

ECOSSISTEMAS EDUCOMUNICATIVOS E ISOLAMENTO SOCIAL: PERSPECTIVAS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS

Ademilde Silveira Sartori

Universidade do Estado de Santa Catarina

1. Introdução

Algumas frases se tornaram ícones do uso intensivo das plataformas de comunicação em tempos de pandemia da Covid 19 pela repetição e pertinência: “Abra o microfone, por favor”, “a minha apresentação está aparecendo”, “caí”, “voltei”, “me ouviram bem”. Todas elas se referem às situações que ocorrem em função da mediação tecnológica necessária para viabilizar a comunicação durante o isolamento social imposto. Pela impossibilidade da proximidade física, de realizar viagens e eventos com presença física no local, as plataformas de comunicação se tornaram ferramentas imprescindíveis para a conversação entre amigos, familiares, colegas de trabalho e discussões acadêmicas, além de negócios, atividades artísticas e culturais que desenvolveram outras formas de acontecer nestes tempos. De qualquer modo, a utilização de plataformas de comunicação cotidianamente fez intensificar práticas de comunicação e produção com dispositivos audiovisuais.

Até a década de 1960, mais ou menos, os audiovisuais entravam nas salas de aulas e nos discursos pedagógicos, compondo a categoria dos recursos de ensino como retroprojetor, mimeógrafo, quadro de giz, livro didático e aparatos ou meios de comunicação de massa como filmes, rádio e tv, entre outros.

Os audiovisuais eram entendidos como auxiliares do professor, porque era o educador que comandava o processo, ele era o centro do processo, nada acontecia na sala de aula sem que o mestre organizasse, planejasse e conduzisse. Por essa concepção, não haveria nada intrinsecamente pedagógico, nada de educativo em um filme em si mesmo ou a fotografia em si, ou seja, era ação do professor que lhe atribuía algum caráter pedagógico em sua prática pedagógica.

O método intuitivo era baseado na concepção realista, uma concepção herdada de Joan Amós Comenius, entre outros filósofos e educadores importantes na história das ideias pedagógicas (como John Locke e Skinner, por exemplo), para quem a aprendizagem acontece por meio dos sentidos. “Deve, portanto, desde cedo, abrir-se os sentidos do homem para a observação das coisas, pois, durante toda a sua vida, ele deve conhecer, experimentar e executar muitas coisas’ (COMENIUS, 1957, p. 129). O conhecimento se forma a partir da percepção do mundo a nossa volta. Tal técnica cedeu espaço para métodos ativos, no contexto do movimento Escola Nova e da chamada *didática renovada*. Destaca-se, nesse movimento, John Dewey, representante



da *Pedagogia Pragmática*, para a qual a educação se dá pela interação entre o organismo e o meio mediante a experiência. Desse modo, entende-se o aluno como o centro do processo.

Com a crítica ao método intuitivo, Parra (1977) afirma que os defensores do audiovisual na educação iniciaram uma trajetória paralela e independente das ideias pedagógicas. O autor defende três razões para que isso tenha acontecido: a crítica feita aos audiovisuais de favorecerem a passividade; o fato de a pedagogia renovada entender que a função do audiovisual não poderia ampliar a capacidade do professor de transmitir informação, o que implicaria a mera modernização tecnológica do ensino tradicional; e o caso de a televisão, o cinema e o rádio estarem voltados ao entretenimento, o que fez com que, aos poucos, sua inserção na educação (como a rádio educativa e o cinema educativo) fosse se deslocando para atividades extraclasse, com caráter ilustrativo. Até pouco tempo, ouviam-se nas escolas críticas a professores que ‘passavam filme para ocupar o tempo’.

A concepção educacional conhecida por tecnicismo inseriu intensamente os audiovisuais na sala de aula. O comando do processo de ensino-aprendizagem, no entanto, continuava na mão do professor. Cabia-lhe escolher o melhor meio, a melhor técnica para proporcionar um ensino eficiente e eficaz. A base que fundamentava o uso do audiovisual nessa corrente educacional era empirista, segundo a qual a experiência propicia o conhecimento e a aprendizagem é entendida como mudança de comportamento. Skinner é um de seus maiores expoentes e o conceito-chave para compreender sua proposta educacional são os de comportamento operante, modelagem e o de instrução programada.

O construtivismo, por sua vez, é uma abordagem que deixa de ser centrada no professor, pois reconhece o aluno como ser ativo de sua aprendizagem e a ação do aprendiz sobre o objeto é que constrói seu conhecimento. Isso significa que uma aula expositiva, por mais demonstrativa que fosse, que mostrasse uma figura como propunha Comenius, ou exibisse um filme, não atingiria seu objetivo, pois se faz necessária a ação de quem está aprendendo. São as atividades sensório-motoras que geram as percepções e as funções operativas. O conhecimento não deriva diretamente das percepções, mas das operações da inteligência sobre elas. Sob essa ótica, a inteligência é concebida como uma ação construtiva do conhecimento, ou seja, a inteligência é construtivista. O audiovisual, nessa perspectiva, somente tem sentido se houver a ação dos estudantes. Piaget chamava a atenção para o perigo da substituição de um verbalismo da palavra por outro: o da imagem (PARRA, op. cit.).

A concepção sociointeracionista dá ênfase a alguns aspectos diferentes. A linguagem, a cultura, as relações sociais desempenham papel importante na aprendizagem. As funções psicológicas têm suporte biológico, mas seu funcionamento se fundamenta nas relações sociais que passam a exercer um papel de grande importância, em contraposição ao desenvolvimento do indivíduo do construtivismo piagetiano. A diferenciação aqui implica uma inserção diferente das tecnologias de modo geral e dos audiovisuais, em particular, na prática pedagógica e no entendimento do processo

de aprendizagem. A construção do conhecimento encaminha-se pela interação com o mundo, mediada pelos instrumentos e pela linguagem, portanto dentro de um panorama sócio-histórico.

A partir do exposto, deixa-se de lado o termo ‘audiovisual’ para introduzir no cenário educacional as siglas ‘TIC’ e ‘TDIC’ a partir da década de 1970, principalmente com a entrada do computador nas práticas pedagógicas. As linguagens multimídias e os hipertextos passaram a povoar propostas pedagógicas. Nos anos 2000, começou-se a falar em ‘mídia’ e mais recentemente o termo ‘comunicação’ se torna presente. Nos dias atuais, ‘plataformas de comunicação’, ‘videochamada’ e ‘ambientes virtuais de aprendizagem’ se tornaram termos comuns. Professores e estudantes podem escolher se a comunicação ocorrerá pelo “Zoom” ou “Meet” e os materiais para estudo podem ser encontrados no Moodle, por exemplo, ainda que essa realidade não seja para todos em função da falta de acesso.

2. A comunicação na educação: alguns apontamentos

O conceito de comunicação é antigo e costuma-se atribuir a Aristóteles a ideia de a comunicação ser formada por três elementos básicos: a mensagem, o emissor e o receptor. “Todas as tentativas de definir o processo de comunicação vêm de Aristóteles, para quem a retórica se compunha de três elementos: *Locutor*, *Discurso* e *Ouvinte*. Portanto, tínhamos os elementos fundamentais que compõem o processo de comunicação” (GOMES, 1997, p. 32, grifos do autor). Uma mensagem é sempre emitida por alguém e recebida por outro alguém. Nesse sentido, a comunicação é sempre uma relação e uma interação. Esse é um esquema básico, mínimo para se interpretar a comunicação.

Figura 1. Esquema aristotélico de comunicação



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Esse esquema mínimo, no entanto, foi modificado, aperfeiçoado. Embora existam muitos modos de se apreender o processo comunicacional, dedicaram-se algumas concepções que, do ponto de vista de um conceito pedagógico de comunicação, influenciaram as práticas pedagógicas escolares, seja por permitir conceber o processo comunicacional inerente à escola, seja por informar a prática pedagógica.

A escola tradicional, transmissivista, centrada no professor, dialoga com a ideia de comunicação proposta pela *Teoria da Agulha Hipodérmica*, também conhecida como *Teoria da Bala Mágica*. Para tal proposição, a recepção é passiva e a mídia injeta sua mensagem sem resistência. É uma concepção norte-americana que surge entre as grandes guerras e se expande em plena Segunda Guerra Mundial, sendo fruto do contexto social, político econômico da época. As mídias de comunicação social eram a imprensa, o rádio e o cinema. A mídia atingiria todos da mesma forma, pois a massa (os receptores) é percebida como homogênea. Essa teoria interpreta a comunicação como relação estímulo-resposta, que vem do comportamentalismo de Pavlov e, mais tarde, com o comportamentalismo radical de Skinner.

A epistemologia positivista fundamenta a teoria psicológica que depreende o comportamento como uma dimensão observável, portanto, mensurável, e serve de base para a análise do fenômeno comunicacional. Aqui, a comunicação é transmissão de informação visando à manipulação do comportamento para fins comerciais e propaganda política.

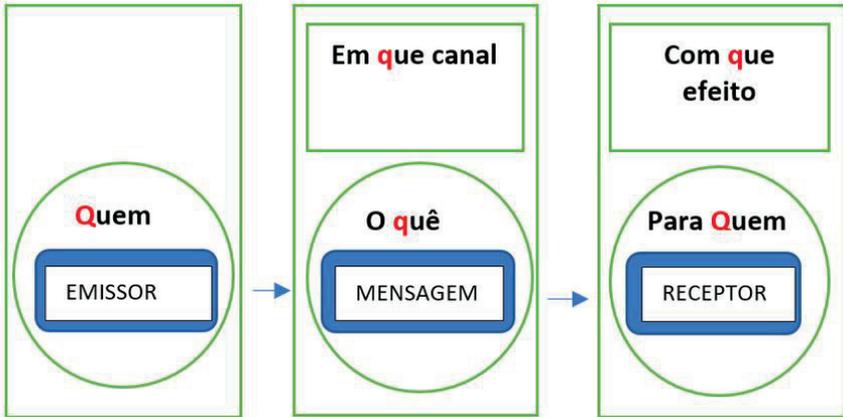
Fig. 2 Conceito pedagógico de comunicação escolar tradicional



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

A tríade emissor-mensagem-receptor é ampliada, questionada, transformada, recebe novos elementos, mas permanece em muitas propostas. A teoria da Agulha Hipodérmica é modificada por Harold Lasswell, que cria o modelo de comunicação conhecido como o Modelo dos cinco Q: quem diz o quê para quem por meio de qual canal com qual efeito (WOLF, 2003). A preocupação com o canal utilizado e os efeitos obtidos são sugeridos como fatores importantes no processo comunicacional.

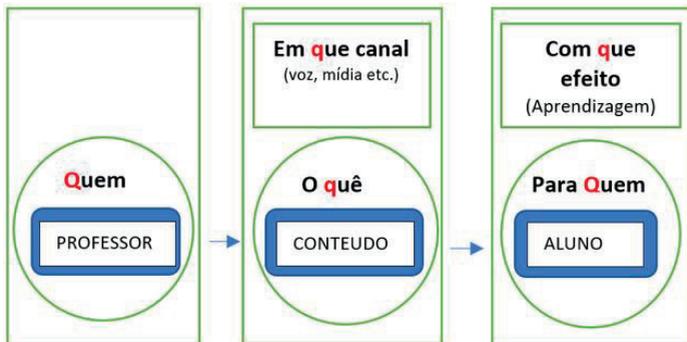
Figura 3. Modelo de Lasswell



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

Olhar a comunicação escolar pelo viés da tríade aristotélica entende o professor como emissor da mensagem, os alunos como receptores da mesma mensagem que seria a aula ministrada. Costuma-se chamar esse modelo pedagógico de tradicional e nele a aprendizagem deve ocorrer de modo uniforme e a avaliação implica a obtenção da mesma resposta por parte dos alunos. Se a opção recai pelo modelo de Lasswell, acrescentam-se, ao modelo pedagógico, os recursos de ensino ou tecnologias inseridas na prática pedagógica (os diversos canais) considerando as particularidades dos alunos (quem), ou seja, a característica do público a que a aula se destina, buscando como efeito a aprendizagem desejada pela escola.

Figura 4. Conceito pedagógico de comunicação escolar baseado no modelo de Lasswell

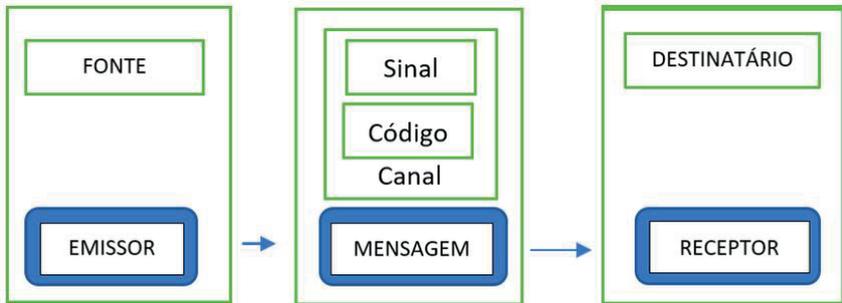


Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

De certa forma, as salas de aula não mudaram muito se levar em conta que um professor continua emitindo a mensagem para muitos alunos. No conceito pedagógico de comunicação apresentado acima, percebe-se diversos fatores nos quais a prática se apoia para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem preocupado com o canal, com o conteúdo e com a aprendizagem (efeitos obtidos).

Com a orientação tecnológica, a Teoria Matemática da Comunicação deriva de uma visão matemática e tecnológica da comunicação uma vez que tem por objeto a comunicação eletrônica. A preocupação é a infraestrutura tecnológica que garanta uma transmissão da informação de modo eficiente de uma fonte A para um destinatário B e, para isso, consiste dos seguintes elementos: fonte, emissor, mensagem, sinal, canal, receptor e destinatário (acrescentando os termos redundância, código e ruído). Esses elementos “[...] visam melhorar a velocidade de transmissão das mensagens, diminuir suas distorções e as perdas de informação, aumentar o rendimento total do processo de transmissão de informação” (WOLF, 2003, p. 108). Esse modelo foi proposto por Claude Shannon e Warren Weaver e também contém uma visão linear da comunicação, pois “a fonte, ponto de partida da comunicação, dá forma à mensagem que, transformada em “informação” pelo emissor que a codifica, é recebida no outro extremo da cadeia” (MATTELART, 1999, p. 60).

Figura 5. Modelo de Shannon-Weaver



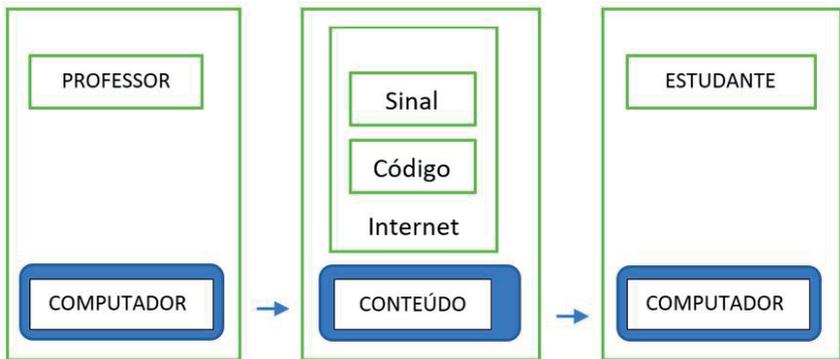
Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

Esse modelo apresenta uma distinção entre fonte e emissor e entre destinatário e receptor. A fonte origina a mensagem, o emissor a codifica e a transmite (por isso, também é chamado ‘transmissor’). Já o receptor é o elemento que a decodifica e entrega para o destinatário, que é a pessoa a quem a mensagem foi destinada. É fácil compreender se pensar na comunicação por meio de um telefone: a fonte é a pessoa que envia uma mensagem, o emissor é o telefone, que capta o som por seu alto-falante, codifica a mensagem e a transforma de som em sinais elétricos que são enviados

pela linha telefônica. A mensagem chega ao telefone do destinatário, é decodificada em som e entregue pelo alto-falante do telefone ao destinatário, que finalmente ouve a mensagem. Imagine-se que esse telefone possa ser um computador pessoal, um tablet, um smartphone, a linha telefônica seja a internet e a mensagem *uma live*. Assim, entende-se o porquê das frases citadas no início do texto: afinal, para que ocorra a comunicação, é necessário garantir que o emissor esteja funcionando, que o receptor esteja funcionando de igual modo, a fim de que os destinatários *da live* estejam ouvindo e vendo bem, inclusive se a apresentação está compartilhada. É preciso eliminar os ruídos na comunicação.

O ensino remoto, durante a pandemia da Covid 19, realiza-se mediante plataformas de comunicação e a manutenção do ecossistema comunicativo obrigou a se preocupar com esses elementos técnicos e, toda vez que um deles falha, aciona-se o “plano B”: troca-se de fone de ouvido ou deixa-se o computador e passa-se a usar o smartphone. Em outras palavras, para garantir a comunicação providencia-se a redundância do sistema. O fato é que um uso intenso de tecnologias da comunicação compeliu a desenvolver algumas capacidades técnicas para usar tecnologia, além das pedagógicas necessárias para práticas adaptadas a esse ensino tecnologicamente mediado.

Figura 6. Conceito pedagógico de comunicação escolar respaldado no modelo de Shannon- Weaver



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

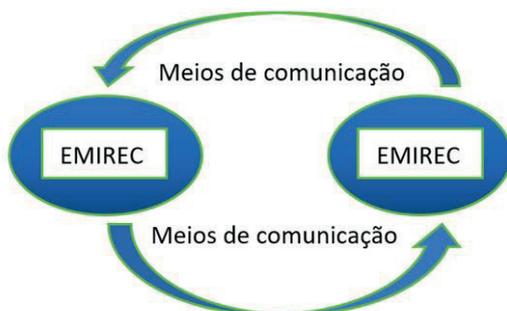
A nossa prática pedagógica, no entanto, espera outras interações. Atualmente, com a internet, mobilidade e conectividade, exige-se mais participação dos estudantes no que diz respeito à organização e ao desenvolvimento do processo, ou melhor, a prática pedagógica do professor não se desenrola apenas com o planejamento, mas com as contribuições e intervenções feitas pelos estudantes.

Um modelo de comunicação que proporcione a troca de papéis entre emissão e recepção, rompendo com a lógica linear da proposta aristotélica, faz mais sentido em tempos de cultura digital em que diversas possibilidades comunicativas acontecem. As principais características das mídias digitais são a probabilidade de coautoria, colaboração e compartilhamento, de modo que uma comunicação meramente transmissivista, unidirecional, como a representada pelos modelos anteriores, não representa o potencial comunicativo contemporâneo. “Assim percebida, a comunicação não é questão técnica a ser tratada de forma asséptica, fora da estrutura econômica, política e cultural da sociedade” (BELTRÁN, 1981, p. 28).

Nesse sentido, a proposta feita por Jean Cloutier (1983, p. 72) dos emerecs “[...] *comme un système ouvert d'interrelations des hommes entre eux, avec leurs médias et avec leur environnement. C'est un modèle systémique dans lequel chaque être humain est centre, chacun est un EMEREC (ER), c'est-à-dire à la fois émetteur et receleur*”¹. Assim, um “emirec” é um híbrido de emissores e receptores, rompe significativamente com a tríade de Aristóteles e emissores e receptores não podem ser compreendidos como sujeitos separados e independentes, mas híbridos no processo comunicacional. Os emissores/receptores constroem coletivamente a mensagem, que não é dada, mas construída na interação. “A influência mútua que se opera na comunicação é indissociável da capacidade de cada parceiro em codificar e decodificar as mensagens: cada ser comunicante é simultaneamente um emissor/codificador e um receptor/decodificador” (MEUNIER; PERAYA, 2008, p. 29).

Para Cloutier (op. cit.), a mensagem-linguagem está formada por dois elementos inseparáveis: a mensagem envolvida na linguagem e a comunicação acontece num contexto sociocultural necessariamente comum, e se constituem por três linguagens básicas que se combinam em um sistema que chamou de áudio-scripto-visual.

Figura 7. Modelo de comunicação de Jean Cloutier citado por KAPLÚN, 1998.

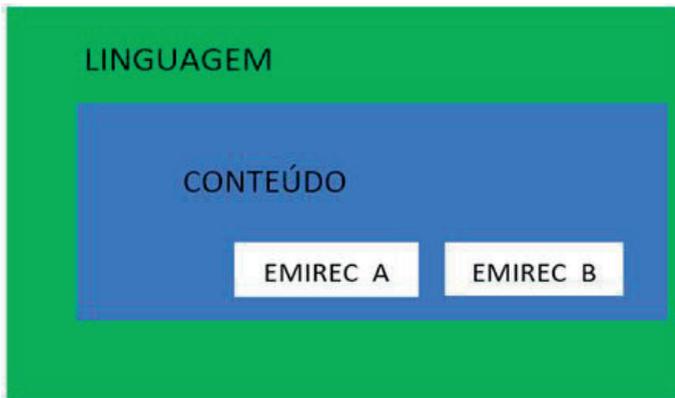


Fonte: KAPLÚN, 1998.

1 “[...] como um sistema aberto de relações humanas entre si, com suas mídias e com seu meio ambiente. É um modelo sistêmico em que cada ser humano é um centro, cada um é um EMEREC (ER), ou seja, ao mesmo tempo EMissor e REceptor. Tradução nossa. Usaremos o termo Emirec respeitando a grafia em português para a palavra “emissor”.

Comprometido com processos comunicacionais democráticos e participativos, Kaplún (op. cit.) infere que não há emissão original, o emissor não inicia o processo comunicacional, colocando o destinatário como anterior ao emissor, “como fuente de pre ali mentación” (KAPLÚN, op. cit. p. 81). Desse modo, o emissor não inaugura o processo comunicacional, mas ao ‘pronunciar sua palavra’ (para nos inspirar em Paulo Freire), já a pronuncia híbrida da palavra de outros. O sujeito de emissão é, em si, um sujeito de recepção no ato de elaborar e executar a emissão.

Figura 8. Conceito pedagógico de comunicação escolar fundamentado no modelo de Jean Cloutier



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

A comunicação como processo de interação entre emirecs busca condições de realizar a ‘comunicação horizontal’ proposta por Beltrán (op. cit.), pois a compreende como diálogo nos termos propostos por Paulo Freire: “[...] uma situação verdadeiramente gnoseológica, na qual o ato de saber não termina no objeto a ser conhecido, posto que entra em comunicação com outros sujeitos que também podem ser conhecidos” (BELTRÁN, op. cit., p. 27). Nesta perspectiva, a educação realiza um processo comunicacional horizontal, ou seja, sem hierarquia, mas é dialógica, coletiva, democrática, criativa, não centrada no professor e sem um ponto fixo de origem da mensagem, portanto da aprendizagem.

Aparicci (2018) alude ao fato de Jean Cloutier ter elaborado seu modelo antes da web 2.0 e que o termo ‘emirec’ não se confunde com o termo ‘prosumer’, na medida em que a lógica do primeiro é a da comunicação e a do segundo é a do mercado. Mais do que emissores/receptores de mensagens, simultaneamente, o emerec é um sujeito que quebra as lógicas centradas em dicotomias de profissionais/amadores, produtores/consumidores, redatores/eleitores. “Tal como Freire había dicho, no, más educadores y educandos, sino educadores/educandos y educandos/educadores», diríamos hoy: no, más emisores y receptores sino EMIRECS; no, más locutores y oyentes sino interlocutores” (KAPLÚN, 1998, p. 65).

3. Ecosistemas educacionais e os modos de interação

A reflexão sobre o papel das mídias na educação escolar está comumente ancorada em uma apresentação alicerçada em uma linha de tempo em que as tecnologias se desenvolvem, começam pelo surgimento do telégrafo, da fotografia, da rádio, depois tv, cinema e finalmente a internet. Associa-se à ideia de crescimento tecnológico e melhorias nas relações pedagógicas no sentido de conferir interatividade. Por esse raciocínio, a internet, por ser a tecnologia mais recente, logo, mais desenvolvida tecnologicamente, seria a que aportaria mais qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, vinculado ao processo educativo e ao desenvolvimento tecnológico.

Nesse ponto, é interessante pensar a partir dos modos de interação que essas tecnologias propõem, deixando de lado o determinismo tecnológico. Os três modos de interação propostos por Sartori (2009; 2017): Estrela, Círculo e Rede. O modo Estrela é caracterizado pela comunicação *um para um*, assíncrona, cuja modalidade educativa é descrita por Paulo Freire como bancária. O processo de ensino é centralizado no professor, pode ser personalizado embora apresente flexibilidade de horários para estudos e avaliação.

O modo Círculo assinala-se pela comunicação *um para muitos*, síncrona, realizada pelos meios de comunicação de massa. A educação é bancária, com processo de ensino centralizado no professor, não personalizado com interação inexistente ou limitada. Por sua vez, o modo Rede apresenta comunicação *muitos para muitos*, o processo educativo é dialógico, colaborativo, descentrado com interação intensa, potencializado pela portabilidade, ubiquidade e conectividade dos tempos da cultura digital.

Os modos de interação traduzem diferentes ecosistemas comunicativos que podem ser resumidos em dois tipos: o ecossistema comunicativo tradicional e o ecossistema educacional. Um ecossistema comunicativo tradicional pode conter tanto o modo Estrela quanto o modo Círculo, pois ambos distinguem a educação bancária. Neles, o processo de ensino é centralizado no professor, o estudante é um receptor e as mídias são vistas como auxiliares da prática pedagógica, na proporção em que são canais de entrega de conteúdo. Nesses modos de interação, a mídia é um “outro” no processo pedagógico, é algo que pode ser “inserido”. Por isso mesmo, pode ser “retirado” do processo. Assim, a discussão “como inserir as mídias na prática pedagógica” faz algum sentido. Em ecosistemas educacionais, esse debate perde sentido uma vez que a educação ocorre em modo Rede. O conceito pedagógico de comunicação cede espaço à noção de “ecossistema educacional”.

Um ecossistema educacional funciona em rede cujo centro é movente, ou seja, não há centralidade fixa, seja no professor, seja no aluno, seja no processo. O professor pode estar no centro em determinados momentos, os estudantes podem estar em outros ou o próprio processo. Pode-se dizer que não há centro ou há centro movente, pois se desloca conforme o sentido do que está sendo feito e esse sentido

é dado pelos envolvidos e construído coletivamente. As mídias participam dessa rede como agentes culturais, como atores e como tal não podem ser “inseridas”, posto que já fazem parte. Da mesma forma, não podem ser “retiradas” sob pena de o processo ser desfalcado de parte de sua materialidade, tornando-se incompleto.

4. Prática pedagógica educacional e a rede de emirecs

Em tempos de cultura digital, pensar a educação implica, primeiramente, considerar que educação e comunicação caminham juntas, não é mais possível pensar processos educativos e processos comunicativos como independentes, pois não são áreas separadas do ensino-aprendizagem. São facetas do mesmo processo, ou seja, não é aceitável educar sem comunicar, pois, o processo educativo é, em si mesmo, uma ação comunicativa. A comunicação é o processo pela qual as gerações que estão chegando adquirem, apropriam-se e transformam a cultura das gerações que antecederam.

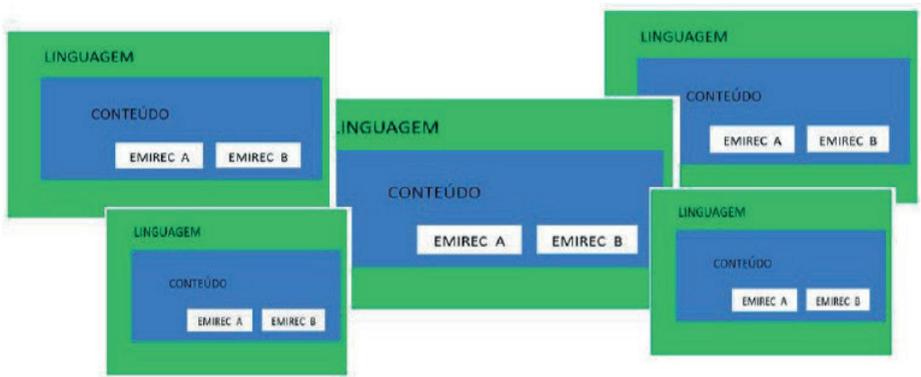
Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, criança, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290).

A educação é um processo cultural e político pelo qual quem chega se insere em um mundo que está dado. Essa inserção pode ser autoritária, conservadora, submetendo ao que já é ou pode ser emancipatória, possibilitando quem chega a entender que pertence a esse mundo, que pode aprender como ele é, mas que pode participar ativamente da sua transformação. “De cualquier modo, como proceso colectivo moderno, la educación está sobredeterminada por la contradicción entre conservación y creación cultural y reproducción (dominación) y transformación sociopolítica” (HUERGO, 2005, p. 33).

Nessa perspectiva, para a educação, a aprendizagem é um processo criativo, coletivo, autoral e descentrado, no qual o centro deixa de ser o professor, porque a própria interação não tem um centro fixo, mas esse núcleo é movente, desloca-se de acordo com a ação e o interesse dos que com ele interagem.

No esquema abaixo, há a presença de um complexo de emirecs que não se encontram localizados na sala de aula, mas que participam do que acontece nesse espaço físico. Afinal, estão ligados em rede e não há mais probabilidade de as paredes separar o que ocorre dentro do que acontece fora da sala de aula. O descentramento movente acompanha o deslocamento da ação conforme essa se desloque pelos mais diferentes atores que se relacionam com o ecossistema. Em outras palavras, as paredes escolares se tornaram transparentes em tempos de cultura digital.

Figura 9. Ecosistema educacional escolar como rede de emirecs



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

A cultura digital exibe algumas características intrínsecas que podem ser identificadas com a chance de oferecer ecossistemas comunicativos dos mais variados matizes desde os autoritários, com comunicação unidirecional, até aqueles que viabilizem a coautoria e a “construção coletiva do conhecimento mediados pelo mundo” (FREIRE, 1974). Ecosistema educacional é um espaço de ação educacional e comunicativa diante de novas sensibilidades cuja prática pedagógica ambiciona o diálogo social, construído coletivamente, mediante os jogos comunicativos da cultura digital. Por conseguinte, um ecossistema educacional se constitui como uma rede de emirecs.

A cultura digital facilita o diálogo, a interação bidirecional, visto que se têm diversos dispositivos comunicacionais à disposição. Ainda existe uma enormidade de aplicativos para resolver a expressão, o ativismo político, a aprendizagem, o convívio, o lazer. A escola deve ser desafiada a executar projetos com participação coletiva, com gestão democrática, de modo compartilhado. Se queremos que a educação seja criativa, ética, solidária, não podemos mais pensar na formação de indivíduos, mas da cidadania. “Há muito tempo se sabe que a participação ativa do cidadão em todas as fases da comunicação, como protagonista, propicia a constituição de processos educacionais favoráveis ao desenvolvimento mais ágil do exercício da cidadania” (PERUZZO, 2008, p. 376).

A prática pedagógica educacional procura implementar e desenvolver ecossistemas educacionais, isto é, redes de emirecs. Para esse fim, deve-se levar em conta que se trata de uma prática com intencionalidade, que deve levar à reflexão crítica, ponderando que tem historicidade. A prática pedagógica “[...] é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimento, e inserida na prática social. Na concepção de Vieira, a prática pedagógica é uma dimensão social” (VIEIRA, 1992, p. 16). Enquanto prática didática, necessita de projeto pedagógico, delineia uma proposta de trabalho e não pode prescindir de planejamento, ainda que se desenvolva segundo as circunstâncias, o contexto no qual está inserido. Está comprometida com os espaços-tempo da escola, suas propostas curriculares e depende fundamentalmente de sua infraestrutura.

[...] não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as bem exclusiva, nem prioritariamente mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isso ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer (CRISTÁN; ANGEL, 1998, p. 26).

Entender o ecossistema educacional como uma rede de emirecs proporciona uma arquitetura de práticas pedagógicas que conseguem propor atividades dentro do contexto do ensino-híbrido, que se tornou um dos grandes legados do ensino remoto realizado durante o isolamento social. Durante esse período houve um intenso letramento digital, desenvolvimento de práticas de curadoria de conteúdo, compartilhamento de experiências e enfrentamento diário dos desafios da tecnologia impostos. Novos modos de pensar e fazer devem brotar das experiências de aprendizagem vivenciadas.

Referências:

APARICCI, Roberto. Prosumer and emirecs: analysis of two confronted theories. *Revista Comunicar*, n. 55v.XXVI, Madri, 2018. P.71-79.

BELTRÁN, Ramiro. Adeus a Aristóteles: Comunicação horizontal. *Revista Comunicação & Sociedade*. Ano III, N. 6, p. 5-35, 1981. Disponível em: <http://docplayer.com.br/18601277-Adeus-a-aristoteles-comunicacaohorizontal.html> Acesso em: 22 jul. 2021.

CLOUTIER, Jean. L'audio-scripto-visuel. *Communication et langues*, n. 7, 1970, p-78-86. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1970_num_7_1_3826 Acesso em: 22 jul. 2021

CLOUTIER, Jean. La communication audio-scripto-visuelle. *Communication et langues*, n. 19, 1973, p 75-92. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/AsPDF/colan_0336-1500_1973_num_19_1_4033.pdf Acesso em: 25 jul. 2021.

COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna*. Lisboa: 1957, Fundação Calouste Gulbenkian. 525p.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy d Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 4. Ed.

GOMES, Pedro Gilberto. *Tópicos de Teoria da Comunicação*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1997. 128p.

HUERGO, Jorge Alberto. *Hacia una genealogía de comunicación/educación: rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2005. 320p.

KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998. 252p.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004. 2ed. 353p.

MATTELART, Armand. MATTELART, Michéle. *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1999. 220p.

MEUNIER, Jean-Pierre; PERAYA, Daniel. *Introdução às teorias da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2008. 352.

PERUZZO, Cíclia M. Krohling. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados. Reelaborações no setor. *Palavra-clave*, Volume 11, n. 2. Bogotá, 2008. P. 367-379. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/649/64911214.pdf> Acesso em: 23 jul. 2021.

SACRISTÁN, José Jimento; GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARTORI, Ademilde Silveira. Communication in the distance education. Interaction mode and pedagogical design. In: CALAFATE, Carlos; LAZINICA, Aleksander (Orgs.). *Technology, Education and Development*. Croácia: Intech, 2009. Disponível em: <https://www.intechopen.com/books/technology-education-anddevelopment/communication-in-the-distance-education-interaction-modes-and-thepedagogical-design/>

Educomunicação em tempos de pandemia Ecosistemas educacionais e isolamento social

SARTORI, Ademilde Silveira. A educomunicação na EaD: inter-relações entre a educação e a comunicação. In: FIUZA, Patricia Jantsch; LEMOS, Robson Rodrigues. *Inovação em Educação. Perspectivas do uso das tecnologias interativas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. P. 15-36.

VIEIRA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papyrus, 1992.

WOLF, Mauro. *Teorias das comunicações de massa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 295p.



Ademilde Silveira Sartori. Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Doutora Honoris Causa em Educação pela Unilagos (EUA). Professora Titular do Departamento de Pedagogia da UDESC. Sócia fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação. Coordena o Laboratório de Mídias e Práticas Educativas - LAMPE/FAED/UDESC. Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, gestão 2016-2019. Tem experiência na área de Educação e Comunicação, com ênfase em tecnologia educacional e formação de professores. Atua principalmente nos seguintes temas: comunicação e educação, educomunicação, mídia e educação, ecossistemas educacionais. É líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (EducomFloripa), CNPq/UDESC. Coordena o Observatório Ibero-americano de Educomunicação (Bernunça n.0)