

sessões do
MAGINARIO

ano XVI | n25 | 2011/1



10

Hipermídia e Educomunicação: o papel das novas mídias digitais no ensino

Bruna Barbieri Bariani¹



Resumo: Há uma grande discrepância entre o papel interativo do indivíduo desempenhado fora das salas de aula em meio aos ambientes virtuais e entre o posicionamento usualmente passivo ao qual o estudante é condicionado. Este trabalho atentar-se-á aos benefícios que as novas mídias, em especial a hipermídia, podem trazer às instituições de ensino ao criar um vínculo entre o meio acadêmico e o ambiente cotidiano multimídia em que o aluno está inserido. A Educomunicação bem como a hipermídia questionam o sistema metodológico que privilegiou os caminhos lógicos e científicos e permaneceu alheio às transformações dos novos meios comunicacionais.

Palavras Chave: Mídias digitais; Hipermídia; Educomunicação.

Abstract: There is a big difference between the interactive role of the individual played outside the classroom in the midst of virtual environments and between the usually passive position to which the student is conditioned. This work will attempt to the benefits that new media, particularly hypermedia, can bring to educational institutions to create a link between academia and the media daily environment in which the student is inserted. The Educommunication as well the hypermedia question the methodological system that that focused on methodological and scientific logic paths and remained oblivious to the transformation of the new media communication.

Keywords: Digital medias; Hypermedia; Educommunication.

Introdução

Permanecer em um sistema de ensino estabelecido no século XVIII, decorrente do Iluminismo e da ruptura com a cosmologia religiosa, em que o aluno tende a limitar-se a espectador do conteúdo lecionado, torna-se contraditório, uma vez que o estudante convive em um meio digital e interativo (Garcia, 2010).

Bairon (2004) e Garcia (2010) afirmam que atualmente os jovens são atraídos pela ideia de coautoria. Estes não querem mais ser público. Querem mais. Querem interagir com as informações, bem como fazem fora das escolas em meio às mídias digitais e é neste aspecto que entra em destaque a Educomunicação.

A Educomunicação surge com o claro propósito de averiguar a importância dos novos meios de comunicação para o benefício da educação (Fígaro, 2010).

Isso quer dizer que todos os conteúdos e formatos dos meios de comunicação podem cruzar os muros da escola e entrar na sala de aula. Mas também quer dizer que esses conteúdos e formatos precisam ser trabalhados de maneira diferenciada. O professor deve preparar-se para não só fazer a leitura crítica do conteúdo das mensagens dos meios de comunicação, mas, além dela, precisa aliar a essa preocupação aquela que trata de demonstrar como esses formatos e conteúdos são construídos, a que se propõem, que tipo de mercado atendem e como seriam transformados para os fins do cultivo do conhecimento, da cultura, da cidadania, da solidariedade, da arte, da beleza e da alegria (Fígaro, 2010, p. 11).

A hipermídia, parte destas novas mídias emergentes, oferece a oportunidade de uma experiência estética, o que é um atrativo ao aluno que imerge no conceito lecionado. Petry, L. (2007, p. 2) sintetiza muito bem a ideia

deste artigo de relacionar a Educomunicação à hipermídia: “Postulamos a possibilidade de compreendermos a hipermídia como uma nova forma de linguagem expressiva, dentro de um processo colaborativo que se efetivaria na produção de conhecimento”.

A atual sociedade a cada dia lida mais com as justaposições, não linearidades e interatividades tão apreciadas pelos estudantes, assíduos adeptos às novas mídias. A hipermídia faz parte deste contexto digital que atrai o público jovem fora das salas de aula. Se esta linguagem é tão apreciada pelos estudantes, por que não levá-la para dentro do meio acadêmico? O intuito deste trabalho é analisar alguns conceitos e objetivos presentes na Educomunicação e como a hipermídia pode fazer parte desta área que tem ciência da urgência de uma atualização na dinâmica de ensino.

Contextualizando: história, educação e hipermídia

O Iluminismo no século XVIII desarticulou a “verdade” de qualquer subjetividade. Ela deveria estar sujeita às regras do racionalismo representado pelo “método”. Houve uma dicotomia: arte, religião e cotidiano foram classificadas como “imaginação” (sonhos da mente) e ciência, política e moral caberiam na classificação de “estrutura do mundo” (o mundo tal qual é) (Bairon; Petry, 2000).

Neste contexto surgiu o preconceito de que qualquer interpretação racional e lógica viabilizada pela leitura e escrita era mais digna de confiança, o que atualmente é refutado pelos estudos de hipermídia e Educomunicação, conforme será analisado.

No século XVIII, consolidava-se claramente a ideia de *transmitir* conhecimento. Nesta época, o mundo ocidental rompia com a cosmologia

religiosa e estabelecia definitivamente o valor da racionalidade e objetividade nas ciências. A experiência estética e a subjetividade ficaram restritas às belas artes. As outras áreas do saber privilegiaram os caminhos racionais e lógicos representados pela matriz verbal e escrita (Gadamer, 2008).

Estabelecia-se desta maneira que a reflexão científica só poderia ser dada através da dinâmica leitura/escrita.

À essência institucional deste pensamento analítico [no meio acadêmico universitário a escrita moldou a fala], composto por um processo de fragmentação dos objetos de pesquisa, somaram-se inúmeras características de fundamentos filosófico-teóricos que, independente de suas variações e abordagens, determinaram a relação leitura/escrita como único caminho possível à reflexão científica (Bairon, 2006, p.103).

Citelli (2001, p.2) refuta tamanha formalização que limita o ensino: “O conhecimento não se confunde e nem se restringe, malgrado possa compreendê-la, com a informação, tampouco se limita aos procedimentos enciclopédicos, à acumulação dos dados presos à referencialidade das situações”.

O advento das tecnologias digitais está calcado em 1958 com o surgimento da *Advanced Research Projects Agency*, a ARPA, destinada pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos a angariar fundos de pesquisa para as universidades norte-americanas. O objetivo final era obter uma superioridade tecnológica militar em relação à União Soviética. A chamada Arpanet, originária deste projeto, defendendo a pesquisa em computação interativa, principiou a grande revolução digital e comunicacional consolidada através da web 2.0 (Castells, 2003).

O mundo não foi mais o mesmo e a interatividade digital e o meio multimídia tornaram-se cotidianos. O público, não era mais público. Passou a ser coautor de um mundo rico em textos, imagens e sons. Porém, grande parcela do ensino acadêmico permaneceu calcada às idéias fragmentárias advindas do Iluminismo, ainda no século XVIII. “Pela primeira vez na história humana, existem mais informações e dados fora da sala de aula ou da escola do que dentro delas”, complementa McLuhan (2005, p.127).

Citelli (2011) faz uma importante menção a esta distância criada entre a escola e os meios comunicacionais do cotidiano do aluno fora da sala de aula:

É pertinente, no interior deste quadro, invocar o termo alheamento como indicador semântico de um estado de coisas em que a comunicação, malgrado a sua importância e significado no mundo contemporâneo, fica alijada, seja dos cursos de graduação, seja das respectivas licenciaturas (Citelli, 2011, p.63).

Diante desta constatação, os estudos relacionados à Educomunicação entram em cena com a iniciativa de levarem os novos meios de comunicação às salas de aula com o objetivo de aproximar as novidades tecnológicas aos alunos e conseqüentemente melhorar e atualizar a dinâmica de ensino em prol do conhecimento.

Telefone celular, computador, internet e/ou aparelho MP4 são objetos tecnológicos que surgem, constantemente em uma sala de aula proliferando desafios. Então, como lidar com essas cenas? Não é possível fechar os olhos para a cultura digital. É preciso trabalhar a vivência tecnológica no cenário escolar (Garcia, 2010, p.44).

Soares (2002) relata que a ideia de vincular

educação e comunicação vem ganhando espaço no Brasil e no mundo. No País, em novembro de 1999, foi desenvolvido pelo Ministério da Educação o Fórum sobre Mídia e Educação com intuito de debater os novos parâmetros educacionais viabilizados pelas recentes tecnologias. Entre 1997 e 1999 realizou-se em doze países da América Latina um dos maiores estudos sobre este campo. A pesquisa envolveu 172 especialistas e logo ganhou visibilidade na América do Norte. Em 2000, a Marquette University (Milwaukee, Wisconsin) abordou os seguintes temas: mediações tecnológicas nos espaços educativos e educação frente aos meios de comunicação.

Essa visibilidade do diálogo entre comunicação e educação não é um mero acaso. Muitos intelectuais percebem a urgência e os possíveis benefícios da inserção das novas tecnologias no ensino acadêmico (Soares, 2002). Em 2009, a Universidade de São Paulo criou junto ao Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes a chamada Licenciatura em Educomunicação (Citelli, 2011).

É revelador que se tenha optado por um programa de Licenciatura, cujo foco decisivo é formar profissionais, dentre eles os professores, para atuarem nas interfaces concernentes aos temas comunicativo-educativos, estejam eles presentes no universo da escola, em sistemas informais ou não formais, nas ONGs, nos espaços mediáticos, enfim, nas várias instâncias da sociedade (Citelli, 2011, p.60).

A Hipermídia

Em 1933, Paul Otlet idealizou o livro televisionado que deveria consolidar a união de filmes, imagens, sons e textos para todo o

planeta. Era a denominada “Cidade Mundial” (Bairon, 2011). No século seguinte, em 1945, Vannevar Bush em seu projeto “Memex” apontava a urgência de classificar de maneira fragmentária o conhecimento por associações, ou seja, era mais importante que fosse privilegiada a ligação dos conteúdos afins do que a sequencia lógica das informações (Bairon, 2011).

Os termos “hipermídia” e “hipertexto” surgiram em 1965 por Ted Nelson para “designar uma nova forma de mídia que utilizava o poder do computador para armazenar, acessar e expor informações em forma de imagens textos, animações e som (Cotton; Oliver, 2000 apud Petry, A. S., 2009, p.142)”. Tal ambiente virtual foi de fato consolidado em 1980 no interior da Cern (Organização Européia para a Investigação Nuclear Suíça), onde Tim Berners-Lee construiu o sistema *Enquire* com o intuito de compartilhar informações e documentos. O resultado foi a criação do World Wide Web entre 1990 e 1991. O “WWW” proporcionou o encontro das características da hipermídia/hipertexto com a internet (Bairon, 2011).

Em 1993 o navegador gráfico *Mosaic* tornou viável a exposição simultânea de textos e imagens na *Web*, de forma que esta se situou como o local de expansão da hipermídia. Nesta mesma década de 90 já havia uma grande quantidade de *softwares* que proporcionavam a criação de ambientes gráficos em ambientes “fechados” como o cd-rom. No início dos anos 2000 houve o encontro destes *softwares* com a interatividade da *Web*. Foi então que a hipermídia como expressividade da linguagem encontrou o ambiente para se desenvolver (Bairon, 2011).

Hipermídia é entendida por Bairon (2011) como um conceito teórico. Ela consolida-se por meio de uma linguagem não linear, atua de maneira multimidiática e tem sua concepção originada no jogo. O aspecto não sequencial

da hipermídia expressa a ideia de que a compreensão não é uma consequência exclusiva da exposição linear de conteúdos. A atuação multimídia consiste na presença de imagens, textos e sons em um mesmo ambiente. Trilhando pela filosofia, é possível afirmar que linguagem e ser são sinônimos, ou seja, “jogar é ser jogado” (Bairon, 2011, p.8).

Levy (1999, p.29) defende a hipermídia como “dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se como um instrumento dessa inteligência coletiva. [...] Os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam idéias, artigos, imagens”.

Há quatro traços que definem a hipermídia como linguagem, de acordo com Santaella (2004 *apud* Petry, A. S., 2009, p.143):

A hibridização (de linguagens, de signos, de códigos e mídias); sua capacidade de armazenar informação e de, com ela, o receptor interagir a ponto de colocar-se como co-autor; estar suportada por uma narrativa através de um mapa e um roteiro; ser uma linguagem interativa a ponto de provocar a experiência de imersão (Santaella, 2004 *apud* Petry, A. S., 2009, p.143).

Garcia (2010) nos lembra de que a experiência vivida, tão relevante no meio hipermidiático é uma excelente forma de aprendizado de acordo com os parâmetros da Educomunicação:

Vale a pena recorrer à experiência humana para observar a interpelação de procedimentos estéticos e técnicos instaurados pelo digital, que amplia a ideia do corpo. Isso reinscreve o modo como as pessoas pressupõem uma imagem corporal (Garcia, 2010, p. 42).

Acerca do texto *A proveniência da arte e a determinação do pensar* (1967², *apud* Petry,

L. 2007) o autor destaca que é através da experiência estética que a reflexão pode emergir. Surge então o termo *topofilosofia*, que:

Pensa o tridimensional digital e suas possibilidades de significação, fundamento e manifestações expressivas. Assim, na pesquisa topofilosófica, o construir e o habitar são pensados a partir da fenomenologia hermenêutica, isto em virtude de que toda construção de ambientes tridimensionais na hipermídia são pensados como construções portadoras de sentido (Petry, L., 2007, pp.4-5).

De acordo com Santaella (*in* Bairon; Petry, 2000), o primeiro grande poder da hipermídia está em sua capacidade de hibridizar linguagens, processos sígnicos, códigos, mídias, sentidos receptores e sensorialidade global. Bairon (2011) acredita que quando se trata de hipermídia, não cabe nos prender a um dilema relacionado ao visual, verbal ou sonoro, pois trata de um aspecto muito mais amplo: um pensar híbrido.

Outra forte característica da hipermídia é armazenar e fluir informações e, através da interatividade, apresenta diversas versões possíveis de navegação devido a sua estrutura não sequencial, ou seja, *hiper*. Este fluir de informações deve-se ao fato de que a hipermídia não apresenta começo, meio e fim. Ela é sempre passível de novas versões e intervenções, é um perpétuo diálogo que consiste na circularidade da compreensão:

Sempre há uma nova versão, uma nova ideia, uma nova interpretação. Essa fragilidade do sentido pode ser denominado como a circularidade da compreensão. A circularidade da compreensão não é um círculo metodológico, mas descreve um momento estrutural da própria compreensão (Bairon, 2011, p.25).

Bakhtin (*apud* Bairon, 2011) é um dos

estudiosos resgatados quando se trata do aspecto conceitual da hipermídia. Segundo o autor, o todo não é uma identidade finalizada, mas sim, uma relação. O todo é por si só já aberto a mudanças, bem como a hipermídia.

Para Bairon (2011, p.28), a expressão “equivoco como compreensão” é bastante apropriada para o conceito de hipermídia. O equivoco não é condizente a uma unicidade de voz, como ocorre na escrita metodológica, ele é consequência de da multiplicidade de vozes e da pluralidade. Esta ideia também nos ajuda a entender porque a hipermídia não pode ser tida como algo hermético, mas, impreterivelmente, em constante mutação.

O terceiro grande poder desta linguagem, de acordo com Santaella, está da fluidez de sua arquitetura hipermidiática que reflete a concepção conceitual de uma totalidade aberta: “através da exploração ou não desse potencial pode ser avaliado o teor criativo de uma produção hipermidiática: a isomorfia do seu desenho estrutural com o conteúdo que visa transmitir” (Santaella *in* Bairon; Petry, 2000, p. 9). Não é possível falar de hipermídia sem falar de labirinto, pois nele não é possível manipular o percurso do usuário.

Uma vez que o usuário tem um papel ativo na hipermídia, é colocado um fim à ideia de recepção:

Um dos fatores que deve nos deixar otimistas é o fim da ideia de recepção, embutida em quase todos os autores que recorrem a discussões filosóficas sobre o tema digital. Isso vai ao encontro do fato de que na hipermídia boa parte do controle do sentido textual que esteve, quase sempre, nas mãos do autor, passou para as mãos do leitor, tornando a intimidade uma noção cada vez mais frágil, porque é fruto da interação (Bairon, 2011, p.31)

Como ferramenta de ensino, sob algumas direções do professor, o aluno é transformado em escritor, editor e distribuidor. O autor da hipermídia, para Bairon (2011), não deixa de ser uma espécie de arquiteto ao criar linhas que o leitor percorre abrindo possibilidades.

Quando na primeira metade dos anos 90 aliava-se a linearidade do pensamento às tecnologias da imprensa, condicionava-se uma maneira de pensar. Não se tratava do uso de uma tecnologia, mas de uma metodologia que valorizava a sequencialidade do pensamento.

A estrutura metodológico-linear é composta por partes muito bem delimitadas em si mesmas e desta forma a composição do todo fica comprometida, porém, para Bairon, esta tradição precisa ser rompida em nome da totalidade aberta:

Hoje já é possível demonstrar como é que o agir da compreensão desloca-se, frequentemente, do todo à parte e desta volta ao todo. A primeira consequência que se revela, fruto deste movimento, é a ampliação das unidades de sentido, compreendida e círculos concêntricos, ocorrendo assim, uma congruência de cada detalhe com o todo (Bairon; Petry, 2000, p.45).

Derrida, Foucault e Barthes (*apud* Bairon, 2011) entre outros, ao longo do século XX, propuseram uma conceituação do pensar que é favorecida pelo meio eletrônico, virtual e hipertextual. Eles nunca se contentaram com a linearidade da compreensão manifestada pela escrita tradicional.

A margem digital na hipermídia propicia imersão no texto e esta acolhe a polifonia de quem navega. Não há capa ou contracapa, a informação está alhures e muito menos há uma conclusão, mas sim o diálogo (Bairon, 2011). As margens digitais fazem do ícone simplesmente

ícone, ou seja, não há necessidade de descrevê-lo como significante, o que, segundo Bairon (2011) proporciona a aproximação da compreensão emocional do universo lógico. Barthes (*apud* Bairon, 2011) defende que o texto ideal deve ser tido como uma galáxia de significantes e não uma estrutura de significados, o que nos leva à questão da linearidade. Ainda de acordo com Barthes (*apud* Bairon, 2011) na nossa atual cultura intelectual, acredita-se em um “eu” que tudo pode conhecer e que analisa as referências textuais como lineares pautando-se pelas quebras de linhas formais e não pela cadeia de significantes, com é o hiperlink, por exemplo. Todavia este “eu” a que se refere Barthes é muito mais “o resultado de um encontro de fragmentos, muito mais uma ficção dinâmica do que algo estático e imutável” (Bairon, 2011, p. 17).

Defensores da hipermídia no processo de produção de conhecimento, como Bairon e Petry (2000) questionam veementemente o uso da escrita como referência de capacitação individual e coletiva, uma vez que as habilidades de leitura subestimam a importância das demais experiências de compreensão, como por exemplo, a oralidade no ensino da criança, que revela-se importante no desenvolvimento de uma consciência da própria existência. “A partir daí, um grande número de questões que remetem à linguagem metafórica, à ruptura da linearidade, à valorização da oralidade cotidiana, etc. começou a tomar forma em nossas reflexões”, complementam Bairon e Petry (2000, p. 53), que enfatiza que no meio hipermidiático interpretação e ludicidade são inseparáveis.

Para o autor (Bairon, 2005), o conhecimento visa convergir os saberes fragmentados dos cinco sentidos refutando a ideia originária do século XVIII de que a matriz escrita é a única forma de dialogar com a ciência. Esta nova linguagem denominada hipermídia é uma

intersecção tão profunda entre o pensamento racional e a arte que chegam ao ponto de não ser possível discerni-los (Bairon, 2011).

A Educomunicação

Cada novo meio que surge cria uma nova forma de relacionamento com o outro e o coletivo. Cabe à Educomunicação, lidar e ensinar a lidar com estes novos meios (Fígaro, 2010).

O primeiro desafio do campo comunicação/educação é o de como abordar a lógica que envolve as tecnologias da comunicação no espaço da escola na sociedade contemporânea [...] A escola precisa estar consciente dos fatores que a envolvem, ou seja, formar para o mercado competitivo, orientado pela lógica do mais forte, ou formar cidadãos para a sociedade democrática e de oportunidades para todos? Buscar o equilíbrio entre esses dois aspectos é tarefa complicada, mas urgente. E é no trabalho com comunicação/educação que se poderá enfrentar de maneira mais explícita tal desafio (Fígaro, 2010, p. 10).

A Educomunicação é o campo que se dispõe a dialogar e estudar a complexa relação entre corpo, cultura, educação, linguagem e novas tecnologias (Garcia, 2010). Este diálogo, porém, deve ser rico em senso crítico, destaca Citelli (2000):

Essa postura deve ser adotada a fim de não se incorrer em equívocos que costumam rondar, seja os que se negam a colocar o discurso pedagógico à prova diante das demais linguagens do mundo, seja os que mistificam os imperativos tecnocráticos da educação (Citelli, 2000, p. 31).

Fígaro (2010) reforça a menção de Citelli (2000) ao defender que as novas mídias não devem simplesmente ser sacramentadas como

Como ferramenta de ensino, sob algumas direções do professor, o aluno é transformado em escritor, editor e distribuidor. O autor da hipermídia, para Bairon (2011), não deixa de ser uma espécie de arquiteto ao criar linhas que o leitor percorre abrindo possibilidades.

Quando na primeira metade dos anos 90 aliava-se a linearidade do pensamento às tecnologias da imprensa, condicionava-se uma maneira de pensar. Não se tratava do uso de uma tecnologia, mas de uma metodologia que valorizava a sequencialidade do pensamento.

A estrutura metodológico-linear é composta por partes muito bem delimitadas em si mesmas e desta forma a composição do todo fica comprometida, porém, para Bairon, esta tradição precisa ser rompida em nome da totalidade aberta:

Hoje já é possível demonstrar como é que o agir da compreensão desloca-se, frequentemente, do todo à parte e desta volta ao todo. A primeira consequência que se revela, fruto deste movimento, é a ampliação das unidades de sentido, compreendida e círculos concêntricos, ocorrendo assim, uma congruência de cada detalhe com o todo (Bairon; Petry, 2000, p.45).

Derrida, Foucault e Barthes (*apud* Bairon, 2011) entre outros, ao longo do século XX, propuseram uma conceituação do pensar que é favorecida pelo meio eletrônico, virtual e hipertextual. Eles nunca se contentaram com a linearidade da compreensão manifestada pela escrita tradicional.

A margem digital na hipermídia propicia imersão no texto e esta acolhe a polifonia de quem navega. Não há capa ou contracapa, a informação está alhures e muito menos há uma conclusão, mas sim o diálogo (Bairon, 2011). As margens digitais fazem do ícone simplesmente

ícone, ou seja, não há necessidade de descrevê-lo como significante, o que, segundo Bairon (2011) proporciona a aproximação da compreensão emocional do universo lógico. Barthes (*apud* Bairon, 2011) defende que o texto ideal deve ser tido como uma galáxia de significantes e não uma estrutura de significados, o que nos leva à questão da linearidade. Ainda de acordo com Barthes (*apud* Bairon, 2011) na nossa atual cultura intelectual, acredita-se em um “eu” que tudo pode conhecer e que analisa as referências textuais como lineares pautando-se pelas quebras de linhas formais e não pela cadeia de significantes, com é o hiperlink, por exemplo. Todavia este “eu” a que se refere Barthes é muito mais “o resultado de um encontro de fragmentos, muito mais uma ficção dinâmica do que algo estático e imutável” (Bairon, 2011, p. 17).

Defensores da hipermídia no processo de produção de conhecimento, como Bairon e Petry (2000) questionam veementemente o uso da escrita como referência de capacitação individual e coletiva, uma vez que as habilidades de leitura subestimam a importância das demais experiências de compreensão, como por exemplo, a oralidade no ensino da criança, que revela-se importante no desenvolvimento de uma consciência da própria existência. “A partir daí, um grande número de questões que remetem à linguagem metafórica, à ruptura da linearidade, à valorização da oralidade cotidiana, etc. começou a tomar forma em nossas reflexões”, complementam Bairon e Petry (2000, p. 53), que enfatiza que no meio hipermidiático interpretação e ludicidade são inseparáveis.

Para o autor (Bairon, 2005), o conhecimento visa convergir os saberes fragmentados dos cinco sentidos refutando a ideia originária do século XVIII de que a matriz escrita é a única forma de dialogar com a ciência. Esta nova linguagem denominada hipermídia é uma

intersecção tão profunda entre o pensamento racional e a arte que chegam ao ponto de não ser possível discerni-los (Bairon, 2011).

A Educomunicação

Cada novo meio que surge cria uma nova forma de relacionamento com o outro e o coletivo. Cabe à Educomunicação, lidar e ensinar a lidar com estes novos meios (Fígaro, 2010).

O primeiro desafio do campo comunicação/educação é o de como abordar a lógica que envolve as tecnologias da comunicação no espaço da escola na sociedade contemporânea [...] A escola precisa estar consciente dos fatores que a envolvem, ou seja, formar para o mercado competitivo, orientado pela lógica do mais forte, ou formar cidadãos para a sociedade democrática e de oportunidades para todos? Buscar o equilíbrio entre esses dois aspectos é tarefa complicada, mas urgente. E é no trabalho com comunicação/educação que se poderá enfrentar de maneira mais explícita tal desafio (Fígaro, 2010, p. 10).

A Educomunicação é o campo que se dispõe a dialogar e estudar a complexa relação entre corpo, cultura, educação, linguagem e novas tecnologias (Garcia, 2010). Este diálogo, porém, deve ser rico em senso crítico, destaca Citelli (2000):

Essa postura deve ser adotada a fim de não se incorrer em equívocos que costumam rondar, seja os que se negam a colocar o discurso pedagógico à prova diante das demais linguagens do mundo, seja os que mistificam os imperativos tecnocráticos da educação (Citelli, 2000, p. 31).

Fígaro (2010) reforça a menção de Citelli (2000) ao defender que as novas mídias não devem simplesmente ser sacramentadas como

excelentes ferramentas, mas sim analisadas dentro de um contexto social.

Barbero (2011) sintetiza muito bem em três objetivos o papel da escola na atualidade e dá destaque à postura crítica que deve desenvolver principalmente frente às novas mídias. O primeiro desafio é formar recursos humanos, ou seja, abarcar na educação as novas linguagens e saberes que envolvem as novas tecnologias. O segundo objetivo é construir cidadãos com mentalidade crítica e questionadora. A terceira e última obrigação é desenvolver sujeitos autônomos, que escapem da massificação e que sejam “gente livre”:

Gente livre significa gente capaz de saber ler a publicidade e entender para que serve, e não gente que deixa massagear o próprio cérebro; gente que seja capaz de distanciar-se da arte que está na moda, dos livros que estão na moda; gente que pense com a própria cabeça e não com as ideias que circulam ao seu redor (Barbero, 2011, p.134).

“Sem comunicação não há educação” enfatiza Fígaro (2010, p. 7). Ela baseia-se no estudo de recepção e diagnóstica que educação pressupõe interação, ou seja, a posição de emissor, dono dos saberes, e a de espectador, mero ouvinte, fundem-se em uma dinâmica de interatividade. Não se trata mais de *transmitir* conhecimento, mas sim *construí-lo* em parceria (Fígaro, 2010)

Garcia (2010) defende uma “vetorização crescente entre vida e escola” (p. 40). Para o autor é infundada a ideia de proibir o uso de tecnologia pelos alunos em sala de aula, uma vez que em sua concepção (baseada em McLuhan) estes são extensões do corpo do estudante. Neste ponto resgatamos o conceito de hipermídia como forma de diálogo entre o ensino, as novas tecnologias comunicacionais e o aluno.

Hipermídia e Educomunicação em prol do conhecimento

“Se os efeitos da hipermídia promovem transformações na sociedade hoje em dia, imagine na escola”, escreve Garcia (2010, p.43) que destaca que o diferencial da tecnologia digital está essencialmente em sua habilidade de propiciar um diferencial criativo que dê margem à subjetividade.

A ideia de subjetividade, tecnologia e interatividade estão fortemente presentes tanto no conceito de Educomunicação quanto na hipermídia. O objetivo de ambos os campos é fatalmente o mesmo: favorecer o aprendizado e o conhecimento.

A hipermídia oferece uma rica experiência estética ao valorizar sons e imagens e é com esta dinâmica que o jovem lida na atualidade. Quem reforça o valor destas características no ensino é Citelli (2001):

A educação para a comunicação se tornou imperativa, daí muitos autores falarem na urgência de uma outra ‘alfabetização’, tendo em vista a ampliação das referências signícas, antes basicamente verbais, e agora se compondo de modo sinérgico com os elementos icônicos, musicais, proxêmicos (Citelli, 2001, p.4).

Por que não transportar essa riqueza de linguagens presente na hipermídia e no cotidiano do jovem para dentro da academia?

A experiência concreta da vida dos alunos não fica do lado de fora da escola. Conectar os conteúdos escolares ao interesse dos jovens estudantes pressupõe entendê-los como produtores de discursos, em que selecionam, categorizam e organizam, a partir de suas experiências, todos os enunciados que lhes são dirigidos (Fígaro, 2010, p.27).

Heidegger (1967 *apud* Petry, L., 2007, p.4) no século passado já afirmava que a ideia do “método” consistia em “um projeto pré-concebido de mundo”. Petry, L. (2007, p.4) explica:

Dessa forma, a soma dos pré-juízos inerentes ao método adotado pelo pesquisador, tende a se voltar contra o seu próprio processo reflexivo, contra a possibilidade de abertura de sua compreensão, podendo resultar na delimitação fixa de um campo do pensar (Petry, 2007, p.4).

Com a velocidade frenética do desenvolvimento e proliferação das novas mídias, fica impossível adiar ainda mais o enfrentamento da formalidade do método que exclui a experiência estética e a subjetividade.

Parece evidente que os modos de aprender/apreender estão se alterando. Por exemplo, as noções de tempo e espaço ganharam outras dinâmicas e, sobretudo, conheceram os fenômenos de aceleração e redução. Com a informática e as imagens via satélite, com a era do jato e as transmissões online, o tempo e o espaço foram encurtados, criando a sensação de que tudo ficou perto, o outro lado do mundo é logo ali, é possível estar em Tóquio, Paris e Buenos Aires, nos quinze minutos do telejornal. Enfim, tais sensações e percepções, que também se traduzem em novas formas de educação dos sentidos e de aprendizagem, redefinem o olhar, a atenção e os mecanismos de absorção da experiência (Citelli, 2000, p.32).

Há, porém, frente a esta ideologia de mudanças na academia, um grande repertório de desafios. A começar pela burocracia institucional que dificulta a superação da exclusividade da matriz escrita/verbal na produção do conhecimento científico e a inclusão das novas mídias digitais.

Aqui temos presente, a título de introduzirmos o tema, pelo menos três níveis de desafio: o processo de criação e manifestação multimidiática dos conceitos refletidos, a programação em *software* de autoria como uma nova “escritura” e o conseqüente oferecimento não linear/interativo para o usuário consumidor do pensamento científico. [...] Agora teríamos, como fruto de uma revisão da metodologia tradicional anunciada acima, a incumbência de produzirmos nosso pensamento a partir de uma “leitura” e de uma criação hipermidiática (Bairon, 2004, p.103).

Seria preciso que instituições educacionais aceitassem o desafio de compreender e produzir conhecimento através das novas mídias que invadem o cotidiano do estudante e são muito bem recebidas por estes.

Ademais, há outro desafio citado por Bairon (2004): é preciso que professor esteja disposto a dialogar com as novas mídias, inclusive a hipermídia. Ele precisa estar motivado a pesquisar, divulgar e criar conteúdo utilizando as novas linguagens.

O fato é que o vínculo da comunicação com a educação precisa ser trabalhado no âmbito epistemológico com crítica e responsabilidade. Somente desta forma poderá ser analisado e aplicado um novo campo reflexivo e interativo resultante da intersecção entre comunicação (suas tecnologias e processos) e educação (Citelli, 2011).

Podemos agregar a esse vetor de caráter epistêmico uma série de outros afeitos, por exemplo, as relações media-escola, a alfabetização para a comunicação, a leitura crítica dos meios e os estatutos que animam as relações ensino-aprendizagem promovidas, agora, por novos dispositivos de produção, circulação e recepção do

conhecimento e da informação (Citelli, 2011, pp.59-60).

A hipermídia é um exemplo concreto da positiva intervenção da comunicação na educação, pois esta linguagem interativa, dinâmica e digital cria um elo entre cotidiano e ensino do jovem.

A grande complexidade do desafio desta proposta de alinhar o campo educacional ao comunicacional em prol do conhecimento, tão defendido por diversos autores e adeptos à Educomunicação, pode ser proporcional a seus benefícios para o ensino e para a sociedade.

Referências

BAIRON, Sérgio. **Hipermídia**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. **A comunicação nas esferas, a experiência estética e a hipermídia**. Revista USP: Cibercultura, São Paulo, n. 86, p. 16-27, jun./jul./ago. 2010.

_____. **Texturas Sonoras**: áudio na hipermídia. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

_____. Tendências da linguagem científica contemporânea em expressividade digital. In: **Informática na Educação**: teoria & prática. Porto Alegre, v. 7, n. 2, pp. 101-156, jul./dez. 2004.

_____; PETRY, Luís Carlos. **Hipermídia**: psicanálise e história da Cultura. São Paulo: EDUCS/Mackenzie, 2000.

BARBERO, Jesús Martín. Desafios Culturais:

Da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; Costa, Maria Cristina Castilho. (Orgs.). **Educomunicação**: Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, pp. 121-134. 2011.

BRYMAN, Alan. **Integrating quantitative and qualitative research**: how is it done? London, p. 97-113, 2006. Disponível em: <<http://qrj.sagepub.com/content/6/1/97.full.pdf+html>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: Implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adilson Odair; Costa, Maria Cristina Castilho. (Orgs.). **Educomunicação**: Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, pp. 59-76. 2011.

_____. **Comunicação, educação e linguagem**. 2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/133.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2011.

_____. Meios de comunicação e práticas escolares. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA/ECA/USP, v. 6, n. 17, pp. 30-36, jan./abr. 2000.

FÍGARO, Roseli. Comunicação/educação: campo de ressignificação das tecnologias

de comunicação. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA/ECA/USP, ano XV, n. 3, pp. 7-15, set./dez. 2010.

_____. Estudos de recepção para entender os usos da mídia na escola. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA/ECA/USP, ano XV, n. 3, pp. 17-28, set./dez. 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GARCIA, Wilton. Corpo e tecnologia na sala de aula: estudos contemporâneos. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA/ECA/USP, ano XV, n. 3, pp. 39-46, set./dez. 2010.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli (Coord.); BAIRON, Sérgio. **História local nos processos de alfabetização de crianças, jovens e adultos do município de Diadema**. São Paulo. PLCD52505. FAPESP, 2001. 1 CD-ROM

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linearização, Cognição e Referência**: O Desafio do Hipertexto. Línguas e Instrumentos Lingüísticos, n. 3, p. 21-46, 1999.

MCLUHAN, Stephanie; STAINES, David. **McLuhan por McLuhan**: conferências e entrevistas. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2005.

PETRY, Arlete dos Santos. **Uma contribuição ao Conceito de Jogo em Hipermídia**. Informática e Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 8, n.2, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/8176/4862>>. Acesso em: 03 jan. 2011.

_____. **Análise de produções em linguagem hipermidiática**. Revista Cibertextualidades, Fernando Pessoa, n. 3, p. 141-159, 2009.

PETRY, Luiz Carlos. Aspectos fenomenológicos da produção de mundos e objetos tridimensionais na hipermídia. In: 15º Encontro Nacional da ANPAP, 15., 2006, Salvador. **Anais do 15º Encontro Nacional da ANPAP**. Salvador: ANPAP, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da Linguagem e Pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA/ECA/USP, n. 20, pp. 16-25, jan./abr. 2002.

Notas

1 Mestranda em Ciências da Comunicação na Universidade de São Paulo (ECA –USP), e-mail: brunabariani@yahoo.com.br

2 HEIDEGGER, Martin. La proveniencia del arte y la determinación del pensar, 1967.