata de desenvolver competências técnicas para utilizar os meios na Educação, mas sim de

¹⁴ Ver. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. BACICH, Lilian. NETO, Tanzi Adolfo, MELLO, Fernando. Porto Alegre: Penso, 2015.

propor dinâmicas críticas e dialógicas de apropriação cultural das formas de se comunicar pelas novas gerações.

Sendo assim, cinco aspectos relacionados diretamente a valores e atitudes legitimam a implantação da prática educomunicativa como política pública¹⁵, caso, por exemplo, da rede municipal de ensino de São Paulo, colaborando até mesmo para a manutenção da própria política, apesar das diferentes tendências programáticas próprias das sucessivas administrações públicas. O que queremos dizer é que por se tratar de valores adquiridos culturalmente e não mediante ordenamento normativo circunstancial, a educomunicação ganha legitimidade e espaços por meio de atitudes comportamentais inerentes ao caráter da própria prática, tais como: a) busca pelo diálogo; b) incentivo à participação/autoria; c) valorização do protagonismo/autonomia dos sujeitos; d) reconhecimento da alteridade; e) prática da cidadania. Tais elementos culturais e comportamentais se inter-relacionam e compõem itens importantes da prática pedagógica institucional. Essa articulação entre prática (costumes) e teoria (justificativas teóricas) estimula o desenvolvimento de valores, que, por sua vez, se justificam pela norma legal

Outro exemplo de prática educomunicativa e ensino híbrido é o projeto interinstitucional “Educom.GeraçãoCidadã” desenvolvido, há três anos sucessivos de 2016 a 2018, entre os estudantes do 7º do Ensino Fundamental ao 2º ano do Médio. As instituições escolares envolvidas são o Centro de Educação Unificado (CEU) Casa Blanca (escola pública da rede municipal de educação de São Paulo) que participa do Programa Imprensa Jovem (Agência de Notícia escolar, na perspectiva educomunicativa) e, novamente, o já citado, Colégio Dante Alighieri (particular) com a ação do “Dante em Foco”. O Educom.GeraçãoCidadã teve entre os objetivos a integração dos alunos de diferentes escolas e contextos em um projeto educomunicativo estimulando a reflexão dos educandos em relação a produção midiática sobre temas por eles escolhidos, valores para a vida, solidariedade, colaboração, para o estímulo a práticas e à formação cidadã. Por meio da personalização do ensino.

¹⁵ COSTA, Elisangela Rodrigues da. **Educomunicação e políticas públicas**: estudo comparativo de educação midiática entre as redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo. 2018. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-03122018-144842/pt-br.php>>. Acesso em: 30. jun. 2019.

Considerações Finais

É preciso ressaltar que em consonância com Consani (2018), acreditamos que a educomunicação depende muito mais de dispositivos de gestão com flexibilidade que possibilitem a reorganização de espaços e de tempos escolares, do que de a introdução de equipamentos tecnológicos no ambiente escolar. Definitivamente, são muitos os desafios para os professores e as escolas, de modo geral. As crianças e os jovens anseiam por aulas mais divertidas nas quais sejam incorporadas, por exemplo, os games educativos, as mídias digitais e a internet. É nesse cenário que são redefinidos os papéis dos professores e dos próprios alunos. Os docentes não mais são autoritários e donos do saber absoluto senão mediadores/articuladores dos sentidos e significados produzidos por todos os sujeitos do espaço escolar e que circulam de modo mais democratizado e horizontal. De outro lado, os alunos não são mais meros receptores de conteúdos, mas se tornam sujeitos ativos e autônomos que se lançam, por força própria, na aprendizagem por meio de descobertas.

No artigo, procuramos discutir e apresentar três exemplos em que o ensino híbrido foi uma opção em diálogo com o paradigma educacional, como uma possibilidade: a alternativa de aproximação entre a escola e o “mundo real”. Neste sentido, parece tornar-se necessária, a inauguração de uma nova cultura escolar, mais moderna e mais atualizada, que pela didática, pelas práticas pedagógicas e pelos processos educativos, se relacione com esse mundo mediado/midiatizado. Nossa defesa é que pela educomunicação seja possível fundar essa nova cultura escolar que se caracterize, sobretudo, pela aproximação entre a escola e as tecnologias em novas modalidades de ensino-aprendizagem por meio de projetos institucionais e se possível de políticas que possam oferecer apoios.

Referências

BACHI, L; NETO, A. T; MELLO (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

CANATTÁ, V. Quando a inovação em sala de aula passa a ser projeto de escola. In: BACHI, L; NETO, A. T; MELLO (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

CAPRINO, M..P. Educação midiática nas ONG's brasileiras: experiências para a cidadania comunicativa. **C&S**. São Bernardo do Campo, v.38, no.3, p.245-269, set/dez.2016.

CITELLI, A.O. **Comunicação e Educação**. A linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2004.

CONSANI, M.A. Mediação Tecnológica na Educação: Os aportes teóricos e práticos da Educomunicação para a Educação a Distância. **Revista de Graduação USP**, vol.3, n.1, jun 2018.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAPLÚN, M. La comunicación popular e alternativa válida? **Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación**, nº.7, p.40-43,1983.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MALDONADO, A, E.G. T. **A construção da cidadania científica como premissa de transformação sociocultural na contemporaneidade**. GT Comunicação e Cidadania do XX Encontro da Compôs na UFRGS, Porto Alegre, 14-17 junho 2011.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos Meios às Mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

_____. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MATA, M.C. Comunicación, ciudadanía y poder. Pistas para pensar su articulación. **Diálogos de la Comunicación**, nº. 64, p.65-76, 2002.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACHI, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; MELLO (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SOARES, I. de O. **Educomunicação: o Conceito, o Profissional, a Aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação e Educação**. Ano XIX, n.2, jul/dez 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OROZCO- GÓMEZ, G. **Entre pantallas. Nuevos roles comunicativos de las audiencias**. Intercom – XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, 2009.

WITT, D. **Accelerate Learning with Google Apps for Education**. [2015]. Disponível em: <https://danwittwcdsbca.wordpress.com/2015/08/16/accelerate-learning-with-google-apps-for-education/>. Acesso em 25.jun.2019.

SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, I. Contribuições do Google sala de aula para o Ensino Híbrido. **RENTE Novas Tecnologias da Educação**. V.14, n.2, dezembro de 2016, UFRGS.

VALENTE, A. Prefácio. In: BACHI, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; MELLO (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.