

Rosane Rosa, Andreia Machado Oliveira,
Felix Singo e Leonilda Sanveca (Orgs.)

Mediações
educomunicativas
e interculturais
entre Brasil e
Moçambique



O livro **Mediações educomunicativas e interculturais entre Brasil e Moçambique** apresenta pesquisas que dialogam com a perspectiva da educação, da mediação tecnológica na educação formal e informal (comunitária), das tecnologias assistivas, da comunicação educativa e da arte comunitária. O principal objetivo foi promover o estudo, a análise, o uso crítico e o desenvolvimento inovador de dispositivos midiáticos e tecnológicos abertos e pluralistas, seguindo o paradigma educomunicativo de formação de multiplicadores, que compreendam a importância dos mesmos para o processo de ensino colaborativo, intercultural e inclusivo, em ambientes formais e informais de aprendizagem. Ao explorar o estudo das potencialidades colaborativas e de convergência dos dispositivos midiáticos e tecnológicos na produção de narrativas multimídias e digitais, relacionando questões interculturais locais e globais, buscou também fomentar trocas de experiências educomunicativas no ensino, na extensão e na pesquisa em rede, de forma a garantir a transversalidade entre a cultura brasileira e a moçambicana. A organização do livro contempla quatro temáticas principais: perspectivas teóricas, éticas e interculturais; educação inclusiva e tecnologias assistivas; práticas comunitárias em arte e comunicação; e mediação tecnológica na educação.



**Mediações educacionais e
interculturais entre Brasil e Moçambique**

Série

Comunicação, Jornalismo e Educação



Diretor da série:

Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil

Comitê Editorial e Científico:

Prof. Dr. João Nunes da Silva
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil

Prof. Dr. Luis Carlos Martins de Almeida Mata
Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Prof. Dr. Rogério Christofoletti
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

Prof. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
Universidade de Caxias do Sul: Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Profa. Dra. Verônica Dantas Menezes
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil

Prof. Dr. Fagner da Silva Soares
CLIO & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesq. em História Oral e Memória
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Dr. Luís Francisco Munaro
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Dr. José Manuel Peláez
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do
Ministério Público do Tocantins, CESAF/MPTO

Mediações educomunicativas e interculturais entre Brasil e Moçambique

Organizadores:

Rosane Rosa

Andreia Machado Oliveira

Felix Singo

Leonilda Sanveca



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Kátia Leonor Alves

Revisão: Claudiany Pereira e Edilaine Avila

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Série Comunicação, Jornalismo e Educação - 39

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

ROSA, Rosane et al (Orgs.)

Mediações educacionais e interculturais entre Brasil e Moçambique [recurso eletrônico] / Rosane Rosa et al (Orgs.) --
Porto Alegre, RS: Editora Fi/Maputo, MOZ: Editora Educar, 2020.

337 p.

ISBN - 978-65-87340-87-6

DOI - 10.22350/9786587340876

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educomunicação; 2. Interculturalidade; 3. Mediação Tecnológica; 4. Brasil; 5. Moçambique; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Contribuições entre Brasil e Moçambique: pesquisas interculturais e educomunicativas.....11

Rosane Rosa

Andreia Machado Oliveira

Felix Singo

Leonilda Sanveca

Perspectivas teóricas, éticas e interculturais

1 23

A ética da globalização e os processos perversos de desigualdade social

Luís Cipriano Manuel

2..... 42

A identidade e a diferença na trama das relações interculturais

Elias Gilberto Filimone Djive

Educomunicação e tecnologias assistivas

3..... 63

Educomunicação e deficiência auditiva: proposta de criação de programas televisivos para o ensino e aprendizagem

Águeda da Paixão Macuácuá

Toni Vieira

4..... 80

Tecnologia assistiva, um caminho para a inclusão das pessoas com deficiência

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

5.....95

A cobertura jornalística sobre a educação inclusiva em Moçambique nos jornais *Domingo e Savana*

Jabar Tufai Dauto Madindo

Celestino Joanguete

Práticas comunitárias em arte e comunicação

6.....	117
Práticas colaborativas em comunidades no âmbito da arte e da tecnologia	
Andreia Machado Oliveira	
Kalinka Lorenci Mallmann	
7.....	134
Design e arte: saberes sobrepostos da cultura visual nas obras da Reinata Sadimba	
Miguel Maria Ribeiro da Silva	
8	148
Rádios comunitárias em Moçambique: estado da arte e desafios	
Amanda Fiuza	
Rosane Rosa	
9.....	167
Celebrar a resistência: aprendizados da presença organizada das mulheres moçambicanas no <i>Facebook</i>	
Vera Martins	
Rosane Rosa	
10	190
Moçambique em megas: notas sobre o consumo de <i>smartphones</i> e mídias sociais em Maputo	
Camila Rodrigues Pereira	
Sandra Rubia Silva	
11.....	214
Contribuições para a divulgação científica e implantação de TV na universidade pedagógica de Maputo	
Ulysses do N. Varela	

Mediação tecnológica na educação

12	231
Abordagem de textos jornalísticos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique	
Geraldina de Lurdes Paia Gueze	
Leonilda Sanveca	
13	254
Usos, práticas e critérios de avaliação da linguagem audiovisual para educação	
Calisto David Comé	
Leandro Stevens	
14	275
Recursos educacionais abertos como estratégia pedagógica	
Raquel Scremin	
15	297
Aulas invertidas como um modelo no ensino superior em Moçambique: uma proposta para as aulas de programação em ciências de computação	
Célio Barbosa Sengo	
Cláudia Ivete Francisco Jovo Gune	
Sheila António Siteo	
16	309
Computação em nuvem: um contributo para os novos paradigmas educacionais: o caso da universidade pedagógica de Maputo	
Félix Singo	
Informações sobre os autores	333

Contribuições entre Brasil e Moçambique: pesquisas interculturais e educacionais

Rosane Rosa

Andreia Machado Oliveira

Felix Singo

Leonilda Sanveca

O livro **Mediações educacionais e interculturais entre Brasil e Moçambique** apresenta pesquisas que dialogam com a perspectiva da educação, da mediação tecnológica na educação formal e informal (comunitária), das tecnologias assistivas, da comunicação educativa e da arte comunitária. Conta com a colaboração de professores, pesquisadores e pós-graduados da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), interessados em contribuir com o desenvolvimento científico da área de interface entre Comunicação, Educação, Arte e Tecnologias. Tais pesquisas são decorrentes do Projeto Educação Intercultural para Inclusão Social (Edital nº 02/2014 - SECADI/MEC/CAPES), do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, realizado entre 2016 e 2019. O projeto foi coordenado, no Brasil, por Rosane Rosa e Andreia Machado Oliveira e, em Moçambique, por Felix Singo e Leonilda Sanveca. Envolveu os seguintes grupos de pesquisa: InterArtec; Comunicação, Educação Intercultural e Cidadania; Consumo e Culturas Digitais; Educação, saúde e inclusão.

O principal objetivo foi promover o estudo, a análise, o uso crítico e o desenvolvimento inovador de dispositivos midiáticos e tecnológicos abertos e pluralistas, seguindo o paradigma educacional de formação de multiplicadores, que compreendam a importância dos mesmos para o processo de ensino colaborativo, intercultural e inclusivo, em ambientes

formais e informais de aprendizagem. Ao explorar o estudo das potencialidades colaborativas e de convergência dos dispositivos midiáticos e tecnológicos na produção de narrativas multimídias e digitais, relacionando questões interculturais locais e globais, buscou também fomentar trocas de experiências educacionais no ensino, na extensão e na pesquisa em rede, de forma a garantir a transversalidade entre a cultura brasileira e a moçambicana.

Nessa parceria entre a UFSM e a UP, ao longo de quatro anos, foram realizadas diversas ações, entre elas a promoção de dois eventos internacionais: 1) *Seminário Internacional Diálogos Interdisciplinares Brasil-Moçambique: mediações educacionais*, realizado de 22 a 30 de maio de 2017, na UFSM, em Santa Maria, com a participação de professores e estudantes de seis programas de Pós-Graduação da UFSM e de três programas da UP; e 2) *Conferência Internacional Diálogos Interdisciplinares e Educação Profissional*, que ocorreu em novembro de 2019, na UP, em Maputo, com o envolvimento de quatro programas de Pós-Graduação da UP e três programas da UFSM.

Ao longo da vigência do projeto, que integra o acordo de cooperação internacional entre a UFSM e a UP, coordenado pela professora Rosane Rosa, aconteceram também três missões de trabalho e nove missões de estudo, tendo como principais resultados: quatro disciplinas ministradas por integrantes do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (POSCOM), do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART) e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) da UFSM, nos Programas de Pós-Graduação da UP (Informática Educativa; Design e Comunicação Multimídia; Jornalismo e Mídias Digitais) da UP; seis oficinas ministradas para professoras, graduandos e pós-graduandos da UP; uma oficina promovida para locutores/colaboradores de rádios comunitárias de Maputo; visitas técnicas às Rádios Comunitárias e aos Centros de Inclusão Digital de Maputo; ampliação do acordo de Cooperação Internacional; publicações conjuntas em anais de congressos e

em periódicos científicos; elaboração de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso; e a produção deste livro com 17 capítulos.

A organização do livro contempla quatro temáticas principais: **perspectivas teóricas, éticas e interculturais; educomunicação inclusiva e tecnologias assistivas; práticas comunitárias em arte e comunicação; e mediação tecnológica na educação.** Na primeira parte do livro, **perspectivas teóricas, éticas e interculturais**, iniciamos com o capítulo **A ética da globalização e os processos perversos de desigualdade social**, de Luís Cipriano Manuel, que propõe uma reflexão sobre a ética da globalização e a omissão de referências acerca das injustiças dos extremos da riqueza e da pobreza na atualidade. Com o uso do método hermenêutico, o principal resultado é o alargamento do horizonte de desenvolvimento aos mais pobres e desfavorecidos. Neste caso, o autor conclui que a globalização atropela os direitos fundamentais dos povos e não deixa espaço para a autoafirmação das classes populares.

Já no capítulo **A identidade e a diferença na trama das relações interculturais**, Gilberto Filimone Djive busca refletir sobre os conceitos de identidade e diferença como interdependentes na contemporaneidade. Teoricamente, o estudo se fundamenta em autores como Stuart Hall, Jacques Derrida, Avtar Brah e Boaventura de Sousa Santos. Em síntese, o autor constata que o reconhecimento das diferenças e das identidades, nos processos comunicativos, nos remete à necessidade de cultivar diálogos interculturais como alicerces de superação, de deslegitimação e de subalternização.

Educomunicação inclusiva e tecnologias assistivas, segunda parte do livro, reúne autores que direcionam suas pesquisas para as tecnologias assistivas. Sendo assim, o capítulo **Educomunicação e deficiência auditiva: proposta de criação de programas televisivos para o ensino e aprendizagem**, de Águeda da Paixão Macuáua e Toni Vieira, analisa as possíveis contribuições da educomunicação no processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, em particular aqueles com

deficiência auditiva. Para tanto, os autores adotaram a revisão bibliográfica e o método de estudo de caso na Escola Secundária Josina Machel, na cidade de Maputo. A pesquisa sinaliza para uma ineficiência das estratégias comunicativas utilizadas na instituição de ensino analisada, sobretudo por desconhecimento da língua de sinais. Para reverter essa realidade, o estudo propõe a implementação do projeto educacional *TV na Escola*, para coadjuvar o esforço dos professores na promoção de um convívio social inclusivo.

Por sua vez, o capítulo **Tecnologia assistiva, um caminho para a inclusão das pessoas com deficiência**, de Ana Cláudia Oliveira Pavão e Sílvia Maria de Oliveira Pavão, tem por objetivo discutir o uso da tecnologia assistiva nos processos educacionais. Através da realização de uma pesquisa bibliográfica e documental, as autoras concluíram que a utilização das tecnologias, em especial da tecnologia assistiva, imprime à educação um caráter inovador, favorecendo um sistema de ensino inclusivo e de qualidade, nos processos escolares, em consonância com as demandas contemporâneas.

Em **A cobertura jornalística sobre a educação inclusiva em Moçambique nos Jornais Domingo e Savana**, Jabar Tufai Dauto Madindo e Celestino Joanguete analisam o tratamento jornalístico dado à temática da educação inclusiva nos referidos veículos de imprensa, com foco nas estratégias de apuração e de composição dos textos, que visam a produção de sentidos. Os autores adotaram o método de análise de conteúdo, com uma abordagem mista do tipo quantitativo e qualitativo, sendo que a pesquisa está ancorada na teoria do Jornalismo *GateKeeper* e em autores que se destacam no estudo das teorias do jornalismo e da comunicação, tais como Mauro Wolf (2001) e Nelson Traquina (2007). As conclusões evidenciaram que os semanários analisados agendam o leitor para a temática da educação inclusiva, mas o enquadramento ocorre nas necessidades educacionais especiais e se limitam à visibilidade de eventos promovidos pelas instituições ligadas à área.

Na terceira parte, **Práticas comunitárias em arte e comunicação**, Andreia Machado Oliveira e Kalinka Lorenci Mallmann, no capítulo **Práticas colaborativas em comunidades no âmbito da arte e da tecnologia**, apresentam práticas artísticas realizadas de modo colaborativo em comunidades indígenas, com foco no projeto *DNA afetivo Kame e Kanhru*, desenvolvido na comunidade kaingang, localizada na Terra Indígena da Guarita (RS). A proposta buscou reforçar o senso de identidade e de pertencimento indígena, bem como reduzir a pressão social que incita os kaingang a assimilar, exclusivamente, a cultura caucasiana dominante. Os principais referenciais do artigo são Bruno Latour, Grant H. Kester e Roy Ascott, sendo possível observar que a arte opera na resistência à verticalidade, à massificação e às tiranias, justamente quando potencializa ações de colaboração e de conectividade, não previstas pelo sistema dominante.

No capítulo **Design e arte: saberes sobpostos da cultura visual nas obras da Reinata Sadimba**, Miguel Maria Ribeiro da Silva aponta que as relações entre o design e a arte se apresentam de forma expressiva nas obras de Reinata Sadimba, importante ceramista moçambicana. O objetivo principal foi estudar as relações que podem ser estabelecidas em uma atuação do design sobre a arte cerâmica da artista, através do uso da pesquisa bibliográfica, do estudo de caso e da entrevista semiestruturada. A partir disso, foi possível identificar que a produção artística da ceramista é múltipla e rizomática e suas criações estão em constante metamorfoses.

Em seguida, as autoras Amanda Fiuza e Rosane Rosa, no capítulo **Rádios comunitárias em Moçambique: estado da arte e desafios**, contextualizam a importância do fenômeno das rádios comunitárias na realidade moçambicana, por meio da apresentação de um mapeamento das pesquisas realizadas em Moçambique, no Brasil e em Portugal, acerca das rádios comunitárias desses países, e da descrição dos principais desafios cotidianos de duas rádios situadas na cidade de Maputo. Para tanto, as autoras se apropriaram da revisão bibliográfica, da análise documental, da observação participante e das entrevistas estruturadas. Os resultados

apontam as rádios comunitárias como mediadoras do processo de educação informal e de conscientização comunitária, contribuindo para o desenvolvimento sociocultural e econômico das respectivas comunidades. Evidenciam também que o principal desafio enfrentado é a falta de recursos financeiros, o que dificulta a manutenção dos equipamentos e ocasiona alta rotatividade dos colaboradores voluntários, que não recebem subsídios para se manter na atividade.

Em **Celebrar a resistência: aprendizados da presença organizada das mulheres moçambicanas no Facebook**, Vera Martins e Rosane Rosa elaboram um panorama sobre a presença organizada das mulheres moçambicanas no Facebook. O objetivo foi conhecer as pautas de discussão e as reivindicações dessas mulheres, além de compreender como a utilização das redes sociais digitais pode promover a visibilidade delas e de suas demandas. Pautadas em Marcela Lagarde (2005) e Shaista de Araújo (2018), as autoras propõem três concepções para a compreensão das ações das ativistas moçambicanas na/em rede: mentoria, espaços de lutas e protagonismo. As conclusões evidenciaram que esses processos aportam outros sentidos para a construção dos entendimentos sobre a vida das mulheres em Moçambique, problematizando as imagens de faltas/ausências/sofrimentos e promovendo imagens inspiradoras, desafiadoras e positivas.

O capítulo **Moçambique em megas: notas sobre o consumo de smartphones e mídias sociais em Maputo**, de Camila Rodrigues Pereira e Sandra Rubia da Silva, com uma abordagem teórica centrada nos estudos sobre consumo e culturas digitais, objetiva analisar o consumo de *smartphones* e mídias sociais em Maputo. O estudo relata questões que foram observadas na pesquisa de campo e situa o leitor sobre o consumo de internet em Moçambique. Com a utilização da revisão bibliográfica e da pesquisa etnográfica, as autoras constataram que: a pobreza e a desigualdade social afeta, diretamente, o número de pessoas conectadas e a quantidade de conteúdo que é acessado; o consumo internet, em Moçambique, não significa igualitarismo nem que os indivíduos tenham mais liberdade de expressão, principalmente em relação à política, assunto que

é pouco (ou discretamente) discutido nas mídias sociais; as mulheres e a comunidade LGBT vêm ganhando espaço e voz e se fortalecendo, cada vez mais, por intermédio das mídias sociais e através da possibilidade de visualizar diferentes conteúdos, de aprender e de compartilhar publicações de contextos nacionais e internacionais.

Além disso, no capítulo **Contribuições para a divulgação científica e implantação de TV na Universidade Pedagógica de Maputo**, Ulysses do Varela, a partir de sua experiência como bolsista de Doutorado-Sanduíche pela CAPES/MEC, na UP, no período de setembro de 2018 a junho de 2019, relata as suas contribuições para o Curso de Graduação em Jornalismo e de Mestrado em Jornalismo e Mídias Digitais. Para isso, o autor optou pela revisão bibliográfica, pela análise documental e pelo relato de experiência, cujos resultados apontaram para importantes contribuições, com destaque às oficinas de formação em jornalismo científico, ministradas para graduandos e mestrandos, e à elaboração colaborativa do projeto para a implantação da TV Universitária da UP.

Por fim, a quarta parte do livro, **Mediação tecnológica na educação**, apresenta cinco capítulos. Em **Abordagem de textos jornalísticos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique**, Geraldina de Lurdes Paia Gueze e Leonilda Sanveca analisam a abordagem dos textos jornalísticos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, com base na obra literária *O Mirante do Zambeze*, do autor moçambicano Sauzande Jeque. Para dar conta desta temática, adotaram a revisão bibliográfica e o método de análise de conteúdo das crônicas. Os resultados da pesquisa evidenciaram que o uso de textos moçambicanos, dialogando com a realidade dos alunos, favorece a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos programáticos.

No capítulo **Usos, práticas e critérios de avaliação da linguagem audiovisual para educação**, de Calisto David Comé e Leandro Stevens, é apresentada uma discussão teórico-metodológica acerca do uso da linguagem audiovisual na educação e os tipos/formatos mais utilizados. Os autores fizeram uso da revisão bibliográfica e da análise documental e

constataram que é preciso estabelecer critérios (conteúdos, aspectos técnicos-estéticos, proposta pedagógica, material de acompanhamento e público a que se destina) de avaliação, que deem condições ao educador de entender quais produtos audiovisuais mais se adéquam às suas necessidades.

Em **Recursos educacionais abertos como estratégias pedagógicas**, Raquel Scremin apresenta uma reflexão sobre os desafios da produção, do uso e da remixagem dos Recursos Educacionais Abertos (REA), além de um mapeamento dos principais repositórios de REA existentes. Para efetivação dos objetivos, a autora se apropriou da revisão bibliográfica e da análise documental, sendo que as conclusões destacam: a importância da fluência tecnológica e pedagógica para proporcionar o exercício autoral e a produção colaborativa dos REA; a necessidade de haver cuidado com os direitos autorais das produções, para que possam ser compartilhadas como REA e seja possível o acesso aberto; e a relevância de conferir visibilidade aos repositórios existentes, para que os docentes possam fazer uso e remixar o que já está disponível.

No capítulo **Aulas invertidas como um modelo no Ensino Superior em Moçambique: uma proposta para as aulas de Programação em Ciências de Computação**, Célio Barbosa Sengo, Cláudia Ivete Francisco Jovo Gune e Sheila António Siteo relatam uma experiência de pesquisa, que consistiu na preparação de um ambiente de aprendizagem baseado em aulas invertidas adaptadas à realidade moçambicana, que ocorreu no curso de Licenciatura em Informática na UP. A pesquisa foi acompanhada de um estudo piloto, que visava colher informações sobre o estágio atual do acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por parte dos estudantes. As opções metodológicas foram a revisão bibliográfica, o estudo documental e o *Flipped Classroom*. Com os resultados obtidos, foi possível constatar a boa aceitação ao modelo e a necessidade de enfatizar o acesso aos dispositivos móveis.

No último capítulo do livro, **Computação em nuvem. Um contributo para os novos paradigmas educacionais. O caso da Universidade**

Pedagógica de Maputo, o autor Félix Singo nos reporta que, atualmente, infraestruturas, plataformas e *softwares* são disponibilizados por ambientes de computação em nuvem, nos quais empresas, instituições e utilizadores individuais podem alugar a capacidade de computação e o armazenamento de forma transparente e sob demanda. Por meio de estudo de caso, o autor aborda a adoção do *cloud computing* pela UP, como forma de ampliar a infraestrutura, a disponibilidade e a acessibilidade dos serviços oferecidos pelo seu *datacenter* à comunidade acadêmica. Os resultados obtidos influenciaram o entendimento e a decisão de migrar a plataforma da Educação à Distância (EaD) da UP, até então alojada localmente, para um provedor da nuvem, o que melhorou a acessibilidade dos estudantes.

Por fim, diante de estudos tão enriquecedores destinados a pesquisadores, docentes e especialistas da área e áreas afins, que resultaram de um esforço coletivo, desejamos que a leitura deste livro possa instigar o leitor e a leitora a avistar diferentes perspectivas alusivas às produções nas interfaces da comunicação, da informação, da educação, da arte e da tecnologia.



**Perspectivas teóricas,
éticas e interculturais**

A ética da globalização e os processos perversos de desigualdade social

Luís Cipriano Manuel

Introdução

O tema “a ética da globalização e os processos perversos de desigualdade social” pode ser analisado sob vários prismas, desde o acentuado e crescente empobrecimento dos países do terceiro mundo (países em vias de desenvolvimento) até à sua perpétua dependência que os coloca em situação cada vez mais delicada quando se trata de matérias de cooperação.

O principal problema, que está na origem desse tema, subjaz na sutileza das injustiças sociais que se verificam continuamente nos países em vias de desenvolvimento e que podem estar relacionadas com o processo de globalização, incapaz de reconhecer as assimetrias entre o norte e o sul.

Muitas vozes estão se levantando para denunciar tais injustiças, que se perpetuam no plano internacional. No entanto, a presente reflexão parte, principalmente, das constatações de Peter Singer (2004) e de John Rawls (2000). Singer, filósofo e professor australiano, ocupando-se da ética prática e utilitarista, escreveu a sua obra intitulada *Um só Mundo* (2004), para discutir os problemas da ética da globalização.

Desta forma, definiu-se como objetivo geral analisar as questões que escapam às reflexões sobre os problemas da ética da globalização. Em termos de objetivos específicos, pretende-se reconhecer as injustiças sociais que advêm da globalização, compreender as diferenças acentuadas entre ricos e pobres e discutir as ideias de felicidade e justiça.

Do ponto de vista metodológico, utilizou-se o método hermenêutico, que consistiu na leitura e na interpretação de diferentes obras e documentos já publicados, que versam sobre o assunto em estudo.

Neste sentido, em termos de estrutura, este trabalho apresenta os seguintes pontos: o primeiro deles trata de um mundo em mudança; o segundo fala sobre ajudar os mais pobres; o terceiro debruça-se sobre o princípio da maior felicidade; e, por fim, o último aborda Rawls e a Lei dos Povos, seguido da conclusão e da bibliografia.

Um mundo em mudanças - globalização e ufanismo

Peter Singer, tentando fazer com que o pensamento sobre a ética se altere no mundo do século XXI, que ele chama de “Um só Mundo” devido ao fenômeno de globalização que se tornou inquestionável com o 11 de Setembro de 2001, traz, em análise, a obra de John Rawls intitulada *Uma Teoria da Justiça* (2000).

Assim, Singer faz crítica a esse texto de Rawls por “omitir por completo a injustiça dos extremos da riqueza e pobreza que existem entre diferentes sociedades.” (SINGER, 2004, p. 34). Segundo o autor, essa omissão não se justifica, pois a referida obra é a mais representativa do pensamento do final do século XX sobre justiça.

De fato, as assimetrias entre os ricos e os pobres parecem não preocupar os países mais industrializados. As suas ações limitam-se às ajudas consideradas formais, sem, no entanto, instaurar uma revolução profunda. Por exemplo, quando Moçambique foi atingido pelos ciclones Idai (da noite de 14 para 15 de março de 2019) e Kenneth (princípio da noite do dia 15 de abril de 2019), houve muita movimentação de solidariedade vinda de todo o mundo pela magnitude da devastação que provocou: o primeiro ciclone (Idai) causou 604 mortos, 1642 feridos graves e ligeiros, além da destruição de infraestruturas públicas e privadas, que deixou a cidade da Beira inteiramente derrubada. O segundo ciclone (Kenneth)

contabilizou um total de 45 mortos, 94 feridos e mais de 35.000 casas destruídas. Apesar de terem sido disponibilizadas muitas ajudas para Moçambique, as mesmas não podem ser comparadas com aquelas oferecidas face ao incêndio da *Notre-Dame*, em Paris.

Falar de justiça em momentos de desastres supõe não medir a generosidade em função da pobreza ou da riqueza de cada povo. Se, no ciclone Idoi, as ajudas monetárias não ultrapassaram os seiscientos milhões de dólares durante um pouco mais de sete semanas, a catedral parisiense *Notre-Dame*, que, no dia 15 de abril de 2019, pegou fogo, recebeu, em menos de vinte e quatro horas, a promessa de mais de setecentos e cinquenta milhões de euros em doações.

São dois tipos de imagens de destruição que passaram pelo mundo, mas a generosidade que cada uma despertou foi deveras distinta. Por um lado, na devastação dos ciclones, as ajudas foram mais dos tipos salvamento e auxílio humanitário, sem um olhar atento para o passado e o futuro daquelas populações. Os discursos sobre a reconstrução são mais formais e não se fazem sentir em termos da sua efetivação no seio das vítimas. É preciso destacar situações em que as populações voltaram a erguer cabanas muito mais precárias do que antes para se abrigar, reutilizando as mesmas chapas de zinco amarfanhadas pela passagem dos ciclones. Por outro lado, no incêndio da *Notre-Dame*, as doações foram para uma reconstrução, no sentido de recuperar o passado histórico do edifício e salvaguardar o seu legado para as gerações futuras. Há aqui uma preocupação com o passado e o futuro de uma obra humana emblemática. Se, na globalização, a humanidade é vista como um todo, como é que em um extremo existe uma preocupação com o futuro e, no outro, nem tanto?

A noção da globalização faz pensar na ideia de uma “aldeia global”, no sentido de que as oportunidades não estão concentradas em “certos” países, mas que estão distribuídas em todas as nações rumo ao desenvolvimento sustentável. Isto é, que não haja países-destino e países-fonte das riquezas: onde os primeiros (países-destino) continuam sendo os já industrializados, que permanecem a dilapidar as matérias-primas daqueles em

vias de desenvolvimento, levando-as para os seus territórios; e os segundos (países-fonte) são aqueles em vias de desenvolvimento, que são vitimados pelo esvaziamento das suas riquezas naturais em proveito dos países industrializados.

Uma das principais façanhas desse fenômeno de globalização nessa matéria de injustiça prende-se ao fato de que, quanto mais os países em vias de desenvolvimento descobrem novos recursos naturais, mais instabilidades políticas eclodem e ainda mais se multiplicam os desastres naturais.

A pergunta que se pode levantar é: como falar de um mundo global em mudanças se alguns países parecem destinados ao fracasso, cujo cofre é enchido por desastres naturais e humanos? Como se justifica que, em pleno século XXI, haja conflitos militares que ceifam vidas humanas diante de um olhar impávido das grandes potências? Quem sai a ganhar com a pobreza perpetuada nos países-fonte?

Se pensarmos na globalização como um fenômeno que aproxima os povos e redistribui as oportunidades, certamente, não haveria, atualmente, ideias como as do Presidente dos Estados Unidos da América, Donald Trump, que deseja erguer um muro fronteiriço entre seu país e o México. Se as populações do continente americano preferem escolher os Estados Unidos da América como destino para viver, é por se tratar de um país-destino das riquezas.

O fenômeno de país-fonte e país-destino acontece também entre a África e a Europa. Muitos migrantes morrem no mar Mediterrâneo em busca de *El dorado* porque, seguramente, os países europeus são países-destino das riquezas dos africanos. Os europeus não podem construir um muro, a exemplo dos Estados Unidos da América, para não desfigurar as suas belas praias. Entretanto, não surpreenderia a ninguém se ouvíssemos que um barco de emigrantes africanos foi retido em alto mar, causando danos humanos. Isso acontece porque as mudanças que se pretendem operar com a globalização não são globais; não beneficiam a todos os países,

antes, porém, perpetuam certa dependência dos países-fonte aos países-destino das riquezas.

Percebe-se que este é um problema para o futuro, pois os Estados Unidos da América não podem acolher a todos os emigrantes do seu continente, visto que a população está crescendo, consideravelmente, em todo o mundo. Se os Estados Unidos da América constroem muro fronteiro, isso pode se constituir como uma bomba-relógio para si mesmos, pois, na América do Norte, a população também está aumentando, como já reclama o próprio presidente Donald Trump ao afirmar que o “país está cheio”.

Em outras palavras, não se pode falar de um só mundo, ou um mundo em mudanças, se as fronteiras estão sendo encerradas. Daí que, se o discurso do século XX era o da globalização que corresponde à integração econômico-financeira, a disseminação do conhecimento, a interação político-social dos povos e a gestão das mudanças climáticas, dos recursos naturais e dos problemas ambientais, tudo indica que o discurso característico do século XXI deverá ser o do ufanismo, que significa orgulho exagerado do seu país. O Brexit (*Britain Exit*) não é exemplo de globalização, mas sim de ufanismo. O mesmo se pode dizer do muro antimigratório idealizado por Donald Trump ou ainda da lei norte-coreana de proibição de carros próprios: tudo isso não passa de um ufanismo.

Peter Singer apresenta outra objeção a Rawls, por este nem sequer ter colocado, em sua obra *Uma Teoria da Justiça*, a questão de que, “para escolher com justiça, as pessoas têm igualmente de desconhecer a sua nacionalidade” (Ibidem, p. 35). Esta forma de escolha seria, para Singer, convincente em favor das pessoas mais pobres do mundo. É de se salientar que esta última objeção de Singer foi formulada a partir da obra de Brian Barry, intitulada *The Liberal Theory of Justice*, de 1973.

A ideia de desconhecer a nacionalidade conduz-nos mais ao conceito de globalização do que ao de ufanismo. Se o mundo pretende caminhar para a globalização, não pode considerar pobres apenas do seu próprio

país tal como Rawls faz referência, mas, sim, pobres de todos os outros países.

A pobreza deve incomodar a todos, independentemente do país em que nos encontramos e da nacionalidade que possuímos. Do mesmo modo, a riqueza não deve ser ufanista, podendo ser redistribuída pelo mundo todo, evitando então os pseudoparaísos e os infernos na Terra, que mais desumanizam do que semeiam a solidariedade, o amor e a fraternidade entre os povos.

Contudo, é preciso reconhecer que o assunto de que pobre é somente aquele do seu país já foi tratado por Rawls, na sua obra mais recente intitulada *A Lei dos Povos* (1999), onde introduz a ordem internacional do reconhecimento do pobre. Porém, mesmo assim, Singer (2004, p. 36) sugere que o modelo de Rawls seja reavaliado pois se aplica a uma ordem internacional e não a uma ordem global.

Enfim, Singer critica Rawls não só por omissão da injustiça dos extremos da riqueza e da pobreza que existem entre diferentes sociedades, mas também julga o método de escolha dos princípios éticos, baseado em pressupostos regionais: de saber se as pessoas seriam ricas ou pobres, se pertenceriam a uma maioria étnica dominante ou não, se seriam crentes ou ateias, se possuiriam habilitações ou não, entre outros, porque os indivíduos estariam selecionando princípios destinados a alcançar a justiça no interior da sua sociedade.

Todavia, Amartya Sen (2012) também compartilha da opinião de que, para escolher com justiça, as pessoas precisam, igualmente, desconhecer a sua nacionalidade, o que melhoraria as perspectivas daquelas mais pobres do mundo.

E, finalmente, Singer (2004) critica o modelo internacional, com o pressuposto de que a perspectiva ética deve ter em conta a globalização, visto que, com o 11 de Setembro de 2001, o conceito “*Um só Mundo*” substitui o anterior ressonante conceito de “*choque das civilizações*”.

Desta forma, o ufanismo é, atualmente, mais perigoso do que a própria globalização, porque, cada vez mais, as fronteiras geopolíticas vão

desaparecendo e fica, progressivamente, mais inútil o nacionalismo exacerbado. Não se trata de acabar com o nacionalismo, mas que a esse conceito se junte a ideia de cooperação, que ditaria as formas de preservação das culturas, histórias e patrimônios locais, produzindo novas referências para aqueles que são apenas países-fontes.

Ajudar os mais pobres opulentando os já ricos

Para além de falar das injustiças no processo de globalização, Singer faz referência a Rawls, por ser ele quem mais dedica especial atenção à situação dos mais pobres. Assim sendo, Rawls sustenta que, “suponha-se que x_1 seja o homem representativo mais favorecido na estrutura básica. A medida que as suas perspectivas aumentam, aumentam também as perspectivas de x_2 , o homem menos favorecido” (RAWLS, 2000, p. 80).

Essa fórmula levou-o a concluir que “quando os maiores benefícios potenciais para os mais favorecidos são significativos, certamente haverá algum modo de também melhorar a situação dos menos favorecidos” (Ibidem, p. 88).

Essa conclusão condiciona as ajudas a serem canalizadas para os países em vias de desenvolvimento, visto que essas doações não precisariam estar focadas na redução dos níveis atuais de pobreza, muito menos em acabar com ela, mas, sim, em assistir este ou aquele programa, unicamente para atenuar os desastres humanitários, aliviar uma ou outra crise financeira ou, ainda, equilibrar a balança de transação corrente.

Ora, uma ajuda que pudesse trazer um impacto considerável para os países em vias de desenvolvimento seria aquela que incidisse não tanto para aliviar esta ou aquela crise, mas para instaurar programas de desenvolvimento em todos os níveis, desde educativos até transferências de conhecimento. Caso contrário, o pobre esperaria uma eternidade até que o avantajado recordasse de sua existência.

O mundo globalizado deveria significar, fundamentalmente, a transferência não apenas do conhecimento, mas da sua própria riqueza, para

tirar o pobre da sua miséria e elevá-lo a níveis sociais de desenvolvimento, sendo que, sem esta ajuda, ele não conseguiria sair desta condição.

Para além disso, a conclusão rawlsiana coloca em pauta o princípio de igualdade, que assiste a todos os homens independentemente da sua origem étnica, racial e religiosa ou da sua condição social. Se algum povo tem direito a possuir riquezas, qualquer homem deve ter as mesmas oportunidades.

No entanto, Singer reconhece que, atualmente, existem enormes diferenças em termos de riqueza e rendimento entre pessoas que vivem em países diferentes. Para ele, “tais diferenças dependem em grande medida de as pessoas terem nascido em circunstâncias diferentes, e não do facto de não terem conseguido tirar partido das oportunidades que se lhes depararam.” (2004, p. 70).

De uma forma geral, as condições naturais nas quais um indivíduo nasce podem influenciar seu sucesso ou não na hora de possuir riqueza. Isto significa que, por exemplo, quem nasceu nos EUA tem maior probabilidade de ter mais rendimento e riqueza do que aquele que nasceu em Moçambique. Daí que a pobreza não é sinónimo de maldição, nem de falta de aproveitamento das circunstâncias, para se alcançar melhores condições.

Há, igualmente, ocasiões em que os países pobres não conseguem resolver os problemas económicos, visto que suas cotas de emissão de gases de efeito estufa já foram negociadas em favor dos países mais industrializados. Assim, essas nações estão limitadas na montagem de grandes fábricas, para não exceder ainda mais os níveis de poluição. Desta forma, de quem é a responsabilidade da limitação de emissão dos gases de efeito estufa? Quem deve pagar pela pobreza dos países em vias de desenvolvimento? Qual é a responsabilidade dos países ricos?

Nesta irresolução, Singer apoia-se no princípio anunciado por Rawls, dizendo que “só poderíamos recusar que as nações ricas suportassem todos os custos da redução das emissões se isso fizesse os países pobres

ficarem pior do que ficariam se os países ricos não suportassem todos os custos” (Ibidem, p. 71).

Isso significa que, para Rawls, o crescimento econômico dos países ricos conta mais do que tirar os países em vias de desenvolvimento da pobreza em que se encontram. Daí que George W Bush, referindo-se às alterações climáticas como uma tentativa de defesa desta posição de Rawls, anunciou, no dia 14 de fevereiro de 2002, o plano alternativo de Quioto, no qual estava estabelecida a redução em 18% da intensidade dos gases de efeito estufa em 10 anos.

Ora, embora Bush tenha prometido incentivos às companhias para adequar a sua produção às metas de gases poluentes, os críticos já consideravam o plano ineficaz. Daí que os níveis de poluição continuaram preocupantes, o que originou os acordos de Paris, sendo que, em 1 de junho de 2017, Donald Trump anunciou a saída dos norte-americanos desses acordos, por achar que essas iniciativas prejudicam os Estados Unidos da América.

Tanto as palavras de Bush quanto as de Trump estão em defesa do seu país. Diante disso, Singer sustenta que “o crescimento económico é a solução, e não o problema” (SINGER, 2004, p. 72). Essa ideia beneficia, naturalmente, os países ricos em detrimento dos pobres.

Por isso, se considerarmos as palavras de Bush e a ideia rawlsianada em defesa da desigualdade persistente em emissões *per capita* como verdadeiras, “seria necessário demonstrar que a produção dos Estados Unidos da América não só contribui para a melhoria de toda a situação mundial, como também torna a situação das nações mais pobres melhor do que seria de outra forma” (Ibid., p. 72).

No entanto, o que está acontecendo nas nações mais pobres é que a situação está a piorar cada vez mais e, portanto, a lógica dos EUA não é ética. O mesmo é constatado por Singer, que observa que a principal falha ética do argumento de Bush é que os primeiros beneficiários da produção dos Estados Unidos da América são os próprios norte-americanos, cujo

consumo ronda os 89%. Razão pela qual os países pobres não conseguem comprar esses bens produzidos nos EUA.

Paralelo a isso, também cai por terra a base factual do argumento de Bush, pois os Estados Unidos da América estão bem acima da média na emissão *per capita* em proporção com o seu PIB, com mais de 5 toneladas métricas de carbono *per capita*. Ou seja, os EUA produzem cerca de 1,5 toneladas métricas de carbono a mais, em comparação com o seu PIB.

Como conclusão, Singer (2004) reconhece que o princípio de eficiência na produção e emissão de gases de efeito estufa não se aplica ao princípio de Rawls, pois, em última instância, os países mais ricos teriam que suportar todos os custos advindos das alterações climáticas. Com a ideia de crescimento econômico nos Estados Unidos, o fosso econômico entre os países ricos e os mais pobres continuaria a aumentar, sem melhorar a situação destes últimos.

A desigualdade em emissões de gases *per capita* está a prejudicar os países em vias de desenvolvimento, visto que muitos países já venderam as suas cotas de emissão de gases em benefício daqueles altamente industrializados e não podem sonhar em construir indústrias “inimigas” do ambiente, que impulsionaram o desenvolvimento dos atuais países ricos. O mais grave é que os países mais industrializados não se sentem responsáveis por ajudar os mais pobres. De fato, cada país está interessado no seu próprio crescimento econômico e o paradoxo a denunciar é que as empresas que recebem incentivos são as mesmas das nações mais ricas: os ricos tornam-se cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres.

Crítica ao princípio da diferença

O princípio de diferença refere que “os que foram favorecidos pela natureza sejam eles quem forem podem beneficiar-se de sua boa sorte apenas em termos que melhorem a situação dos menos felizes”(RAWLS, 2000, p. 108). No entanto, o filósofo frisa que esses benefícios não devem

ser proporcionados simplesmente porque aqueles são os mais bem-dotados e, sim, somente para cobrir os custos de treinamento e de educação, além de usar os seus dotes para ajudar também os menos favorecidos.

Essa ideia é muito criticada pelos utilitaristas porque, apesar de defender uma sociedade justa, acaba beneficiando os mais ricos. Aliás, Rawls sublinha afirmando que “os mais afortunados têm direito a sua melhor situação; suas reivindicações são expectativas legítimas estabelecidas pelas instituições sociais e a comunidade é obrigada a satisfazê-las” (Ibidem, p. 110).

Isso levou Rawls a ser considerado egoísta. Por isso, Peter Singer escreve que “quando o que está em causa é a distribuição de recursos, um utilitarista favorecerá geralmente os pobres” (SINGER, 2004, p. 76). Esta tendência utilitarista contrasta com a de Rawls, porque Singer olha mais para os pobres do que para os já afortunados. Diante disso, o princípio de Rawls é considerado absoluto, na medida em que, embora a distribuição dos bens possa favorecer tanto aos ricos como aos pobres e que possa ser cumprido na sua íntegra, peca ao permitir o favorecimento dos já afortunados.

Por sua vez, Jeremy Bentham (1974) defende o princípio da utilidade (utilitarismo), “cujo objectivo consiste em construir o edifício da felicidade através da razão e da lei. Os sistemas que tentam questionar este princípio são meras palavras e não uma atitude razoável, capricho e não razão, obscuridade e não luz (BENTHAM, 1974, p. 9).

Outra posição diferente e mais próxima à de Jeremy Bentham é a de Stuart Mill que, a partir do seu princípio de felicidade, sustenta que “a felicidade é o único fim da ação humana, e a sua promoção, o teste para julgar toda a conduta humana. Daqui segue-se necessariamente que ela tem de ser o critério da moralidade, pois uma parte está incluída no todo” (MILL, 2005, p. 79).

De fato, enriquecer cada vez mais os já avantajados, como quer Rawls, pode não ser um critério de justiça moralmente aceita, já que, pela

globalização, os mais pobres tendem a pagar mais pela fatura dos desastres naturais do que aqueles com maior poder aquisitivo. Por tudo isso, significa que o dinheiro dos mais ricos já não está a beneficiar os mais pobres, mas, sim, a si próprios. Logo, aqueles estão entregues à sua sorte e a globalização afunda cada vez mais os menos favorecidos.

Atualmente, não é arbitrário afirmar que os problemas ambientais são, maioritariamente, causados por países altamente industrializados, que provocam as mudanças climáticas e o aquecimento global. Se todos os homens têm a felicidade como finalidade última, então, avantajar os já ricos seria limitar o alcance à felicidade aos mais pobres.

O que está em causa não é, propriamente, o princípio de diferença em si, mas, sim, causar a diferença para que os pobres não possam sair definitivamente da situação em que estão. Se os homens são iguais por princípio de Direito, então, pelo mesmo princípio, é preciso ajudar os pobres a instaurar uma revolução profunda na sua situação de pobreza.

Se o egoísmo orientar as opções dos homens, no final das contas, teremos que afirmar a par de Bentham que as classes dominantes, ao invés de construírem um edifício da felicidade através da razão e da lei, fá-lo-ão por meras palavras e não por uma atitude razoável, através do capricho e não pela razão e por meio da obscuridade e não pela luz.

Se por um lado o princípio de diferença é criticável por suscitar o egoísmo ético, que é o seu ponto mais fraco, por outro, o princípio de felicidade é igualmente criticável por originar o altruísmo sensacionalista e hedonista.

Ora, a novidade que podemos trazer nesse debate é que, na globalização, o princípio de diferença deveria funcionar apenas para indivíduos singulares. Quando se tratam de comunidades ou de povos, há que funcionar um outro princípio em seu lugar, que é o da igualdade.

Todos os povos representam a evolução da humanidade e, portanto, se quisermos analisá-la no século XXI, qualquer povo pode servir de amostra e não apenas os povos altamente industrializados.

Se existem povos ainda em vias de desenvolvimento, certamente não significa que tais populações sejam preguiçosas; mas talvez estão em suas origens alguns fatores tais como: históricos, culturais, políticos e, até mesmo, religiosos que podem ser alheios às gerações atuais.

Primeiro, os países industrializados têm alguma responsabilidade em ajudar àqueles em vias de desenvolvimento porque, durante muito tempo, as nações menos desenvolvidas foram e continuam sendo países-fonte de matérias-primas para as suas indústrias. Segundo, porque, na globalização, todos os países em geral deviam ser, ao mesmo tempo, fonte e destino de riquezas por estarem em uma mesma “aldeia global”.

Além disso, embora supra o hedonismo, que é a principal consequência do utilitarismo, pode-se compreender que o mesmo “procura sempre o maior benefício global e o facto de este geralmente se obter aumentando os recursos daqueles que têm menos não passa de uma regra geral” (SINGER, 2004, p. 76). Ou seja, os utilitaristas não desejam que essa regra seja sempre cumprida, pois depende do fato de ela trazer maior benefício global ou não.

Ora, dado que os prazeres acionam os sentidos, há possibilidade de eleger atos irracionais de “benefício global” irresponsáveis e efêmeros. Diante disso, pode estar em causa o princípio de justiça na medida em que os rendimentos podem vir diretamente de indivíduos avantajados, que tinham outros ideais superiores e responsáveis, mas gastos insensatos.

É inegável afirmar que, no mundo, existem pessoas extraordinárias e talentosas, que escolhem as ações com responsabilidade; mas também existem indivíduos medíocres que não cultivam os seus talentos. É o chamado binômio virtude e vício, que coloca o princípio de igualdade em dilema. É muito difícil mobilizar recursos entre os avantajados para alimantar vícios. Por isso, há o receio de algumas pessoas em ajudar os diferentes.

No entanto, a melhor ajuda é aquela soberana ou regional, cuja virtude é inegável visto que o benefício é global e tira da pobreza toda uma nação ou uma região de um continente. Em casos de desvios de aplicação,

será a lei internacional que deverá assegurar o benefício global daquele país ou região do continente.

Na sua visão de aldeia global (um só mundo), Singer conclui dizendo que “os Estados Unidos e os outros países ricos devem suportar uma parte maior do ônus da redução das emissões de gases de efeito estufa – talvez mesmo todo o ônus.” (Ibidem, p. 77). Esta crítica é apenas formal face ao princípio de Rawls, já que os próprios EUA apresentaram, em 5 de novembro de 2019, o pedido oficial à Organização das Nações Unidas (ONU) para sua retirada dos acordos de Paris (2015), intenção outrora apresentada pelo presidente norte-americano Donald Trump, em 1 de junho de 2017. Se todos os países ricos seguirem o mesmo exemplo, em nada estarão a beneficiar os mais pobres.

Do mundo internacional ao mundo global

Um dos problemas constatados por Singer na sua leitura às obras de Rawls é a limitação da cooperação entre os povos. Sendo assim, Singer (2004, p. 238) faz referência a Rawls, mostrando finalmente que, na sua recente obra *A Lei dos Povos* (1999), Rawls traz a questão da justiça entre as sociedades, algo que não aconteceu em *Uma Teoria da Justiça* (2000). Neste sentido, Rawls acredita que as sociedades ricas têm obrigações significativas para com aquelas em dificuldades.

No entanto, Singer faz uma crítica a Rawls, pois o seu conceito de sociedade não é extensivo a todos os países, referindo-se, unicamente, aos diferentes povos da mesma nação, que são os Estados Unidos da América.

Por esta razão, Singer observa que há falta de atenção quanto às obrigações para com outros países em situação de indigência, tal como sugere o título do livro de Rawls: *A Lei dos Povos* (1999) e não *Uma Teoria da Justiça Mundial* (2000).

Singer observa que os princípios de justiça de Rawls, enunciados em *Uma Teoria da Justiça*, se aplicam a duas sociedades, onde a pessoa representativa mais pobre da primeira tem mais dificuldades do que a pessoa específica mais pobre da segunda.

Com isso, Singer (2004) compreende que Rawls supõe que “é possível conceber uma redistribuição mundial que melhorará a vida da pessoa representativa mais pobre da primeira sociedade, ao mesmo tempo que permitirá que ambas sociedades continuem a obedecer internamente aos dois princípios de justiça” (Ibidem, p. 239).

O argumento de Singer é que esse modelo de Rawls já não é aplicável no mundo globalizado, pois se adequa a uma ordem internacional e não a uma ordem global, tal como foi referenciado anteriormente. Além disso, para Singer, Rawls não prefere que se diminua o fosso existente entre as pessoas mais pobres e as mais ricas e considera o utilitarismo clássico e o perfeccionismo moral como princípios alternativos.

Ademais, Singer (2004, p. 239) constata que, mesmo em sua obra *A Lei dos Povos* (1999), Rawls permanece indiferente quanto à redistribuição de bens que permita a diminuição do fosso existente entre as pessoas mais pobres das duas sociedades, porque, neste caso, levanta-se o problema de decidir a quem favorecer a partilha desta riqueza.

Se voltarmos ao princípio da diferença, Rawls não teria dúvidas a quem beneficiar em caso de redistribuição dos bens. A dificuldade surge em Rawls quando está em causa a diminuição do fosso entre os mais pobres e os mais ricos, porque o autor quer dar mais vantagens aos já ricos para, depois, beneficiar os mais vulneráveis.

John Rawls não é muito confortável quando quer fazer justiça aos mais pobres e aos mais ricos. Daí que, enquanto em *Uma Teoria da Justiça*, Rawls defende um sistema de justiça no qual ninguém retire vantagens ou saia prejudicado na escolha de princípios em posição original dentro das mesmas circunstâncias sociais, considerando como princípios alternativos de justiça o utilitarismo clássico e o perfeccionismo moral. Em *A Lei dos Povos*, a obra posterior, na posição original, os deliberantes têm a tarefa de decidir o enquadramento para as relações internacionais.

Porém, ao contrário do ocorrido em *Uma Teoria da Justiça*, os deliberantes nem sequer consideram o utilitarismo clássico como uma possível norma de regulamentação dos povos, pois, segundo Rawls, estes

princípios utilitaristas clássico e médio não seriam aceitos pelos povos organizados.

Neste sentido, Rawls enfatiza a sua tendência estranha em “antecipar” a declaração do presidente Bush, que coloca em primeiro lugar as pessoas que vivem na América. Aqui, Rawls, justificando a exclusão dos princípios utilitaristas clássico e médio, afirma que nenhum povo organizado pelo seu governo está disposto a considerar, como princípio primeiro, que os benefícios de outro povo são mais importantes do que as dificuldades a si impostas. Rawls defende beneficiar, acima de tudo, o seu próprio país para este, depois, beneficiar os países mais pobres.

Ainda na sua obra *A Lei dos Povos* (1999), Rawls coloca-se em oposição à ideia da redistribuição econômica entre os países, invocando argumentos contra esta prática entre indivíduos ou famílias no interior da mesma nação. A interpretação desta posição de Rawls trouxe muitas críticas, razão pela qual Singer faz referência a Rawls, respondendo aos seus críticos quanto à sua posição em *Uma Teoria da Justiça*. Segundo Rawls, não é aceitável que “uma pessoa que trabalhou arduamente e granjeou riqueza seja tributada para auxiliar uma pessoa que levou uma vida mais descontraída” (Ibidem, p. 241).

Essa é uma contradição que não vai a fundo no pensamento de Rawls pois, na sua visão, não se pode ajudar uma pessoa que sempre levou uma vida descontraída e ociosa, movendo a riqueza de alguém que trabalhou arduamente a vida inteira. Talvez, por isso, este filósofo prefere que as ajudas aconteçam dentro de um mesmo país, para não perpetuar a desordem em que muitas nações estão mergulhadas. Provavelmente, a falta de planos de reforma profunda esteja na origem do desânimo de algumas intenções de ver certos países fora da pobreza em que vivem.

Em *A Lei dos Povos* (1999), Rawls revela-se preocupado com a organização dos povos, salientando o dever que as sociedades ordenadas têm de ajudar aquelas mais oprimidas. Assim, Rawls está mais preocupado em defender um auxílio que torna as sociedades bem ordenadas e regulamentadas, através de uma concepção pública de justiça, do que com uma ideia

de redistribuição de bens. Com esta posição, Rawls tem o objetivo de estimular as sociedades a terem um desenvolvimento a partir de uma determinada cultura.

A questão de desordem que perpetua muitos países na cauda do nível aceitável de desenvolvimento tem facilitado a intromissão de agentes externos que corrompem o sistema em prejuízo da maioria. Os corruptos mais perigosos são aqueles que fazem esquemas internacionais e que globalizam o vício ao invés da virtude.

Os esquemas internacionais são muito mais difíceis de serem detectados, pelo fato de contarem com peritos especializados em fraudes sofisticadas e complexas. Por isso, há necessidade de ajudar globalmente em dois sentidos concomitantemente: apoiar no combate às fraudes e aos esquemas de viação internacional e, ao mesmo tempo, dar suporte a esses países para que possam dar frutos.

A diferença entre Rawls e Singer reside no fato de que o primeiro se mantém na posição enfática, voltada para a necessidade de uma mudança cultural dos povos, e o segundo está mais preocupado com os indivíduos, que estão morrendo no momento atual, devido à fome, à subnutrição ou às doenças facilmente evitáveis.

Em pleno século XXI, ainda há doenças que assolam certos povos e que já foram erradicadas em outros países. Muitas nações em vias de desenvolvimento não estão em condições de satisfazer as necessidades mais básicas de seus cidadãos.

A crítica de Singer a Rawls fundamenta-se nos princípios deste, que só podem ser alcançáveis a longo prazo, porque uma mudança cultural não pode ser imediata e nem instantânea. Ela é lenta e leva um tempo para se materializar e, enquanto isso, mais de 1000 milhões de pessoas, desesperadamente pobres, perecem na subnutrição e por doenças relacionadas com a pobreza, antes de se criarem instituições liberais ou dignas nos seus países. Sendo assim, as nações ricas terão de responder à necessidade dessas pessoas, com uma urgência que ultrapassa o objetivo a longo prazo.

Considerações finais

O processo de globalização, que se quer irreversível, tem sido incapaz de reconhecer as assimetrias que está a produzir entre o norte e o sul. É por este motivo que Singer faz uma crítica veemente a Rawls, por considerar que, na obra *Uma Teoria da Justiça*, o autor não tratou a questão da justiça entre os povos. Ou seja, omitiu por completo o fenômeno das injustiças dos extremos de riqueza e pobreza existentes entre diferentes países do mundo.

Neste sentido, Rawls, apesar de ter sido um filósofo que escreveu a obra mais importante sobre a justiça, teve um alcance muito limitado (restrito aos Estados Unidos da América) e, de certa maneira, ignorou os problemas mais proeminentes que afetam os países mais pobres, cuja intervenção deveria ser imediata e direta, sem ter que esperar avantajados os já ricos e, depois, indiretamente, beneficiar os menos favorecidos.

O que ocorreu em 11 de setembro de 2001 poderia ter sido o dia em que a política internacional saiu das gavetas e colocou em prática o princípio de igualdade entre os homens e os povos. A assistência aos países mais pobres não deveria esperar os momentos de desastres naturais. Pelo contrário, o processo de globalização deveria antecipar tais fenômenos para minimizar os seus efeitos.

As ajudas aos países em vias de desenvolvimento não deveriam ser apenas formais, mas, sim, materiais, com recursos transferidos e geridos dentro desses países, criando riquezas que poderiam originar outras.

Quando se faz em forma de empréstimo, há um perigo em manter esses países dependentes das ajudas externas e limitar as mais variadas iniciativas, que poderiam revolucionar o seu quadro humanitário e legal.

A questão da justiça, para além das fronteiras da sociedade norte-americana, deixa Rawls indiferente quanto à redistribuição de bens, que permita a diminuição do fosso existente entre as pessoas mais pobres das duas sociedades, porque, provavelmente, esses países ainda não atingiram um nível de organização que acomode os interesses dos investidores. No

entanto, essa é também uma missão urgente das nações mais ricas: retirar os povos pobres das injustiças que estão sujeitos, até mesmo aquelas praticadas pelos seus próprios compatriotas.

O mais prudente no processo de globalização é desincentivar o ufanismo, pois a ajuda a ser proporcionada aos países mais necessitados poderá reduzir a pressão migratória para os países-destino e evitar fenômenos como o Brexit e a construção de novos muros de vergonha.

A globalização pode atropelar os direitos fundamentais dos povos quando o egoísmo cega a classe dominante e não deixa espaço para a autoafirmação dos mais pobres. A igualdade é um dos princípios do direito inalienável de todos os povos. Mesmo assim, em pleno século XXI, ainda há países-fonte e países-destino das riquezas da humanidade.

Referências

BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo. Editora Abril. 1974.

MILL, Stuart. **A Liberdade/Utilitarismo**. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2000.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução de Almiro Pizetta e Lenita M. R. Esteves, São Paulo, Editora Martins Fontes, São Paulo, 2000.

_____. **A Lei dos Povos**. Cambridge. Harvard University Press, 1999.

SEN, Amartya. **A Ideia de Justiça**. Edições Almedina. SA, Coimbra, 2012.

SINGER, Peter. **Um só Mundo: A Ética da Globalização**. Edição Gradiva, Lisboa, 2004.

A identidade e a diferença na trama das relações interculturais

Elias Gilberto Filimone Djive

Introdução

O conceito de identidade, à semelhança do conceito de cultura, pode ser definido tendo como referência vários campos de saber, desde o campo sociológico, psicológico, antropológico, entre outros. Stuart Hall (2006), tendo como ponto de referência as mudanças históricas e sociais pelas quais as sociedades passaram até à pós-modernidade, apresenta três concepções do conceito de identidade: *o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno*.

Entende-se por sujeito iluminista aquele que estava voltado para o ser humano, na sua autossuficiência, como “um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia...” (HALL, 2006, p. 10). Porém, esta concepção ignora o meio social e a ação dos meios de comunicação como parte do processo da construção da realidade social e das identidades dos sujeitos.

A segunda noção de identidade, que é sociológica, compreende identidade como resultado cambiante do interior do eu e da complexidade do mundo que rodeia os sujeitos. Nesta noção, o sujeito é despido de autonomia e autossuficiência. Entende-se que o sujeito é formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que lhe mediaram os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (HALL,

2006). O autor (ibid. p.11) acrescenta que o “sujeito ainda tem um núcleo interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e das identidades que esses mundos oferecem”. Nesta noção de *sujeito*, pode-se depreender que quando se considera o entorno do indivíduo como núcleo da formação da identidade dos sujeitos, levam-se em consideração as diferentes instituições sociais, incluindo aí os meios de comunicação.

Um conceito importante que Hall ressalta é a ideia de que a identidade *costura* ou *rasura* o sujeito à estrutura, que é a sociedade na qual ele está inserido. Desse processo de costura ou rasura participam instituições socializantes e socializadoras como a família, a igreja, a escola, e os meios de comunicação. Esta segunda noção de sujeito traz consigo a noção de *identidade* como “um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (BERGER e LUCKMANN, 2004).

A terceira noção de sujeito que Stuart Hall traz é a de um *sujeito pós-moderno*. Este sujeito apresenta-se como sendo fragmentado, provisório, variável e problemático, instável e contraditório. O autor (HALL, 2006, p. 12) pontua que o “sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Essa identidade fragmentada e instável resulta, em parte, das mudanças das instituições no pós-moderno. Com isso,

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 13).

E porque, da mesma forma, os sujeitos assumem identidades diferentes, equivalentes a papéis sociais que os mesmos ocupam em diversas

circunstâncias de vivências e experiências cotidianas, e em diferentes grupos. Hall (2006) rejeita a ideia de uma identidade unificada e, por via disso, homogênea,

A identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

A própria fragmentação das identidades resulta naquilo que o sociólogo Zygmund Bauman (2007) designa de *sociedade fragmentada* ou *individualizada*. Um ambiente de instabilidade identitária propiciada, também, pelos meios de comunicação tradicionais e novos. O autor (2007, p. 89) define *identidade* como sendo “uma projeção crítica do que se busca e/ou exige sobre «aquilo que é», introduzindo a condição adicional de que compete «àquilo que é» ascender, pelo seu próprio esforço”. Há, aqui, a ideia de um esforço constante dos sujeitos na busca de suas identidades, que se escapam e flutuam continuamente. E nesse processo de constantes buscas pela identidade, os sujeitos se valem do que as mídias lhes proporcionam.

Manuel Castells (1999), buscando abordar como as identidades se constroem nessa era pós-moderna, corrobora a ideia de que o sujeito tem múltiplas identidades. Porém, o mesmo autor entende que é necessário distinguir o conceito de *identidade* do conceito de *papéis sociais*, como ser sindicalista, jogador de basquete, trabalhador, mãe, vizinho, frequentador de uma determinada igreja. Os papéis “dependem de negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações” (idem, p. 23). Por outro lado, as identidades, na ótica de Castells (1999), geram significados e os papéis geram funções.

Ainda na tentativa de definição do conceito identidade de forma mais abrangente, Ronsini (2007, p. 65) refere que identidades são “os processos simbólicos de pertencimento em relação a referentes variados como cultura, nação, classe, grupo étnico ou gênero”. A autora (ibid., p.66)

acrescenta que “a identidade é um processo de fazer-se, individualmente e coletivamente, na experiência social com os repertórios disponíveis ou desejados que são confrontados ou abandonados de acordo com a circunstância”. Esse ato de confronto e de abandono de acordo com as circunstâncias resulta, justamente, da instabilidade e fragmentação das identidades individuais e coletivas na pós-modernidade. Resulta, também, dos repertórios que lhes chegam através das mídias e de outros atores de socialização.

O lugar da diferença na constituição das identidades

A concepção de *diferença* é fundamental na definição de conceitos, seja em quais circunstâncias forem. Um conceito só ganha sentido quando afirmadas todas suas características excludentes e inclusivas – o que corresponde de certa maneira à sua identidade.

O filósofo francês Jacques Derrida (1995), de quem se tomou emprestado a noção de *différance*, elabora exaustivamente este conceito ao contrastar o termo *significante* do *significado*, elaborados e explicitados pelo linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure. Para Derrida (1995, p. 24), “o sentido deve esperar ser dito ou escrito para se habitar a si próprio e tornar-se naquilo que diferente de si é: o sentido”. Assim, a construção do sentido só se efetiva quando se torna diferente de outros.

Fazendo uma analogia com o campo teológico, Derrida (1995, p.67) refere que “Quer seja o ser ou o Senhor do sendo, o próprio Deus é, aparece como o que é na diferença, isto é, como a diferença é na dissimulação”. Significa que a diferença é o que nos permite conhecer Deus, neste caso. O autor acrescenta que o “sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças” (ibid., p. 232). A presença e a ausência, para o autor, encontram-se em constante embate na construção do significado. Ou seja,

A presença de um elemento é sempre uma referência significativa e substitutiva inscrita num sistema de diferenças e o movimento de uma cadeia. O jogo

é sempre jogo de ausência e de presença, mas se o quisermos pensar radicalmente, é preciso pensá-lo antes da alternativa da presença e da ausência; é preciso pensar o ser como presença ou ausência a partir da possibilidade do jogo e não inversamente (DERRIDA, 1995, p. 248).

Embora Derrida não esteja elaborando o conceito de *diferença* no contexto da definição e do reconhecimento das “identidades”, sua abordagem nos permite compreender em que medida a marcação das identidades precisa de elementos e características peculiares que as definam de modo que se tornem diferentes do Outro, do alheio. Mas fica evidente, em Derrida, que o Outro, o estranho, é parte da definição do interior da identidade. O interior e o exterior estão em constante jogo de diferença e afirmação dos seus sentidos.

Joan Scott (2008, p. 26), historiadora e pesquisadora do feminismo, apresenta uma visão alinhada com o pensamento de Derrida, segundo o qual “el significado se transmite por medio de contrastes implícitos o explícitos, por medio de una diferenciación interna”. Daí a necessidade de se reconhecer o conceito de diferença na produção de significados.

Sob a mesma ótica, a socióloga de descendência indiana, Avtar Bhah (1996), que tem como interesses as questões de raça, gênero e identidades étnicas, elabora uma abordagem exaustiva para a compreensão do conceito de *diferença*, muito concretamente relacionado com a formação das identidades. Sua concepção está ancorada nas seguintes questões: Como a diferença designa o Outro? Quem define a diferença? Quais são as normas presumidas a partir das quais um grupo é marcado como diferente? Qual é a natureza das atribuições que são levadas em conta para caracterizar um grupo como diferente? Como as fronteiras da diferença são constituídas, mantidas ou dissipadas? Como a diferença é interiorizada nas paisagens da psique? Como são os vários grupos representados em diferentes discursos da diferença? A diferença diferencia lateral ou hierarquicamente?

Importa ressaltar que não é nosso propósito trazer respostas a essas questões sobre como a diferença opera na formação de identidades. Mas,

pelas peculiaridades das questões, depreende-se que a autora inclui nesse jogo as relações de poder como determinantes na formação das identidades.

A socióloga apresenta quatro categorias de diferença: i) diferença como experiência, ii) diferença como relação social, iii) diferença como subjetividade, e iv) diferença como identidade. No concernente à diferença como experiência, a autora entende que a “experiência é um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo a que chamamos “realidade” (BRAH, 1996, p. 360). É a experiência que nos permite entrar no processo de construção de significado num jogo de relações com outros sujeitos coletivos ou individuais. Para esclarecer de que forma a diferença como experiência permite construir, a autora toma exemplos do feminismo, de luta de classes e do racismo:

De fato, como pode um projeto como o feminismo ou o anti-racismo, ou um movimento de classe, mobilizar-se como força política pela mudança se não tiver começado interrogando os valores e normas “tidos como certos” que podem legitimar a dominação e a desigualdade naturalizando “diferenças” particulares? A atenção a esse ponto revela a experiência como um lugar de contestação: um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas (BRAH, 1996, p. 361).

A experiência é tida, nesse contexto, como elemento importante para a marcação da diferença entre sujeitos, na construção de suas identidades. Essas diferenças levam em consideração as experiências no campo econômico, cultural e político que possibilitam aos sujeitos interpretar os contextos sociais que os rodeiam. As diferenças de experiências dos sujeitos os tornam aptos a reivindicar seu lugar e sua identidade na sociedade.

No que respeita à diferença como relação social, Brah (1996, p. 362) diz que “se refere à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais. Isso quer dizer que destaca a

sistematicidade através das contingências”. De forma explicativa, a socióloga (ibid., p.363) acrescenta que “o conceito de ‘diferença como relação social’ sublinha a articulação historicamente variável de micro e macro regimes de poder, dentro dos quais modos de diferenciação tais como gênero, classe ou racismo são instituídos em termos de formações estruturadas”.

Ao abordar a diferença como subjetividade, Brah retoma o debate sobre as diferentes mudanças de concepções do sujeito desde o iluminismo à pós-modernidade. Uma abordagem dessa natureza dialoga com as três concepções de sujeito de Stuart Hall sobre Identidade na Pós-modernidade. E em consonância com Hall e Bauman, Brah (1996, p. 368) afirma que “A subjetividade então não é nem unificada nem fixada, mas fragmentada e constantemente em processo”.

Como última categoria de diferença – a diferença como identidade – Brah (1996) situa o seu debate na concepção do sujeito pós-moderno, um sujeito cujas identidades são como um caleidoscópio atravessado por peculiaridades pessoais, sociais, históricas, políticas e culturais. E são esses atravessamentos que tornam as identidades descentradas e fluídas. O mesmo autor acrescenta que,

Nossas lutas sobre significado são também nossas lutas sobre diferentes modos de ser: diferentes identidades. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. A subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processo ganha significado ou é experimentada como identidade (BRAH, 1996, p.368).

De fato, a identidade pode ser entendida como o próprio processo pelo qual a multiplicidade, a contradição e a instabilidade da subjetividade são significadas como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo – mesmo que seja um núcleo em constante mudança, mas de toda a sorte é um núcleo – que a qualquer momento é enunciado como o eu. Conforme a autora explica,

O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política (BRAH, 1996, p. 374).

Esta explicação exaustiva de Avtar Brah evidencia que o conceito de diferença é fundamental para afirmação dos sentidos de identidades individuais e coletivas. Mostra, ainda, que a diferença não é um conceito que emergiu na pós-modernidade, mas que sempre acompanhou os sujeitos desde o iluminismo. Porém, mais do que nunca, nesse período pós-moderno, é importante discutir o conceito de diferença devido a diversos processos de atravessamentos das sociedades, propiciados pelas mídias tradicionais e digitais, pelos movimentos migratórios, pela necessidade de afirmação das minorias de várias proveniências: raciais, de classe, de gênero, de etnia.

Identidade e diferença como conceitos imbricados

Uma vez abordados separadamente os conceitos de identidade e diferença, tornou-se evidente que é difícil ou até impossível falar da identidade sem lançar mão do conceito de diferença. Essa dificuldade resulta da codependência e reciprocidade que há entre eles. Porém, nem sempre a diferença é um conceito inocente na construção das identidades individuais e coletivas. Vezes há em que é necessário abster-se da diferença e vice-versa. Brah (1996) traz um exemplo elucidativo sobre o lugar da diferença na identidade, seja ela individual ou coletiva:

Enquanto as identidades pessoais sempre se articulam com a experiência coletiva de um grupo, a especificidade da experiência de vida de uma pessoa

esboçada nas minúcias diárias de relações sociais vividas produz trajetórias que não simplesmente espelham a experiência do grupo. De maneira semelhante, identidades coletivas não são redutíveis à soma das experiências individuais. Identidade coletiva é o processo de significação pelo qual experiências comuns em torno de eixos específicos de diferenciação – classe, casta ou religião – são investidas de significados particulares. Nesse sentido, uma dada identidade coletiva parcialmente apaga traços de outras identidades, mas também carrega outros traços delas. Isso quer dizer que uma consciência expandida de uma construção de identidade num dado momento sempre requer uma supressão parcial da memória ou senso subjetivo da heterogeneidade interna de um grupo. Mas isso de nenhuma maneira é o mesmo que dizer que as relações de poder que são parte da heterogeneidade desaparecem (BRAH, 1996, p. 371-372).

Quando falamos de sujeitos descentrados, no primeiro tópico, nos referimos às experiências individuais que resultam de atravessamentos diferentes entre os sujeitos. São essas experiências que, em algum momento, e para o benefício da identidade coletiva, podem ser suprimidas. Mas, como Brah (1996) bem pontua, a identidade coletiva só apaga “parcialmente” as peculiaridades individuais. Como ressalva, a autora (p. 372) diz que “a supressão parcial do sentido de uma identidade pela asserção de outra não significa, contudo, que diferentes ‘identidades’ não possam “coexistir”. Acrescenta, ainda, que “a proclamação de uma identidade coletiva específica é um processo político por oposição à identidade como processo na e da subjetividade” (p. 372).

Por outro lado, Silva (2009) estabelece uma distinção entre identidade e diferença. Para o autor, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é. Ele defende que, como a identidade, a diferença é compreendida como autorreferenciada, ou seja, ambas remetem à própria existência. Para Silva, só há identidades – e só se precisa de identidade – porque há diferenças entre sujeitos e sociedades. Se assim não fosse, ninguém precisaria afirmar sua identidade. Portanto, toda a afirmação de identidade está imbuída de diferença em relação ao Outro.

No mesmo sentido, Joan Scott (2008, p. 62) relata que “Como ocurre con los sistemas de significados, las identidades subjetivas son procesos de

diferenciación y distinción que requieren la supresión de las ambigüedades y de los elementos opuestos, para asegurar una coherencia y una comprensión comunes (o bien crear la ilusión de hacerlo)”. Porém, a autora contrapõe-se às oposições binárias (feminino/masculino, nós/eles), sugerindo que,

Una teoría del significado que tome en cuenta una multiplicidad de referencias, una resonancia mas alía de los significados literales, un juego del otro lado de los temas y esferas hace posible comprender como funcionan las conexiones y las interacciones. Cuando tal teoría postula los múltiples Y discutidos aspectos de todas las definiciones, también contiene una teoría del cambio puesto que se entiende que los significados están abiertos a la reinterpretación, a nuevos planteamientos y a la negación (SCOTT, 2008, p. 92).

Afirma, portanto, que a identidade não é um jogo pacífico, é um campo de contradições e confrontos. É um campo de poder. Isso implica estranhamentos e adjetivações de negatividade e de positividade, de inferioridade e superioridade entre o “eu” e o “Outro”.

Silva (2009, p.75) reforça a perspectiva de codependência entre a identidade e a diferença, ou seja, admite que são inseparáveis. Isso porque se trata de uma construção sócio-cultural e não natural,

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. As identidades e diferenças são criações sociais e culturais. São criadas por meio de atos de linguagem (ibid., p. 76).

Na perspectiva de Silva (2009), a identidade e a diferença são resultado de produção simbólica e discursiva, na qual participa a linguagem como procedimento instável. E que devido a essa instabilidade, a própria identidade e a diferença serão marcadas pela indeterminação e fluidez.

À semelhança da própria linguagem (sentido) que não é inocente, pois tem uma intenção no ato do discurso, “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2009, p. 81). Elas fazem parte das práticas

discursivas para afirmação, reivindicação e disputa de espaço de reconhecimento dos sujeitos na sociedade. Como todo jogo de construção de significações, a diferença e a identidade valem-se da norma e de sistemas classificatórios, como pontua Silva (2009, p. 83), ao referir que “fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é uma das formas mais sutis pelas quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença”.

Para o autor, “normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2009, p. 83). Perante as características positivas de uma determinada identidade, outras características de identidades à margem da normatizada são passíveis de receber tratamento diferenciado negativamente. E isso cria a subalternização de determinadas culturas, raças, classes sociais, gêneros e etnias.

A centralidade da comunicação na afirmação da diversidade cultural

Até aqui discutimos a imbricação entre a identidade e a diferença. Exaustivamente, vimos que toda a afirmação da identidade pressupõe processos de diferença entre os sujeitos, e que nesses processos há jogos de poder. Também discorremos sobre a característica fluida e fragmentária das identidades na pós-modernidade. Dessa fluidez, as práticas discursivas de afirmação e legitimação das identidades rejeitam os sistemas binários: homem/mulher, eu/ele; negro/branco. Os processos de normatização e hierarquização das identidades tendem a optar por uma certa identidade concebida como ponto de referência para se incluir uns e excluir outros sujeitos, e atribuir-lhes negatividade por não se adequarem à identidade legitimada como norma.

Antes de discutirmos o papel da comunicação na construção e afirmação de identidades no mundo contemporâneo, consideramos necessário trazer abordagens do filósofo da linguagem, Paul Ricoeur, sobre

o conceito de identidades narradas. Para este autor, a narrativa enquanto espaço discursivo – que toma como premissa o tempo – entra nos processos de reconfiguração das identidades. Ricoeur (1997), na sua obra *Tempo e Narrativa - Tomo III*, concebe a reconfiguração do tempo pela narrativa. A narrativa é considerada como guardiã do tempo, dado que a existência do tempo pensado pressupõe o tempo narrado.

Abordando a primeira aporia da temporalidade, identidade e narrativa, Ricoeur deixa entender que a constituição da identidade é resultante do encontro entre o Eu e o Outro. Dessa relação social, “Dizer a identidade de um indivíduo ou de uma comunidade é responder à questão: *quem fez tal ação? Quem é o seu agente, o seu autor?* Essa questão é primeiramente respondida nomeando-se alguém, isto é, designando-o por um nome próprio” (Idem, p. 424).

Esse nome próprio de identidade pode ser mulher, negro, mestiço, lésbica, gay, interiorano, brasileiro, moçambicano. A resposta a esta questão, no entender de Ricoeur, só pode ser narrativa no contar a história de vida desses sujeitos. O autor acrescenta que,

Sem o auxílio da narração, o problema da identidade pessoal está, com efeito, fadado a uma antinomia sem solução: ou se coloca um sujeito idêntico a si mesmo na diversidade de seus estados, ou se considera, na esteira de Hume ou de Nietzsche, que esse sujeito idêntico é somente uma ilusão substancialista, cuja eliminação só revela um puro diverso de cognições, de emoções e de volições (RICOEUR, 1997, p. 424).

É nesse exercício de refiguração das histórias narradas, na constituição das identidades dos sujeitos, que a comunicação, enquanto espaço de narrativas, é convocada a dar espaço ao exercício do contar sobre si dos sujeitos: lésbicas, gays, mulheres, negros, interioranos, brasileiros, moçambicanos, etc. A comunicação pode assumir um papel de retificação histórica de identidades narradas de forma estereotipada, dando voz aos sujeitos narrados para que sejam eles próprios a narrarem suas histórias e a representarem suas identidades.

Nesses processos de narrar e construir as identidades dos sujeitos, chamamos à discussão a proposta de Boaventura de Sousa Santos (2007), sobretudo o que ele designa de Tradução, entendida como processo intercultural. Nas palavras do autor (ibid, p.39) “é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização”; ou seja, é necessário criar inteligibilidade preservando a diversidade dos sujeitos e das culturas. Este exercício de diálogo intercultural pressupõe, de igual modo, tornar proferíveis os saberes das identidades que não são hegemônicas e, por isso mesmo, são silenciadas, ignoradas e deslegitimadas.

Os conceitos de identidade e diferença, vistos no âmbito da comunicação como processo social implicado na (re)construção de identidades sociais, carregam a ideia de que “não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros” (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 40). E aqui reside a perspectiva da alteridade enquanto pressuposto básico da vida em sociedade. A mídia – seja ela tradicional ou digital, hegemônica ou contra-hegemônica - participa da construção das identidades, reconhecendo ou negando a diversidade e a diferença; a igualdade e a desigualdade que são constantes nas sociedades, seja ela brasileira, moçambicana, haitiana, norte-americana, indiana, lésbica, gay, negra, guaranis, caxinauás, católica, evangélica, Buda, hindú, islâmica.

Bauer (2016), ao reconhecer que o diálogo intercultural é fundamental, corrobora a concepção de que a comunicação e a mídia são centrais na reconfiguração das identidades, tendo em vista o potencial de penetrabilidade de seu discurso,

A mídia tem a capacidade conectiva para observar a conversação pública (meta-comunicação); para aumentá-la onde a informação é muito limitada e enriquecê-la onde o conteúdo discursivo é muito estreito ou muito raso; para intervir a partir do exterior quando a conversação é muito introvertida; para orientar a partir de dentro, quando o discurso se perde na tradução (ibid., p. 12).

Boaventura de Souza Santos (2009), na sua abordagem sobre o pensamento abissal, considera que na realidade do mundo ocidental há duas linhas sociais: uma visível e outra invisível. Dessas duas linhas, a invisível é produzida como inexistente, portanto é a dos excluídos. Para o autor:

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2009, p.24).

A ausência da copresença ocorre também na mídia sempre que o fazer comunicacional ignora a diversidade racial, cultural, de gênero e étnica da sociedade. Embora o autor se refira à dicotomia Ocidente/espaco colonial; Centro/Periferia; Norte/Sul, este exercício de invisibilidade do outro lado da linha também se aplica, malgrado, nas questões das identidades e das diferenças nos diferentes espaços de sociabilidades e discursos sociais e midiáticos. O movimento LGBT Queer, por exemplo, é em grande medida resultado da rejeição dessa divisão das linhas abissais. Claro que não se pode aplicar o mesmo paralelismo quando se abordam questões de gênero, dado que buscam superar não somente as concepções patriarcais de “superioridade” masculina, mas a aceitabilidade da existência de outras identidades de gêneros para além do masculino e do feminino.

Para a superação do pensamento abissal, Sousa Santos (2009) sugere que se aprenda com as Epistemologias do Sul, como é o caso do feminismo. E isso pressupõe uma ecologia de saberes que toma o espaço de conhecimento como sendo plural e heterogêneo. Pressupõe, também, a necessidade de se estar atento ao diálogo e a tradução intercultural para legitimação da copresença dos sujeitos e de seus diferentes conhecimentos e identidades.

Sousa Santos (2009), em seu artigo Direitos Humanos e o Desafio da Interculturalidade, apresenta sugestões e desafios para um diálogo intercultural, que pressupõem um exercício de superação de um modelo hegemônico que compromete o diálogo entre diferentes. Santos considera

que é necessário fazer as travessias: i) da ideia de completude cultural à incompletude; ii) das versões culturais estreitas às versões amplas; iii) de parceiros e temas unilateralmente impostos a parceiros e temas escolhidos em mútuo acordo; iv) de tempos unilaterais a tempos multilaterais; v) da igualdade ou diferença à igualdade e diferença. Mesmo sem pretender esmiuçar cada uma dessas proposições, importante referir que a última – da igualdade ou diferença à igualdade e diferença – pressupõe levar em consideração todas as anteriores.

No mesmo diapasão da centralidade da mídia nos processos de diálogo intercultural, Bauer (2016) vislumbra um cenário que sugere modos de fazer comunicacional alternativos aos modelos tradicionais, uma vez que o autor concebe a mídia como um “instrumento de uma catarse cultural”,

Nesse contexto, o papel das mídias tem sido repensado. Tornou-se um aspecto notável das pesquisas em comunicação que os antigos pontos de referência na formação de identidade – fronteiras da religião, cultura, etnia, nacionalidade, raça, etc. – tenham sido substituídos por aspectos muito mais móveis, híbridos e virtuais nos modelos de discurso da comunicação midiática. A mídia, como agências de discurso público, tem que assumir a tarefa da reflexão crítica sobre o funcionamento da sociedade. Ela é o instrumento de uma catarse cultural, quando e onde a sociedade tem necessidade de restaurar-se ou reinventar-se (BAUER, 2016, p. 12).

Em um cenário midiático de “catarse cultural” é possível pensar com Sousa Santos (2007) a possibilidade de evitar o desperdício de experiências e saberes sociais. Nas palavras do autor, “expandir o presente e contrair o futuro. Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo” (p. 26). Trata-se de pensar a mídia e a sociedade à altura dos desafios interculturais da atualidade.

Em um cenário midiático e sociocultural se concebe o diálogo e a tradução intercultural como parte de um devir. No devir busca-se superar identidades representadas com a perversidade de quem reforça os sistemas binários como homem/mulher; branco/negro; certo\errado. Assim,

o espaço midiático e o social poderiam comportar a copresença da “mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes” (SANTOS, 2001, p. 20). O que se espera desse devir é uma comunicação midiática que reconheça e respeite o direito à igualdade e à diferença, como defende Souza Santos (2003: 56):

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Estes dois pressupostos de Sousa Santos remetem-se à necessidade de reconhecer que a diferença quanto à igualdade são aspectos estruturantes na afirmação das identidades, em suas diversas peculiaridades: de gênero, raça, etnia, religião. Somente a partir desses pressupostos se pode caminhar num processo comunicacional propulsor da interculturalidade.

Considerações finais

Ao abordarmos os conceitos de identidade e de diferença como aspectos implicados numa comunicação que se queira intercultural, nosso propósito consistia em demonstrar diferentes aspectos que permeiam as transformações históricas das identidades, incluindo aí aspectos estruturantes que tornam as identidades contemporâneas (pós-modernas) fluidas, instáveis e fragmentadas.

Através das discussões de diversos autores aqui trazidos, foi possível constatar que, afinal de contas, a constituição e afirmação das identidades nem sempre foi a mesma ao longo da história, desde o iluminismo à pós-modernidade.

Depreendeu-se, nessas abordagens, que a afirmação das identidades é permeada por relações de poder, o que explica de certa maneira que diferentes estratégias de normatização e hierarquização dos sujeitos passe por um processo de narrativas legitimadoras de aparente superioridade de uns em relação aos outros. Nisso, acrescentam-se questões de estereótipos cujo fim último é essencializar o Outro, rotulando-o como diferente de “nós”.

Nesse jogo de reconhecimento das identidades e das diferenças, nas suas peculiaridades, é expectável que entre em cena a comunicação, numa lógica que inicie do reconhecimento da linha abissal no conhecimento, a qual estabelece dois lados/hemisférios do mundo: Norte e Sul. Nessa linha abissal, ficam já hierarquizadas as identidades. E é contra essa linha abissal que se espera que a comunicação se faça sentir, numa lógica intercultural.

Referências

BAUER, Thomas. **Cultura da diversidade**: uma orientação teórica para a prática cultural de cooperação social. *Galaxia* (São Paulo, online), ISSN 1982-2553, n. 33, set-dez., 2016, p. 05-19. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016229467> Acessado em [27.11.2018](http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016229467).

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada:** Vidas contadas e histórias vividas. Tradução José Gradei. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. **A Vida Fragmentada Ensaio sobre a Moral Pós-Moderna.** Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** Tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24ª ed. Petrópolis: VOZES, 2004.

BRAH, Avtar. **Difference, Diversity, Differentiation.** In: BRAH, Avtar. **Cartographies of Diaspora: Contesting Identities.** London/New York, Routledge, 1996, Cap.5, pp.95-127.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva; 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In SILVA, Tomaz, Tadeu da (org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais.** 9ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa:** Tomo III. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RONSINI, Veneza. **A crença no mérito e a desigualdade:** a recepção da telenovela do horário nobre. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Paula. (orgs.) **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCOTT, Joan Wallache. **Género e história.** Trad. Consol Vilà I. Boadas. México: FCE, Universidad Autónoma de La Ciudad de México, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais.** 9ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.



**Educomunicação e
tecnologias assistivas**

Educomunicação e deficiência auditiva: proposta de criação de programas televisivos para o ensino e aprendizagem

Águeda da Paixão Macuácuá

Toni Vieira

Introdução

A Educomunicação é uma área que tem despertado interesse na sociedade moçambicana, não só no contexto académico, como também no campo da educação informal, por meio de debate e de ações práticas focadas na facilitação dos processos de inclusão social dos indivíduos. Em Moçambique, a educomunicação é uma área ainda pouco conhecida, e, por isso, pouco trabalhada. Todavia, na atualidade, não há mais como ignorar a relação de complementaridade entre a Educação e a Comunicação.

Nesse contexto, a Escola Secundária Josina Machel foi a primeira instituição a implementar a Educação Inclusiva (EI)¹ em Moçambique, em 1998. No ano letivo de 2016 foi observado que, num universo de 5.258 alunos, a instituição acolheu um total de 101 educandos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), os quais apresentavam diferentes deficiências, seja na fala, audição, visão ou necessidade psicomotora.

Do total de alunos com NEE, 74 deles têm deficiência auditiva e frequentam o ensino secundário geral, que abarca da 8^a à 12^a classe. A Escola

¹ Dados obtidos junto à Direção Pedagógica da Escola Secundária Josina Machel, relativos ao número de frequência de alunos com NEE e ao seu processo de inclusão.

possui 189 professores, dos quais apenas seis estão familiarizados com a Educação Especial e têm noções de língua de sinais. Esta língua é a que estabelece a comunicação gestual com os alunos com deficiência auditiva². E que, igualmente, representa a forma de interação do estudante surdo com o meio, bem como traduz a sua cultura.

A Escola criou, em 2013, o sistema de turmas especiais e mistas para acolher os educandos com NEE, assistidos na maioria por professores sem formação em Educação Especial. Os Professores que se destacam nesta especialidade fazem-no por esforço próprio, baseado em capacitações periódicas. O Estado não comporta esta formação continuada para possibilitar aos Professores a mediação adequada do processo de ensino e aprendizagem com dois grupos de estudantes circunscritos no mesmo espaço educacional, e que se comunicam de forma diferente, através da oralidade e por meio de gestos.

Nesse cenário, a língua de sinais é um instrumento indispensável para o desenvolvimento da comunicação de forma a permitir a articulação entre os alunos que necessitam usar este tipo de recurso - que constitui a sua própria linguagem e a maneira possível de exercer o seu direito à expressão-, e os que se comunicam na linguagem verbal no exercício pedagógico diário.

Para além da formação continuada dos Professores, parte-se da premissa de que os meios de comunicação, tais como a TV, que tem a potencialidade da linguagem audiovisual, quando articulados com os planos curriculares das escolas podem contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de forma mais inclusiva.

Quanto às opções metodológicas desenvolvidas no presente estudo, foi adotado o método de estudo de caso. Na sequência, foram privilegiadas entrevistas semiestruturadas a seis professores com mais de dez anos de experiência em educação especial na Escola Josina Machel, para a recolha de dados, além da entrevista aberta ao Diretor da Escola.

² Dados obtidos junto à Direção Pedagógica da Escola Secundária Josina Machel, relativos ao número de frequência de alunos com NEE no mesmo período.

A coleta de dados decorreu no primeiro semestre do ano lectivo de 2016, entre os meses de Março e Maio, etapa em que as turmas especiais e inclusivas já tinham sido constituídas e as aulas decorriam normalmente. As actividades ocorreram durante o período diurno, com a presença de alunos com necessidades educativas especiais, os restantes dos alunos e os professores das diferentes classes.

O trabalho foi realizado em três momentos. O primeiro consistiu na revisão bibliográfica, que envolveu a leitura, análise e interpretação das obras selecionadas para conceber informações que permitissem a construção do referencial teórico sobre o tema em estudo. A pesquisa bibliográfica baseou-se em autores cuja produção teórica sobre educação e educomunicação conquistou o reconhecimento da comunidade científica, que ultrapassa os limites de seus países, ganhando espaço não só no Brasil, como também em toda América Latina. Pouco a pouco, inclusive, este referencial vem se expandindo em Moçambique. Ancorando-se no pensamento de Paulo Freire sobre a educação, a pesquisa também se apoiou na abordagem de Ismar Soares (1999), Cláudia Fonseca (2004), Francisco Sierra (2014), Braga & Calazans (2001), Mário Kaplún (1998), dentre outros pensadores contemporâneos.

O segundo momento compreendeu o trabalho de campo, que foi marcado por recolha de dados. Esta fase contemplou a técnica de observação não participante, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas aos diversos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na Escola Secundária Josina Machel, localizada na capital do país, Maputo.

O terceiro momento do estudo consistiu na sistematização de dados e na análise cruzada das informações colhidas nas entrevistas e na observação dos processos de interação entre os professores e os alunos e destes entre si. O tratamento dos dados seguiu o procedimento de observação do ambiente do desenvolvimento das aulas nas três turmas, sendo duas delas especiais e uma inclusiva, da 8^a e da 9^a classe.

Origem e desenvolvimento da Educomunicação

O processo do reconhecimento da Educomunicação como campo científico passou por várias etapas até sua afirmação como uma área de estudo de reconhecido mérito e valor científico e técnico. Nas décadas de 1960 e 1970, estudiosos da chamada Escola Latino-Americana³ formularam teorias sobre Educação e Comunicação, num viés político, através do estudo de obras de vários autores ligados aos movimentos sociais em seus países.

O pensamento latino-americano centrou-se, na época, por crítica aos princípios da Escola Nova, que foram identificados como um modelo liberal. A referida Escola considerava que os meios de comunicação na América Latina constituíam-se num obstáculo à cidadania, uma vez que a sua presença crescente na vida cotidiana seria agravada pelas deficiências educacionais generalizadas, que impediriam a assimilação crítica da programação. Naquele contexto: “os meios de comunicação refletiriam os interesses do imperialismo cultural norte-americano sobre o continente” (FONSECA, 2004, p. 30).

Na sequência, começaram a investir em programas de educação crítica para a mídia e a usar os meios de comunicação como instrumento didático para abrir novos horizontes a partir da consciência coletiva, para produzir sentido crítico, individual, capaz de dinamizar pensamentos revolucionários, contrários, portanto, aos interesses ideológicos das classes dominantes. Na visão de Fonseca (2004), estes foram os principais aspetos que nortearam os autores da Escola Latino-Americana na procura de apresentar um novo campo científico. Constituíram-se, assim sendo, em fatores impulsionadores e de autoafirmação para os intelectuais que trabalhavam nessa linha. Essa foi a convicção de Paulo Freire, assim como de

³Os autores da Escola Latino-Americana são representados por Paulo Freire (1921-1997). Francisco Gutiérrez (1928) e António Pascual defendiam uma ideia oposta que se consubstanciava no princípio de que um desenvolvimento intelectual individual, por exploração dos meios de comunicação, colocam esses mesmos meios num patamar de elite em que, a partir da socialização do conhecimento, através dos dispositivos comunicacionais, os indivíduos têm a possibilidade de atuação nas sociedades. (FONSECA, Cláudia Chaves. In: **Os meios de comunicação vão à escola?** Belo Horizonte: Autêntica, FUMEC, 2004, p. 30).

outros autores que também refletiram em torno da Educação Dialógica e da Comunicação Popular, especialmente nos anos 1970.

Paulo Freire (2011) defendia e propunha uma pedagogia dialógica com alicerces na crítica humanizada e libertadora. Ele foi um dos autores que muito contribuiu para alavancar a relação de complementaridade entre a Comunicação e a Educação. Freire concebia a educação dialógica e libertária como resultado do infinito, do homem incompleto e inconformado enquanto ser vivo.

Segundo Soares (1999, p.48), Educação enquanto conceito compreende processos que propiciam uma interação dialética entre as pessoas e os grupos humanos em determinado território, ordenando, sob esta óptica, a socialização dos membros das comunidades no contexto de suas respectivas culturas, facilitando sua integração e convívio em sociedade, o que inclui, em diversos graus, de acordo com as circunstâncias, a elaboração, sistematização e operacionalização do conhecimento, a formulação de atitudes, assim como o desenvolvimento das potencialidades e a expressão da criatividade.

Ainda segundo o autor, a comunicação, na perspectiva da pós-modernidade, ganha a dimensão de alimentadora do imaginário coletivo, ao trabalhar a partir de simulacros, e tendo como objetivo precípua situar e classificar os indivíduos como consumidores; porém, para nossa reflexão, interessa não a comunicação comercial, e, sim, uma comunicação educativa. Nas palavras de Mario Kaplun (1998):

Em primeiro lugar, quando fazemos comunicação educativa estamos sempre buscando, de uma forma ou de outra, um resultado formativo. Dizemos que produzimos nossas mensagens “para que os destinatários tomem consciência de sua realidade”, ou “para suscitar uma reflexão”, ou “para gerar uma discussão”. Concebemos, pois, os meios de comunicação que realizamos como instrumentos para uma Educação Popular, como alimentadores de um processo educativo transformador (KAPLUN, 1998, p. 15).

Fonseca (2004) explica que o impulsionador da Educomunicação como campo de interação e interdisciplinaridade foi o Uruguaio Mário

Kaplún, que viveu a maior parte da sua vida (1924-1998) na Argentina. É o principal pesquisador a relacionar essas informações, a partir da Educação Dialógica de Freire e da comunicação com os processos educativos. Atribui-se a ele a criação do termo *educomunicação*, usado para designar toda ação comunicativa no espaço educativo realizada com objetivo de produzir e desenvolver novos ecossistemas comunicativos (FONSECA, 2004, p.30). Entende-se por Ecossistema comunicativo o mesmo sentido que Soares (2011) dá ao conceito:

Diferentemente dos que, como Martín-Barbero, empregam o conceito para designar a nova atmosfera gerada pela presença das tecnologias às quais cada um de nós e a própria educação estaríamos compulsoriamente conectados, preferimos usar o termo como uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias (SOARES, 2011, p.44).

Resultado das entrevistas aos diferentes atores da Escola Josina Machel

Serão apresentados, a seguir, os resultados do estudo que foram colhidos a partir das entrevistas efetuadas ao Diretor da Escola Josina Machel, e aos seis professores selecionados pela pesquisa em função de os mesmos possuírem experiência em Educação Especial. Os Professores participantes lecionam da 8^a à 12^a classe, nas disciplinas de Química, Educação Visual, Empreendedorismo, Biologia e Geografia.

Os resultados a que a pesquisa chegou revelam que os alunos com NEE só interagem entre si, dado que a língua de sinais que deveria estabelecer a comunicação entre os dois grupos de estudantes só é conhecida pelos próprios usuários desta linguagem, como evidenciam as seguintes constatações:

- A comunidade escolar da Josina Machel (professores, alunos, direção) não têm domínio da língua de sinais;

- Dos 189 professores que lecionam na Escola, apenas 6 têm o domínio da língua de sinais;
- Os professores não têm formação em Educação Especial;
- Os professores sentem-se desmotivados por falta de incentivo para lidar com a Educação Especial;
- Os alunos com NEE sentem-se excluídos do processo didático-pedagógico;
- Há descontinuidade de aprendizagem entre a Escola Especial e a regular, o que dificulta a socialização entre os dois grupos de alunos, os com NEE e os demais;
- O processo de inclusão é caracterizado por integração de alunos com NEE, o que não é propriamente inclusão;
- A estratégia de criação de turmas especiais adotada pela Escola para estabelecer a inclusão revela-se ineficaz;
- Falta de manuais e outros materiais didáticos adequados para os alunos com NEE;
- Escassa participação dos alunos com NEE no processo pedagógico;
- Desinteresse dos alunos com NEE em disciplinas teóricas em detrimento das práticas;
- Os alunos com NEE demonstram maior interesse nas seguintes disciplinas: Empreendedorismo, Educação Visual, Matemática, Biologia e Geografia;
- Carência de equipamentos e salas especializadas, instrumentos considerados indispensáveis para ajudar os alunos com NEE a progredirem no processo do ensino inclusivo;
- A comunicação entre os dois grupos de alunos e a comunidade escolar é deficitária, desfavorece a socialização dos educandos;
- A estratégia de separação de turmas impossibilita resultados sócioafetivos entre os dois grupos no mesmo espaço escolar devido à deficiência da comunicação gestual;
- As TICs e os meios de comunicação social não são utilizados no processo de ensino e aprendizagem;
- Há pouco conhecimento e domínio do potencial dos meios de comunicação, que poderiam possibilitar maior interação entre os alunos com NEE e a comunidade escolar;
- Desconhecimento do potencial da educomunicação como estratégia para a socialização e domínio da língua de sinais;
- Inexistência de estratégia comunicativa para estabelecer a interação entre os alunos com NEE e os com mínimas necessidades especiais, baseada na exploração dos meios de comunicação como ferramentas auxiliaadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Face aos resultados obtidos pela pesquisa, propôs-se a exploração de ferramentas que possam ser usadas no processo de ensino e aprendizagem - tais como a Televisão - como meio de comunicação. Ao racionalizar o uso deste meio, considera-se ser possível implantar a Educomunicação como estratégia para tornar a língua de sinais conhecida nas escolas públicas moçambicanas, em particular na Escola Josina Machel.

Educomunicação e proposta de TV na Escola

Os programas televisivos com a presença dos intérpretes em línguas de sinais são vistos pelos professores como importante contribuição para ajudar os pais e encarregados da educação a terem noções em língua de sinais e outras matérias, porque, a partir de casa e na companhia dos filhos com deficiência auditiva, os pais podem acompanhar os programas, e, dessa forma, ensaiar alguns passos para a assimilação da comunicação gestual. Assim sendo, a pesquisa propõe a criação de um programa que seria de cunho educativo, com a designação de TV na Escola.

A TV na Escola poderá ser produzida para os alunos moçambicanos do Ensino Secundário Geral e Técnico Profissional das instituições públicas e privadas, com o envolvimento de alunos, professores e intérpretes em língua de sinais.

O programa piloto será produzido pelos próprios alunos da Escola Secundária Josina Machel, tanto por aqueles que possuem NEE quanto pelos que têm mínimas necessidades especiais NE. O propósito do programa seria envolver o grupo de estudantes com NEE, particularmente aqueles que apresentam deficiência auditiva, na produção de conteúdos informativos relativos aos diversos fenómenos que afetam a comunidade de alunos e professores da instituição educacional.

Os conteúdos a serem abordados no programa TV na Escola, além de terem uma linha de orientação didático-pedagógica, deverão refletir assuntos de interesse dos alunos ignorados no processo de ensino e

aprendizagem pelo professor, em função das inúmeras limitações políticas, educacionais e institucionais supramencionadas.

Os temas deverão despertar interesse dos estudantes, como, por exemplo, aspectos relacionados com a saúde sexual e reprodutiva, HIV/Sida, saúde e higiene escolar, educação ambiental, educação rodoviária, alimentação escolar, cuidados com a escola, prática de desportos, bem como deverão ser promovidos concursos sobre leitura e redação. Outros assuntos poderão ser debatidos ainda, sobretudo que sejam de interesse da sociedade moçambicana, transpondo esses conteúdos para a comunidade escolar através da ferramenta TV na Escola.

Quanto à Equipa de produção de conteúdos, os alunos terão a oportunidade de serem eles próprios os autores e atores neste processo, sendo responsáveis pela elaboração das pautas contendo as matérias de interesse da comunidade escolar, fazendo a produção, a filmagem, a redação, a edição dos conteúdos informativos até a sua disseminação.

O programa pode ser realizado através de uma parceria com a TVM, entidade pública que conta com profissionais de comunicação de longa experiência no jornalismo televisivo e na operacionalização técnica de televisão em Moçambique. Também deverão ser envolvidos nesse processo os intérpretes em língua de sinais para orientar a tradução dos conteúdos. A presença destes profissionais poderá ser disponibilizada pelo Ministério do Género, Criança e Ação Social, que é a instituição que superintende a área de deficiência em Moçambique.

O programa poderá contar com o apoio dos profissionais de comunicação social, que se encarregariam de orientar os alunos sobre aspetos de natureza jornalística e técnica, para a filmagem, redação, edição dos conteúdos, até a finalização do processo, com a disseminação do programa. Os alunos participantes deverão constituir uma equipa de produtores técnicos, de repórteres, de operadores de câmara, de edição de imagem e de apresentadores.

A produção de temas que refletem o dia a dia dos alunos permitiria que estes conciliassem o processo de ensino e aprendizagem com as temáticas disseminadas na sala de aula, complementando esse ciclo de aprendizagem a partir de casa, através da televisão, pois como sublinham Braga & Calazans (2001):

a sociedade reconhece pelo menos três espaços de aprendizagem não subsumidos diretamente às instituições educacionais: a aprendizagem na família (de espaço privado, portanto, e seguindo os procedimentos mais ou menos espontâneos de cada núcleo familiar); a aprendizagem na cultura, essa de espaço público social e as aprendizagens práticas, do fazer (BRAGA & CALAZANS, 2001, p.36).

No entanto, o apoio da família seria o fator determinante, porque é na família que começa o processo de socialização do educando e se estende a outros patamares socializadores, como a Escola e os espaços públicos enfatizados pelos autores.

Dessa forma, compreende-se que a partir da televisão, por exemplo, como meio de comunicação o aluno pode buscar reforço ao seu processo de ensino e aprendizagem. Entende-se, então, que essa possa ser uma alternativa viável na articulação das ações no campo educacional, pois “a razão sociológica caracteriza a percepção de como as coisas são. A razão pedagógica apresenta propostas sobre como as coisas devem ser. O espaço da ação prática é aquele em que estas propostas se realizam ou não” (BRAGA & CALAZANS, 2001, p. 45).

A razão sociológica referenciada pelos autores se circunscreve na demonstração da lógica dos fatos em termos práticos, buscando exemplos que emanam da aplicabilidade da comunicação no processo educativo. Significa trazer as várias faces recorrendo a exemplos do cotidiano para, a partir destes, ilustrar a possibilidade de desenvolver ações com base nos conteúdos pedagógicos, fazendo uma experimentação em termos práticos com os meios de comunicação.

Trata-se de uma comunicação dialógica, participativa e interventiva como explica Soares (2011):

uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação (SOARES, 2011, p. 17).

Ao serem utilizados na escola, os meios de comunicação poderão contribuir para responder aos atuais desafios inseridos nos novos paradigmas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, desde que sejam acompanhados de uma política que sirva de suporte para a aplicabilidade no contexto moçambicano.

Considerações finais

Constatou-se, no decorrer da pesquisa, que o tratamento dispensado aos alunos com deficiência auditiva está muito aquém das necessidades que o contexto exige, e que não havia trabalho pedagógico que visasse a integração entre os alunos com este tipo de deficiência e os demais membros da escola. Nas entrevistas com professores, os alunos e a Direção da Escola Josina Machel ficou evidente a necessidade de tomada de decisão no concernente ao uso e à apropriação didática dos meios de comunicação e de seus conteúdos como complemento impulsionador do processo de ensino e aprendizagem.

Quando foi apresentada a possibilidade do uso dos meios de comunicação como dispositivos didático-pedagógicos de aprendizagem e inclusão dos alunos com deficiências, houve consensos entre os membros da comunidade escolar, apesar do pouco conhecimento dos entrevistados a respeito do que é educomunicação e de como se processam suas práticas.

Todavia, mesmo sem amplo conhecimento sobre a educomunicação, o entendimento dos entrevistados permitiu que eles percebessem o potencial inclusivo e inovador da prática. A possibilidade de ter a parceria da Televisão de Moçambique (TVM), sendo ela uma emissora pública, também foi acolhida e aprovada com motivação. O mais importante, segundo a avaliação dos entrevistados, é a proposição para uma intervenção organizada, que vise encontrar soluções pedagógicas para o desafio dos alunos com deficiência, que deságue na criação de uma política nacional e que conte com o apoio de empresas públicas de rádio e televisão.

A pesquisa evidenciou a importância de aproximar a Comunicação da Educação, ou seja, de integrar a educomunicação nas escolas públicas moçambicanas, e, em particular, na Escola Josina Machel. Os autores do quadro teórico: Soares, (1999), Fonseca, (2004) Sierra, (2014), Braga & Calazans, (2001) e Kaplún (1998) sustentam a importância de usar e se apropriar dos meios de comunicação na mediação do processo de ensino e aprendizagem, a fim de torná-lo mais participativo, dialógico e próximo da realidade cotidiana dos estudantes. Essa ação não deve suplantar a atividade didático-pedagógica, mas ser complementar a ela, com meios que acrescentem valor à área da educação. A escola como instituição social pode servir-se desta mediação tecnológica e comunicativa para trazer o lado prático dos acontecimentos sociais que merecem uma abordagem pedagógica cruzada e aprofundada, possibilitando aos estudantes construir uma visão mais ampla do mundo.

A educomunicação deve ser encarada do ponto de vista do seu potencial para dinamizar, reforçar e acelerar estratégias e processos de aprendizagem e a construção do conhecimento, aproximando os educadores, alunos com deficiência auditiva e a comunidade escolar, de forma geral, através de práticas comunicativas inclusivas. Esta contribuição se assenta na perspectiva da produção de conteúdos não só de interesse pedagógico, mas também de outras áreas do saber, que possibilitam aos alunos estenderem o campo de ação do conhecimento formando uma teia

de diversificação dos métodos de aprendizagem, incluído, aí, o programa de TV na Escola.

As principais constatações a que a pesquisa chegou confirmam as hipóteses previamente levantadas no pressuposto de ter ilustrado a possibilidade e a abertura de espaço para a introdução de práticas educacionais na Escola Secundária Josina Machel. De acordo com o estudo, estas práticas podem qualificar o processo inclusivo de ensino e aprendizagem, bem como facilitar e impulsionar os vínculos e comportamento afetivo e interativo dos dois grupos de alunos circunscritos no mesmo estabelecimento educacional, mas com experiências diferentes em termos de interação interpessoal e grupal.

Referências

ABRANCHES, R. B. **Necessidades Educativas Especiais**. 1. ed. Lisboa: Atlas Editora, 1997.

ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, de Paula Josimar; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/Universidade Federal da Ceará, 2010.

BRAGA, José Luís; CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação**: Questões na Interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BENETTI, Santos; **Por Uma Educação Criativa**. (Coleção Pedagogia e Educação). São Paulo: Paulinas, 1996.

CARVALHO, F. **Integração Social e Educação de Surdos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Grauwel, 2000.

CASTELO, B. **História Política da União Africana na Perspectiva Social**. 2. ed. Portugal: Editora Vozes, 1995.

CHIRINDZA, R. **A Sociedade Moçambicana e Sua Cultura**. 1. ed. Nirvana: Mozambique Editora, 1999.

- CORREIA, J.A. **A Construção Política Cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo**: perspectiva sobre a inclusão: da educação à sociedade. Aflussonene: Porto Editora, 2003.
- CORREIA, L.M; MARTINS, A.P.L. **Uma Escola Para Todos**: atitudes dos professores perante a inclusão. Col. Necessidades Educativas Especiais, n.1, pp. 15-29. Braga: Quadrado Azul Editora, 2000.
- CORREIA, L.M; SERRANO, A.M, (Orgs.). **Envolvimento Parental em Intervenção Precoce**. Das Práticas Centradas na Criança, às Práticas Centradas na Família. Porto: Porto Editora, 2000.
- DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky**. Campinas: Campina Autores Associados, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2. ed. Trad. Lilian Lopes Martin. (Ver actual). São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. In: **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008. P. 5 - 20.
- FONSECA, Cláudia Chaves. **Os meios de Comunicação vão À Escola?** Belo Horizonte: Autêntica/FCH- FUMEC, 2004.
- Instituto Nacional de Estatística**. INE: Projecções Anuais da População Total, Urbano e Rural, 2007-2040. Maputo: INE. Disponível em: [www.ine.gov.mz/ populacao/](http://www.ine.gov.mz/populacao/). Acesso em: 5.12.2018)
- KAPLÚN, Mário. **Una Pedagogía de Comunicación, Proyecto Didáctico**. (Quíron, n. 101). Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.
- KAZUMI, Sasaki Romeu. Inclusão: Acessibilidade no Lazer, Trabalho e Educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reacção), São Paulo, Ano XII, mar./abr.2009. Disponível em <http://www.apabb.org/admi/files/artigos/incl>. (Acesso em: 12\2\2019)
- LAFORTE, O. **Análise Sociocultural e Desenvolvimento de Moçambique**. 3. ed. Maputo: Editora UEM, 1997.

LOPES, M. *Televisão, Nações e Narrações: Reflexões Sobre as Identidades, Culturas em Tempo de Globalização*. In: Martins, M Sousa; H Cabecinhas R. **Edições, Comunicação e Lusofonia**- Para uma Abordagem Crítica da Cultura e dos Média. Porto: Campos das Letras, 2006.

MARCELO, R. **Introdução à Educação Inclusiva**. 4. ed. Brasil: Editora Minas, 2000.

MAZZEU; C. **Uma Proposta Metodológica Para a Formação Continuada de Professores numa Perspectiva Histórico - Social**, 1. ed. Brasil: Editora Fluminense, 1998.

MEMORANDO DE ENTENDIMENTO. *Televisão de Moçambique e Ministério do Género, Criança e Acção Social. Integração de Intérpretes em Língua de Sinais nos Conteúdos Noticiosos*. *Jornal da Tarde e Ver Moçambique*, Maputo, 2015.

MIGUEL, João. **Economia Política da Televisão Moçambicana**. Maputo: Edição CFC, 2013.

MINED. **Combater a Exclusão Renovar a Escola**. Plano Estratégico da Educação - 1999/2003. Maputo, 1999.

MINED. **Vamos aprender construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento**. Plano Estratégico da Educação - 2012/2016. Maputo, 2012.

NHACUMBA, Vicente Amoné. **O Contributo da Televisão de Moçambique na Construção da Identidade Nacional**: análise do Programa Ver Moçambique. (Estudo de Caso). Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação (Especialização em Informação e Jornalismo). Universidade do Minho, Instituto Ciências Sociais, 2011.

O DIREITO À EDUCAÇÃO. *Uma Educação para Todos, Durante toda a Vida*. Relatório Mundial Sobre a Educação. Lisboa: ASA Editores, 2000.

OSÓRIO, António José; PUGA, Maria del Pilar Vidal. (Coords). **As Tecnologias de Informação e Comunicação Na Escola**. Vol. 2. Lisboa: Universidade do Minho, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências Para Ensinar**. Trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, Manuel. **Serviço Público - Uma Perspectiva**: *Televisão e Cidadania, Contributo para o Debate Público*. Famacião: Campo das Letras Editores SA, 2006.

PORTER, G. **Funções do Sistema Auditivo**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1990.

PLANO NACIONAL DE ACÇÃO PARA ÁREA DE DEFICIÊNCIA (PNAD). Sobre o Cumprimento das Disposições Referidas na Convenção Internacional Sobre Os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010- 2012. Maputo, 2010.

PRADO, E. **Alfabetização, Responsabilidade do Professor Ou da Escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

PRIMEIRO RELATÓRIO DO MINED. Relatório da Consultoria Projecto Escolas Inclusivas. Maio-Jun, 1998.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SÓCIO AMBIENTAL. Série Documentos Técnicos - 2 (2005). Disponível em: <http://www.mmm.gov.estruturas/educamb/org>. Acesso em 17 fev. 2016.

RODRIGUES, David. **Educação Inclusiva: Dos Conceitos Às Práticas de Formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

SERRA, Carlos. **A Mestiçagem Cultural Moçambicana**. Uma Perspectiva Sociológica. 4. ed. Maputo: Editora Minerva, 1995.

SIERRA, Francisco. **Introdução à Teoria de Comunicação Educativa**. Trad. Daniela Garrossini, Flávia Beatriz Werneck. Brasília: Verbana editora, 2014.

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves. **Educação Especial e Inclusão Escolar Sob a Perspectiva Legal**. Universidade Federal da Uberlândia. Disponível em: <http://www.simposioestado politicas. ufa.br/imager>. (Acesso em 6.1.2019)

SOARES, Ismar de Oliveira. A Emergência de Um Novo Campo e o Perfil de Seus Profissionais. **Contacto-Comunicação e Educação**. Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação. Ano 1, n. 2, Brasília, Jan./ Mar., 1991.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**. Conceitos, o Profissional, a Aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

UNESCO, Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade. UNESCO, Salamanca, 1994.

VALENTE, Maria Odete et al. **Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola Que Temos.** Conselho Nacional de Educação. Edição CNE, Ministério da Educação de Portugal, 1ª Edição, 1999.

WOLTON, Dominique. **Elogio do Grande Público: uma Teoria Crítica Da Televisão.** Porto: Edições ASA, 1994.

Tecnologia assistiva, um caminho para a inclusão das pessoas com deficiência

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Introdução

Atualmente, a tecnologia está presente em praticamente todas as atividades humanas e o impacto gerado pela sua disseminação e seu crescimento afeta a todos no planeta. Estabelecer relações entre a tecnologia e a educação é uma tarefa que demanda o entendimento do lugar que a tecnologia ocupa nos processos formativos e, sobretudo, de quais potencialidades se reúnem em benefício de docentes e estudantes. Considerando que, a cada dia, a conectividade mundial cresce exponencialmente e os indivíduos buscam mais serviços e informações on-line, a procura por novos recursos faz com que mais pessoas não só sejam usuários das soluções encontradas, mas também colaborem com o seu desenvolvimento e resolução de problemas (UNICEF, 2016, p. 94).

Atendendo ao disposto nas metas globais da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), que propõem, no objetivo de desenvolvimento sustentável 4-ODS4, a promoção da educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao longo da vida para todos, as tecnologias têm papel fundamental para que se alcance o que está previsto.

Para tal, os países têm que centrar suas ações em diversas frentes, como a formação de professores com o intuito de capacitá-los na utilização

das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em atividades pedagógicas e, assim, levar os estudantes a desenvolver, para além da fluência tecnológica, a capacidade de fazer uma leitura e uma produção dos recursos e mídias presentes no cotidiano. Esta necessidade é evidenciada no estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), sobre a prática docente, no qual um dos indicadores que se sobressaiu foi o uso das TIC pelos professores: “Os professores demonstraram maior necessidade de desenvolvimento profissional na área de habilidades em TIC para o ensino, do que em conhecimento e compreensão de suas disciplinas” (OCDE, 2016, p. 310).

Outra ação diz respeito a prover meios e recursos que deem condições para todos os estudantes terem acesso, de modo equitativo, aos processos de aprendizagem. No caso deste estudo, especialmente os estudantes com deficiência, para os quais a utilização das tecnologias, especificamente aquelas que permitem autonomia e melhoria na qualidade de vida, são fundamentais.

Desde tempos remotos, as pessoas com deficiência estão em desvantagem no que se refere ao acesso, à permanência e à conclusão com êxito dos níveis de ensino. Assegurar a equidade às pessoas com deficiência nos processos de aprendizagem é fundamental, pois a dimensão “deficiência” aparece como a principal dificuldade para desenvolver estratégias equitativas de educação para todos (UNESCO, 2019).

Nessa mesma perspectiva, Male e Wodon (2017) observam que é necessário considerar que existe desigualdade em relação às pessoas com deficiência, principalmente no que se refere ao acesso escolar e também à aprendizagem.

As assertivas desses autores são ratificadas pela Unesco (2018), em estudo que analisou os dados de 49 países. Os resultados conferem a situação de desvantagem das pessoas com deficiência sobre as demais, demonstrando que as “primeiras têm menor probabilidade de frequentar a escola, são mais propensas a estar fora da escola, têm menos probabilidade de concluir o ensino fundamental ou ensino médio, eles têm menos

anos de estudo e são menos propensos a possuir habilidades básicas de alfabetização” (UNESCO, 2018, p. 03).

As características apresentadas pelas pessoas com deficiência, normalmente, estão relacionadas à privação de recursos e se constituem efeitos preditivos sobre experiências e resultados educacionais. As consequências têm sido vistas em escala mundial, especificamente em países em desenvolvimento, nos quais as condições de acesso e permanência nem sempre apontam para o êxito escolar.

Desse modo, a utilização de tecnologias que possibilitem favorecer a aprendizagem deve ser fomentada. Nesse intuito, compreende-se que a tecnologia assistiva, que consiste em todo aparato de recursos e serviços que possam favorecer a aprendizagem de pessoas com deficiência, parece apropriada à presente discussão.

Isto posto, este estudo tem como objetivo discutir o uso da tecnologia assistiva nos processos educacionais. Ao considerar os elementos apresentados, em especial a necessidade de apoiar os processos pelos quais as pessoas com deficiência podem ser beneficiadas no aprender, é que este estudo mostra sua importância.

Método

Tecnologia assistiva é o assunto catalisador desta discussão, sendo necessário realizar um levantamento de base teórica, por ser uma temática que adquiriu maior visibilidade, em especial no meio acadêmico, com o ingresso das políticas de inclusão (BRASIL, 2008, 2015). Com isso, este estudo tomou a forma de pesquisa bibliográfica.

Pesquisas do tipo bibliográfica sugerem a construção e a ressignificação de conhecimentos, bem como sua ampliação e aprofundamento, possibilitando percepções e práticas inovadoras no contexto da área de conhecimento investigada (DEMO, 2000; MARCONI; LAKATOS, 1999; TRIVINOS, 2008). O eixo central que orientou a busca remeteu à necessidade de ordenação categorial para efetivar uma análise que permitisse o alcance do objetivo proposto.

Desse modo, ao compreender as necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, tornou-se importante realizar um breve comparativo espacial, para garantir melhores resultados e interpretações assertivas, sobre as políticas públicas e a educação de pessoas com deficiência no Brasil e em Moçambique. Em um segundo momento, outra face categorial foi lançada: a tecnologia assistiva, em vista de descrever as possibilidades desses recursos e serviços.

A pesquisa, que assim adquiriu a característica bibliográfica básica, contou com a análise qualitativa dos dados coletados em periódicos, e-books e documentos legais nacionais e internacionais.

Educação inclusiva no contexto brasileiro e moçambicano

O diálogo entre educação e tecnologia deverá considerar a diversidade de estudantes presentes nos contextos escolar e acadêmico, haja vista que desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por diversos países, os sistemas de ensino têm procurado implementar políticas públicas para assegurar a inclusão escolar, social e digital das pessoas com deficiência.

No Brasil, de acordo com os dados do Ministério da Educação, existem cerca de 1,2 milhão de estudantes com deficiência matriculados na Educação Básica (BRASIL, 2018) e 38.272 no Ensino Superior (BRASIL, 2017a). Como pode ser observado, há um quantitativo expressivo de alunos, que, em sua maioria, necessitam de recursos de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento. As políticas públicas brasileiras têm sustentado a utilização das tecnologias, enquanto suporte de recursos e serviços de apoio, para atender as especificidades dos estudantes. A exemplo, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) asseguram direitos às pessoas com deficiência, desde os processos de escolarização até as demais garantias de participação social nos setores da sociedade.

Ao que se refere especificamente à Educação Infantil e Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que

define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017b), prevê a utilização de diversas tecnologias e diferentes formatos de mídias, com vistas ao atendimento das necessidades específicas de aprendizagem do aluno com deficiência.

Estabelecendo um pequeno paralelo do contexto brasileiro com o de Moçambique, pode-se verificar que, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2007), existem 475.011 pessoas com deficiência no país africano, o equivalente a 2% do total da população moçambicana. Assim como o Brasil, Moçambique tem desenvolvido políticas públicas e documentos, de modo a orientar a inclusão das pessoas com deficiência. Um dos documentos se refere ao Plano Nacional da Área da Deficiência (PNAD II) 2012-2019 (MOÇAMBIQUE, 2012), que tem como objetivos: promover a plena participação, igualdade e empoderamento das pessoas com deficiência; desenvolver competências e habilidades dos recursos humanos de modo a possibilitar que as lideranças das associações sejam capazes de planificar, gerir, monitorar e avaliar, com sustentabilidade, as atividades preconizadas em prol das pessoas com deficiência; garantir o envolvimento e a participação das pessoas com deficiência na discussão dos seus problemas em fóruns nacionais e internacionais, bem como a troca de experiências entre países, associações e organizações de/para as pessoas com deficiência.

Ao analisar os objetivos apresentados no PNAD II, identifica-se, nas tecnologias, a possibilidade de ampliar os ganhos na aprendizagem. Este documento ainda registrou um aumento do número de matrículas de crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares e especiais. Isso remete a duas questões: na primeira, que existiu uma redução do número de estudantes fora do sistema escolar e, na segunda, que é preciso haver recursos humanos capacitados, assim como meios materiais, que possibilitem a inclusão efetiva desses alunos.

As pessoas com deficiência, seja no Brasil ou em Moçambique, sentem as mesmas dificuldades quanto ao acesso às tecnologias, que deveriam

facilitar suas condições de aprendizagem e de participação social. O relatório do Estado Mundial da Infância (UNICEF, 2016, p.60) chama atenção que “pocas escuelas disponen de electricidad, que se necesita para aprovechar con ventaja las nuevas tecnologías de aprendizaje”. Isso, em certa medida, justifica o porquê de “80% das pessoas com deficiência estarem em países em desenvolvimento, menos capazes de proporcionar soluções abrangentes por meio de políticas públicas” (UNESCO, 2014, p. 33).

Embora essa seja, ainda, uma realidade para muitas pessoas com deficiência, elas colaboram no desenvolvimento de conhecimento e na utilização das TIC. Desse modo, a sociedade deve reconhecer, também, o valor econômico e maximizar a inclusão, sobretudo com o desenvolvimento na área das TIC, que possibilita a inserção em todas as esferas (educacional, social e digital), além de permitir acesso ao mundo do trabalho.

Desse modo, a utilização das TIC, desde o ingresso na escola, viabiliza que as pessoas com deficiência prossigam com êxito em níveis de ensino mais elevados, além de conceder melhores oportunidades de emprego, pois “há pouco a se ganhar quando fornecemos TIC e educação sofisticadas para PCD se as pessoas envolvidas não se tornarem membros produtivos e engajados da força de trabalho e da sociedade. Para a OCDE isso significa ‘transformar deficiência em eficiência’” (UNESCO, 2014, p. 32).

Nesse contexto, verifica-se que a realidade das pessoas com deficiência, mesmo em diferentes países, no que tange ao fator aprendizagem, não se distancia, de forma que prover recursos de tecnologia e, em especial da tecnologia assistiva, para favorecer os ganhos no aprender, passa a ser uma necessidade.

Tecnologia assistiva: uma alternativa possível

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNCRPD) reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação (BRASIL, 2009). No Artigo 4 (Obrigações) e no Artigo 9 (Acessibilidade), que estão diretamente ligados ao Artigo 24 (Educação), as TIC

estão contempladas e seu uso é incentivado para auxiliar pessoas com deficiência no acesso à informação e ao conhecimento. O texto ressalta que as TIC não devem ser o objetivo final, mas sim uma ferramenta para se obter igualdade por meio da educação inclusiva. O Artigo 9 diz que: “Medidas apropriadas serão tomadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com os demais, à informação e comunicação, bem como às TIC e demais sistemas”.

Uma das formas para promover acessibilidade às pessoas com deficiência ou alguma limitação é a utilização de Tecnologia Assistiva – TA, que é identificada como todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão.

Por se tratar de um termo relativamente recente, existem outras expressões para definir TA, como: Ajudas Técnicas, Tecnologia de Apoio, Tecnologia Adaptativa e Adaptações (SASSAKI, 1999). O conceito de TA mais adotado é aquele definido pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República,

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, n.p).

Dessa forma, Tecnologia Assistiva diz respeito também aos equipamentos e programas que realizam a mediação da interação homem-computador, permitindo às pessoas com deficiências ou outras necessidades a realização de atividades diversas do cotidiano de forma autônoma. Além da mediação, o objetivo da TA é viabilizar maior independência, qualidade de vida e inclusão às pessoas com deficiência, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade e integração com família, amigos e sociedade. A tecnologia pode ser considerada assistiva, no contexto educacional,

quando auxilia na destituição de barreiras de qualquer natureza às pessoas com deficiência (BERSCH; MACHADO, 2014).

A Tecnologia Assistiva pode ser classificada em categorias, de acordo com os objetivos funcionais a que se destinam, segundo documentos internacionais como a Norma Internacional ISO 9999:2007, que é utilizada em muitos países e apresenta uma classificação, em onze grupos, de recursos destinados aos produtos e ferramentas, mas não aos serviços de TA. Já o Instituto Nacional de Pesquisa em Deficiência e Reabilitação do Departamento de Educação dos Estados Unidos (USA, 2015) apresenta um Sistema Nacional de Classificação dos Recursos e Serviços de TA, que se distingue da ISO 9999, pois descreve os produtos, conceito e serviços de TA.

O Consórcio *Empowering Users Through Assistive Technology* (EUSTAT) discorre sobre o modelo *Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology* (HEART) de classificação de TA, que foi elaborado por um grupo de pesquisadores da União Europeia e é considerado, pelos estudiosos europeus, como sendo o mais apropriado para a formação dos usuários finais em TA, assim como para composição de recursos humanos nessa área (EUROPEAN COMMISSION – DGXIII, 1998).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)) apresenta a Tecnologia Assistiva em dez categorias, que são:

Computadores e equipamento periférico; Equipamento de comunicação; Equipamento eletrônico para o consumidor; Componentes e produtos de TIC variados; Serviços de fabricação para equipamento de TIC; Software de negócios e produtividade e serviços de licenciamento; Consultoria e serviços de tecnologia da informação (TI); Serviços de telecomunicação; Serviços de lease e aluguel de equipamentos de TIC; Outros serviços de TIC (OCDE, 2009, p. 25).

E, por fim, Bersch e Machado (2014) elaboraram uma classificação com finalidade didática e objetivando esclarecimentos aos profissionais da escola e orientação ao trabalho do professor que realiza o atendimento ao aluno com deficiência. A classificação é composta por TA para: auxílios

para a vida diária e vida prática; Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); recursos de acessibilidade ao computador; sistemas de controle de ambiente; projetos arquitetônicos para acessibilidade; órteses e próteses, adequação postural; auxílios de mobilidade; auxílios para pessoas com cegueira ou com baixa visão; auxílios para pessoas com surdez ou com deficiência auditiva e adequações em veículos.

No entanto, o interesse pela TA neste estudo é voltado ao seu potencial para a aprendizagem, considerando o quanto as TIC podem facilitar e acelerar a inclusão das pessoas com deficiência. Assim, é importante que todos os países promovam o desenvolvimento de TIC acessíveis, respeitando o desenho universal, para que possam ser utilizadas com custos viáveis a todos.

Ao se referir à TIC acessível, fala-se de acesso a: internet, *hardwares* e *softwares*, ferramentas on-line para educação à distância, materiais instrucionais digitais, aplicativos para *smartphones* e dispositivos para telecomunicação móvel (UNESCO, 2014), dos quais fazem parte: *softwares* leitores de tela, *softwares* de reconhecimento de voz, sistema Braille, teclados adaptados, acionadores, sistemas de comunicação alternativa e aumentativa, entre outros, que possibilitam às pessoas com deficiência o uso do computador.

Blakemore (2014) adaptou uma série de estratégias educacionais usadas pela Universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos, para demonstrar exemplos das potencialidades das TIC para pessoas com deficiência, conforme expresso na Figura 1.

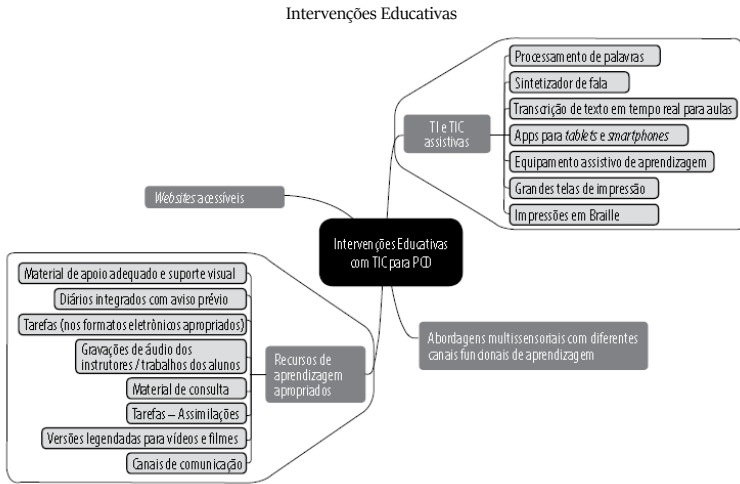


Figura 1 - Intervenções educacionais de TIC para pessoas com deficiência
 Fonte: Adaptado da Universidade Johns Hopkins, EUA, por M. Blakemore (2014).

Como pode ser observado, são muitas as possibilidades de intervenções, com caráter educacional para o uso das TIC a partir da utilização de recursos, abordagens e tecnologias assistivas, que podem atender adequadamente às necessidades da pessoa com deficiência, maximizando seu potencial para aprender.

Na tentativa de encontrar possíveis alternativas que viabilizem o acesso aos conteúdos e recursos educacionais, podem-se indicar algumas TA, conforme Bersch e Machado (2014), Brasil (2016) e ITS (2008), tais como:

Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou com defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever, a saber: vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou computadores com *softwares* específicos e pranchas dinâmicas em computadores tipo *tablets*, que garantem eficiência à função comunicativa. Exemplos: *Software Boardmaker*, programa de computador que foi desenvolvido, especificamente, para criação de pranchas de comunicação alternativa; *Pictovox*, aplicativo Android criado para auxiliar pessoas com dificuldades ou limitações de comunicação.

Sintetizadores de voz (leitores de tela): permitem a leitura de informações exibidas no monitor. Existem vários sintetizadores de voz que possibilitam ao usuário

cego utilizar o computador para desempenhar diferentes tarefas, como DOSVOX (*software* gratuito), NVDA (*software* gratuito), *Virtual Vision* (*software* proprietário), *Jaws* (*software* proprietário).

Simuladores de teclado: consistem na imagem de um teclado que aparece na tela do computador e que substitui o aparato físico para aquelas pessoas que não conseguem utilizá-lo. Esse teclado virtual pode ser usado por acionamento direto, com cliques do mouse sobre suas teclas ou por meio de mecanismos automáticos de varredura. Os usuários são geralmente pessoas com comprometimento motor de moderado a severo. Exemplos: teclado virtual do *Windows* e teclado virtual gratuito.

Simuladores de mouse: equivalem à imagem de uma barra com botões que representam todas as funções possíveis de um mouse, que podem ser acionadas por mecanismo de varredura automática. Também existe programa de controle da seta do mouse, por meio de movimentos de cabeça (ou de nariz). Os movimentos são captados por uma câmera e transformados em comando ao computador pelo *software*. Os usuários são, geralmente, pessoas com comprometimento motor severo. Exemplo: *HeadDev*.

Ampliadores de tela: são *softwares* que expandem todos os elementos da tela, ou determinadas áreas, e a região onde se encontra a seta do mouse. Geralmente, permitem que o tamanho da ampliação seja configurável, para responder às necessidades específicas de cada usuário. Os utilizadores são, na maioria das vezes, pessoas com baixa visão (visão subnormal). Exemplos: lente de aumento do *Windows* e lupa virtual.

Preditores de texto: são *softwares* que fornecem uma lista de sugestões de palavras mais prováveis após as primeiras letras serem digitadas, possibilitando a escolha da palavra desejada por meio de teclas de atalho, tornando mais rápida a digitação para pessoas com limitações motoras. Podem funcionar em conjunto com editores de texto comuns ou acoplados a teclados virtuais que possuem editores de texto próprios. Os usuários são, geralmente, pessoas com comprometimento motor de moderado a severo, que torna a digitação de textos mais lenta ou com erros frequentes. Exemplo: *Software Eugénio*.

Tradutores de LIBRAS: aplicativos que fazem a tradução de texto e voz da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com o objetivo de realizar a comunicação entre surdos e ouvintes. Exemplos: *ProDeaf* e *Hand Talk*.

Softwares mistos: são *softwares* que disponibilizam funcionalidades para mais de uma necessidade. Um bom exemplo é o *MicroFenix*, um *software* gratuito com comando de som, que combina a edição de mensagens preestabelecidas, com síntese de voz, para comunicação alternativa, e que possui também teclado virtual, simulador de mouse e outras funcionalidades, com varredura automática acionada por

teclado, *switches* especiais e sons no microfone. É destinado a pessoas com comprometimentos na voz e nos movimentos. Outro exemplo é o *Motrix*, *software* gratuito destinado a pessoas com limitações motoras, que permite ao usuário controlar o computador e todas as suas funcionalidades e aplicativos com comando de voz.

Considerações finais

O desenvolvimento acelerado das tecnologias da informação e da comunicação, associado ao movimento de inclusão das pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade, fez despontar o crescimento da tecnologia assistiva em escala mundial.

O quantitativo expressivo de documentos legais, nacionais e internacionais, que visam discutir, oferecer e desenvolver metodologias, estratégias e diretrizes para maximizar as oportunidades de inclusão desses sujeitos na educação e na sociedade é um exemplo do quanto essa temática se tornou relevante.

Os países em desenvolvimento têm progredido na elaboração de políticas públicas, visando contribuir com a inclusão das pessoas com deficiência. No entanto, esbarram, muitas vezes, nas condições socioeconômicas do próprio país, para a oferta de recursos e serviços adequados às necessidades dos indivíduos, aumentando, assim, a exclusão.

A possibilidade de reverter esse cenário é vislumbrada com a utilização de tecnologia assistiva, sobretudo àquelas que fazem parte das categorias das tecnologias da informação e comunicação. A área educacional deve fomentar a utilização da tecnologia assistiva, pois somente a partir da educação é que se pode promover mudanças em outros setores da sociedade.

Portanto, destaca-se a importância da utilização da tecnologia assistiva nos processos de aprendizagem, pelas possibilidades de permitir acesso e inclusão das pessoas com deficiência, contribuindo com o fortalecimento da educação equitativa e, por conseguinte, com uma sociedade mais inclusiva.

Referências

- BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Tecnologia Assistiva – TA: aplicações na educação. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: LAPEDOC/UFSM, 2014. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.
- BLAKEMORE, Michael. In: **Relatório Global- abrindo novos caminhos para o empoderamento: TIC no acesso à informação e ao conhecimento para as pessoas com deficiência**. São Paulo: UNESCO-Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.
- BRASIL. **Ata VII, Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**, realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf> Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**-Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 08 ago. 2018.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Brasília: MEC-INEP, 2017a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BRASIL. **Censo da Educação Básica**. Brasília: MEC-INEP, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC-SEESP, 2008.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

EUROPEAN COMMISSION – DGXIII – **Empowering Users Through Assistive Technology** – EUSTAT, 1998. Disponível em: www.siva.it/research/eustat/portugue.html. Acesso em: ago. 2019.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Tecnologia Assistiva nas escolas** - recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. 2008. Disponível em: http://www.ufjf.br/ acessibilidade/files/2009/07/Cartilha_Tecnologia_Assistiva_nas_escolas_-_Recursos_basicos_de_acessibilidade_socio-digital_para_pessoal_com_deficiencia.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2019.

ISO 9999:2007. **Norma internacional de classificação**. Disponível em <http://www.unit.org.uy/misc/catalogo/9999.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

MALE, C., and WODON, Q. **Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy: The Price of Exclusion**. Disability and Education Notes Series, Washington, DC: The World Bank, 2017.

MARCONI, Marli Andre; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisa amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOÇAMBIQUE. **Censo 2007**. Maputo: Instituto Nacional de Estatística-INE, 2007.

MOÇAMBIQUE. **Plano Nacional da Área da Deficiência – PNAD II 2012 – 2019**. Disponível em: http://www.rosc.org.mz/index.php/component/docman/doc_view/175-plano-nacional-para-a-area-da-deficiencia-pnad-ii-2012-a-2019. Acesso em: 02 abril de 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2016**. Paris: OECD Indicators, OECD Publishing, 2016. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Information Economy Product Definitions Based on the Central Product Classification (Version 2)**. OECD, junho, 2009. Disponível em: <http://www.oecd.org/science/scienceandtechnologypolicy/42978297.pdf> Acesso em 24 agosto de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

Relatório Global- abrindo novos caminhos para o empoderamento: TIC no acesso à informação e ao conhecimento para as pessoas com deficiência. São Paulo: UNESCO-Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries. Information Paper N. 49. March 2018. Washington: UNESCO, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

Manual para a medição da equidade na educação. Paris: Representação da UNESCO no Brasil, em cooperação com o Ministério da Educação, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 02 de abril de 2019.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

UNICEF. **The State of the World's Children 2016:** A fair chance for every child. New York: UNICEF, 2016. Disponível em: https://www.unicef.org/publications/index_91711.html. Acesso em: 25 abr. 2019.

UNITED STATES OF AMERICA. **Every Student Succeeds Act.** Washington: Office of Special Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of Education, 2015. Disponível em: <https://www.ed.gov/essa?src=policy>. Acesso em 23 de ago. 2019.

A cobertura jornalística sobre a educação inclusiva em Moçambique nos jornais *Domingo* e *Savana*

Jabar Tufai Dauto Madindo

Celestino Joanguete

Introdução

O jornalismo representa uma plataforma de debate público para as mais diversas áreas da sociedade. As políticas nacionais da educação destacam a necessidade de uma educação para todos os indivíduos, lutando, deste modo, contra quaisquer barreiras que concorrem para a exclusão educativa. Esta pesquisa é resultado da dissertação de Mestrado em Jornalismo e Estudos Editoriais da Universidade Pedagógica, que teve como objectivos: (i) analisar, em âmbito nacional, a produção das matérias jornalísticas sobre a educação inclusiva nos semanários DOMINGO e SAVANA; (ii) descrever as técnicas, as estratégias de apuração e de composição das matérias jornalísticas sobre o tema; (iii) comparar os ângulos de produção de sentidos propostos para a temática da Educação Inclusiva nos jornais DOMINGO e SAVANA.

Os meios de comunicação social contribuem no agendamento do leitor sobre temas que suscitam debate e que muitas vezes podem parecer normais na sociedade. Tal como aponta Zajonc (1974), em todas as disciplinas existem problemas não resolvidos que permanecem durante anos esquecidos e ignorados. O autor explica que, apesar de importantes, são deixados à margem, arrastados pelas ondas dos novos interesses.

Eventualmente, alguns deles retornam ao laboratório. Entretanto, a maioria permanece na obscuridade, mesmo quando poderia ser investigada com novos métodos e novas ideias. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como ponto de partida a constatação exploratória da escassa cobertura dos Jornais DOMINGO e SAVANA sobre a temática da educação inclusiva.

Quando Moçambique alcançou a sua independência, a 25 de Junho de 1975, interessou-se mais pela questão de massificação do ensino. Evidências mostram que nos planos do sector alinhados a partir deste período houve muita preocupação com questões quantitativas de educação em prejuízo das qualitativas. Nesta vertente, Castiano *et.al.* (2005:01) apontam dois eixos temáticos que caracterizam a tendência de desenvolvimento no sector da Educação. O primeiro deles tem como referência uma expansão quantitativa dos estabelecimentos escolares, e baseia-se nas estratégias traçadas no âmbito do plano de Educação Básica para todos. O segundo eixo tem a tendência de debater e questionar sobre a qualidade da educação oferecida nas escolas moçambicanas. Esta pesquisa enquadra-se no primeiro eixo proposto, bastando clarificar-se que o campo de educação inclusiva tem o seu espaço e origem nas Políticas Públicas de Educação, embora se reconheça que a questão da educação inclusiva, devido a sua abrangência, interessa-se também por questões de qualidade da educação provida aos alunos em todo o sistema nacional de educação.

Na realidade moçambicana são escassos os estudos voltados a esta linha de pesquisa. Por essa razão, ela poderá ser referência para os profissionais da comunicação social, estudantes e pesquisadores interessados na cobertura jornalística da área da educação. Do lado dos gestores de educação, professores, e pesquisadores, igualmente, o estudo poderá servir de fonte de compreensão de como as mídias constroem as narrativas jornalísticas sobre a educação inclusiva.

Quanto às opções metodológicas, adotou-se o método de análise de conteúdo de natureza qualitativa e quantitativa, pois o objetivo proposto

foi compreender as temáticas, o foco dos conteúdos e a frequência com que as notícias eram divulgadas, em ambos os Jornais, no período entre 2012 e 2015. Tal recorte temporal compreende o período de implementação do Plano Estratégico de Educação 2012-2016 do governo de Moçambique.

Ao adotar o método de análise de conteúdo de natureza mista, pretendia-se analisar com profundidade as matérias jornalísticas sobre a educação inclusiva que foram publicadas pelos Jornais DOMINGO e SAVANA, procurando compreender o alcance dos seus significados no contexto da pluralidade midiática e das políticas nacionais e convenções internacionais voltadas à Educação para Todos da qual Moçambique é signatário.

O objecto de estudo da presente pesquisa, como foi supramencionado, são as matérias jornalísticas sobre a educação inclusiva, publicadas nos Jornais DOMINGO e SAVANA. O estudo dos conteúdos jornalísticos sobre esta área permite interpretar e compreender o processo de produção das notícias para se alcançar os seus reais significados. Adghirni (1997, p. 463), defende que “saber o modo como as notícias são produzidas é a chave para compreender o que significam”.

Do universo das edições publicadas neste período, de 2012 a 2015, fez-se a seleção e o levantamento das matérias jornalísticas que se referem à educação inclusiva. Do levantamento feito neste universo espaço-temporal, encontraram-se 47 matérias que correspondem à amostra em ambos os jornais. Desta amostra, 36 artigos, os quais correspondem a 77% do escore da pesquisa, são do semanário DOMINGO, e apenas 11 artigos, equivalentes a 23% do referido escore, foram publicados pelo Semanário SAVANA.

No contexto da recolha dos dados, e dentro do método da análise de conteúdo, a pesquisa percorreu três fases propostas por Strelow (2010:22) para a execução de trabalhos, sendo elas, respectivamente: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados obtidos. Recorreu-se também à técnica de entrevista com o intuito de

recuperar o histórico do Jornal DOMINGO, dada a pouca literatura que aborda o semanário.

Abordaremos a seguir o processo de produção jornalística, o direito à educação inclusiva, e, por fim, a análise da cobertura sobre a temática da educação inclusiva nos jornais Domingo e Savana.

A produção das Notícias

A teoria de *gatekeeper* guia-se pelo pressuposto de que são os jornalistas que determinam a produção das notícias. Devido ao seu carácter individual, que ignora os fatores organizacionais que interferem no processo produtivo das notícias, esta sofreu críticas por parte de pesquisadores de jornalismo, tais como Sousa (2001) e Traquina (2007), dentre outros.

Traquina (2007) explica que a teoria de *gatekeeper* analisa as notícias a partir de quem as produz: o jornalista. Para o autor, é uma teoria que privilegia apenas uma abordagem microssociológica, centrada no indivíduo, ignorando por completo quaisquer fatores macrossociológicos. Traquina (2007, p.76) define tal conceito afirmando que “o termo *gatekeeper* se refere à pessoa que toma uma decisão numa sequência de decisões”. Para ele, nesta teoria, o processo de produção de informações é concebido como uma série de escolhas onde o fluxo de notícia tem de passar por diversos *gates*, ou seja “portões”, que não são mais do que áreas de decisão em relação às quais o jornalista, ou *gatekeeper*, tem de decidir se vai escolher esta ou aquela notícia.

Segundo Breed (1955 apud WOLF, 2001:182), no seu estudo sobre o controlo social nas redacções, podem ser distinguidos seis motivos que incutem conformidade à orientação do jornal: (i) a autoridade institucional e as sanções; (ii) os sentimentos de dever de estima para com os superiores; (iii) as aspirações à mobilidade profissional; (iv) a ausência de fidelidade de grupo contrapostos; (v) o carácter agradável do trabalho; (vi) o fato de a notícia ser transformada em valor.

No que se refere ao pensamento de Traquina, de que *gatekeeper* é “uma teoria que se situa ao nível da pessoa - jornalística”, Robinson (apud WOLF, 2001, p.181) defende que “as decisões do *gatekeeper* são tomadas, menos a partir de uma avaliação individual na noticiabilidade do que em relação a um conjunto de valores que incluem critérios quer profissionais, quer organizativos, tais como a eficiência, a produção de notícias, a rapidez”.

Medtisch (1997), ao compreender o jornalismo como forma de conhecimento, divide este campo em três abordagens. A primeira delas nasce da definição de conhecimento não como um dado concreto, mas como um ideal abstracto a alcançar. Nesta abordagem, o autor mostra que o jornalismo não produz conhecimento válido e contribui apenas para a degradação do saber. Avança ainda que o jornalismo, de uma forma ou de outra, situa-se no campo do conhecimento como uma ciência mal feita, quando não como uma actividade perversa e degradante. Na segunda abordagem, o autor refere-se ao jornalismo enquanto conhecimento e o situa ainda como uma ciência menor, embora admita que não é de todo inútil. Citando Park (1940), o autor define o jornalismo a partir do que tem de diferente, do que lhe é específico como forma de conhecimento da realidade. Para a terceira abordagem, a que merece especial atenção, Medtisch dá ênfase ao que o jornalismo tem de único e original, e não ao que ele tem de semelhante. O autor apela ao facto de que o jornalismo não revela mal e nem revela menos a realidade do que a ciência o faz. Ele simplesmente revela o diferente, podendo mesmo mostrar aspectos da realidade que os outros modos de conhecimento não são capazes de revelar. Mostra que o jornalismo não apenas reproduz o conhecimento que ele próprio produz, reproduz também o conhecimento produzido por outras instituições sociais.

Por seu turno, Mário (2008), na sua obra “Direito à Informação e Jornalismo em Moçambique”, reflete sobre o jornalismo como produtor de conhecimento público, partindo, sobretudo, do plano legal, onde destaca a definição do jornalista e o seu papel como pesquisador público, plasmada

na Lei nº 18/91, de 10 de Agosto de 1991, a lei da imprensa moçambicana. Por fim, discute os desafios da formação académica e técnico-profissional do jornalista moçambicano como produtor de conhecimento.

A abordagem que vê o jornalismo como conhecimento reveste-se de capital importância, uma vez que o tratamento e a divulgação das notícias deve contribuir para o fortalecimento da democracia. A divulgação de notícias de forma livre pode concorrer para a abertura de espaços de debates, característicos do regime democrático, que já Moçambique se alinha desde 1994, ano em que houve a realização das primeiras eleições democráticas e multipartidárias baseadas na constituição de 1990, a qual abriu espaço para uma sociedade plural. Este regime possibilita a participação social através dos *media* nos seus problemas e desafios, porém, de forma cidadã. Esta perspectiva requer liberdades na profissão e deságua em campos relacionados com a construção de cidadania, como defende Silva (2003).

O direito à educação inclusiva

O Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 consagra que “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”. Desta forma, desde o ano de 1948, a educação é encarada como um direito básico universal. A partir desta Declaração como forma de operacionalizar o direito surgiram vários instrumentos que concorreram para o alcance deste objetivo. Destacam-se, dentre eles, o movimento de Educação para Todos (1990) e as Conferências Internacionais realizadas em Jomtien (1990) e em Dacar (2000). Assim sendo, o conceito de educação inclusiva desenvolve-se no contexto dos direitos humanos e dos instrumentos internacionais. Conforme elucida Ainscow (2009, p. 11-12): “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa”.

Existem debates acesos e controversos em torno do conceito de educação inclusiva. Parte dos estudiosos desta matéria ainda reduzem nas suas abordagens o conceito apenas à educação para a criança com deficiência, aquela propriamente designada por educação especial. A educação inclusiva como um conceito está a se alastrar e a ganhar apoio, mas há muitas compreensões, perspectivas e opiniões diferentes relativamente ao seu significado. Muitas objeções e barreiras inerentes desaparecerão quando os conceitos da educação inclusiva forem melhor compreendidos (STUBBS, 2008).

A controversa advinda do debate dos estudiosos interessados por esta matéria leva ao interesse e ao cuidado em compreender a real amplitude que o conceito adquire no contexto internacional, e compreender, igualmente, o ângulo do seu tratamento desenvolvido pelos Jornais DOMINGO e SAVANA.

A UNESCO (2001 apud Ainscow 2009:11) registra que “em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes”.

Em Moçambique, o Plano Estratégico da Educação (PEE) de 2012-2016 aponta os seguintes eixos: (i) assegurar a inclusão e a equidade no acesso e retenção na escola; (ii) melhorar a aprendizagem dos alunos; (iii) garantir uma boa governação do sistema. Trata-se dos desafios quanto à capacidade do Estado em proporcionar um efetivo ensino inclusivo, através da retenção dos alunos no sistema e da sua progressão para o nível seguinte, bem como no que tange à melhoria da qualidade da educação, voltada para um melhor desempenho dos alunos em todos os níveis de ensino, em termos do seu aproveitamento e do desenvolvimento das competências requeridas.

Ainda recorrendo ao pensamento de Stubbs (2008), os conceitos da educação inclusiva têm muito mais em comum com os conceitos que fundamentam a educação para todos e os movimentos que visam à

melhoria do ensino escolar. A educação inclusiva representa a passagem de uma preocupação com um grupo específico para um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação. Para o referido autor (p.48), “as definições da UNESCO sobre a inclusão derivam da pioneira Conferência de Salamanca em 1994, e demonstram que a inclusão é um movimento, directamente ligado a melhorias no sistema de educação como um todo”. Para este autor, a inclusão é vista como um processo que consiste em atender e dar respostas à diversidade de necessidades de todos os alunos, através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, de culturas e de comunidades.

Da Fonseca (2004) estudou tendências futuras de educação inclusiva e concluiu que estas não se podem circunscrever à instituição escolar, pois ela transcende os seus limites. Para o autor, referir-se aos estudantes com necessidades educativas especiais é falar de futuros adultos com responsabilidades cívicas, na independência, no emprego e na educação ao longo da vida. Para que este ciclo evolutivo inconcluso se prolongue de forma consequente, é preciso pensar para além da educação inclusiva. Pensar em formação profissional e cívica, em programas de transição da escola para o trabalho e para empregos integrados e dignos, em processos de promoção da autodeterminação e da qualidade de vida para todos os indivíduos, sem excepção, pois todos são cidadãos de pleno direito.

Em linhas gerais, dos autores convocados neste debate relativo à percepção da educação inclusiva, destacam-se duas abordagens: a primeira delas tende a compreender esta educação apenas como forma que visa prover a educação para os alunos com necessidades educativas especiais. Esta entende a educação inclusiva como a integração da criança com deficiência física em turmas normais; e, por seu turno, a segunda abordagem procura ser mais integral, compreendendo, neste caso: (i) a inclusão como forma de integrar a criança com necessidades educativas especiais; (ii) inclusão como resposta a exclusões disciplinares; (iii) a inclusão como forma que respeita a todos os grupos vulneráveis à exclusão; (iv) a inclusão como forma de promover a escola para todos; (v)

a inclusão como educação para todos. Esta pesquisa insere-se na segunda abordagem por considerar que ela se mostra a mais integradora na compreensão das matérias jornalísticas relacionadas com a educação inclusiva nos jornais DOMINGO e SAVANA.

A cobertura sobre educação inclusiva nos Jornais Domingo e Savana

A escolha destes semanários para o estudo prende-se com a relevância que têm no contexto nacional, além de ambos serem de periodicidade semanal, gozam de uma aceitação considerável na opinião pública moçambicana. As convergências e divergências que neles se apresentam tornaram interessante e relevante o seu estudo para compreender a abordagem de produção de notícias relativas à educação inclusiva em Moçambique.

Outro indicador que influenciou na escolha desses dois jornais para o estudo foi o caráter de cada órgão. O jornal DOMINGO tem tendência pró-governamental na sua linha editorial e ênfase nas suas reportagens. O jornal SAVANA, de propriedade privada, é crítico e independente em relação ao governo. O fato de ambos terem periodicidade semanal permitiu o estudo comparativo.

O jornal DOMINGO

Devido à escassez de informação documentada sobre o jornal DOMINGO, recorreu-se à técnica de entrevista para obter informações sobre este semanário, como mecanismo de fundamentação da pesquisa. A entrevista foi com o subchefe de redação, o jornalista Belmiro Adamugy, respeitando aos seguintes pontos: natureza jurídica, financiamento e gestão do semanário.

Dados colhidos através da entrevista indicam que o jornal DOMINGO foi fundado no dia 25 de Setembro de 1981, como um magazine para fim-de-semana, um jornal de lazer votado para temas culturais. Entre os anos

de 1992 e 1993, entretanto, deixa de abranger apenas a dimensão cultural para se assumir como generalista. Havia a necessidade da mudança na lógica de produção das notícias, uma vez que o país estava a mudar do contexto monopartidário para o multipartidário, previsto pela constituição da República de 1990. Este instrumento legal abriu espaço ao pluralismo midiático, à liberdade de imprensa e às eleições multipartidárias, decorridas pela primeira vez em 1994. Essas mudanças condicionaram o jornal DOMINGO a que ampliasse as editoriais, passando a abarcar outras áreas como política, economia, educação entre outras.

Embora conte formalmente com a participação das referidas empresas públicas, dados da entrevista indicam que este semanário sobrevive apenas com receitas próprias (vendas, publicidade e prestação de serviços), o que significa dizer que o semanário ultimamente não recebe dinheiro de instituições públicas.

No início, por volta de 1981, o jornal publicava cerca de 50 mil exemplares por semana. Devido a razões conjunturais (crise económica que se espelha nos custos de papel, de impressão, entre outros) este número decresceu, e a tiragem atual varia entre 10 mil a 7 mil exemplares por semana. Pode-se inferir que além dos custos, a redução na tiragem está ligada ao número de jornais concorrentes, que aumentou consideravelmente nos últimos cinco anos entre impressos e digitais.

De acordo com o seu estatuto editorial, o DOMINGO posiciona-se como um jornal independente, isto é, sujeito apenas à ideologia jornalística, às normas que regulam a profissão, à Lei de imprensa, à metodologia universalmente aceite para este setor de actividade.

O jornal SAVANA

Em Moçambique, até 1990 dominavam jornais majoritariamente estatais que defendiam interesses do partido no poder, qual seja, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). O SAVANA foi fundado por um grupo de jornalistas emigrados da Agência de Informação de Moçambique

(AIM), do DOMINGO e da Revista TEMPO, e formaram a Cooperativa Independente de Media (*MediaCoop*), em um contexto de abertura do regime multipartidário, com a entrada em vigor da nova constituição em 1990, a qual consagrava a liberdade de imprensa.

O Jornal SAVANA foi lançado em 21 de Janeiro de 1994. O primeiro exemplar possuía 24 páginas ao invés das 32 inicialmente projetadas, depois de uma longa espera causada por insuficiência de capital para levar a cabo o projeto. Como refere Moyana (1996:147) “um estudo de viabilidade indicava que era preciso (...) um capital de 200 mil UDS para arrancar com o empreendimento, e aconteceu que os seis meses prometidos ao público passariam sem que tivéssemos, pelo menos, a metade dessa soma”. O autor salienta que a política editorial se tem caracterizado por grande abertura à participação de leitores, e se esforça para aprofundar os assuntos que levanta.

No quadro do panorama dos *media* de imprensa escrita, Mário (2010) classifica o Jornal SAVANA como de propriedade privada. O periódico utiliza a língua portuguesa e chegou a publicar 7000 cópias. É um jornal independente na sua orientação política.

Análise e interpretação de dados dos jornais *DOMINGO* e *SAVANA*

A tabela abaixo apresenta as matérias publicadas nos dois semanários com a temática relativa à educação inclusiva.

Tabela 1: Visão geral da publicação jornalística da EI nos Jornais DOMINGO e SAVANA

No	Matéria	DOMINGO	SAVANA	DOMINGO%	SAVANA %
1	Necessidades educativas especiais	5	1	11%	2%
2	Condições económicas	3	0	6%	0%
3	Construções e Equipamentos escolares	8	2	17%	4%
4	Género	0	0	0%	0%
5	Produção escolar	1	0	2%	0%
6	Livro escolar	5	0	11%	0%
7	Educação a Distância	3	0	6%	0%
8	Formação	2	0	4%	0%
9	Outras	9	8	19%	17%
Total		36	11	77%	23%

Fonte: O autor

Na análise comparativa dos dois jornais, procura-se responder às seguintes perguntas de partida: como o DOMINGO e o SAVANA estruturam e apresentam as suas matérias sobre a educação inclusiva no contexto nacional? Com que frequência os conteúdos relativos à educação inclusiva são divulgados por estes órgãos de comunicação social?

Observa-se que ao produzir elevado número de notícias sobre a educação, o Jornal Domingo, em princípio, demonstra interesse dos seus gestores ao contemplar esta temática na política editorial. Esse interesse também se traduz na alocação de orçamento e de pessoal, que são meios que garantem a produção das notícias relativas à educação inclusiva. Em contrapartida, ao produzir poucas notícias sobre educação inclusiva, o SAVANA demonstra preocupar-se mais com a questão económica que pretende angariar lucro com a venda do jornal, daí, possivelmente, decorra a menor ênfase dada à temática sobre a educação inclusiva. Importante salientar que no caso particular do SAVANA, cerca de 45% das poucas matérias publicadas foram divulgadas no suplemento de 8 de Agosto de 2014.

Importa mencionar, igualmente, que os dois jornais se assemelham em um aspecto específico: que é o de focar na reprodução de discursos e de cobertura de eventos relacionados com a educação como uma área ampla, em algumas ocasiões em que se discute a educação inclusiva tanto por parte do governo e de seus parceiros de desenvolvimento quanto por parte da sociedade civil. São, nas palavras de Gradim (2000), textos eminentemente informativos, relativamente curtos, claros, diretos, concisos e elaborados segundo regras de codificação bem determinadas, em torno dos assuntos do sector da educação.

Embora com baixa frequência, a entrevista é um dos géneros jornalísticos usados pelos jornais DOMINGO e SAVANA, no período em estudo, para a produção de conteúdos sobre a educação inclusiva.

O jornal DOMINGO destaca-se, em relação ao jornal SAVANA, pela publicação de notícias mais aprofundadas que ocupam duas páginas, sendo que o mesmo produziu oito enunciados jornalísticos localizados em

duas páginas, correspondentes a 22% do total de notícias publicadas no período em estudo. Já o periódico SAVANA, no mesmo período, apenas produziu uma notícia que preenche duas páginas, o que equivale a 2% do total de peças divulgadas.

Os dois jornais também se assemelham quanto às valências das matérias divulgadas. Coincidem na sua abordagem cujo tom é positivo, e isto significa que, quando tratam de matérias relativas à área da educação, o espaço crítico é bastante exíguo, ou seja, diminuto. Este ponto pode-se justificar pelo fato destes jornais usarem abusivamente as fontes oficiais, isto é, do poder público em detrimento de fontes diversificadas, que poderiam oferecer outro ponto de vista em torno da educação inclusiva.

No que respeita ao significado adquirido pela educação inclusiva nos jornais analisados - nos 47 enunciados jornalísticos estudados nos Jornais DOMINGO e SAVANA-, nota-se que cerca de 87% deles estiveram inseridos nas matérias que se referem às outras formas de inclusão na Educação, e apenas 13% destas se referem a necessidades educativas especiais. Para efeitos deste estudo, falar de outras formas de inclusão na educação refere-se a todos os esforços e políticas do governo que visam garantir a educação para todos, sem quaisquer formas de exclusão. A título de exemplo, o Plano Estratégico da Educação 2012-2016 clarifica que: “para evitar a exclusão dos alunos por razões de género, necessidades educativas especiais ou condição económica, é necessário introduzir-se programas de apoio social”. Este documento sustenta ainda que, para o efeito, serão levadas a cabo ações como a oferta de lanche escolar e apoio material às crianças mais vulneráveis. Este apoio será dado através, por exemplo, do Programa Apoio Direto às Escolas no Ensino Primário, e da concessão de bolsas de estudo no ensino Pós-primário para estudantes com mérito, priorizando os mais jovens e as meninas.

No contexto das políticas para viabilizar a educação inclusiva, o jornal DOMINGO fala de mobilização de parceiros de cooperação e do investimento em recursos humanos; o SAVANA, por sua vez, enfatiza a educação para todos os alunos e o respeito pelas diferenças.

Neste caso, sustentando-se na abordagem do jornalismo como forma de conhecimento, os jornalistas do DOMINGO e do SAVANA que se notabilizam na produção de notícias sobre educação são desafiados a conhecer profundamente os planos governamentais do sector, a diversificar as fontes de informação, não se cingindo apenas às fontes oficiais como forma de garantir a pluralidade de vozes sobre este assunto.

A percepção, os ganhos, os desafios e o futuro da educação inclusiva nos semanários em análise revelam que este conceito é visto sob o ponto de vista de prover a educação para crianças com necessidades educativas especiais. No entanto, a literatura que versa sobre a educação inclusiva e a visão da UNESCO sobre este conceito fogem em grande medida desta perspectiva reduzida de ver a educação inclusiva, para considerar-se este tipo de educação como contemplando todos os esforços que visam evitar quaisquer formas de exclusão à educação. Este fundamento tem a sua génese na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em protocolos internacionais que visam uma educação para todos. Em âmbito teórico, os programas de educação nacional são ricos de informações relevantes concernentes ao desenvolvimento do sector, que os *media* pouco divulgam, então, como consequência, esses programas são pouco conhecidos e mal compreendidos.

Considerações finais

Com esta pesquisa procurou-se analisar a cobertura dos jornais DOMINGO e SAVANA em torno da temática da educação inclusiva, para, com isso, comparar em ambos os periódicos seus ângulos de produção de sentido.

Os resultados da pesquisa apontam que os objectivos propostos foram alcançados, sobretudo, na medida em que foi possível compreender os conteúdos das matérias jornalísticas sobre educação inclusiva nos semanários em estudo, que se resumem, de forma geral, na similaridade

entre ambos no que concerne às técnicas e às estratégias de apuração e composição das matérias jornalísticas sobre a temática.

Constatou-se que, apesar dos jornais apresentarem publicações que se enquadram na educação inclusiva, no âmbito do significado dado a este conceito, ambos relacionam este tema aos esforços da educação provida às crianças com necessidades educativas especiais, e não relacionam o conceito a outras formas que podem constituir barreiras para uma educação mais inclusiva, tais como barreiras relacionadas com as condições económicas da criança, de género, entre outras.

Das notícias analisadas pode-se compreender, também, que a sua produção resulta da iniciativa das entidades ligadas à área da educação através da realização de eventos institucionais promovidos pelos vários organismos do sector da educação, e não como pesquisa, iniciativa e autoria dos jornalistas com vista a provocar debate em torno da educação enquanto área de maior relevo social.

De igual modo, verificou-se que a divulgação sobre educação inclusiva acontece com maior destaque nos períodos de abertura do ano letivo, das matrículas dos alunos e dos exames escolares. Dos dois semanários, o DOMINGO é o que mais publica notícias relativas a necessidades educativas especiais, condições económicas, construções e equipamentos escolares, produção escolar, livro escolar de distribuição gratuita do ensino básico (1^a a 7^a classes), Educação a Distância, Formação, qualidade do ensino oferecido aos alunos nos últimos anos com a introdução do novo currículo, entre outros subtemas.

A literatura estudada evidencia que a educação inclusiva foi percebida ao longo do tempo como uma inovação do campo de educação especial, contudo, de forma gradual, este conceito passou a ser percebido como todos os esforços dos estados em prover a educação de qualidade para todos os homens e mulheres sem quaisquer distinções. A verdadeira dimensão do conceito de educação inclusiva pode ser percebida nos pontos que se debruçam em torno de assuntos transversais e programas sectoriais do plano estratégico da educação do governo. Nesse sentido, o foco que os

Jornais DOMINGO e SAVANA dão as suas matérias relacionam educação inclusiva ao atendimento às crianças com necessidades educativas especiais.

Á luz da teoria do gatekeeper e dada a pertinência da educação inclusiva para o desenvolvimento do país, pensamos que os jornalistas enquanto decisores no que diz respeito ao que deve ou não ser publicado, poderiam sugerir matérias voltadas à educação nas suas pautas.

Por fim, a pesquisa possibilitou concluir que os Jornais DOMINGO e SAVANA exercem, de forma parcial, o seu papel de mediadores públicos em torno de matérias de educação. Isso ocorre por existirem muitas lacunas que vão desde a ausência desta temática nas políticas editoriais até a falta de cobertura e divulgação contínua de matérias sobre educação e educação inclusiva, incluindo a ausência de diversidade de vozes que ocupam lugar de fala na área da educação e da educação inclusiva, mais especificamente.

Referências

- ADGHIRNI, Zélia. Rotinas produtivas do jornalismo em Brasília. In: MOUILLAUD, Maurice. **O jornal da forma ao sentido**. Brasília: Editora UNB, 1997.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: Como esta tarefa deve estar conceituada? In: FÁVERO, Ferreira; IRELAND, Barreiros (Coords.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- CASTIANO, José; NGOENHA, Severino; BERTHOUND, Geral. **A Longa Marcha duma Educação para Todos em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- CARDOSO, Marilene. Aspectos Históricos da educação especial: da exclusão e inclusão uma longa caminhada. In: STOBAUS e MOSQUERA. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- CORREIA, João. **Teoria e Crítica do discurso noticioso**: notas sobre o jornalismo e representações sociais. Covilhã: LabCom, 2009.

- CRATO, Nuno. **Comunicação social: a Imprensa, iniciação ao Jornalismo**. Lisboa: Editora Presença, 1992.
- DA GRAÇA, Machado. Liberdade de Informação. In: RIBEIRO, Fátima; SOPA, António. (Orgs.). **140 anos de Imprensa em Moçambique**. Maputo: AMOLP, 1996.
- DA FONSECA, Vítor. Tendências Futuras de Educação Inclusiva. In: STOBAUS e MOSQUERA. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- KUNCZIK, Michael. **Conceitos de jornalismo: Norte e Sul: Manual de comunicação**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.
- DE JESUS, Saul. MARTINS, Maria. ALMEIDA, Ana. Da Educação Especial a Educação Inclusiva in STOBAUS e MOSQUERA, **Educação especial: em direção a educação inclusiva**. 2ª Ed, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- DEFLEUR, Malvim; ROKEACH, Sandra. **Teorias de comunicação da massa**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1993.
- DE VASCONCELOS, Leite. Algumas reflexões sobre a Imprensa pós-independência. In: RIBEIRO, Fátima; SOPA, António. (Orgs.). **140 anos de Imprensa em Moçambique**. Maputo: AMOLP, 1996.
- GRADIM, Anabela. **Manual de Jornalismo: Estudos em Comunicação**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2000.
- HERCOVITZ, Heloiza. Análise de conteúdo em jornalismo. In: LAGO, Cláudia; BENETTI, Marcia (orgs.). **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.
- JOANGUETE, Celestino. **Imprensa Moçambicana: do papel ao digital. Teorias, história e digitalização**. Maputo: CEC Editores, 2016.
- KUNCZIK, Michael. **Conceitos de jornalismo Norte e Sul**. São Paulo: EDUSP, 1991.
- LIMA, Fernando. A imprensa e a democratização. In: RIBEIRO, Fátima; SOPA, António. (Orgs.). **140 anos de Imprensa em Moçambique**. Maputo: AMOLP, 1996.

LÓPEZ, Gabriel. **Desinformação e os limites de informação**. Lisboa: Folhas & Letras, 2003.

MACHIANA, Emídio. **A Revista Tempoe a Revolução moçambicana: da mobilização popular ao problema da crítica na informação. 1974-1977**. Maputo: Promédia, 2002.

MONTOAN, E. Y. E., Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão IN **Educação Especial: em direção a educação inclusiva**. STOBÁUS, C. D. e MOSQUERA, J. J. M. (org.). Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

MÁRIO, Tomás. **Direito à informação e ao Jornalismo em Moçambique**. Maputo: Editora Njira, 2008.

MÁRIO, Tomás. **Radiodifusão Pública em África**. Maputo: Fundações da Open Society, 2010.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Edições Afrontando/Fundo bibliográfico de Língua Portuguesa, Maputo, 1995.

MEDITSCH, Eduardo. **O jornalismo é uma forma de conhecimento?** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

MOYANA, Salomão. Savana: um projecto em execução. In: RIBEIRO, Fátima; SOPA, António (coords.). **140 anos de Imprensa em Moçambique**. Maputo: AMOLP, 1996.

NAMBURETE, António. Desenvolvimento e crise de jornalismo moçambicano. In: HOHLFELDT, António; DE MORAIS, Osvaldo. **Perspectivas críticas da Comunicação em Cabo Verde e Moçambique**. São Paulo:INTERCOM, 2014.

NAMBURETE, António. A Comunicação Social em Moçambique: da independência à liberdade. In: MELO, José. **Anuário Internacional de Comunicação Lusófona**. Lisboa, 2003.

NHANALE, Ernesto. Os media em Moçambique: O contexto legal e político do exercício da liberdade de imprensa. In: HOHLFELDT, António; DE MORAIS, Osvaldo. **Perspectivas críticas da Comunicação em Cabo Verde e Moçambique**. São Paulo: Intercom, 2014.

- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO. Plano Estratégico da Educação. 2012-2016.** Vamos aprender construindo competências. Disponível em: http://www.mined.gov.mz/POEMA/Biblioteca/MA-S2-PEE2012-2016_Draft.pdf Acessado em: 4\3\2019.
- SANTOS, Elda; CRUZ, Paula. O jornal na aula de Português. In: RIBEIRO, Fátima; SOPA, António (coords.). **140 anos de Imprensa em Moçambique.** Maputo: AMOLP, 1996.
- SÁNCHEZ, Pilar. A educação inclusiva na Espanha. In: Osmar FÁVERO *et.al* (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009.
- SOUSA, Jorge. **Elementos da Teoria e de Pesquisa de Comunicação e dos Media.** 2. ed. Porto: Ed. Porto, 2006. Disponível: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pequisa-comunicacao-media.pdf> Acesso: 12\6\2019.
- SILVA, Gislene e MAIA, Flávia. **Análise da cobertura jornalística:** um protocolo metodológico. Rumores, v. 5, n. 10, p. 18-36, 19 dez. 2011.
- STUBBS, Sue. **Educação Inclusiva, Onde existem poucos recursos.** Oslo: Editora Ingrid Lewis, 2008.
- TRAQUINA, Nelson. **O que é jornalismo.** Lisboa: Quimera Editores Ltda, 2007.
- VIZEU, Alfredo. **A produção de sentidos no jornalismo:** da teoria de enunciação à enunciação jornalística. 2007. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/vizeu-alfredo-producao-sentidos-enunciacao.pdf> Acesso em: 15.5.2019.
- WOLF, Mauro. **Teorias de comunicação.** 6. Ed. Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- ZAJONC, Robert. **Psicologia social do ponto de vista experimental.** Trad.Carolina Bori. São Paulo: EPU, 1974.



**Práticas comunitárias em
arte e comunicação**

Práticas colaborativas em comunidades no âmbito da arte e da tecnologia

Andreia Machado Oliveira

Kalinka Lorenci Mallmann

Introdução

O presente artigo aborda práticas artísticas realizadas de modo colaborativo em comunidades, com especial destaque para o projeto colaborativo “DNA afetivo kame e kanhru”. Iniciativas imersas no âmbito social podem ir desde as que se encontram inseridas em determinadas regiões a partir de uma intenção do artista até aquelas nas quais a finalidade do artista se compõe, horizontalmente, com o propósito da comunidade. Ainda, considerando que o coletivo se produz nas associações entre humanos e não humanos, voltamos nossa atenção não somente para as intenções dos artistas ou da comunidade, mas também para a atuação das tecnologias digitais utilizadas em propostas que envolvem a população periférica.

Bruno Latour (2012) introduz a ideia de tecnologia para além de uma ferramenta, atuando como um actante que age em determinadas redes compostas por humanos e não humanos; propõe um fazer político com as máquinas, que provocam outros modos de se relacionar e viver. Em comunidades de humanos e máquinas, indagamos que tipo de relação de poder se estabelece entre ambos, entre humanos e humanos e entre máquinas e máquinas. Tais produções colaborativas em comunidades se

complexificam ao acrescentar aspectos do humano e do não humano em suas abordagens, ultrapassando dicotomias entre o indivíduo e a sociedade, o natural e o artificial, o humano e a máquina, o analógico e o digital (OLIVEIRA, 2017).

De acordo com Simondon (2015), as tecnologias não podem ser vistas separadas do humano, uma vez que fazem parte do mesmo processo de individuação, que resulta em um objeto tecno-estético. Tecnologias como linguagens são criadas e evoluem em um processo paradoxal coletivo e singular. O autor, ao abordar a Cultura Técnica, busca a natureza das máquinas e suas operações técnicas, uma vez que o que se define por natureza humana já parte de um sistema artificial tecnológico (SIMONDON, 2015). Conforme o autor, não se trata da técnica como ferramenta, mas como ato, como o novo motor da cultura, como algo comum ao coletivo.

Arte, Tecnologia e Comunidade

Práticas artísticas envolvendo comunidades estão presentes desde os anos 1960 e 1970, sendo mais frequentes a partir dos anos 1980. Mais recentemente, apontamos algumas produções, a saber: o site Megafone, que, desde 2004, atua com comunidades em diferentes países; o coletivo *Post Urbano* e o coletivo *Wokitokique*, que realizam propostas on-line com a ferramenta *Google Maps*; e o *Colab.re*, lançado em março de 2013, como uma rede social colaborativa delineada com o objetivo de incentivar melhorias nas cidades brasileiras. Ainda, há outros projetos como *Cowbird* de Jonathan Harris (2011) e *Fields-Work@Alsace* de Masaki Fujihata, que utilizam a rede on-line para conectar comunidades. No site *Mundraub*, uma população de mais de três milhões de pessoas acessa a plataforma, na qual estão mapeadas todas as informações necessárias para se ter acesso a frutas locais.

Na América do Sul, o grupo argentino Ala Plástica atua há pelo menos duas décadas e possui inúmeros projetos que dialogam com questões locais das comunidades instaladas nas margens do Rio da Prata, próximo a

Buenos Aires. Em 2005, Ala Plástica, em parceria com o grupo El Albardón que trabalha na identificação e preservação de plantas nativas, realizaram uma prática intitulada “Caminho do Sal”. Também participaram da ação algumas comunidades aborígenes locais, como as dos Kollas, e uma ONG argentina. A proposta teve início com o protagonismo dos nativos, que compartilharam saberes sobre as plantas locais. Além de reunir as comunidades dos Kollas que estavam dispersas, criaram uma resistência contra as indústrias farmacêuticas que exploravam o Rio da Prata. O grupo Ala Plástica recolheu materiais que revitalizassem a memória coletiva das comunidades, a partir de histórias orais, mapas de memória, narrativas, fotografias de familiares, lendas, além de outros materiais. Essa ação permitiu aos indivíduos daquele grupo que visualizassem o cenário em que se encontravam inseridos e percebessem o impacto cultural causado pela industrialização predatória daquela região (MALLMANN; SALES; OLIVEIRA, 2018, p. 302).

Outra ação posterior do Ala Plástica, intitulada AA, reuniu a comunidade local para mapear o delta do Rio da Prata, que, ao longo dos anos, estava sofrendo as consequências da construção de uma grande linha de trem. Os estragos causados por essa construção estavam relacionados às enchentes, as quais destruíram a economia rural local e de turismo. Desse modo, o projeto iniciou-se com a criação de um mapeamento cognitivo e participativo, a fim de fomentar as questões locais, como a topografia, os habitats, as tradições culturais e o cultivo agrícola daquela região. Essa ação coletiva permitiu que os moradores adquirissem mais conhecimento em relação aos problemas e às potencialidades do local em que viviam. A partir desse reconhecimento da realidade local, foram construídos aterros para evitar os danos causados pelas enchentes, além de terem sido gerados módulos de habitação, para as pessoas utilizarem em caso de emergência. Também foram organizados laboratórios de carpintaria, tecelagem, apicultura, agricultura orgânica, técnicas de recuperação dos salgueiros e oficinas de multimídia e ferramentas de internet, para gerar uma plataforma de comunicação

online entre os moradores. Kester, ao analisar o projeto AA, ressalta que essas práticas diversas foram construídas através de uma “rede não hierárquica” (KESTER, 2006, p. 27). Tal prática, permitiu um fazer colaborativo efetivo entre artistas, comunidade, ativistas, instituições sociais e outros agentes (MALLMANN; SALES; OLIVEIRA, 2018, p. 303).

No que diz respeito ao trabalho direto com as comunidades, podemos mencionar a proposta em web arte do artista catalão Antoni Abad, uma poética colaborativa em rede a partir da criação de narrativas digitais pelos participantes. Antoni Abad produziu, há mais de uma década, a plataforma *megafone.net*, que deu suporte às questões sociais de grupos específicos como: os taxistas no México, as prostitutas em Madri, os imigrantes em Nova York e os motoboys no Brasil, (com o Canal Motoboy16). Em entrevista, o artista se posiciona sobre o abandono de uma produção autoral individual voltada para objetos artísticos tradicionais, além de falar também sobre a escolha e o foco que mantém em propostas colaborativas com engajamento social:

Eu acho que essa decisão parte de uma decepção que eu tive, e tenho ainda, sobre a função do artista na sociedade. Por que um artista é autorizado a comentar sua sociedade? Por qual motivo? A partir daí, o trabalho tinha de ir em outra direção...O trabalho tinha que fazer o possível para modelar essas redes, a Internet, a rede de celulares, para que fossem úteis a outros coletivos além do artístico, para que eles pudessem expressar-se. Foi essa direção que eu tentei dar ao meu trabalho nos últimos anos (ABAD, 2017, p. 1).

Portanto, a apresentação de tais propostas colaborativas que envolvem comunidades nos chama a atenção para outros paradigmas, que se diferenciam das figuras de totalidade, unidade e universalidade sonhadas pelo Ocidente e prometidas pela modernidade. Essas práticas dissolvem as categorias artísticas como unidades distintas, bem delimitadas e autônomas entre si e em relação com o mundo; o sujeito como unidade substancial e originária; a esfera pública iluminista e seus cidadãos fraternos; a comunidade universal do gosto e seus espectadores idealizados (CESAR, 2007, p. 18). Neste sentido, arte, práticas e vida se aproximam e

se contaminam, sendo que a arte, nesse viés, é um campo para invenção, o lugar onde a imaginação fica solta para produzir e atender desejos; por isto, a arte resiste (PAIM, 2012).

“DNA afetivo kame e kanhru”: conectividade entre comunidades

O projeto “DNA afetivo kame e kanhru” está vinculado à pesquisa de mestrado da artista multimídia Kalinka Mallmann (PPGART/UFSM), concluída em 2018, com colaboração do estudante indígena do curso de História, Joceli Sirai Sales (UFSM), sob orientação da Professora Doutora Andreia Machado Oliveira. O projeto teve início em 2016 e, atualmente, permanece ativo com a parceria do LabInter, da Pró-Reitoria de Graduação e do Observatório dos Direitos Humanos da UFSM. Conta com a participação e a colaboração da comunidade indígena kaingang Terra do Guarita, localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

“DNA afetivo kame e kanhru” foi o nome sugerido para o projeto, pelas marcas serem oriundas de um parentesco cosmológico e não biológico. Isso se torna mais visível quando desenhamos a estrutura da organização, num esquema que remete a uma árvore genealógica e um DNA. Esse conceito revela também o objetivo do projeto, de proporcionar uma rede conectada e colaborativa de relações, trocas e afetos (MALLMANN; SALES; OLIVEIRA, 2018, p. 317).

Atualmente, há indígenas da cultura kaingang nos estados brasileiros do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo (neste último, concentrados na região sul). Espalhados por várias comunidades e territórios indígenas, esta população está estimada em, aproximadamente, 34.000 pessoas. Levando tais dados em conta, o projeto visa ativar as marcas exogâmicas da cultura kaingang, por meio de ações criativas em arte e tecnologia (MALLMANN, 2018). Segundo a mitologia kaingang, o Sol e a Lua influenciam e dão sentido à vida comunitária. Para eles, o princípio do Sol é kame; enquanto o da Lua é kanhru. Estes conceitos cósmicos refletem o sistema de liderança, em termos de um todo social composto por duas

metades, que são opostas e complementares (JACODSEN, 2013). Por conseguinte, os kaingang são diferenciados entre si pelas marcas kame e kanhru: os kame são representados por linhas paralelas e geometrias abertas; enquanto os kanhru são simbolizados por um círculo preenchido e geometria fechada. Esta padronização gráfica pode ser identificada nas pinturas corporais utilizadas nas cerimônias, nos rituais, nos festivais e, principalmente, no artesanato (cestarias). Quando o casamento é realizado de acordo com essa concepção, os kame devem se casar apenas com os kanhru, e vice-versa, e as crianças recebem a marca paterna. Aqueles com as mesmas marcas são irmãos e os outros com diferentes sinais são cunhados (JACODSEN, 2013).

Sabe-se, por fim, que as comunidades kaingang sofreram com o processo de colonização durante um longo período. Uma das consequências disso se reflete no fato de que os indígenas passaram a necessitar de documentos oficiais para assegurar seus direitos e registrar suas propriedades, pois não eram aceitos socialmente. Consequentemente, a cultura do homem branco os obrigou a adotar nomes e sobrenomes caucasianos e, com isso, as práticas identitárias estabelecidas pelas marcas kame e kanhru acabaram sendo praticamente extintas.

Nesse viés, as propostas do projeto “DNA afetivo kame e kanhru” buscam reforçar o senso de identidade e de pertencimento, bem como reduzir a pressão social que incita os kaingang a assimilar, exclusivamente, a cultura caucasiana dominante (MALLMANN, 2018). Com estes objetivos em mente, são realizados, desde 2016, laboratórios de criação audiovisual no território da aldeia kaingang Terra do Guarita (RS), que ocorrem, periodicamente, duas vezes por semestre, com a participação da comunidade e dos colaboradores do LabInter/UFMS.

Em 2017, aconteceu uma ação em web arte por meio do *Facebook*, que envolveu indivíduos kaingangs de diversas comunidades. Ao todo, participaram cerca de 150 indivíduos, oriundos de comunidades distintas da região sul do Brasil. Ao disponibilizar um espaço em plataforma on-line

para acionamento da comunidade global, buscou-se alcançar outras populações indígenas, além daquela local, com propósitos de ativação cultural por meio da arte e tecnologia. Sendo assim, foi possível pensar sobre as relações instauradas pela rede on-line e o sentido de conectividade que emerge entre os indivíduos nessas práticas, por meio de um sistema amplo colaborativo.

Essa ação em rede, denominada “eu sou kame e eu sou kanhru”, aconteceu em meio a plataforma *Facebook*, que sugere um local comum de encontro e comunicação entre os indivíduos pertencentes às comunidades kaingang. Visto que o *Facebook* é uma plataforma on-line que promove o encontro telemático em rede, é possível instaurar uma prática que proporcione um sentido de pertencimento cultural coletivo. Além disso, esta é uma forma de apropriação dessa tecnologia, advinda da cultura do homem branco, a fim de possibilitar um espaço para dar voz e potencializar a valorização e o reconhecimento da cultura indígena kaingang.

As redes sociais viabilizam um espaço de fala e alcançam um amplo número de indivíduos em instantes. Por esse motivo, é possível notar diversas campanhas que representam grupos sociais e que percorrem diariamente nossa *timeline*¹. Um dos recursos utilizados por essas campanhas é proporcionado pela plataforma *Twibbon*², a qual já foi utilizada para diversas ações, encabeçadas por ativistas e movimentos sociais como aqueles organizados em torno do feminismo, das causas da comunidade LGBT e da proteção ecológica, entre outras representatividades sociais organizadas. Esse programa permite que uma máscara ilustrada seja adicionada à foto de perfil do *Facebook* e, à medida que os usuários vão aderindo à ação, gera-se, rapidamente, uma identidade coletiva. Nessa acepção, criamos dois padrões visuais (Figura 1) que identificassem os kaingang kanhru e os kaingang kame, respectivamente: a geometria fechada,

¹ Refere-se à linha do tempo na interface do *Facebook*.

² Disponível em www.twibbon.com.

as marcas circulares e o título “eu sou kanhru” e a geometria aberta, as marcas paralelas e o título “eu sou kame” (MALLMANN, 2018).

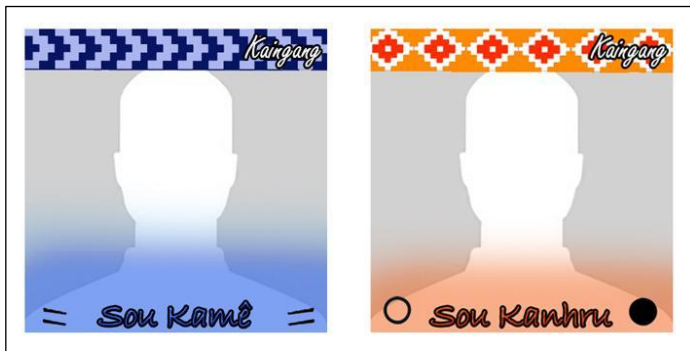


Figura 1 - Máscara para o perfil do Facebook (2017).

Fonte: Arquivo Kalinka Mallmann.

Joceli, colaborador do projeto, foi o primeiro a usar a máscara em sua foto de perfil no *Facebook*, identificando-se como kaingang e como kame. E, rapidamente, outras pessoas alteraram suas fotos de perfil, identificando-se como kaingang, como kame ou como kanhru (Figura 2).



Figura 2 - Print Screen da ação em web arte “eu sou kame e eu sou kanhru” (2017).

Fonte: Arquivo Kalinka Mallmann.

Foi uma ação bastante simples, mas importante para os indivíduos que participaram. E, à medida que os comentários nas fotos eram escritos

em kaingang, algo subjetivo e potente emergiu: uma áurea de pertencimento e também de resistência. Pertencimento referente ao orgulho de suas marcas e resistência no sentido de poder fomentar uma questão cultural nativa e local em meio à rede efêmera e globalizada (Figura 3).



Figura 3 - Print Screen da ação em web arte “eu sou kamã e eu sou kanhrũ” (2017).

Fonte: Arquivo Kalinka Mallmann.

Derrick Kerckhove (1999), ao discorrer sobre a imaginação conectada, observa que a rede possibilita aos indivíduos acessar a imaginação e a memória de outras pessoas, sendo a arte da web a "arte do pensamento conectado"(KERCKHOVE, 1999, p. 182), visto que essas subjetividades humanas, em conectividade, poderiam partir de um desejo primordial de transcendência natural do próprio ser. Nessa acepção, Ascott (2003) fala sobre uma teologia biotecnológica, que estaria fundada na naturalidade e nos desejos intrínsecos desse ser, atrelado às novas tecnologias:

As redes de computadores, em suma, respondem ao nosso profundo desejo psicológico de transcendência - alcançar o imaterial, o espiritual - o desejo de estar fora do corpo, fora do espírito, exceder as limitações do tempo e do espaço, uma espécie de teologia biotecnológica. Quando as pessoas interagem, quando as mentes se interpenetram, uma proliferação de ideias é gerada. Quando as sensibilidades de diversas culturas de todas as partes do globo se

entrelaçam, colaboram, se unem e se reestruturam, emergem novas formas culturais, surgem novos potenciais de significado e experiência (ASCOTT, 2003, p. 235).

O teórico e artista acredita que a abordagem da tecnocritica dará forma a uma “arte que investe em interação e conectividade”, encarando como um desafio para o campo artístico e para ciência compreender a “natureza da consciência” (ASCOTT, 2015, s. p.). Para Ascott (2015), a pesquisa do artista do século XXI segue uma trajetória que envolveria, dentre outros aspectos, a conectividade das mentes, máquinas e culturas e a emergência de “novas representações, estruturas, valores e significados individuais, culturais, espirituais e sociais” (ASCOTT, 2015, s. p.).

Sabe-se que a arte contemporânea, aliada às tecnologias emergentes, acarreta mais do que uma função meramente representativa. Os artistas apropriam-se desse viés tecnológico, instaurado na sociedade, para fomentar outras concepções que dizem respeito à arte e também à vida. Nessa acepção, Bourriaud (2009, p. 17) discorre que “a arte contemporânea modela mais do que representa, ao contrário de inspirar-se na trama social, a arte se insere na sociedade”, sendo a arte, segundo o autor, um “estado de encontro” (BORRIAUD, 2009, p. 17). A conexão global cada vez mais ressignifica essas relações humanas, provocando uma nova concepção de sociedade: uma sociedade em rede. Gilberto Prado (2003, p. 36), ao citar Peter Weibel, descreve que “o objetivo da construção social da arte é a participação na construção social da realidade”, e, nesse sentido, as propostas partilhadas em rede não possuem apenas o objetivo de “gerar novos processos estéticos e formais” (PRADO, 2003, p. 36). Assim, o artista além de um produtor de conteúdo, torna-se também um produtor de contexto (KESTER, 2006).

É através da comunicação, da construção e da significação em conjunto que as propostas artísticas em rede acontecem. Nesse cenário, o trabalho em rede “necessita de uma complementaridade entre as pessoas implicadas”, onde “uma experiência de colaboração mútua é necessária” (PRADO, 2003, p. 31). A complementaridade, nesse caso, diz respeito a

"cada ideia" se portar como "parte de qualquer outra ideia", gerando assim, um sentido de "reciprocidade e de simetria de emissor e receptor" (ASCOTT, 2003, p. 199). Desse modo, a arte em rede proporciona diversos modos de conexões, partindo da máquina e adentrando nas singularidades dos sujeitos. A rede possibilita "ligação de um computador ao outro, de pessoa para pessoa, de mente a mente, de memória para memória" (ASCOTT, 2003, p. 199).

Contudo, mesmo trazendo as contribuições de Kerckhove e Ascott, não descartamos que existem diversos discursos pertinentes, que discorrem, criticamente, a respeito desse espaço on-line (internet), que deixa de ser uns dos símbolos democráticos na era de globalização. Para Eduard Morozov (2013), as redes "não são inerentemente libertadoras" e, dependendo de como "os nós estão conectados entre si", as redes poderão ser muito mais "tiranistas, opacas e antidemocráticas do que as próprias hierarquias" (MOROZOV, 2013, s.p.). O autor se refere à existência de um "ciber-utopismo", como uma espécie de cegueira, na abordagem de críticos da área da tecnologia, que mascaram a realidade verticalizada da internet.

“DNA afetivo kame e kanhru”: ações na comunidade

As práticas na comunidade, as quais iniciaram em julho de 2017, continuam sendo agenciadas com o apoio da escola local e das autoridades da aldeia, principalmente pelas iniciativas de Joceli Sales, aluno do curso de História e membro do PET Indígena na UFSM. Gradativamente, alguns desdobramentos subsequentes a esses laboratórios vêm ganhando forma, como um mapeamento colaborativo por meio de narrativas digitais que localiza e identifica as famílias como kame ou kanhru e um jogo digital para *Android* e *Windows*.

O primeiro laboratório de criação audiovisual na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EEIEF) Gomerindo Jete Tenh Ribeiro iniciou suas atividades em julho de 2017, com um encontro com as crianças

em sala de aula, para uma conversa sobre as marcas kame e kanhru e seus elementos simbólicos. Também foram produzidos desenhos digitais, que trataram dessa mesma temática (Figura 4).



Figura 4 - Laboratório de criação audiovisual na EEIEF Gomerindo Jete Tenh Ribeiro (2017).
Fonte: Arquivo Kalinka Mallmann.

Num segundo momento, Joceli e as crianças propuseram uma caminhada, reconhecendo o amplo território da aldeia. Nesse deslocamento, os alunos ficaram livres para fotografar, filmar e intervir digitalmente nas fotos, mapeando de forma espontânea a comunidade (Figura 5). Aqui, se torna considerável evidenciar a relação existente entre o espaço geográfico (o local) e os registros gerados pelas crianças, pois essas narrativas digitais proporcionaram reconstruir o território da aldeia pelo olhar subjetivo de cada participante da ação, ocasionando um mapeamento fluído e afetivo (MALLMANN, 2018).



Figura 5 - Laboratório de criação audiovisual na EEIEF Gomercindo Jete Tenh Ribeiro (2017).

Fonte: Arquivo Kalinka Mallmann.

Após essas ações com as crianças kaingang, abriram-se muitas possibilidades para a construção de um jogo digital baseado no mito cultural kame e kanhru. Desse modo, elas colaboraram com o jogo desenhando os personagens, alguns animais e comida, além de ilustrar as atividades que realizavam na aldeia, como pescar e caçar. Os alunos foram, atentamente, escutados e esse material coletado (desenhos e anotações) serviram de suporte para que a equipe do LabInter iniciasse o desenvolvimento do projeto do jogo digital “Kame Kanhru” (Figura 6).



Figura 6 - Laboratório de criação audiovisual na EEIEF Gomercindo Jete Tenh Ribeiro (2017).

Fonte: Arquivo Kalinka Mallmann.

É importante destacar que, a cada encontro entre a equipe do LabInter³ e as crianças kaingang, é gerada uma aura de afeto e respeito. Nessa perspectiva, é possível sugerir que, em projetos colaborativos na arte, não

³ A equipe está composta por: Andréia Machado Oliveira, Bruno Gottlieb, Eliseu Balduino, Gustavo Lima, Hermes Renato Hildebrand, Joceli Sales e Kalinka Mallmann.

apenas as tarefas e os estágios de uma determinada ação são compartilhados, mas, de maneira mais significativa, as subjetividades também são divididas. Assim, há um processo de afetação mútua, que acontece em meio ao sentimento de solidariedade e empatia criado entre os participantes e a comunidade.

Considerações finais

A cultura kaingang é o elemento motivador e orientador das ações do projeto DNA A.K.K⁴, brevemente apresentado nesse artigo. Sendo assim, é relevante atentar que os modos de criação colaborativos sugeridos nessa prática proporcionam que a cultura indígena deixe de ser apenas tema artístico, tornando-se contexto e conteúdo por meio das diversas experiências proporcionadas em comunidade. Nessa acepção, o projeto permite que o povo indígena kaingang seja o contador de suas próprias histórias e sabedorias, resistindo aos processos de globalização, ao potencializar seus modos culturais por meio das tecnologias emergentes em arte.

É significativo também destacar que esses encontros, proporcionados pela rede, aproximaram indivíduos que estavam fisicamente distantes, porém conectados pelos seus “DNAs afetivos”. Pois, muito além de uma afinidade biológica, os kaingang convivem com uma afetividade cosmológica: sabe-se que kame são irmãos de kame e kanhru, conseqüentemente, irmãos de kanhru, compreendendo, assim, um grande sistema colaborativo e afetivo em conectividade, que transcende os limites artísticos. Além disso, por meio dessa ação, torna-se importante refletir que o sentido de colaboração pode ser alargado quando é instaurada uma proposta artística em rede on-line, visto que a rede permite uma aproximação de um número amplo de indivíduos em conectividade, ao proporcionar encontros, diálogos e trocas. Desse modo, dissolvem-se as distâncias geográficas, unindo os participantes em torno de um propósito comum.

⁴ Abreviação do projeto DNA Afetivo Kame e Kanhru.

Atenta-se que, ao mencionar a tecnoética, é essencial compreender que esta abordagem positiva e integradora, que Roy Ascott e outros teóricos discorrem, sobre a interação da sociedade com as tecnologias em rede, dá conta das reflexões concernentes à conectividade como elemento das práticas artísticas que se utilizam de encontros telemáticos. É preciso observar também quais processos colaborativos em arte são intensificados com a aproximação e a conectividade gerada através da fusão entre as redes, as máquinas e os sujeitos. Nesse contexto, as redes viabilizam esses encontros, acionando um espaço comum de convivência coletiva.

Desse modo, ao propor uma ação artística em rede, é possível refletir sobre a fusão entre as tecnologias e as subjetividades humanas, num processo social que, em alguns momentos, se apresentam ações de exclusão e, em outros, de inclusão. Assim, faz-se importante sempre ter latentes tais posicionamentos críticos, uma vez que as tecnologias não são boas, nem más, tão pouco neutras por elas mesmas. O que vale ressaltar é que a arte opera na resistência à verticalidade, à massificação e às tiranias, justamente quando potencializa ações de colaboração e de conectividade não previstas pelo sistema dominante.

Referências

ABAD, Antony. **Antroposmoderno**. [Entrevista disponibilizada em 15 de maio de 2007, a internet]. Disponível em: <http://antroposmoderno.com/antro-version-imprimir.php?id_articulo=1165>. Concedida ao Fórum Permanente. Acesso em: 10 set. 2017.

ASCOTT, Roy. Quando a Onça se Deita com a Ovelha: a Arte com Mídias Úmidas e a Cultura Pós-biológica. In: DOMINGUES, Diana (org.). **Arte e Vida no Século XXI - Tecnologia, Ciência e Criatividade**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 273-284.

_____. **Telematic Embrace: Visionary Theories of art, Technology, and, consciousness**. University of California Press, 2003.

_____. Além das mídias interativas: das cibernéticas às technoéticas de Roy Ascott – Tradução Cleomar Rocha e Júlio César dos Santos. **Revista Z Cultural**. V.2, ano VII, 2015.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. 1ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

CESAR, Marisa Flório. Como se existisse a humanidade. **Arte & Ensaio** (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 1, p. 16-25, 2007.

JACODSEN, Joziléia Daniza Jagso Inácio. A importância do grafismo para a preservação e valorização da cultura kaingáng. In: **Eg Rá Nossas Marcas**. FAKÓJKAINGÁNG, Susana (Org.). São Paulo: DM Projetos Especiais, 2013.

KESTER, Grant H. Colaboração, arte e subculturas. In: **Caderno Brasil Arte Sustentabilidade**. V.2, n2, p.11-35. São Paulo: 2006. Disponível em: <<https://embuscadointerior.files.wordpress.com/2011/05/caderno-brasil-arte-mobilidade-sustentabilidade.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

KERCKHOVE, Derrick. **Inteligencias em conexão: Hacia una sociedad de la web**. Gedisa. Barcelona: 1999.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social: uma introdução à teoria do Ator-Rede**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador – Bauru: EDUFBA – EDUSC, 2012.

MALLMANN, Kalinka. **DNA Afetivo Kamê e Kanhru – Prática artística colaborativa em comunidade kaingáng**. Dissertação de Mestrado na Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

MALLMANN, Kalinka, SALES, Joceli, OLIVEIRA, Andreia M. DNA afetivo kamê e kanhru – Concepção de uma prática colaborativa em uma comunidade Kaingang. In: **Revista Rebento**, n. 09, 2018.

MOROZOV, Evgeny. **Por que os movimentos sociais devem ignorar as mídias sociais**. 2013. Disponível em: <<https://www.evgenymorozov.com/>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

OLIVEIRA, Andreia Machado. Arte e comunidade: Práticas de colaboração implicadas no comum. In: **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v.7, n.14: nov.2017.

PAIM, Cláudia. **Táticas de Artistas na América Latina**: Coletivos, iniciativas coletivas e espaços autogestionados. Panorama Crítico, Porto Alegre: 2012.

PRADO, Gilberto. **Arte telemática**: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário. Itaú Cultural, São Paulo: 2003. Disponível em: <<https://poeticasdigitais.files.wordpress.com/2009/09/2003-arte-telematica-dos-intercambios-pontuais-aos.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2017.

SIMONDON, Gilbert. Cultura y técnica. In: BLANCO, Javier et al. (Org). **Amar a las máquinas: cultura y técnica en Gilbert Simondon**. Buenos Aires: PrometeoLibros, 2015, p. 10-33.

**Design e arte:
saberes sobrepostos da cultura visual nas obras da
Reinata Sadimba**

Miguel Maria Ribeiro da Silva

Introdução

Este trabalho visa aprofundar a reflexão sobre as correlações existentes entre artes visuais e design, suas proximidades e fronteiras, pois são, oficialmente, campos de conhecimento distintos que nos levam a discussões recorrentes e instigantes, que, uma vez interdisciplinares, estabelecem um rico diálogo com estas questões que podem ser estabelecidas em uma atuação do design sobre a arte.

Para discernir a atuação do design sobre a arte produzida por Reinata Sadimba, estabeleceram-se algumas questões acerca do universo do design, seu percurso histórico desde suas origens até nossos dias. Entretanto, tornou-se pertinente também o resgate histórico dos movimentos que elucidam de forma aplausível suas origens e percursos desenvolvidos, para melhor compreender e analisar a proposta em causa. Portanto, foram observados, de forma tangencial, os seguintes movimentos: Arts and Crafts, Arte Nouveau e Bauhaus. Nesta relação direta dos movimentos trazida neste trabalho, percebe-se que o design se desenvolveu a partir da Revolução Industrial, isto é, a transformação aconteceu do processo manufatura-artesanato para o design, conforme aponta Moura (2003).

Entretanto, para a discussão, recorreu-se ao exame da reconfiguração dos objetos de arte de Reinata Sadimba, feito no quinto capítulo, através de uma análise semiótica, para buscar as possíveis relações da arte produzida por esta artista com o design. Em suma, procurou-se fundamentar teoricamente e contextualizar o surgimento da relação entre design e arte, bem como pensar essa relação na atualidade, abordando alguns movimentos que impulsionam o surgimento de design. Algumas consequências desse processo também serão abarcadas, objetiva e subjetivamente, através de uma análise das obras de Reinata Sadimba. Dessa forma, teoria e prática se intercomunicam, procurando promover uma reflexão que encare o papel do design, levando em consideração toda uma rede de relações que dê conta, não só dos aspectos formais e simbólicos de sua atuação, como também de seus desdobramentos junto a Reinata.

Na base da pesquisa, encontram-se também as questões que a motivaram e a estruturaram, dentre as quais, temos a indagação principal e as restantes secundárias. São elas: Que relações, proximidades, fronteiras semióticas podem ser estabelecidas em uma atuação de design sobre a arte cerâmica de Reinata Sadimba? Existe um limite capaz de separar a arte e o design? Qual é o interstício entre essas duas áreas de conhecimento, arte e design? Quais analogias e paridades podemos encontrar entre elas? Onde residem as diferenças e separações?

A partir desses questionamentos, delimitou-se como objetivo geral: analisar as relações que podem ser estabelecidas em uma atuação do design sobre a arte produzida pela ceramista Reinata Sadimba.

Com relação à metodologia e às estratégias de ação, o estudo é de carácter qualitativo quanto à abordagem, aplicado quanto à natureza e exploratório e descritivo quanto aos objetivos. Em relação aos procedimentos técnicos, optou-se pela pesquisa bibliográfica e pelo estudo de caso, além da utilização de um roteiro para entrevista semiestruturada. No que concerne à análise de dados, são usadas duas possibilidades teóricas e práticas de investigação do material qualitativo, a saber: análise

de conteúdo e análise do discurso. A leitura aqui apresentada partiu de uma observação visual, auditiva e tátil, com posterior produção de uma análise descritiva. Destaca-se que foram usadas as seguintes variáveis: identificação do tema/título, das cores predominantes, da luminosidade, das linhas e volumes, da contextualização histórica, entre outras.

Revisão da literatura

Cabral (2007) estuda as relações que podem ser estabelecidas em uma atuação do design sobre o artesanato, que são objetos culturais, em uma comunidade produtora de cuias. O foco recai sobre o exame da reconfiguração do produto pelo design, com o intuito de facilitar a sua inserção em novos mercados comerciais, verificando seu desempenho e as consequências decorrentes desse processo. Entretanto, acredita-se que há uma sobreposição de processos de criação, em detrimento do confronto nas duas áreas do saber.

Por sua vez, Júnior (2009) aborda relações de afetos e afecções, que envolvem questões ligadas aos limites e às fronteiras nas obras de Guto Lacaz, tais como: reprodutibilidade, apropriação, utilização e deslocamento de objetos do cotidiano e utilização de máquinas como formas de expressão. Esta pesquisa ajudou a perceber que os limites entre o design e a arte são quase inexistentes, pois são pequenos, débeis e difusos. Esses espaços-tempos, onde os dois campos coexistem, se comunicam, se penetram, estabelecem trocas e aumentam suas potencialidades. E, nesses espaços, o artista cria seus próprios trajetos e faz deles a base para suas criações.

Moura (2011), em sua dissertação, investiga as influências do design brasileiro contemporâneo, por meio de seu dinamismo criativo. Com a pesquisa, foi possível entender que os aspectos culturais, que correspondem ao comportamento humano, tais como os semióticos, os subjetivos e outros, precisam ser incorporados ao conceito tradicional de design. Este estudo ajudou também a perceber que a junção entre a arte e

o design ocasionou a falta de distinção de objetos, elevando-os à categoria de arte-design. Acredita-se que é nesta época que se dá o início do reconhecimento dos objetos de Reinata Sadimba, não como meros objetos artesanais propriamente ditos, mas como objetos de arte.

Stolarski (2012), em seu trabalho *Design e Arte: campo minado*, investiga e apresenta debates fundamentais sobre as relações entre arte e design, a partir de um levantamento de discursos sobre o tema, recolhidos em diversas fontes bibliográficas. Nessa perspectiva, a noção de problematização, igualmente importante para os campos de ambas as áreas, passa a ser vista como uma categoria central para pensar o design, resgatando consigo a centralidade das relações entre ambos, quebrando, nesse encontro profundo entre a arte e o design, a disputa com o design e seus domínios.

Artesanato, criação de Movimentos como Princípio de Design

Com advento da tecnologia, durante a Revolução Industrial, podemos estabelecer uma relação direta da ratificação e do desenvolvimento do design, mas este não é o único caminho da história a ser analisado. Existem outros trajetos que podem ser considerados, como o caso de algumas comunidades, que não passaram pela Revolução Industrial, mas desenvolveram suas práticas relacionadas ao design, isto é, a atividade característica do campo do design faz parte de seu cotidiano, até mesmo nas relações presentes no resgate do artesanato como uma forma de buscar as soluções para os problemas dos produtos apresentados pela industrialização.

Contudo, pode-se dizer que existe uma forte relação entre a questão artesanal e o design, contrapondo a Revolução Industrial e os resultados questionáveis advindos da produção seriada, demonstrados na Grande Exposição Internacional de 1851, quando, nos anos seguintes, ocorre um retorno ao processo artesanal, com vista à obtenção de resultados melhores do que com a produção industrial.

No século XIX, o estado da arte, rodeado de uma série de revivalismo e acessível a uma sociedade endinheirada mas sem cultura, encontra-se numa situação caótica. Os produtos então produzidos (mobiliário, candeeiros e outros objetos domésticos) eram de baixa qualidade, caracterizando-se como simples cópias feitas à máquina com novos materiais (metálicos e outros de baixo custo) dos objetos até então utilizados pela aristocracia (agora empobrecida). A exposição mundial de 1857, em Londres, exibiu esse estado das coisas. O movimento Arts & Crafts, embora tenha durado pouco tempo, influenciou o movimento francês da *art nouveau* e é considerado por diversos historiadores como uma das raízes do modernismo no design gráfico, no desenho industrial e na arquitetura. Também foi importante influência para o surgimento da Bauhaus, movimento que acreditava que o ensino e a produção do design deveria ser estruturado em pequenas comunidades de artesãos-artistas, sob a orientação de um ou mais mestres. A Bauhaus desejou, assim, uma produção de objetos feita por poucos, nos quais a assinatura do artesão tem um valor simbólico fundamental.

A Bauhaus é a síntese dos movimentos Arts & Crafts, Art Nouveau, da liga Deutsche Werkbund, da Escola de Artes e Ofícios de Weimar e da Escola de Arte de Weimar na Alemanha. Ainda, representa o pensamento racionalista com que os artistas e intelectuais europeus reagem frente à irracionalidade da Primeira Guerra Mundial. De forma ampla, a Bauhaus herda a reação gerada no movimento de Morris contra a produtividade anônima dos objetos da Revolução Industrial. É evidente que se pode estabelecer uma relação direta entre a implantação e o desenvolvimento do design a partir e através da Revolução Industrial. Isto é, a transformação do processo de manufatura-artesano para o design. Mas não parece que a história e o desenvolvimento de um campo amplo de ação e de conhecimentos associados às questões tecnológicas, produtivas e culturais pudesse estar dependente apenas das mudanças trazidas pela Revolução Industrial.

Reinata Sadimba, Entre a Arte Cerâmica e a Produção Makonde

Reinata Sadimba nasceu em 1945, na aldeia de Nemu (Planalto de Mueda, Província de Cabo Delgado, norte de Moçambique). Filha de camponeses, recebeu educação tradicional da etnia Makonde, que incluía a fabricação de objetos utilitários em barro (pratos, cântaros e afins).



Figura 1 – Reinata Sadimba no seu ateliê, Museu Nacional da História Natural

Em 1993, Reinata Sadimba fixa sua residência em Maputo, onde ainda vive e trabalha. Em 1998, realizou, nesta cidade, uma semana de ensino sobre cerâmica escultórica, que foi muito aclamada. A partir disso e devido ao reconhecimento que seu trabalho passou a ter em seu país, os Maconde reintegram-na como uma dos seus.

A escultura Makonde é uma das mais destacadas de Moçambique, pela forma como seus artistas trabalham suas obras em madeira do ébano ou pau-preto, surpreendendo vivamente a todos, mesmo os menos entusiastas. Trabalham com instrumentos primitivos, manejam-nos com rapidez e precisão. Os espécimes produzidos são de inegável valor artístico. Só por falta de sensibilidade ou de educação de alguns, a sua arte não tem alcançado a compreensão devida.

Nem só de esculturas em madeira vive a arte Makonde, a cerâmica é uma particularidade que vem ganhando espaço no nosso dia a dia, através de peças imbuídas de grande significado. Neste espaço da cerâmica, Reinata Sadimba afirma-se como escultora, por ser possuidora

de duplo e notável talento, tendo já um reconhecido lugar na história da arte deste país. Na opinião de Susana Piteira¹ (2013):

[...] a sua actividade artística é indissociável da vida do quotidiano. Uma vez que não podemos isolar a sua produção artística da sua vida do dia-a-dia, da sua acção como mulher-artista, estes factos conferem um carácter intemporal à sua escultura. Esta escultura tanto se pode situar na matriz pré-histórica matrilinear, como no momento transcultural da afirmação de género [...].

Os Makondes, para além da estatuária, também produzem máscaras, que, por sua vez, traduzem muitos de seus anseios, usos, costumes, tradições e, também, superstições. Os documentos estatuários da iniciação, tanto masculina como feminina, são de grande interesse etnográfico.

Se é certo que a obra retrata a imagem do sentir do artista, de tal modo que ambas se identificam tantas vezes como sendo a sua representação recíproca, com as máscaras litúrgicas nativas, sucede outro tanto, visto que traduzem essa simbiose mística.

Nestas máscaras, são visíveis os traços de tradições dolorosas: a mutilação dentária, a decoração feita através da tatuagem, que é a pintura permanente que resulta da introdução de pigmentos sob a pele e a cicatrização, que consiste em arranhar, escarificar, furar ou golpear a pele onde esfregam pó de carvão vegetal de modo a deixar cicatrizes em relevo. Esta última, proporciona uma profusa ornamentação com motivos geométricos, figurações naturalistas esquematizadas e estilizadas de motivos fitomórficos e zoomórficos.
MOUTINHO²

Entre os Macondes, há dois tipos de máscaras, representando, respectivamente, animais e homens (ou mulheres). As dos homens, destinam-se, geralmente, a criar climas artificiais de superstição, excitação coletiva e até pavor; têm o nome de “Lipico”. A máscara Lipico é esculpida

¹ PITEIRA apud ROSEIRO, A. H. R. *Símbolos e práticas culturais dos Makonde*. Coimbra 2013

² Célia Moutinho, Gabinete do Património Histórico da Caixa Geral de Depósitos Maio de 2011. [online] Disponível em: <https://www.cgd.pt/Institucional/Patrimonio-Historico-CGD/Estudos/Documents/Mascaras-Macondes.pdf>. > Acesso, dia 23 de Novembro de 2016 pelas 12:40.

para o ritual do Mapiko-dança. É executada em madeira leve, pelos escultores ou homens velhos da aldeia, feitas no Mpolo³.



Figura 2 – Máscaras Makonde. Masculina à esquerda e feminina à direita
[Fonte: Gabinete do Patrimônio Histórico da Caixa Geral de Depósitos]

Reinata Sadimba, Entre o Design e Arte

Analisar, semioticamente, obras de Reinata Sadimba, na busca de possíveis relações entre a arte por ela produzida e o design, cria-nos na mente uma série de pensamentos que podem ser diferentes a cada vez que repetimos o mesmo exercício de observação. Este processo de contemplação e, posterior, produção de pensamentos novos pode ser chamado de leitura de imagens. Com esta prática, pretendemos obter uma série de informações e significados, com vista ao enriquecimento dos nossos conhecimentos acerca desta vasta gama de obras da artista em causa. Neste preceito, Santaella (2001) diz,

[...] cada pessoa, de acordo com seu repertório e seu modo de vida consegue ver o mesmo filme por exemplo, e interpretá-lo de forma totalmente diferente de uma outra pessoa. Além disso, essa mesma pessoa assistindo o mesmo filme no dia seguinte ou em outro momento, produz uma descrição com idéias bem diferentes das que produziu quando o viu pela primeira vez.

³ Pequena casa destinada para o efeito, longe de todos os olhares.

Portanto, a leitura para posterior estabelecimento de uma relação entre a arte produzida por Reinata Sadimba e o design não é um fim, muito menos deve ser entendida como única, mas, sim, um recurso para uma interpretação semiótica dessas criações. Neste caso, a ordem da análise das obras é baseada na cronologia da sua produção.



Figura 3 – S/T e sem S/D

[Fonte: Questões de Género, Lugar e Tempo]



Figura 4 – Obra da Reinata Sadimba S/T, 1999, MUSART



Figura 6 – S/T “A Alma do Barro”, 2009, CCBM

[Fonte: <http://m-fazfaz.blogspot.com/2009/11/reinata-sadimba.html>]



Figura 5 – A colheita (18x20x25)cm, 2007
[Fonte: Artistas de Moçambique, 2007]

Em quase todas as criações, é notório o movimento horizontal, feito pelas linhas brancas que circundam, e o pelo deslocamento circular que se encontra representados na parte da barriga dando essa sensação do movimento explícito. Com estas cores, a artista faz um jogo harmonioso de claro-escuro, em contraste com a personagem à direita.

As obras remetem-nos à ideia de Ruskin, que via a arte como a imitação da natureza, além da função de proporcionar prazer. Cabe ressaltar que aquilo que tornava um objeto uma obra de arte era o propósito moral: a maior quantidade de grandes ideias.

Portanto, esta imitação da natureza que a autora propõe é vista por Ruskin e William Morris como o retorno à vida, pois o contato com a natureza era a única saída para a alienação das metrópoles, da fria e artificiosa beleza do ferro, da produção industrial em série e da miséria causada pela exploração e pelo trabalho mecanizado nas fábricas. Quase todas as obras de Sadimba apresentam traços, que replicam a cultura makonde, na qual, segundo Moutinho (2011), a decoração é feita através da tatuagem, que é a pintura permanente que resulta da introdução de pigmentos sob a pele e a cicatrização, que consiste escarificar a pele, tal como a obra ilustra. Nesta cicatrização, é possível ver os motivos geométricos e as figurações naturalistas esquematizadas e estilizadas, traduzindo muitos dos anseios, usos, costumes, tradições e, também, superstições presentes na cultura Makonde.

Se é certo que a obra retrata a imagem do sentir do artista, de tal modo que ambas se identificam tantas vezes como sendo a sua representação recíproca com a cultura nativa, o caso das criações de Reinata ilustra bem isso, pois ela, sendo da cultura makonde, carrega consigo na face a cicatrização que nos leva a afirmar que ambas, a artista e as obras, vivem esta simbiose mística.

No seu trabalho artístico, Reinata está, quase sempre, em uma incessante busca pela inovação; em outras criações, apresenta um discurso social mais feminista. Para a artista, algumas obras são relativas à mulher, em seu relacionamento cotidiano com os homens e as crianças, que tem sido a fonte de inspiração dos seus trabalhos. O feminismo a que ela se refere não se constitui como uma exibição exacerbada, mas, sim, como um percurso centrado nas relações sociais, que são, por si só, exclusivas à mulher, bem como na exaltação da figura feminina moçambicana e das suas qualidades como guerreira, mãe, batalhadora, entre outras.

É nesse entre-dois que sua produção artística pode ser entendida como teia, composta de inter-relações onde as potencialidades são desenvolvidas. Uma vez que não podemos isolar a sua produção artística da sua vida cotidiana, da sua ação como mulher-artista, estes fatos conferem um carácter intemporal à sua escultura.

Considerações finais

Reinata Sadimba é uma criadora de objetos de arte, que transitam na dicotomia existente, signo-objeto/design-arte. O conjunto de sua obra é múltiplo e rizomático, mesclado de inter-relações que se estabelecem mesmo que em uma condição de subordinação ou isolamento do design nos objetos cerâmicos. Suas criações estão em constantes metamorfoses, desencadeando um processo denominado por Oliveira como “híbrido”, onde as obras de arte de Sadimba se fundem com referenciais de design. São trabalhos, fortemente, marcados pelos aspectos orgânico e dinâmico.

No que concerne às formas de atuação do design sobre as obras de arte produzidas pela ceramista, percebemos que, partindo do princípio de Ruskin, as possíveis formas de atuação do designer e os elementos que compõem a atividade criativa – de artesão, de artista e de designer, considerando que o autor via a arte como imitação e/ou complemento da natureza, além do dever de proporcionar também prazer. Lembramos que aquilo que tornava um objeto uma obra de arte para Ruskin era o propósito moral: a maior quantidade de grandes ideias.

Assim como um rizoma que possibilita uma série de comunicações transversais, as obras da Reinata Sadimba parecem não ter começo ou fim, elas se encontram no meio, entre a arte e o design. Tratam-se de obras com entradas múltiplas, transdisciplinares e em constante expansões. Neste preceito, respondemos à pergunta, que visava perceber o intervalo existente entre as duas áreas de conhecimento em estudo neste trabalho. Portanto, afirmamos existir um campo com pouco espaço de manobras, que é quase inexistente, pois as duas áreas se cruzam e se transformam em objetos por ela produzidos.

Quanto a um possível limite, capaz de separar a arte e o design, percebemos que, por maiores que sejam as indagações geradas pelas obras de Reinata Sadimba sobre a verdadeira identidade do design (não ser artesanato e não ser arte), hoje, estas barreiras estão rompidas, na medida em que se percebe como estas áreas se relacionam entre si, fato que se torna mais claro a partir da introdução dos sistemas e dos processos informatizados, momento em que os limites e o papel do designer começam a se modificar e a romper com estas barreiras limítrofes.

Em virtude do que foi mencionado e pela multiplicidade das obras de Sadimba, são possíveis as mais diferentes leituras e interpretações nos mais diversos pontos de vista. Esta pesquisa apresenta um desses olhares, posto a partir das relações entre arte e design e dos desdobramentos em seus trabalhos. De modo que se torna praticamente impossível encontrar diferenças e separações das duas áreas do saber nas obras aqui estudadas, não há como desassociar suas analogias e paridades. Nesta pesquisa,

analisar a riqueza e a pluralidade de toda essas criações não é de fácil tarefa, devido à interdependência existente entre os dois campos. Entretanto, somos levados a acreditar que ainda há necessidade de continuar o percurso e descobrir novos caminhos, novos olhares e novas possibilidades nas obras da ceramista.

Dessa forma, Reinata Sadimba é a primeira mulher moçambicana (e não só Maconde) a se afirmar como escultora, autora duplamente no seu gênero (como mulher-escultora) e, como tal, a ter um lugar na história da arte deste país. Por isso, desejamos que ela venha a consolidar na história da arte internacional, reafirmando, assim, o indiscutível caráter intemporal da sua obra.

Referências

CABRAL, Fabrícia Guimarães Sobral. **Saberes sobrepostos: design e artesanato na produção de objetos culturais**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Design da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.

JÚNIOR, Hely Geraldo Costa. **Entre arte e design. Sobre afectos e afecções na obra de Guto Lacaz**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MARCONI, A. M.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MOURA, Adriana Nely Dornas. **A influência da cultura, da arte e do artesanato Brasileiros no design nacional contemporâneo**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MOURA, Mônica. **O Design de Hipermídia**. Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São paulo, São Paulo, 2003.

MOUTINHO, Célia. **Máscaras macondes**. Gabinete do Patrimônio Histórico da Caixa Geral de Depósitos Maio de 2011. [online] Disponível em: <<https://www.cgd.pt/>>

[Institucional/Patrimonio-Historico-CGD/Estudos/Documents/Mascaras-Macondes.pdf](#)>. Acesso, dia 23 de Novembro de 2016 pelas 12:40.

PITEIRA, Susana. **Questões de Género, Lugar e Tempo**. Disponível em: <http://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/17_25_19.pdf>. Acesso, dia 21 de Novembro de 2015 pelas 14:04.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento sonora, visual, verbal**: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. **Semiótica aplicada 2**. Reim. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

STOLARSKI, André. *Design e arte: campo minado*. **Uma antologia de discursos comentados e uma proposta disciplinar**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação da Faculdade de Arquitectura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. Comissão Central de Reforma Curricular. **Normas para produção e publicação de trabalhos científicos na UP**, Maputo, 2009.

_____. **Regulamento académico para os cursos de graduação e de pós-graduação**, Maputo, 2012.

Rádios comunitárias em Moçambique: estado da arte e desafios

Amanda Fiuza

Rosane Rosa

Introdução

A importância das rádios comunitárias para Moçambique é percebida na expressividade do número de emissoras e de ouvintes. Distribuídas entre as onze províncias, há 180 rádios comunitárias e, aproximadamente, 18 milhões de radiouvintes no país, conforme indicou o Centro de Apoio à Informação e Comunicação Comunitária (CAICC)¹ em Moçambique, com base em dados publicados em 2016.

São vários os fatores sociais e econômicos que contribuem para compreendermos a predominância deste meio de comunicação em Moçambique. Além do alto índice de analfabetismo da população em relação à língua portuguesa, Mkaima (2011) explica que:

O custo elevado dos televisores não é acessível aos bolsos de muitas famílias moçambicanas; a falta de energia eléctrica em muitas vilas ou zonas rurais; a fraca qualidade do sinal de televisão nos distritos não permite a cobertura com a qualidade desejada em toda a extensão territorial e o custo reduzido do rádio como electrodoméstico, faz deste um meio de comunicação privilegiado em Moçambique e em muitos países africanos (MKAIMA, 2011, p. 21).

¹ Informações disponíveis em: <https://www.caicc.org.mz/images/documentos/Estudo_Estimativa_Cidadaos_Abrangidos_Novembro_2015.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

Nesse contexto, as rádios comunitárias têm potencial para se constituírem em importantes instrumentos de informação, conscientização, mobilização e transformação social.

Importante registrar que, diferente da realidade comunicacional brasileira, em Moçambique, as rádios comunitárias não necessitam de concessão para funcionar e, por isso, podem contar com a participação de empresas privadas e do governo e com anúncios publicitários.

Conforme relato de Jane (2016), os meios de comunicação e as rádios comunitárias conseguiram se difundir com a contribuição de, pelo menos, duas medidas governamentais: a promulgação do Artigo nº74 da Constituição da República de 1990, o qual garante a todos os cidadãos a liberdade de expressão, de imprensa e de informação; e a Lei da Imprensa nº18/1991, aprovada pela Assembleia da República que, baseada no Artigo nº74 da Constituição, regulamentou a política de democratização e pluralização dos meios de comunicação.

Mkaima (2011) e Jane (2006) reconhecem a importância do Instituto de Comunicação Social (ICS), para o desenvolvimento das emissoras radiofônicas em Moçambique. Assim, em 1996, o governo de Moçambique, por meio do ICS², liberou recursos para que rádios e televisões comunitárias fossem instaladas no meio rural.

Jane (2006) relembra que as primeiras iniciativas de comunicação comunitária em Moçambique foram impulsionadas em dois momentos diferentes pelo ICS com apoio do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). De início, instalaram alto-falantes nos bairros e aldeias comunais e, depois, incentivaram e lideraram a implantação de rádios comunitárias. Mkaima (2011, p. 2) complementa salientando que a contribuição de instituições como a UNICEF se deu pautada no lema da promoção da democracia por meio das Rádios Comunitárias.

² Instituição pública responsável pela implementação das políticas de comunicação.

Outra instituição que contribuiu para alavancar a instalação de rádios comunitárias foi a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) através do *Unesco Media Project*, que possibilitou o desenvolvimento da mídia em Moçambique em parceria com o governo local. A parceria viabilizou a instalação de rádios comunitárias idealizadas pela iniciativa das comunidades, grupos associativos ou organizações não governamentais locais (ONG).

O Fórum das Rádios Comunitárias em Moçambique (FORCOM), criado em 2004, é o órgão responsável por dar apoio ao funcionamento e à manutenção das rádios comunitárias em nível nacional. O FORCOM auxilia as rádios na resolução dos problemas e na captação de recursos por meio de parcerias com instituições que apoiam o setor da comunicação comunitária. Com vista à autossustentabilidade das rádios, o Fórum capacita os profissionais envolvidos, incentiva a criação de projetos e organiza seminários e palestras que auxiliam na qualificação dos voluntários e membros da organização estrutural das rádios.

Contudo, apesar do FORCOM ser um órgão que coordena as atividades das rádios comunitárias em Moçambique, o sistema organizacional das mesmas é bastante diversificado. Existem emissoras associadas a instituições religiosas, ao Instituto de Comunicação Social, a projetos apoiados por instituições internacionais e outras geridas pelas próprias comunidades, que funcionam com o apoio da Universidade Eduardo Mondlane. Até o ano de 2016, conforme relatório do Conselho Superior da Comunicação Social³, existiam, pelo menos, trinta rádios comunitárias pertencentes às associações, quarenta e cinco ao ICS e quatorze ao Ministério de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional. O documento não cita as rádios comunitárias pertencentes às instituições religiosas.

³ Disponível em <<http://www.cscs.gov.mz/index.php/legislacao>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

De acordo com Jane (2006), o que diferencia as rádios comunitárias é seu caráter participativo, além de seu conteúdo programático, sua natureza sem fins lucrativos e sua gestão comunitária. No contexto de Moçambique, a maioria das rádios comunitárias funciona com sistema de organização estrutural, como explica Jane (2006):

A organização estrutural e de gestão é constituída por uma assembleia geral, que funciona como órgão deliberativo, a comissão – ou conselho de gestão –, que é o órgão executivo e o conselho fiscal – ou comissão de controle –, que fiscaliza as atividades da associação mantenedora da rádio. As comunidades que detêm rádios comunitárias participam da gestão e programação destas por intermédio de seus representantes na assembleia, no comitê executivo e no conselho fiscal. Por outro lado, os operadores são indicados pela própria comunidade reunida em assembleia geral, em resposta a sua manifestação de interesse em colaborar nas atividades da sua rádio como voluntários. Apenas as equipes executivas – constituídas, em média, de um gerente de estação, um responsável de administração e finanças, um(a) secretário(a) recepcionista – são remunerados, pois são compostas de pessoas que se dedicam exclusivamente aos serviços de rádio, enquanto os voluntários se beneficiam apenas de formação, do auxílio para o transporte e de alguns estímulos materiais não especificados (JANE, 2006, p. 114).

Em relação à sobrevivência das rádios comunitárias, Mkaima (2011) lembra que, no início, grande parte dessas emissoras se mantinha com doações das instituições internacionais e organizações não governamentais (ONG). Na sequência, os coordenadores das rádios foram capacitados para captar recursos para a manutenção das rádios.

Quanto aos seus colaboradores, devido à falta de condições financeiras, prevalece o voluntariado como explica Mkaima (2011, p. 2) “pouco mais de 4 indivíduos, no máximo, geralmente ligados a administração da rádio, é que são pagos”. O autor argumenta que são várias as motivações que levam os voluntários a trabalharem nesses locais:

As pessoas trabalham para ocupar tempos livres, aprender algo novo ou mesmo garantir um emprego após a fase de formação. [...] O núcleo destas

rádios são os voluntários, eles fazem parte da comunidade, conhecem a cultura, as tradições e as línguas locais, que são imprescindíveis, pois mantêm o vínculo com a comunidade (MKAIMA, 2011, p.2).

Na visão do autor, o fato de os voluntários serem da comunidade facilita a elaboração da programação que, na maioria das rádios, é abrangente, envolvendo programas educativos, esporte, lazer e entretenimento. Em geral, as atrações são apresentadas em dois idiomas: em português e na língua local.

Para refletir, brevemente, sobre as especificidades desse tipo de comunicação, recorremos a Kaplún (1998) que, em diálogo com Paulo Freire, trabalha com o conceito de comunicação educativa, que deve contemplar alguns princípios básicos, tais como: ser pedagógica, democrática, participativa e problematizadora, ter estética experimental e estar a serviço das minorias sociais.

Para Kaplún (1998), um meio de comunicação pedagógico é aquele que trabalha com conteúdo que visa educar a população sobre determinadas questões sociais e, de fato, contribui para os processos reflexivos e de conscientização da população. Já o aspecto democrático é colocado em prática quando existe o processo de radicalização da participação da comunidade, tanto na gestão como no auxílio às temáticas das programações, isto é, a configuração de uma comunicação horizontal. A perspectiva problematizadora acontece quando essas emissoras tecem críticas aos problemas e questões sociais enfrentados pela comunidade e cobram respostas dos órgãos responsáveis. A estética de vanguarda está presente quando os meios se empenham para ser criativos e construir sua própria identidade, buscando se diferenciar dos meios de comunicação comerciais. Já o aspecto participativo refere-se ao fato de permitir a ampla colaboração da comunidade nos espaços da rádio.

Por sua vez, Peruzzo (2006, p.25) defende que a melhora nas condições de vida e de conhecimento da comunidade são as razões de ser de um meio comunitário que possibilita o exercício dos direitos e deveres. Nas palavras da autora:

Rádios comunitárias são aquelas que possuem um caráter público, ou seja, são sem fins lucrativos e comprometidas com a melhoria das condições de vida e o desenvolvimento da cidadania por meio do envolvimento direto dos cidadãos. Espera-se, portanto, que uma rádio comunitária seja canal para o exercício da liberdade de expressão da população local, favoreça a participação ativa dos moradores da localidade na emissora, desenvolva um trabalho de informação, educação informal e não-formal, desenvolvimento da cultura e mobilização social na direção da auto emancipação cidadã (PERUZZO, 2009, p. 82).

Assim, um dos principais aspectos que configuram a rádio comunitária como tal é a promoção de uma comunicação educativa e problematizadora das questões que afetam a comunidade, possibilitando aos seus integrantes uma ampla e criativa participação. Trata-se de um meio e um espaço com potencial de intervenção na realidade onde está inserido, através do exercício ao direito humano e à cidadania, à autocomunicação e à comunicação comunitária, pedagógica e plural.

A partir dessa breve introdução contextual e conceitual, apresentaremos o estado de conhecimento das rádios comunitárias em Moçambique e, por fim, relataremos alguns aspectos identificados em duas rádios comunitárias da cidade de Maputo e os principais desafios cotidianos enfrentados.

Estado do Conhecimento das Rádios Comunitárias em Moçambique

A pesquisa bibliográfica em torno da temática das rádios comunitárias em Moçambique foi realizada a partir do mapeamento em doze plataformas digitais de Moçambique, Brasil e Portugal, no período de 2000 a 2018. Identificamos nove estudos, que compreendem quatro dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e três artigos científicos. Destes, apenas um dos trabalhos não é da área da comunicação, está relacionado à sociologia, às políticas públicas e aos estudos africanos. A seguir, apresentamos a sistematização dos dados coletados.

TÍTULO	AUTOR	TRABALHO
Rádio Comunitária de Angónia: um estudo de recepção em Moçambique.	Denise Marília Augusto Dias <u>Namburrett</u>	Dissertação (2000)
O papel das rádios comunitárias na educação e mobilização das populações para os programas de desenvolvimento local em Moçambique	Tomás José Jane	Artigo (2004)
As rádios comunitárias em Moçambique: estudos de caso.	Anabela Maria Vara	Dissertação (2005)
Comunicação para o desenvolvimento: o papel das rádios comunitárias na educação para o desenvolvimento local em Moçambique	Tomás José Jane	Tese de Doutoramento (2006)
Rádios Comunitárias: “Voz di Povo” A experiência africana: os casos da Guiné-Bissau e Moçambique	Patrícia Filipa da Mota Paula	Artigo (2010)
As rádios comunitárias em Moçambique: contributo para uma análise.	Renato Fernandes da Costa <u>Mkaima</u>	Dissertação (2011)
Rádios Comunitárias: em prol da Comunicação para o Desenvolvimento Perspectiva Comparada: Guiné-Bissau e Moçambique	Patrícia Filipa da Mota Paula	Tese de Doutoramento (2012)
Funcionamento e desafios das rádios comunitárias: estudo de caso da rádio comunitária de <u>Homoine</u>	Luis Artur, <u>Armindo Ngunga</u> & <u>Judith Chihulume</u>	Dissertação (2016)
O rádio em Maputo – Moçambique: o caso da <i>Rádio Comunitária <u>Muthiyana</u></i>	Michele Negrini e <u>Marcela Lorea Gomes</u>	Artigo (2017)

Figura 3: Mapeamento das pesquisas sobre Rádios Comunitárias em Moçambique (2000 a 2018).

As inquietações dos pesquisadores acima objetivaram compreender o impacto das rádios comunitárias para o desenvolvimento de Moçambique, tendo em vista que este é um país que ainda não completou cinquenta anos de independência. As pesquisas buscaram: investigar as contribuições das rádios comunitárias para o processo de educação e informação da população, para redução da pobreza e da desigualdade social e para o empoderamento das comunidades; compreender a contribuição das rádios comunitárias para o processo de democratização da comunicação; identificar os princípios norteadores dessa comunicação e as estratégias utilizadas para contribuir com o desenvolvimento do país.

Os resultados apontam as rádios comunitárias como mediadoras do processo de educação não formal e informal, de conscientização e mobilização, contribuindo, assim, para o desenvolvimento socioeconômico local; a radiodifusão comunitária como instrumento e espaço de participação e

exercício da cidadania. Por outro lado, os estudos evidenciam que, em geral, as rádios comunitárias enfrentam dificuldades e desafios devido aos contextos sociopolítico, sociocultural e econômico. As pesquisas evidenciam também que as dificuldades financeiras entravam a gestão e a manutenção das rádios comunitárias, através de um quadro mínimo de funcionários e da rotatividade da maioria dos colaboradores voluntários.

Um breve olhar para as Rádios Voz da Coop e Muthyana

Com o objetivo de conhecer melhor o processo cotidiano desse fenômeno comunicacional comunitário em Moçambique, optamos por fazer, em dias intercalados, observação direta durante os meses de fevereiro e março de 2019, nas rádios comunitárias Voz da Coop e Muthyana, localizadas na cidade de Maputo. Além desta observação, realizamos também análise documental das grades de programação e entrevista com as coordenadoras das duas emissoras. Importante registrar que há quatro emissões diárias da programação, sendo duas em língua portuguesa e outras duas em língua local. Assim, por nossa limitação linguística, acompanhamos apenas a programação no idioma português.

Rádio Voz da Coop

A rádio comunitária Voz da Coop, fundada em 1999⁴, situa-se no bairro Bagamoio em Maputo e é associada à União Geral das Cooperativas Agrícolas (UGC). A emissora opera em FM na faixa 91.4 MHz, cobre um raio de aproximadamente 100km e transmite seus programas diários nas línguas portuguesa e *Changana*. A programação, das 6h45 às 22h, contempla as temáticas de saúde, da mulher, das crianças, do desporto, da agricultura, da educação e da cidadania. Em 2018, a rádio possuía cinco

⁴ Este é o ano de inauguração oficial. Entretanto, a rádio já estava em funcionamento quase dois anos antes.

funcionários fixos e, em média, vinte e seis colaboradores voluntários, sendo a maioria homens.



Foto 01: Isabel, locutora da rádio Voz da Coop.

Os programas identificados na grade da rádio Voz da Coop são: Espaço de Debate, Lato Leta, Programa Mulher e Bloco Noticioso. O Espaço de Debate é veiculado quinzenalmente e voltado às temáticas sociais que afetam a população de forma geral. Para ele, são convidadas pessoas da comunidade, dos coletivos, das associações, entre outros, para debater sobre questões específicas, como, por exemplo, os direitos das pessoas com deficiência (PCD) e as carências encontradas no transporte público. Esses temas foram pautados durante o período pesquisado. No debate sobre os direitos das pessoas com deficiência, foram discutidas as dificuldades e as barreiras enfrentadas pelas PCD, bem como preconceitos alimentados por crenças populares, como, por exemplo, o fato de que as pessoas com deficiência sofrem com alguma maldição ou castigo.

Lato Leta é um programa infantil, dividido em três quadros: Lato Saúde, Lato Curiosidade e Lato Brincando, que são gravados por crianças e veiculados todas as quartas-feiras. Aborda questões voltadas ao público infantil e outras direcionadas aos pais, como, por exemplo, a importância do registro das crianças e as informações sobre como realizá-lo; a relevância

de uma alimentação nutritiva; sugestões de brincadeiras, entre outras. As crianças utilizam a criatividade e o seu modo espontâneo para falar sobre pontos que são significativos para o processo de desenvolvimento infantil.

O Programa Mulher é emitido quinzenalmente, pauta questões como igualdade de gênero e saúde sexual reprodutiva. Esses temas foram debatidos durante o período analisado, tendo como convidadas mulheres da comunidade. No primeiro programa, sobre a desigualdade de gênero, foram chamadas duas mulheres com representatividade local, a professora Felicidade e a ativista Carolina. A discussão se desenvolveu a partir da seguinte questão: “por que os homens têm mais direitos e as mulheres têm mais afazeres?”. Os ouvintes foram incentivados a interagir por telefone.



Foto 02: Carolina e Felicidade na Rádio Voz da Coop.

Em sua fala, Carolina ressaltou que “a nossa sociedade valoriza mais o homem, mas, ‘de’ princípio, temos os mesmos direitos”. A ativista relatou as responsabilidades que as mulheres carregam desde cedo e a dificuldade de debater com os homens a questão da igualdade de gênero.

Já Felicidade recuperou o contexto social e cultural que condiciona e legitima determinados comportamentos. A professora alertou sobre a necessidade de desconstruir tabus que naturalizam comportamentos e mantêm a estrutura social machista. Ainda, exemplificou enfatizando o problema da diferença de tratamento dado às mulheres e os motivos desta exclusão: “as mulheres são educadas para o lar, muitas nem vão à escola e

mesmo as que vão são as que mais abandonam, pois os homens se acham no direito de controlar as mulheres”.

O debate foi conduzido a partir dos relatos de experiências cotidianas enfrentadas pelas mulheres, demonstrando, na prática, a desigualdade de gênero com comparações entre os comportamentos que são aceitos para os homens e aqueles que são esperados das mulheres. As entrevistadas relataram também as vivências relacionadas às barreiras enfrentadas na vida profissional, através do tratamento inferiorizado em diferentes espaços sociais, violências físicas e psicológicas em relacionamentos abusivos, dificuldades de acesso e manutenção do estudo, entre outros.

Importante salientar que houve a interação de três ouvintes homens. A primeira ligação caiu e não foi possível saber a opinião desta pessoa, pois o ouvinte não retornou. Já o segundo afirmou que “a sociedade sempre foi assim para os homens e determinados hábitos são comuns”. Felicidade contra-argumentou, alertando que “só iremos eliminar a discriminação e a diferença de gênero quando deixarmos de ‘ficarmos’ atados a questões culturais que são retrógradas”. O último ouvinte a participar contribuiu alertando sobre “a importância de as relações serem baseadas no amor e não na violência”.

O segundo programa observado, que abordou a temática da saúde sexual e reprodutiva das mulheres, contou com a participação de quatro mulheres da comunidade.



Foto 03: Locutora Zeina e convidadas: Felizarda, Aida, Amália e Claudia.

Este debate iniciou abordando os cuidados que as mulheres devem ter durante a relação sexual, incluindo as casadas. Felizarda (2019) denuncia:

O grande problema que as mulheres enfrentam é que os homens se recusam a usar camisinha durante o sexo, porque eles não têm interesse em evitar gravidez e nem pensam nos riscos de uma infecção. Para os homens, o que importa é o prazer, 'por isto de' não usarem a camisinha, segundo eles incomoda durante o sexo. Para as mulheres casadas, é ainda pior exigir que os maridos usem o preservativo, pois ainda são acusadas de traição.

Aida chamou a atenção para a importância do uso de preservativos femininos e defendeu que a mulher deve ter o poder de decidir sobre sua própria vida, já que os riscos de infecção são reais. Amália denunciou o elevado número de mortes de mulheres devido às complicações durante a gravidez ou parto e apontou que esses casos são uma questão de saúde pública, que exige solução urgente por parte das autoridades. Nas palavras de Amália (2019),

Mais de cinco mil mulheres morrem por ano no país, é um número absurdo, assustador. Essas mulheres que estão morrendo são jovens com menos de 25 anos de idade, como apontou o relatório mundial de saúde de 2018. É preocupante, mas nós não podemos ficar paradas, temos que ter progressos, criar mais programas para cuidar da saúde da mulher na maternidade, mais rápidos para diminuição destes números. Às mulheres, eu peço que frequentem mais o médico durante a gravidez, porque eu acredito que muitas destas mortes são evitáveis somente com prevenção e cuidado.

Já o Bloco Noticioso é um programa diário com pautas diversificadas, sobre política, esporte, saúde, educação, entre outras de interesse local, que são colhidas na comunidade pelos repórteres voluntários com celulares ou gravadores de áudio.



Foto 04: Mafalda, repórter do Bloco Noticioso.

Intercalado aos programas, há intervalos musicais, intervenções do locutor e publicidades. Identificamos anúncios de instituições educacionais, religiosas e comerciais, localizadas nas imediações onde a rádio está instalada.

Observamos que é muito significativo o nível de participação da comunidade na emissora, seja através dos espaços destinados à interação dos ouvintes com a programação, seja no planejamento e na produção dos programas. Olga, gestora da Voz da Coop, atribui esse diálogo ao fato de “boa parte dos colaboradores da rádio são pessoas da comunidade” e ressalta que a rádio comunitária “dá voz à comunidade, eles não encontram espaço na rádio Moçambique para falar da falta de água, por exemplo”.



Foto 05: Moradores da comunidade conversando com o coordenador de programação.

Além dos programas citados, um dos locutores, chamado Manoel, criou o quadro “Espaço de Conversa”, onde as pessoas da comunidade podem falar/divulgar suas práticas profissionais. Durante o período pesquisado, aconteceu a entrevista com a *Couching* Profissional Melba Jorge, que abordou o potencial do uso das mídias sociais para alavancar a carreira profissional das mulheres.



Foto 06: Matheus e Melba, respectivamente, Locutor e Digital Influencer, na rádio Voz da Coop.

Em outro momento, participaram do “Espaço de Conversa” poetisas que declamaram suas poesias, as quais abordavam as dificuldades cotidianas enfrentadas pelas mulheres. A poetisa Ema trabalha com temáticas que perpassam o amor e a autoestima. Já Lucia se utiliza da poesia para denunciar problemas como o estupro e outros tipos de violência.

Rádio Muthyana

A rádio Muthyana⁵, localizada na cidade de Maputo, iniciou suas atividades no ano de 2000 e tem como instituição fundadora a Associação Moçambicana da Mulher na Comunicação Social (AMCS). Opera através da frequência 93,5 MHz, que abrange um raio de, aproximadamente, 100km e funciona no horário das 6h às 22h, em língua portuguesa e no idioma local *Tsonga*. Ainda, tem em sua equipe um quadro variável de voluntários, com cerca de vinte e quatro colaboradores, sendo a maioria mulheres.

A programação da rádio é mais voltada ao entretenimento. As emissões são compostas por blocos de músicas e intervalos comerciais com algumas intervenções do locutor para falar sobre clima, trânsito, período de matrícula escolar, questões de violência e outras informações de interesse da comunidade, como pontos com falta de água ou luz. Há também espaço para anúncios e dedicatórias, que os moradores podem levar à rádio.

⁵ Em tradução literal para o português, o termo significa “Mulher”.



Foto 07: Célia, locutora da rádio Muthyana.

A coordenadora da rádio, Célia, justificou a limitação da programação devido às dificuldades financeiras e estruturais. Relatou também os obstáculos que enfrenta para manter os colaboradores voluntários e, por isso, lamentou o tempo investido em formação. Segundo ela, a rotatividade ocorre pela falta de incentivo financeiro até mesmo para o transporte e o lanche. Além disso, Célia acrescentou a precarização dos equipamentos que são antigos e há tempo não recebem reparos.

Diante do cenário atual, a coordenadora lembrou tempos passados, pois, até 2015, existia o programa “Diálogos”, para o qual os colaboradores buscavam inquietações da comunidade para organizar o conteúdo apresentado. Havia também o “Clube de Escuta”, que era construído a partir da visita dos colaboradores a várias comunidades, onde organizavam rodas de conversa para discutir temáticas como a lei da família e as questões de gênero. Segundo Célia, essas e outras atrações deixaram de ser produzidas por falta de verba e patrocinadores.

Considerações finais

As gestoras das emissoras de rádio observadas neste estudo apontam que o principal entrave para a operacionalização desses veículos de comunicação é a dificuldade financeira. Porém, a rádio Muthyana se mostra mais afetada, com uma grade de programação limitada e uma estrutura técnica precária. Por sua vez, a Rádio Voz da Coop apresenta uma programação mais bem planejada e diversificada e melhor estrutura técnica. Importante salientar que esta rádio conta com apoiadores, mas suas doações são irregulares (Schwerische Eidgenossenschaft, Confederation Suisse, Confederazione Svizzera e Confederazione Svizzera).

Quanto às características apontadas por Kaplún para uma comunicação educativa, que deve ser pedagógica, democrática, participativa, problematizadora e com estética de vanguarda, tecemos algumas considerações decorrentes de nosso breve estudo:

Democrática – A Voz da Coop funciona com participação de alta intensidade, no planejamento e na execução dos programas. Já, na rádio Muthyana, o protagonismo está mais concentrado no papel do locutor, ou seja, apesar de receber e veicular algumas contribuições da comunidade, essas demandas ganham visibilidade na voz do apresentador. Importante salientar a preocupação inclusiva de ambas as emissoras em contemplar programação com as línguas locais, *Changana* (Rádio Muthyana) e *Tsonga* (Rádio Voz da Coop).

Problematizadora – Essa característica se faz bem presente nos debates sobre questões que afetam a comunidade, com análises críticas, exemplificações, comparações e pedidos de solução. Na rádio Voz da Coop, os blocos noticiosos, em sua maioria, apresentam questões que afetam a comunidade e debates que pressionam a administração pública em busca de alternativas. Por exemplo, problemas referentes à falta de água, luz, recolhimento de lixo, saúde pública, entre outros. Em geral, são entrevistados moradores da comunidade, que falam sobre o problema em pauta. Já, na Rádio Muthyana, estas questões são expostas pelos próprios locutores, geralmente motivados por reclamações dos moradores que chegam à rádio para expor os problemas que carecem de solução, como a falta de água e ou de luz.

Pedagógica – Na Voz da Coop, o caráter educativo acontece tanto nas intervenções dos locutores, que compartilham informações e orientações à comunidade acerca, por exemplo, do recenseamento militar e das entrevistas de emprego, como na fala

de participantes da comunidade, que ensinam sobre a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e o uso das redes sociais para a carreira profissional. Para exemplificar, na Rádio Muthyana, identificamos a preocupação pedagógica em orientações do locutor a respeito do período de matrículas e da prevenção à violência.

Estética de vanguarda – A Rádio Voz da Coop dá conta de uma prática de comunicação educativa e comunitária mais diferenciada, criativa e experimental, como, por exemplo, quando abre espaço para poetisas da comunidade declamarem seus textos e relatarem seus processos e trajetórias artísticas, bem como para as crianças abordarem, de forma criativa e irreverente, temáticas relevantes ao seu desenvolvimento. Já a Muthyana apresenta baixo nível de inovação e participação, aproximando-se mais da programação de uma rádio comercial, onde predomina a veiculação de músicas advindas da indústria cultural.

Assim, a partir desse estudo, inferimos que a Rádio Muthyana resiste, mantendo sua programação limitada com dificuldades financeiras, técnicas e de gestão. Em decorrência disso, contempla poucas características de uma comunicação educativa e comunitária. Já a Rádio Voz da Coop, apesar da coordenação apontar dificuldades financeiras, conta com apoios e, mesmo que o auxílio não seja mensal nem de valor fixo, consegue desenvolver práticas comunicacionais diferenciadas, de tal forma que abrange significativo nível de todos os quesitos demandados a uma comunicação educativa. Nesse sentido, concordamos com Jane (2006, p.17) quando afirma que as programações estão em consonância com o cotidiano das comunidades locais e com a diversidade dos seus membros e também estamos de acordo com Peruzzo (2006), que salienta que este tipo de prática fortalece as relações sociais locais.

Referências

- ALVES, A. M. V. **As rádios comunitárias em Moçambique**: estudos de caso. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, 2005.
- CASIMIRO, Isabel. **Feminismo e direitos humanos das mulheres**. Publicado em “Outras Vozes”, n. 6, fev. 2004.

- CASIMIRO, Isabel. Algumas experiências de mulheres em atividades geradoras de rendimentos: Estudo de caso em 4 distritos de Moçambique. In: **Estudos Moçambicanos**, n. 26, 2014, Maputo, p. 07-36.
- DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J; BARROS, A (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, p. 62-83.
- JANE, T. J. **Comunicação para o desenvolvimento**: o papel das rádios comunitárias na educação para o desenvolvimento local em Moçambique. Dissertação de Doutorado, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2006.
- KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- MKAIMA, R. F. C. **As rádios comunitárias em Moçambique**: contributo para uma análise. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2011.
- PERUZZO, C. M. K. Radio comunitaria, educomunicación y desarrollo social. **Contratexto**, n.14, p. 199-222, 2006.
- PERUZZO, C. M. K. **La comunicación en los movimientos sociales y el derecho a la comunicación: señales de un derecho de ciudadanía de quinta generación**. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital (COMMONS), v. 5, n. 2, p. 8-36, dez. 2016.
- PERUZZO, C. M. K. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, Sao Paulo-Brasil, a.2, n.3, p.18-41, jul./dic. 2005. Disponível em <<http://www.alaic.org/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/145>>. Acesso em 15 de agosto de 2019.
- PERUZZO, C. M. K. Rádios Livres e Comunitárias, Legislação e Educomunicação. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información e Comunicación**, v. 40, n.3, p.70-98, set./dez. 2009. Disponível em <<https://seer.ufs.br/index.php/epic/article/view/98/70>>. Acesso em 22 de setembro de 2018.

Celebrar a resistência: aprendizados da presença organizada das mulheres moçambicanas no Facebook

Vera Martins

Rosane Rosa

Introdução

Este texto se propõe a apresentar um panorama sobre a presença organizada das mulheres moçambicanas no Facebook, com o objetivo de conhecer suas pautas de discussão e suas reivindicações na atualidade¹, além de compreender como a utilização das redes sociais digitais podem promover a visibilidade do protagonismo das mulheres africanas e a modificação de uma imagem persistente destas como vítimas de uma realidade sobre a qual não teriam nenhum controle.

O contexto político teórico desta reflexão é o da crítica aos processos de colonização que fundaram simbólica e economicamente diversos territórios e instauraram os mecanismos de exploração do continente africano e da América do Sul. Este processo persistente não foi linear, pacífico ou destituído de resistências como a história oficial nos fez crer. Desta forma, é também necessário atualizar nossa compreensão acerca dos sujeitos e dos movimentos que resistem às opressões impostas pela lógica da colonialidade.

¹ Nossa aproximação com os movimentos de mulheres em Moçambique se deu no contexto do doutorado-sanduíche realizado em 2017/2018 na Universidade Pedagógica, em Maputo, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento - Edital 02/2014 - SECADI/MEC/CAPEs.

São muitos os lugares de onde emergem as discussões sobre como os processos de colonização se mantêm e se reproduzem na vida dos territórios colonizados, onde diferentes sujeitos experimentam, de múltiplas formas, seus efeitos. O universo acadêmico (Elisio MACAMO, 2017) e o do ativismo social são alguns exemplos, assim como as mulheres são um desses grupos (Isabel CASEMIRO, 2014) que têm elaborado repertório consistente sobre suas experiências e práticas nestes contextos.

Dois aspectos importantes das experiências das mulheres moçambicanas e de outros países também colonizados são relevantes para a nossa reflexão. O primeiro deles é compreender que, no âmbito inicial da colonização, o lugar da/o colonizada/o é como “outro” do colonizador que se apresenta como referência universal do humano; o segundo aspecto, no âmbito da atualização do processo de colonialidade, aponta que este “outro” recebe o rótulo da vítima, encarnada na superexposição de imagens ligadas à fome, pobreza, sacrifício e violências. Estes dois aspectos articulados fixam as mulheres como objetos de estudos e intervenções, definidas pelo que supostamente não têm.

Da mesma maneira, e com igual força, os processos de resistência à desumanização resultante da colonialidade (Karina BIDASECA, Vanesa LABA, 2011) persistem e se atualizam, e a ocupação das redes sociais digitais é um exemplo disso. Longe de ignorar as condições reais de exclusão do acesso à tecnologia que se soma a outras dificuldades de acesso a serviços básicos que atravessam o cotidiano da população moçambicana, queremos reconhecer suas mulheres como ativistas, protagonistas, e que em igualdade, se não de condições, mas fundamentalmente de entendimento e solidariedade, contribuem para a superação da injustiça e desigualdade social em que vivem as mulheres em todo sul global.

Para perseguir este objetivo vamos estabelecer um diálogo entre estas duas perspectivas de reflexões teóricas: a do ativismo social e a acadêmica. Para isso, partimos das reflexões da historiadora e ativista feminista moçambicana, Shaista de Araújo (2018), a partir de entrevista que nos foi concedida em abril de 2018, na cidade Maputo, capital de Moçambique, e

da abordagem proposta pela antropóloga feminista mexicana Marcela Lagarde (2005).

Cabe dizer que não farão parte, explicitamente, desta discussão as reflexões produzidas pelos estudos de internet. Não por ignorarmos seus conteúdos e importância, estamos cientes que nosso olhar está carregado do que aprendemos com seus conceitos, alertas e interrogações (CASTELLS, 2013; HINE, 2015; LANIER, 2019, RECUERO, 2009, etc.). Sabemos, no entanto, que as ações realizadas por grupos organizados nas redes sociais não têm seus efeitos e objetivos automaticamente cumpridos, antes disso, eles sofrem todos os tipos de atravessamentos inerentes a uma sociedade capitalista, patriarcal e desigual.

E são tantos esses atravessamentos, fios e nós para seguir estas abordagens que corremos o risco de perder de vista as ações de resistência, imobilizados diante de múltiplas forças reais e *fakes*. Os grupos de mulheres existem, elas alimentam as *fan pages* no Facebook, produzem seus conteúdos e estes são acessados e compartilhados, e é a centralidade deste gesto político que mais nos interessa.

O panorama da presença organizada das mulheres no Facebook - aqui entendida como a iniciativa dos movimentos de manter também um espaço institucional neste site de redes sociais digitais - vai ser constituído pela apresentação de seis *fan pages*, seus objetivos exemplificados com ações postadas. O movimento que nos permitirá inferir significados destas *fan pages* sobre a situação das mulheres moçambicanas será guiado pela leitura destas iniciativas no Facebook à luz das concepções teóricas aqui apresentadas.

No que segue, nossa reflexão está organizada em quatro partes: 1) Breve reflexão teórica, na qual fundamentaremos nossa discussão e leitura das postagens; 2) Sobre elas, onde apresentamos os movimentos e projetos escolhidos para ilustrar as iniciativas das mulheres moçambicanas no Facebook; 3) Presença nas redes, mobilização e deslocamento de significados, em que faremos uma leitura sobre os possíveis aprendizados da presença organizada das mulheres, e 4) Considerações finais.

Breve reflexão teórica

Iniciamos neste item o diálogo com as abordagens teóricas que nos guiam nas leituras possíveis sobre a presença organizada das mulheres moçambicanas no Facebook, considerando que o fato de que estes projetos e movimentos se mobilizam para ocupar também o espaço das redes sociais diz do reconhecimento deste lugar no contexto das suas lutas.

Lagarde (2005) faz um importante movimento teórico de dar nomes às opressões experimentadas pelas mulheres, aos sujeitos que as exercem e se beneficiam delas, bem como de localizar os espaços institucionais que os sustentam. Para a autora, este é um passo fundamental para a superação de estados de opressão e injustiça: *“Pero también me parece que mientras existan los cautiverios de las mujeres es preciso nombrarlos si queremos dar sentido a los transitos libertarios”* (p. 24).

Dar visibilidade às mulheres que estão comprometidas, como um grupo social, com a construção de sua libertação pode ser um caminho para o fortalecimento e o aumento da participação de outras mulheres nos movimentos que questionam a ordem e os papéis sociais generificados, conforme afirma a ativista moçambicana:

[...] a área de mentorias, né. Como é que as outras mulheres também podem inspirar outras mulheres, né? Saímos um pouco da cidade partilhar nossas histórias de vida com outras mulheres, e ver como que isso as inspira, não é. Que o nosso é a educação, foi a educação que nos levou a empregos que nós temos, que nos possibilitou comprarmos as mínimas coisas que nós temos hoje em dia, e todo esse debate que é ver só no homem como a única fonte de conseguir se atingir as coisas (ARAÚJO, 2018).

Este processo de inspirar outras mulheres tem passado pela ocupação das redes sociais, como salienta Araújo “Aí conta a voz desses espaços. A valorização desses espaços das redes sociais como espaços de luta e de reflexão sobre nós” (2018). Ela reconhece que a presença e a participação das mulheres na história de libertação do país é um fato que desafia os

grupos atualmente, no sentido de ampliarem o espectro de suas atuações, transitando entre temas da subjetividade feminina e as pautas coletivas.

É recente, é muito recente, e ainda não está consciente, nós ainda não abordamos esse assunto de forma consciente. Porque durante muito tempo, foi a luta de libertação, tinha mulheres lá, tinha a questão da emancipação, o direito, o acesso a créditos bancários, são questões macro. Então o debate feminista foi muito questões macro, ocupação de mulheres, aumentar o espaço a nível do parlamento, tudo mais. Agora, o debate começa gradualmente a entrar em... a ser mais intro (ARAÚJO, 2018).

Neste mesmo sentido, Lagarde (2005) aponta a necessidade do constante movimento, do individual para o coletivo, do coletivo para o individual, como condição de auto reconhecimento das mulheres nos espaços de luta: *“Como grupo minorizado las mujeres requieren repesentarse a si mismas y al mundo, y crear lenguajes para pensar, para sentir, para nombrar, para decir y para constituir la subjetividad correspondiente a su conversión en sujetos”* (p. 822).

Na histórica luta das mulheres moçambicanas, a abordagem da individualidade é recente, mas tem um lugar “de poder”, como explica Araújo (2018): “Durante muito tempo esses assuntos foram menos importantes, então agora eu acho um poder enorme nós organizarmos cada vez mais rodas de conversa e reflexão sobre isso....Padrões de beleza, tudo isso né”.

Neste contexto, a reflexão de Lagarde (2005) a respeito da condição e a situação das mulheres contribui para a compressão deste “poder” referido por Araújo (2018). Para Lagarde, as mulheres estão sujeitas às opressões – denominadas por ela de “cativeiros” – por sua condição de gênero, mas também por sua situação particular, de seres inseridos em contextos específicos, em que a opressão de gênero se molda com características próprias e se articula a outras diversas desigualdades. Assim, *“el cautiverio de las mujeres se expresa en la falta de libertad, concebida esta última como el protagonismo de los sujetos sociales en la historia, y de los particulares en la sociedad y en la cultura. En tanto cautiva, la mujer se*

encuentra privada de libertad” (Lagarde, 2005, p. 37). A partir disto, podemos pensar que os diferentes lugares onde as mulheres possam protagonizar suas histórias, individual e coletivamente, revestem-se de importância estratégica nas suas lutas.

Com base nesta breve reflexão, propomos três elementos/conceitos a partir dos quais buscaremos as pistas para compreender os significados da presença organizada das mulheres moçambicanas no Facebook. São eles: mentoria, espaços de lutas e protagonismo.

Sobre elas

Apresentamos neste tópico alguns projetos e movimentos de mulheres moçambicanas presentes no site de redes sociais, nomeadamente o Facebook. Não se trata de apresentar um panorama completo destas iniciativas, mas de uma escolha ilustrativa de alguns dos modos de organização das moçambicanas. Os seis movimentos selecionados são: o evento/grupo fechado “ALGO MAIS” Para Nós Mulheres; o Fórum Mulher, a Marcha das Mulheres Moçambique e o Movfemme – Movimento das jovens feministas de Moçambique; e finalmente o MUVA e a Revolução Feminina, projetos que acontecem na cidade de Maputo.

No quadro abaixo apresentamos as iniciativas e a auto definição que consta no “Sobre” de cada *fan page*:

Quadro 1- *Fan pages* de movimentos, grupos e projetos de mulheres de Moçambique (2019)

“ALGO MAIS” Para Nós Mulheres	Grupo criado em agosto/2017 418 membros	Grupo fechado exclusivo para mulheres, com eventos mensais divulgados e organizados por meio do Facebook para discussão de temáticas escolhidas pelas participantes.
https://www.facebook.com/groups/1658852540833005/?tn-str=*F		
Fórum Mulher	Página criada em junho de 2011 3.756 seguidores	Luta por uma sociedade mais justa e com Igualdade de género na defesa dos Direitos Humanos das Mulheres.
https://www.facebook.com/forumulher/		
Marcha das Mulheres Moçambique	Página criada em maio de 2014	Seguiremos em marcha até que todas sejamos livres!

	2.274 seguidores	
https://www.facebook.com/search/top/?q=marcha%20mundial%20das%20mulheres%20mo%C3%A7ambique&epa=SEARCH_BOX		
Movfemme - Movimento das jovens feministas de Moçambique	Página criada em fevereiro de 2015. 2.194 seguidores	É um movimento social que tem como objectivo promover os direitos das mulheres jovens e raparigas em Moçambique.
https://www.facebook.com/jovensfeministasmoz/		
MUVA	Página criada em setembro de 2016 1.532 seguidores	Programa que trabalha para o empoderamento económico das jovens mulheres residentes em áreas urbanas em Moçambique. Trabalhamos com o sector privado, o sector público e a sociedade civil para identificar, testar e apoiar a adopção de soluções para reduzir as barreiras que excluem as mulheres do acesso a um trabalho decente.
https://www.facebook.com/ligada.org/		
Revolução Feminina	Página criada em outubro de 2014 7.947 seguidores	Projecto, movimento criado com o objectivo de unir mulheres e homens em prol da luta pelo destaque feminino, fazendo valer suas obras e acções sobretudo na cultura hip hop.
https://www.facebook.com/Revolu%C3%A7%C3%A3o-Feminina-1492211197723233/?ref=br_rs		

Fonte: elaborado pelas autoras

É importante olhar para estas iniciativas e observar como elas se apresentam, tanto para as mulheres com quem dialogam diretamente como para a sociedade em geral, onde funcionam como uma referência do modo como as mulheres se organizam. Temos aqui movimentos simultâneos entre o sujeito individual e o coletivo.

O grupo “ALGO MAIS” Para Nós Mulheres é um espaço que reúne mulheres pelo interesse nas temáticas de discussão, não exigindo nenhum outro tipo de engajamento/prosseguimento. Já o MUVA e o Revolução Feminina são projetos com temáticas específicas: trabalho e arte. Todos eles dialogam com esferas do cotidiano das mulheres e com o contexto socio-cultural da sociedade moçambicana. Por outro lado, o Fórum Mulher, o Movfemme e a Marcha de Mulheres Moçambique dão visibilidade às lutas políticas coletivas e históricas, inscrevem-se na perspectiva feminista, e se relacionam com grupos de mulheres de todo o mundo.

Presença nas redes, mobilização e deslocamento de significados

O modo como olhamos para as experiências e práticas das mulheres moçambicanas nas redes sociais – o ato de postar e o seus conteúdos – é orientado pela reflexão de Marcela Largarde (2005) sobre a experiência de vida das mulheres.

A autora nos desafia a considerar que a experiência vivida pode se traduzir em conhecimento, elaborações teóricas e sabedorias. Desta forma, suas pautas, reivindicações e ações não serão um catálogo “*razonado de denúncias*”, mas instrumento de luta e recursos para compreender o mundo a partir do olhar das mulheres, suas experiências, seus silêncios, suas vidas sonhadas por e para elas mesmas.

Assim, articulando a perspectiva de Largarde (2005), em diálogo com Araújo (2018), acionamos as três concepções - mentoria, espaços de luta e protagonismo, para nos aproximarmos das experiências que as mulheres moçambicanas têm compartilhado no Facebook.

Mentoria

A noção de mentoria – ação de compartilhamento/ajuda por parte de pessoas experientes - tem ganhado espaço nas discussões de grupos de mulheres e se articula com a necessidade de fazer com que o acúmulo teórico sobre a condição social da mulher circule entre mulheres concretas e incida sobre suas situações de vida. Assim, como já referido por Araújo (2018), os grupos buscam consolidar a imagem das mulheres em lugares de referência, como seres capazes de inspirar outras mulheres em suas trajetórias de autonomia. Desta forma, elas reivindicam sua participação na construção de outros modelos de sucesso como empreendedoras de projetos e negócios.

Ilustramos esta perspectiva com duas postagens do MUVA e outra da Revolução Feminista.

Figura 1 – Postagem Revolução Feminina



Fonte: <https://www.facebook.com/149221197723233/photos/a.1505219509755735/2254270651517280/?type=3&theater>

Na entrevista que fizemos em 2018, Shaista de Araújo já reconhecia, apesar do grupo ser recente, a importância da Revolução Feminina:

[...] Porque fizeram parte de associações, de um grupo de cantores que se inquietava, e nós agora estamos a dar toda a força a elas, né. É sororidade mesmo. Então, eu acho que os outros assuntos seria a arte, feminismo, acho que teríamos que encontrar formas de desconstruir um pouco essa ideia, ou [ênfase] não parar de desconstruir essa ideia do que é esse feminismo, e essa inacessibilidade ... Promover, continuar a promover oficinas de conversa de reflexão sobre isso (ARAÚJO, 2018).

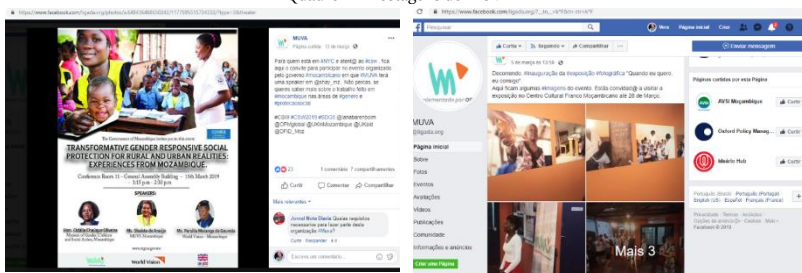
O *post* anuncia uma atividade alusiva ao dia da mulher moçambicana com um conjunto de mulheres artistas que acionam a música e a poesia para tratar do tema da violência contra a mulher. O fato deste tema – a violência – ganhar espaço nas redes sociais está ligado aos esforços das ativistas moçambicanas em trazê-lo para a cena pública. Araújo (2018) reporta ao ano de 2011 como sendo o do início destes debates:

Um grupo de colegas que começamos a fazer simplesmente rodas de conversa pra discutir assuntos da política nacional, assuntos sobre a invisibilidade da mulher jovem, e tentar encontrar formas de como nós poderíamos trazer assuntos que nos preocupavam. E um dos assuntos que nós abraçamos, desde bandeira, a partir de 2011, foi a questão da violência contra a mulher no espaço público. Nessa altura não se falava nesses assuntos, não existia projetos que falavam especificamente desse assunto. Isso foi muito resultante dos casos de

violação, que estavam muito usuais em 2011, 2012 [...] Então, nisso que depois fazíamos algumas marchas, então esses eram os assuntos de bandeira, né(sic) (ARAÚJO, 2018).

Já no quadro abaixo vemos duas postagens do MUVA. Na primeira, o projeto anuncia sua participação em uma atividade do governo moçambicano em Nova York (EUA) para falar de experiências de transformação social sensível ao gênero. O cartaz anuncia 3 palestrantes mulheres, sendo uma integrante do projeto MUVA. Em uma segunda postagem é divulgada pelo MUVA uma de suas ações: a exposição fotográfica “Quando eu quero, eu consigo”, sobre mulheres em seus diversos espaços laborais.

Quadro 2 – Postagens do MUVA



Fonte: <https://www.facebook.com/ligada.org/>

Estas duas publicações estão diretamente relacionadas com a ideia de mentoria trazida por Araújo (2018), por que apresentam um deslocamento da expectativa sobre os lugares que as mulheres ocupam, bem como do olhar sobre suas atividades. A ativista reflete sobre a história das mulheres moçambicanas e sobre caminhos já percorridos por elas:

Então, não fomos socializadas pra muitas outras coisas que nós conseguimos. Então, acho que são bloqueios, são bloqueios que precisamos refletir. Claro que leva o seu tempo, e... mas que não é impossível eu acho. Num contexto como o nosso que é preciso ocupar esses espaços, sim. É possível fazer mais.

A divulgação da presença de mulheres em espaços de prestígio como o palco artístico, como palestrantes no exterior, e como tema central de

uma exposição fotográfica são imagens-chave nessa abordagem da mentoria que Araújo (2018) reivindica. Estas postagens apresentam as mulheres como lutadoras e questionadoras da ordem vigente, ocupando lugares de destaque e autoridade, podendo assim se converter em inspiração.

Este tipo de representação da mulher moçambicana desloca o ângulo de visão da sociedade e modifica a percepção sobre como tratar os temas das dores, medos, e vulnerabilidades. Neste sentido, Lagarde (2005) nos aponta que numa ordem patriarcal-colonial e capitalista estes últimos temas são *“las formas diversas en que la inferiorización de las mujeres justifica la discriminación que las excluye selectivamente de espacios, actividades y poderes, a la vez, que las incluye compulsivamente en otros teóricamente irrenunciables”*(p.15). Assim, é relevante que as próprias mulheres escolham as imagens que irão representá-las, não para negar os contextos de opressão ou vulnerabilidades, mas para dar visibilidade aos seus movimentos de superação.

Espaços de lutas

O desafio de consolidar os diversos e necessários espaços de luta das mulheres está sendo colocado para os movimentos de mulheres de modo geral, e em Moçambique não é diferente, como afirma Shaista de Araújo:

Principalmente no programa que eu estou agora, em que a abordagem é o indivíduo, é individual. Tem o seu lugar na discussão, como que ela constrói, como que ela desafia as normas sociais, como que ela reconhece o seu lugar, porque muito a abordagem gênero e poder, né. Como é que ela reconhece os seus espaços, como é que ela percebe que às vezes ela também é perpetuadora desses espaços, ela como cunhada, ela como sogra. Esses assuntos não são ainda, profundamente discutidos. Muita pena (ARAÚJO, 2018).

Lagarde (2005) nos oferece uma chave heurística para pensar estes movimentos reflexivos que precisam transitar entre o universo individual

e coletivo das mulheres, propondo as noções de condição e situação, afirmando que as mulheres compartilham como gênero a mesma condição histórica, mas que se diferem quanto às situações de vida em graus e níveis de opressão. E são estas situações que demandam também diferentes espaços para a organização das mulheres. Estas situações se referem às

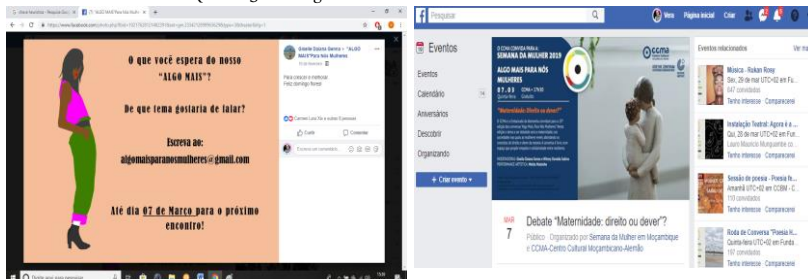
diferencias entre las mujeres derivadas de su posición de clase, de su acceso a la tecnología, de su relación con las diferentes sabidurías, de su modo de vida rural, selvático o urbano, son significativas al grado de constituir grupos de mujeres: el grupo de las mujeres sometidas a la doble opresión genérica y de clase, el de las que sólo están sujetas a opresión genérica pero no de clase, el grupo de mujeres sometidas a la triple opresión de género, de clase y étnica o nacional, los grupos de mujeres que viven todo esto y mucho más, pero agravado por condiciones de hambre y muerte; grupos de mujeres que no comparten la clase ni otras particularidades, pero que han sido sometidas a formas exacerbadas de violencia genérica y otras (LAGARDE, 2005, p. 34).

No quadro 3, abaixo, duas postagens do grupo “ALGO MAIS Para Nós Mulheres” ilustram a construção de espaços abertos aos anseios de reflexão das mulheres. O grupo se organiza em função das temáticas indicadas pelas participantes, tendo assim mais chances de dar conta das situações de vida das quais nos fala Lagarde (2005) e de reconhecer a face política das reflexões específicas, escolhidas dentro do contexto tocante a cada mulher.

Neste sentido, Araújo (2018) alerta para a persistência dos processos de colonização que se reproduzem nos discursos do “feminismo tradicional”:

E tem uma teoria feminista... as teorias feministas tradicionais, que de certa forma não dão muito valor pra essas escolhas, tua escolha não é revolucionária, não é libertária, coitada. Ainda não atingiu, ainda está em construção. Se uma feminista gosta de cor de rosa e gosta de make up e tudo mais, mas ela tem a consciência feminista, mas um tempo depois ela é desvalorizada, porque não estás a cumprir com os padrões normais.

Quadro 3 – Postagens do “ALGO MAIS Para Nós Mulheres”



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/1658852540833005/>

Na primeira imagem vemos a postagem feita no início do ano de 2019, pedindo às participantes que se manifestem sobre suas expectativas em relação ao grupo e sobre as temáticas de interesse, e na segunda postagem, do mês de março, verifica-se já o convite para o debate com tema escolhido, que foi a maternidade. O modo como o tema será discutido, numa interrogação sobre tratar-se de um direito ou um dever da mulher, revela a centralidade da capacidade – desde uma condição de gênero – e da possibilidade dentro de situações específicas de escolhas nas suas vidas.

Na Figura 2, abaixo, mostramos uma publicação do Revolução Feminina, compartilhando o cartaz da marcha alusiva do 8 de Março, dia Internacional da Mulher, chamada pelo Fórum Mulher. Este compartilhamento evidencia a articulação dos movimentos para o fortalecimento dos espaços coletivos. Em março de 2019, o Fórum Mulher teve seu pedido de autorização para a marcha negado pelo Conselho da Cidade de Maputo, mas esta decisão foi revogada após a pressão dos grupos organizados.

Figura 2 – postagem do Revolução Feminina



Fonte: <https://www.facebook.com/149221197723233/photos/a.1505219509755735/2252264898384522/?type=3&theater>

Destacamos, a partir das postagens apresentadas, algumas reflexões possíveis sobre a construção e manutenção de espaços que permitem às mulheres, de forma segura, transitarem entre aspectos individuais e coletivos dos temas que atravessam suas práticas e experiências.

No primeiro deles, chamamos atenção para a escolha da temática da maternidade, a ser debatida no “ALGO MAIS Para Nós Mulheres”, na semana da mulher. Segundo Lagarde (2005), este tema se inscreve dentro dos paradigmas positivos da feminilidade, que são aqueles que localizam as mulheres na condição de ser-para-os-outros. Esta é uma condição das mulheres, um lugar genericado, que se traduz no enaltecimento de uma disponibilidade para estabelecer vínculos vitais (de corpo e afeto). A aceitação desde papel de gênero circunscreve as definições essenciais positivas das mulheres em torno da maternidade, da procriação, da condição de filha e depois de esposa.

Quando as participantes do grupo associam a questão da maternidade a um processo interrogativo – se é direito ou dever –, estão alertando para a dimensão política das escolhas, porque responder a este questionamento implica em refletir sobre os meios garantidores de direitos e a quem respondem as mulheres quando cumprem seus deveres.

É importante notar que a chamada para a participação e escolha dos temas é feita via rede social (Facebook) e a discussão se dá em encontro

presencial, em espaço que acolhe exclusivamente mulheres. Esta forma de organização dialoga com experiências já vividas pelas mulheres moçambicanas, conforme relata Araújo (2018), referindo-se a um episódio de anos anteriores: “Foi aí que uma das minhas companheiras foi presa, porque disseram que estávamos a manifestar e não tínhamos autorização do município, não sei quantos... E aquilo nunca tinha acontecido no nosso contexto, um ato assim tão bárbaro e profundo nunca tinha acontecido”.

A partir desse evento, os movimentos de mulheres de Moçambique passaram a incluir nas suas discussões os lugares e as maneiras mais seguras de prosseguir com suas lutas:

Então nós tivemos que refletir sobre as formas de atuação, a rua já não era tão aberta, e formas de atuação. E confesso que de certa forma estamos um pouco nisso, e gradualmente, ainda no meu ver, vimos a social mídia como um espaço, né, bem-visto o Facebook do Movfemme, serve como um espaço de partilha, apresentação de tudo isso, mas ainda precisa muito, muitas coisa precisa ser feita. muitas de nós ainda não temos o total domínio técnico do uso das plataformas, uma estratégia clara, né (sic)
(ARAÚJO, 2018).

Na postagem do Fórum Mulher, compartilhada pelo Revolução, temos mais uma evidência do que nos revela Araújo (2018): as ruas já não podem ser acessadas livremente para manifestações, e, com isso, as redes sociais ganham um caráter alternativo, tanto de manifestações como de lugar para fazer pressão política junto às autoridades. O ofício do Conselho Municipal recusando a autorização foi amplamente compartilhado nas *fan pages* dos movimentos de mulheres, bem como nos perfis individuais de suas integrantes. Após esta ação articulada, a marcha foi autorizada e aconteceu conforme programada.

Esta pressão coordenada pelos movimentos de mulheres junto às autoridades da cidade de Maputo é uma resposta aos desafios de manter e ampliar os espaços de lutas referidos por Shaista de Araújo (2018), que entende que cada organização tem seus projetos específicos, mas que isso não dispensa a necessidade de ocupar outros espaços:

Ficamos confinadas. Se somos das organizações ficamos nas nossas reuniões constantes, a gente faz, apresenta petições, não sei o que ... Mas eu acho que não é suficiente. Temos poucos espaços de mídia sim, mas também não fazemos o esforço de ocupá-los, esses poucos que existem.

Compreendemos que este conjunto de postagens é ilustrativo de que a conexão que se estabelece entre as mulheres e entre os movimentos tem passado pelas redes sociais. A ocupação destas redes substituem os encontros presenciais, não prescindem as formas clássicas de manifestações de movimentos sociais, mas em situações específicas – das mulheres e dos grupos – funcionam como espaço seguro de articulação e pressão social.

Protagonismo

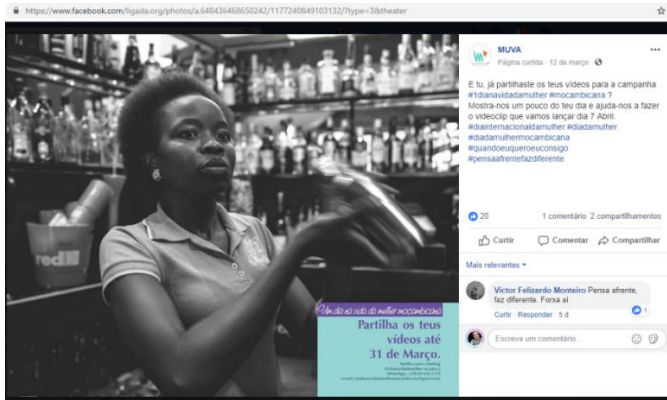
Marcela Lagarde (2005) alerta que as experiências do “dever ser feminino” são vividas pelas mulheres desde uma posição de subordinação “*a que las somete el dominio de sus vidas que, en todos los aspectos y niveles, ejercen la sociedad y la cultura clasistas y patriarcales*” (p. 152). Para a autora, fazer frente a esta condição de subordinação passa pela conquista da liberdade das mulheres, compreendida como o protagonismo destas como sujeitos sociais na história, como sujeitos particulares em cada sociedade e cultura, ou seja, o protagonismo se expressa na capacidade das mulheres se autodefinirem.

Nos contextos de opressão e desigualdade esta capacidade precisa ser desenvolvida e esse processo passa pelo reconhecimento do que acontece nos diversos contextos. Araújo (2018) reflete sobre a ausência da voz das mulheres jovens nos debates moçambicanos:

Então fazíamos parte, por exemplo, do grupo de gênero, grupo que é grupo de coordenação de gênero, que é um grupo que se reunia, que era um grupo de doadores de... ministérios e que se reunia num ministério da mulher. Mas decidimos que havia uma ausência da mulher da voz, da mulher jovem no debate sobre políticas. Mas havia espaços que nós estávamos a ocupar (sic) (ARAÚJO, 2018).

A fala da ativista revela que o tema das mulheres está presente nas agendas governamentais, mas falta algo essencial, a presença e a voz das próprias mulheres neste espaço. Nesta perspectiva, é muito significativa a campanha do MUVA, lançada em março de 2019, que convida as mulheres moçambicanas a enviarem vídeos de suas atividades cotidianas para a composição de um videoclipe alusivo ao Dia da Mulher Moçambicana, que é comemorado no dia 07 de Abril.

Figura 3 - Campanha MUVA



Fonte: <https://www.facebook.com/ligada.org/photos/a.648436468650242/1177240849103132/?type=3&theater>

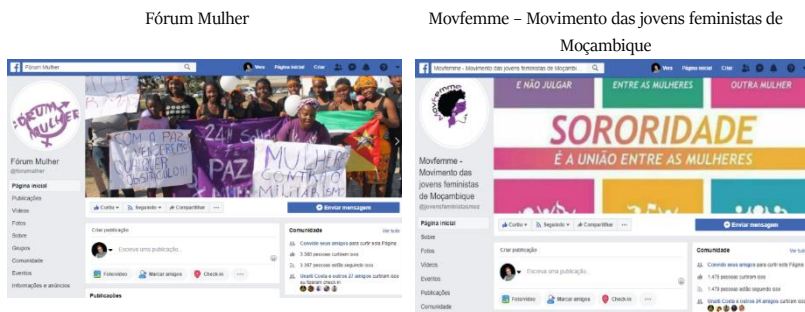
A campanha chamada #umdiavidadamulher#moçambicana foi divulgada no Facebook do MUVA, e, ao dar visibilidade ao dia a dia das mulheres, traz para o centro das discussões a importância social do fazer feminino. A campanha desnaturaliza o lugar das mulheres e joga luz sobre os espaços que elas ocupam e para as atividades que desenvolvem nas diversas esferas sociais. A foto – figura 3 – é representativa deste movimento, ao mostrar uma mulher trabalhando fora de casa, em um bar, desempenhando uma profissão ligada a uma especialidade profissional.

Esta campanha dialoga com a reflexão de Araújo (2018) sobre a necessidade dos movimentos reunirem as experiências das mulheres: “Há área que nós precisamos ser mais ativas, então nós precisamos redefinir estrategicamente a nossa atuação. E como eu acho que nós estamos um

pouco dispersas, mas as bases estão lá ativas, há uma situação... as bases se reúnem, tudo mais.”

As imagens abaixo – quadro 4 – expressam as bases que se reúnem. As fotos de capa do Fórum Mulher e do Movfemme fazem uma chamada para a centralidade da união das mulheres nas lutas.

Quadro 4 – Apresentação das *fan pages* do Fórum Mulher e do Movfemme



Fonte: <https://www.facebook.com/forummulher/>

Fonte: <https://www.facebook.com/jovensfeministas-moz/>

O apelo por paz e contra o militarismo do Fórum Mulher dialoga com a história recente de Moçambique, dos confrontos armados da guerra civil e dos movimentos de reconciliação nacional que estão ainda em pauta, e de cujas discussões as mulheres participam ativamente.² Já a capa do Movfemme faz referencia ao conceito de sororidade – aliança/união entre mulheres para atingir objetivos comuns -, que recentemente está sendo incorporado ao vocabulário dos movimentos feministas. É um conceito que ainda não está estabilizado, sendo debatido a partir de diversas vertentes teóricas, mas que sinaliza para um movimento fundamental, que é a adoção de palavras que nomeiem apropriadamente as experiências e práticas das mulheres, conforme reflete Araújo:

² O tema foi abordado pela Profa. Dra. Iraê Ludin, docente do Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI/Moçambique), durante a 7ª Conferência Internacional do Centro de Estudos Interdisciplinares de Comunicação, realizada em Maputo, em 02 de outubro de 2017. Site do evento: http://www.ccc.org.mz/22045903_1830849882727443_719772370462583534_n/. Acesso em 14 de janeiro de 2020.

Sororidade é um conceito muito recente também pra nós, a nível dos debates. Então, falar dessas questões é muito recente, mas que são um dos assuntos mais profundos, mais profundos, porque temos o grupo... as mulheres são cada vez mais reconhecidas nos seus direitos (ARAÚJO, 2018).

O reconhecimento dos direitos das mulheres não é um fenômeno natural da cena social das nossas sociedades patriarcais, mas é resultado concreto das lutas e conquistas das mulheres na sua trajetória de autodefinição como sujeitos de desejos, direitos e projetos. Desta forma, a perspectiva do protagonismo das mulheres moçambicanas também se expressa em sua articulação, por meio dos movimentos sociais, e com ações compartilhadas com mulheres de todo o mundo. A participação destas no movimento Marcha Mundial das Mulheres é fundamental para problematizar uma visão naturalizada da mulher africana que confinada na sua situação de carência não teria nada de significativo para acrescentar aos movimentos de mulheres de outras latitudes.



Figura 4 – Foto de capa da fan page da Marcha das Mulheres Moçambique

Fonte: <https://www.facebook.com/marchamundialdasmulheresmoz/>

Esta articulação com os movimentos internacionais de mulheres é uma forma de fortalecimento institucional dos movimentos internos, pois dão uma perspectiva de unidade global para as lutas e auxiliam nos desafios, conforme afirma Araújo (2018):

Nós fazemos alguns avanços, e também dos pontos estratégicos, quando estava a perguntar sobre agenda, seria nós também prestarmos atenção pra

manter esses avanços que a gente faz. Porque a gente avança, avança, e depois não fica atenta aos espaços de usurpação desses direitos que conseguimos, né (ARAÚJO, 2018).

Assim, o fato de que a Marcha Mundial de Moçambique ocupe também o espaço das redes significa um esforço deliberado da organização e funciona melhor para manter e ampliar a participação das mulheres. Shaista de Araújo aposta nas redes:

Porque as ruas estão fechadas, o espaço público já não é tão acessível a nós, as nossas manifestações... já não é seguro. Então, que outro espaço nos resta? Esse seria um dos espaços, principalmente pra alargar as fileiras, mas também pra partilhar e chamar a atenção a outras mulheres que não estão dentro do nosso espaço. Dentro do nosso espaço a gente nota, por exemplo, que nos organizamos às vezes em encontros, e sempre são as mesmas pessoas. É isso que tem que ser diferente, agora, pensando estrategicamente (2018).

Lagarde (2005) insiste na necessidade de desarticular os conteúdos patriarcais e baseados no gênero da organização da sociedade, e este diálogo articulado com a diversidade das situações das mulheres ao redor do mundo é uma forma de incidir sobre as formas de ser mulher, considerando as culturas específicas das sociedades que os produzem e ainda assim desestabilizar as condições gerais que reproduzem o sexismo.

Considerações finais

Visualizamos as *fan pages* de 6 movimentos/projetos de mulheres moçambicanas para compor uma parte do cenário que atesta sua presença organizada no Facebook. Conhecemos, a partir das postagens, um pouco de suas pautas atuais, e em diálogo com abordagens teóricas tecemos algumas elaborações sobre o que a utilização das redes sociais pode significar nos contextos de lutas contra as opressões sofridas pelas mulheres daquele país.

A partir da compreensão das abordagens teóricas que escolhemos, sintetizamos três concepções: mentoria, espaços de lutas e protagonismo,

e, com elas, propusemos possíveis leituras sobre como a utilização das redes pode, além de promover visibilidade dos movimentos de mulheres, perturbar a fixação delas como vítimas imobilizadas em contextos de violências e sofrimentos.

A noção de mentoria, que emergiu das reflexões sobre o ativismo das mulheres moçambicanas, propõe-nos um modo de mostrar as ações nas quais as mulheres estão envolvidas. Postar nas *fan pages* estas ações é uma maneira de registrar formas concretas de vida, situações específicas de suas biografias. Estas imagens, quando circulam nas redes, participam da disputa de sentidos sobre a realidade das mulheres moçambicanas, oferecendo outros elementos para a construção social de imaginários sobre elas. As mesmas imagens, ao se contraporem em conteúdo e mensagem às que são colocadas em circulação pela mídia hegemônica, participam da consolidação de uma representatividade positiva e inspiradora.

Neste contexto, as redes sociais vão se configurando como mais um espaço de lutas, e, quando possível, como extensão do espaço físico. Elas são ocupadas porque se reconhece sua abrangência, mas também porque os espaços clássicos da reivindicação social – as ruas – não oferecem segurança para as mulheres, e sua utilização como palco de resistência e celebração está atrelada às estratégias de silenciamento que circulam disfarçadas na burocracia e nos critérios técnicos das leis que tratam de ordem e segurança pública.

Assim, os movimentos de mulheres insistem em ocupar as ruas, mas a este espaço se acrescenta a ocupação das redes, e um legítima e completa o outro por meio da visibilidade que promove e constrói.

Esta visibilidade dá conta de mostrar o proativismo das mulheres moçambicanas. Diante de uma realidade de desigualdade social e injustiças, os grupos têm se mobilizado para garantir o debate público de suas pautas e de seus direitos. Registrar este protagonismo é, além de celebrar a trajetória individual e coletiva destas mulheres, uma maneira de dizer à sociedade que recuos não serão aceitos sem questionamentos.

Desde a perspectiva feminista, adotada por vários dos grupos que observamos, a celebração da mulher protagonista é fundamental para construir a representação desta como ser humano histórico, concreto e singular, que é diferente, mas não oposta às diversas gramáticas de humanidades que compõe uma sociedade. Estas mulheres têm sido competentes em afirmar que não buscam oposições simétricas ao lugar do homem, mas que estão lutando por uma ressignificação da noção de humanidade que possibilita sua co-presença igualitária em termos de direitos.

As mulheres protagonistas portam-se de forma vigilante e crítica para não sucumbir às leituras pessimistas ou ingênuas da complexidade das redes sociais e seus efeitos na sociedade. Acreditamos, assim, que a ocupação das redes pelas mulheres moçambicanas promove um deslocamento de sentido na direção de uma afirmação política positiva. Seus espaços virtuais servem tanto para aproximar as mulheres moçambicanas entre si como para colocá-las em diálogo com movimentos mundiais. A combinação destes dois processos aporta outros sentidos para a construção dos entendimentos sobre a vida das mulheres no continente africano, problematizando as imagens de faltas/ausências/sofrimentos, promovendo imagens inspiradoras, desafiadoras e propositivas.

Referências

- ARAÚJO, Shaista de. [Entrevista disponibilizada em 13 de abril de 2018, a autora]. Maputo/Moçambique. 2018.
- BIDASECA, Karina. LABA, Vanesa V. **Feminismos y poscolonialidad**. Descolonizando el feminismo desde y em América Latina. 2ª ed. - Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina, 2011. 296 p.
- CASEMIRO, Isabel. **Paz na Terra, Guerra em Casa**. Pernambuco: Editora UFPE. Coleção Pesquisas, 2014. 376 p.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

HINE, CHRISTINE. *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. London: Bloomsbury, 2015.

LAGARDE, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres**. Madresposas, monjas, putas, presas y locas. Universidad Autonoma de México: México, 2005. 884 p.

MACAMO, Elísio. A ruptura com o senso comum e a produção de conhecimento científico. In: FEIJÓ, João (Org.). **Metodologias de Investigação em Ciências Sociais**. Experiências de pesquisa em contextos moçambicanos. Escolar Editora: Maputo, 2017, 333 p.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Redes sociais na Internet**. 2. ed., rev. e ampl. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009. 206 p.

**Moçambique em megas:
notas sobre o consumo de *smartphones* e
mídias sociais em Maputo**

Camila Rodrigues Pereira

Sandra Rubia Silva

Introdução

O número de pessoas com acesso à internet e a quantidade de usuários de mídias sociais e de aplicativos crescem exponencialmente ao longo dos anos, tanto ao redor do globo quanto no Brasil e em Moçambique, como apontam os dados da pesquisa realizada em 2018 pela empresa *We Are Social*¹. Com a rápida difusão das mídias sociais, aumentam os sentimentos de que estar conectado é algo essencial e de que essas plataformas já fazem parte da nossa vida cotidiana. Porém, em Moçambique, apesar de o acesso à internet ter triplicado nos últimos dez anos (segundo o Censo de 2017)², continuam a ser poucos os moçambicanos em porcentagem que têm acesso à internet. Este número cresce a cada ano, mas as últimas pesquisas afirmam que pouco mais de 6% da população têm este tipo de acesso. A maioria desses usuários se encontra na Província de Maputo, onde está localizada a capital do país, e são homens.

¹ Disponível em: <<https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>> Acesso em: set. de 2018.

² Disponível em: <<http://www.verdade.co.mz/newsflash/68535-acesso-a-internet-triplicou-em-mocambique>> Acesso em: mar. de 2020.

Maputo é a capital de Moçambique e está situada na Província de Maputo. A cidade, localizada no sul do país, possui, segundo o senso de 2017, 1.271.569 habitantes. Moçambique fica no sul do continente africano e faz fronteira com países como África do Sul, Suazilândia, Zimbábue, Zâmbia, Malawi e Tanzânia. Em Maputo, são poucos os espaços que possuem redes de internet *Wi-Fi*. O acesso é feito, principalmente, através de smartphones e de internet 3G. Os “megas” (megabytes) para conexão com a internet são comprados aos poucos, conforme se tem meticais (moeda de Moçambique) para a recarga de internet no celular. A cada compra de megas, é possível acessar um pouco de conteúdo e, em função disso, as mídias sociais mais utilizadas no país são o *WhatsApp* e o *Facebook*, porque consomem menos dados móveis. De acordo com a pesquisa *We Are Social*, em 2018, o *Facebook* possuía dois milhões de usuários ativos em Moçambique e 90% deles acessavam a mídia social somente através de smartphones. Desses perfis ativos, 38% eram femininos e 62% masculinos.

Este trabalho é fruto de observação participante, realizada ao longo de quase seis meses na cidade de Maputo, de agosto de 2019 a janeiro de 2020. O trabalho de campo feito em Moçambique foi realizado em período de estágio sanduíche de Doutorado, através do Projeto Educação Intercultural, financiado pelo Programa Abdias Nascimento – Capes, e faz parte de uma pesquisa etnográfica maior sobre os usos de gênero de mídias sociais e aplicativos por mulheres de baixa renda e suas estratégias de apropriação da internet.

No presente artigo, temos como objetivo analisar o consumo de smartphones e mídias sociais em Maputo. Trazemos para o texto relatos de algumas questões que foram observadas no trabalho de campo em Moçambique e enunciadas em entrevistas em profundidade. Os nomes das quatro participantes da pesquisa que aparecem no trabalho são fictícios. Utilizamos o anonimato para resguardar as imagens e as intimidades das interlocutoras. Conhecemos Alima, Genifa, Soninha e Penélope através de indicação e as entrevistas foram realizadas em diferentes locais, como em

seus ambientes de trabalho, na Residência Universitária da Universidade Pedagógica de Maputo e em lugares públicos. Também utilizamos pesquisas já realizadas no país e dados sobre consumo de celular e internet, para auxiliar o leitor na compreensão acerca do consumo de internet em Moçambique. Como contribuição teórica, trazemos pesquisas sobre consumo a partir de autores como Sahlins (2003), Douglas e Isherwood (2006) e Miller (2013) e investigações sobre consumo de internet, mídias sociais e telefones celulares escritas por Miller et al. (2019), Spyer (2018), Pereira (2017) e Silva (2010a, 2010b).

Cultura do consumo, desigualdade e culturas digitais

Estudar o consumo de smartphones e mídias sociais é essencial para a compreensão da relação entre as pessoas e os objetos, para entender as formas como as diferentes culturas se apropriam dos bens materiais em seu cotidiano. Esses artefatos e plataformas são considerados de extrema significância para a cultura material contemporânea e, a partir de estudos antropológicos, é possível compreender que os usos dos mesmos objetos, por diferentes pessoas de culturas distintas, se tornam diversos. Sahlins (2003) já afirmava que nenhum objeto tem sentido dentro de uma sociedade a não ser pelo significado que os indivíduos atribuem a ele e o estudo de Miller et al. (2019), realizado por nove pesquisadores em oito países, mostra esses diferentes significados das mídias sociais para os participantes da pesquisa.

A obra *Cultura e Razão Prática*, de Marshal Sahlins (2003), se torna relevante para este trabalho, para que possamos pensar sobre a importância de ter um smartphone e de estar conectado. Para muitos indivíduos, isso é considerado como necessidade supérflua ou não básica, mas, para outras pessoas, é essencial para que se sintam pertencentes ao mundo em que vivemos. Na atualidade, para boa parte da população, a conexão é uma necessidade, como atestam as pesquisas de Silva (2010b) e Pereira (2017). Para os interlocutores de Silva (2010b), ter um telefone celular era “estar

no tempo, estar no mundo”, se sentir pertencente. O mesmo foi percebido por Pereira (2017), em sua pesquisa sobre o consumo de smartphones por mulheres, que compreendem que “estar conectada já é natural” e que ter um dispositivo móvel é uma necessidade. Sahlins (2003) analisa as preferências e os tabus alimentares e o sistema americano de vestuário para, de maneira crítica, refletir sobre a ideia equivocada de que as culturas humanas são formuladas a partir da razão prática. O autor acredita que os seres humanos sobrevivem cada um de uma maneira específica. Dependendo da nacionalidade, do grupo social, do gênero, o indivíduo vai se apresentar e consumir de um modo particular. Essa análise pode ser feita também do consumo de smartphones e mídias sociais, as pessoas consomem esses “bens” a partir de razões culturais e simbólicas e não apenas a partir da razão prática.

Sahlins (2003) procura também mostrar em seu texto que a produção só existe e é completa através do consumo. Ela se caracteriza como uma intenção cultural tanto quanto a apropriação. Uma empresa não irá produzir um utensílio apenas porque ele possui uma eficiência material, porque as pessoas não compram através da lógica prática. Os indivíduos, como frisa Sahlins (2003), não constroem somente moradias ou abrigos para estarem seguros e suprirem as suas carências materiais, eles criam habitações específicas de acordo com suas culturas, como a cabana do camponês ou o castelo do nobre. A produção é a reprodução da cultura num sistema de objetos (SAHLINS, 2003). A utilidade, conforme explica Sahlins (2003), não deve ser o único atributo de um objeto. Não usamos algo porque é útil, usamos pelo significado, pelo seu simbólico, e isso vale também para os usos dos aparelhos smartphones e mídias sociais. A compra de créditos para a recarga do celular e a compra de megas de internet, por exemplo, para os moçambicanos de baixa renda, significam poder ter acesso ao mundo, “ver as novidades, as coisas do país e de fora do país”, além de poder, através do acesso à internet, mostrar a sua cultura a partir

das suas vozes por meio das mídias sociais. A utilidade da recarga do telefone celular vai além da razão prática, ela é revestida de significado simbólico.

Os autores Mary Douglas e Baron Isherwood realizaram um esforço pioneiro ao publicarem em 1979 o livro *O mundo dos bens*, no qual estudam pela primeira vez os significados do consumo a partir de sua lógica cultural, propondo uma antropologia do consumo. Para Douglas e Isherwood (2013), a função essencial do consumo é a sua capacidade de dar sentido. Eles advogam que esqueçamos a ideia da irracionalidade do consumidor e que as mercadorias são boas somente para comer, vestir e abrigar. Devemos pensar que, além dos bens terem uma utilidade prática, são bons para pensar. Eles são os responsáveis por estabelecer e manter as relações sociais. Os bens são a parte da cultura que fica visível e o ator social usa desse consumo de bens materiais para dizer alguma coisa sobre si mesmo, sua família, sua localidade e sua cultura (DOUGLAS; ISHERWOOD, 2013). O pensamento dos autores nos auxilia a refletir sobre como cada pessoa usa seu dispositivo móvel e sua conectividade para dizer algo sobre si, acerca do que vive no dia a dia, sobre seu trabalho, seus amigos e, até mesmo, sobre os lugares que normalmente frequenta e o que costuma comer. A teoria de Douglas e Isherwood (2013) se faz muito atual quando pensamos como cada sujeito utiliza seu smartphone e suas mídias sociais de modo distinto e que isso se modifica em cada localidade, de geração para geração, em diferentes classes, entre outras variáveis.

Estudando os usos de mídias sociais e aplicativos por mulheres na cidade de Maputo, observei a valorização das conexões com o mundo globalizado para a divulgação da cultura do país, por exemplo. Percebi também as práticas tradicionais moçambicanas sendo mostradas nas mídias sociais para o mundo, através de vídeos e imagens compartilhadas no *WhatsApp*, no *Facebook*, no *YouTube*. Conseguimos pensar em como a dança, a música, o uso das capulanas, entre outros, são enxergados nas mídias sociais de “novas” formas, em novos ambientes, adaptadas. E a tradição sobrevive e é passada de geração para geração não mais – apenas –

de forma oral, mas por meio de vídeos compartilhados através das mídias sociais, a partir de diferentes vozes. As mídias sociais, especificamente o *Status* do *WhatsApp*, acabam se tornando um espaço para mostrar que as tradições continuam sendo realizadas. Uma das participantes de minha pesquisa, Alima, relata que, no *Facebook*, ela conversa “até com pessoas que nunca viu de verdade”. A interlocutora gosta de usar a mídia social para falar com pessoas que são de fora de Moçambique. Ela conta que pessoas de outros países a adicionam e começam a conversar para saber como é Moçambique, como se vive no país, como são seus hábitos, se o país é bonito. “Tem pessoas que não conhecem, só ouvem dizer que existe Moçambique, ficam curiosas em querer saber como Moçambique é, será que é um bom país? O que se faz lá? Como se vive?”. É com esse pensamento de contar sobre o país e suas tradições que muitos usuários acabam compartilhando sobre sua cultura nas diferentes mídias. Miller et al. (2019), com sua pesquisa em diferentes países, têm como um de seus objetivos justamente mostrar como o mundo tem diversificado as mídias sociais e como elas têm apresentado mais da nossa diversidade cultural.

A obra de Miller (2013), traduzida no Brasil como *Trecos, troços e coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material*, vai ao encontro do pensamento de Sahlins (2003) e Douglas e Isherwood (2013). Miller (2013) compreende que cada comunidade, além de consumir de maneira singular, acredita que seus costumes são os corretos, os naturais e próprios, e que os outros, os que não fazem parte da cultura e que consomem de outra forma, é que são estranhos e equivocados. Uma das intenções de Miller (2013) ao escrever esse livro é demonstrar como uma apreciação mais profunda das coisas pode nos levar a uma análise mais profunda das pessoas. É possível perceber, a partir dos estudiosos da área do consumo, a importância da relação sujeito e objeto. O ponto de partida do pensamento de Miller “é que nós também somos trecos, e nosso uso e nossa identificação com a cultura material oferecem uma capacidade de ampliar, tanto quanto cercear, nossa humanidade” (MILLER, 2013, p.12). A palavra

treco, como aparece no livro de Daniel Miller, é entendida aqui como objeto, bem material.

Seguindo essa mesma lógica, de que assim como nós criamos os objetos, eles nos criam, Miller et al. (2019) escrevem sobre como as pessoas ao redor do mundo mudaram as mídias sociais. Os autores lembram que o *Facebook* iniciou sendo usado por jovens universitários, com o objetivo de ajudar estudantes a se encontrarem. Hoje, após a migração dos mais variados tipos de usuários para a plataforma, é possível compreender que uma plataforma de mídia social se torna, em grande parte, aquilo que os usuários fazem dela, não qualquer coisa pretendida pela empresa (MILLER et al., 2019).

A investigação de Miller et al. (2019), que não se define como um estudo de plataformas e sim como uma pesquisa sobre o que as pessoas postam e comunicam através das plataformas, porquê postam e as consequências dessas publicações, traz interessantes perspectivas sobre as mídias sociais. Os autores acreditam que o mundo mudou as mídias sociais, tanto quanto as mídias sociais mudaram o mundo. Obviamente, reconhecem Miller et al. (2019), o processo nunca é unidirecional; as tecnologias nos mudaram, pois nos deram potencial de comunicação e interação que não possuíamos anteriormente. Mas as questões locais, a maneira como os conteúdos são apresentados e o significado que eles possuem para cada um dos nove campos de pesquisa nos quais o trabalho foi realizado, se mostraram particulares.

Hoje, principalmente com o acesso a baixo custo através dos smartphones, as pessoas estão cada vez mais livres para escolher e navegar entre inúmeras plataformas (MILLER et al., 2019) e, assim, consumir cada vez mais as tecnologias de forma simbólica e cultural. Durante o dia, os usuários usam diferentes plataformas, para diversas funções: uma para postar fotos, uma para escrever com poucos caracteres, outra para conversar com os amigos. Não há, segundo Miller et al. (2019), uma definição

universal do que são as mídias sociais³ e elas estão sempre mudando. Cada pessoa faz um uso específico de cada plataforma, apesar de suas funções pré-estabelecidas. Esses usos podem variar de acordo com o gênero, a faixa etária, a cultura, a localização, a profissão, a classe, entre outros. De acordo com os resultados da pesquisa dos autores, as mídias sociais são utilizadas de maneiras muito diferentes dependendo do lugar onde você estiver no mundo, o que também desafia a ideia de que se pode generalizar esses estudos para outras populações.

O uso bem-sucedido das mídias sociais de acordo com o campo de Miller et al. (2019) só pôde ser pensado em função de outro importante desenvolvimento tecnológico: o *smartphone*. “Por mais poderoso e importante que tenha sido o surgimento das mídias sociais em alguns de nossos locais de pesquisa, seria difícil colocá-lo à frente do impacto e da relevância dos *smartphones* [...]” (MILLER et al., 2019, p. 230). O acesso à internet e às mídias sociais aumentou muito depois da disseminação dos *smartphones*, principalmente entre os grupos populares.

Além de serem dispositivos móveis acessíveis, pequenos e portáteis, é possível escolher a escala do grupo com o qual se quer comunicar, via aplicativos, mídias sociais, mensagens de texto, e também há a possibilidade de escolha de componentes textuais, visuais ou auditivos para a comunicação, podendo variar de acordo com cada situação (MILLER et al., 2019). Miller et al. (2019), em seu campo de pesquisa no sul da Índia, perceberam que o *Snapchat* e o *Facebook* eram muito usados pelas populações analfabetas porque permitiam estabelecer uma conversa quase que inteiramente visual, através, por exemplo, da publicação e do envio de imagens, *memes*, *emojis*, entre outros. À medida que os celulares se tornam mais inteligentes e propiciam uma ampla gama de possibilidades comunicativas, Miller et al. (2019) acreditam que eles possam acelerar a dissolução dos meios de comunicação social.

³ Miller et al. (2019) utilizam o termo mídias sociais em sua pesquisa, mas nele os autores compreendem os sites de redes sociais digitais, aplicativos e alguns jogos. Seguindo esta perspectiva, neste trabalho, optamos por utilizar mídias sociais, redes sociais digitais e redes sociais com o mesmo sentido, entendendo que todas são plataformas digitais e que o que buscamos refletir são os seus usos e não suas estruturas em si.

Spyer (2018) verificou em sua investigação particularidades no modo como os brasileiros de baixa renda utilizam as plataformas de mídias sociais. Diferente dos outros campos de pesquisa do estudo de Miller et al. (2019), Spyer (2018) afirma que os seus pesquisados não usam várias plataformas de mídias sociais segundo tipos específicos de relacionamentos, como é visto em muitas pesquisas. Os usuários utilizam, primordialmente, o *Facebook* e, nessa plataforma, se comunicam com todos os tipos de pessoas, tanto conhecidas quanto desconhecidas. Spyer (2018) ressalta que plataformas como o *Facebook* e o *WhatsApp* “são efetivamente a razão pela qual muitos moradores escolhem estar *on-line* e muitos não saberiam distinguir *Facebook* e internet. O *Facebook* e o *WhatsApp* são úteis em si como meios de comunicação com outros indivíduos e grupos” (SPYER, 2018, p.69).

O autor aponta também, em sua pesquisa sobre as mídias sociais no Brasil emergente, que o uso de mídias sociais está associado a outras práticas de consumo que exibem distinção socioeconômica. Spyer (2018) apresenta dados e fotos de seu campo de pesquisa que vão ao encontro dessa afirmação. O autor identificou que os indivíduos procuravam mostrar prosperidade através do consumo a partir de suas fotos publicadas nas mídias sociais. Nas *selfies* feitas por mulheres, por exemplo, a roupa tinha que ser nova e a pessoa tinha que mostrar a maquiagem, os acessórios e outros itens (SPYER, 2018). Outro tipo de foto mostrava o poder de consumo era aquela com o próprio smartphone. O autor relata que muitos jovens tiravam fotos na frente do espelho para poder mostrar seus aparelhos celulares.

É importante ressaltar que a popularização das mídias sociais no Brasil aconteceu, segundo Spyer (2018), em meados dos anos 2000, período que coincide com um momento de prosperidade no país, no qual o termo “nova classe média” passou a simbolizar a percepção de que a população de baixa renda poderia se tornar um grupo de consumidores mais ativos. Portanto, o aumento do consumo de mídias sociais no país se dá em um período de crescimento do consumo como um todo. Mas as mídias sociais,

para Spyer (2018, p.27), “estão um passo à frente de outros produtos, em termos de encapsular prestígio, porque seu uso implica na aquisição de um certo nível de instrução”.

O consumo e o acesso à comunicação digital e às mídias sociais representam-se tornar parte de um mundo moderno de consumo e tecnologia, que muitas pessoas não tinham oportunidade se quer de experimentar. Consumir smartphones, na atualidade, significa consumir internet, aplicativos e mídias sociais; significa estar conectado, *on-line*, estar no mundo, mostrar sobre si, sua família, sua localidade e suas formas de consumir. É importante lembrar que, apesar desses aspectos simbólicos mencionados, o aumento do acesso à internet não significa diminuição de desigualdade social garantida ou que podemos afirmar que o acesso às mídias sociais causa mudança social (MILLER et al., 2019). Mesmo que as pessoas tenham acesso, permanecem as desigualdades na conexão, como examinaremos na seção seguinte do artigo. Além disso, a quantidade de conteúdo disponível na internet é desequilibrada (MILLER et al., 2019), seja pela quantidade de megas necessários para o acesso, seja pela capacidade de memória do telefone celular ou pela quantidade de conteúdo disponível no idioma local. Por exemplo, moçambicanos que falam apenas as línguas maternas do país, mesmo tendo acesso a smartphones e internet, não têm a mesma quantidade de conteúdo disponível do que aqueles que falam inglês, português e outros idiomas com mais produção de conteúdo acessível *on-line*.

Portanto, por mais que o acesso às mídias sociais seja entendido como importante para o desenvolvimento e para dar voz a diferentes indivíduos, ele “não se traduz automaticamente em um maior acesso a informações e recursos” (MILLER et al., 2019, p. 146). No campo de pesquisa chinês de Miller et al. (2019), as mídias sociais são vistas como um local para cooperação, que fornece oportunidade para compartilhar informações relacionadas ao mundo do trabalho e da educação não tradicional. No nosso campo de pesquisa em Moçambique, analisamos que as mídias sociais são muito utilizadas para “fazer negócios”, para compra e venda de

produtos alimentícios, roupas, celulares, serviços, entre outros, e também são muito usadas para o aprendizado informal. Alima, de 38 anos, por exemplo, começou a utilizar o *Facebook* para encontrar conteúdos educativos e também costuma usar a mídia social para comprar bolos e salgados de pessoas que anunciam seus produtos em grupos. Já Soninha, que tem 43 anos e trabalha como auxiliar de limpeza e secretária, utiliza o celular para conseguir novas oportunidades de trabalho e para aprender a criar produtos, que, vez ou outra, ela vende para conseguir uma renda extra. Soninha aprendeu a fazer crochê através de vídeos no *YouTube* e vende as peças que consegue produzir. Além disso, ela assiste a vídeos de culinária na mesma mídia social para descobrir novas receitas e vender os pratos que produz. Para a participante da pesquisa, as mulheres moçambicanas usam muito as mídias sociais para aprender e para empreender. “Usam a seu favor”, para estudar, crescer, divulgar seus trabalhos e vender seus produtos.

Como já foi observado em outros contextos culturais através da investigação de Miller et al. (2019), a expansão dos smartphones e das mídias sociais pode não ter, muitas vezes, impacto sobre a desigualdade *off-line*. Porém, a oportunidade de acesso por si só já representa uma forma de maior igualdade em termos simbólicos, à medida que o conteúdo compartilhado nesses meios reflete, cada vez mais, a diversidade cultural do nosso mundo (MILLER et al., 2019).

A partir das reflexões feitas sobre o consumo e acerca do consumo de smartphones e das mídias sociais, podemos compreender que os usos desses artefatos, a relação entre eles e os indivíduos, são diversas e mudam de uma cultura para a outra, assim como o consumo dos bens materiais como um todo. Apesar dessas tecnologias já serem criadas e produzidas com uma intenção de uso, os consumidores se apropriam e reinventam suas utilidades a partir do simbólico. Portanto, os estudos sobre consumo, como os de Douglas e Isherwood (2013), se tornam muito importantes para que possamos entender o consumo de smartphones e mídias sociais como bens que fazem parte da vida social e cultural na atualidade.

Culturas digitais em Moçambique: o dobro de Megas é igual ao dobro de uso de Internet

Alima, moçambicana de 38 anos, trabalha como auxiliar de limpeza e coloca, geralmente, 150 meticais de crédito por mês em seu celular. Com esse valor, ela consegue comprar 20 megas de internet, o que acaba, às vezes, em uma semana de uso. Com esses megas, Alima conta que pode usar o *WhatsApp* e o *Facebook*, no máximo, uma hora por dia e que, quando quer escutar músicas no *YouTube*, seus megas permitem ouvir apenas duas ou três canções.

A participante da pesquisa, que ganha um salário mínimo por mês, conta que divide os 150 meticais de crédito mensais entre os dois chips que possui em seu celular, um da empresa Vodacom e outro da empresa Mcel. O da Mcel ela usa apenas para ligar e receber chamadas de sua mãe e o da Vodacom é o mais utilizado. Porém, Alima também consegue acessar a internet através da rede *Wi-Fi* do seu trabalho. Como mencionamos na introdução deste artigo, Moçambique não possui muitos estabelecimentos com redes *Wi-Fi* e não é comum para a maioria da população ter internet sem fio em casa, principalmente para aquelas pessoas com baixa renda. Com poucas redes *Wi-Fi* no país, o acesso à internet para maioria dos usuários se dá através de dados móveis, geralmente ofertados pelas empresas de telefonia Movitel, Mcel, Vodacom, entre outras.

Os créditos para celular podem ser comprados na rua – há muitos vendedores das empresas de telefonia nas ruas de Maputo (Figura 1) –, nas lojas físicas ou através de aplicativos como o M-Pesa. Este, por sua vez, é um aplicativo de serviço financeiro muito popular em Moçambique e em outros países da África, que permite ao usuário transferir dinheiro, fazer pagamentos, comprar crédito, pacotes de internet, pagar contas como água, escola, entre outras transações. De acordo com os dados da empresa M-Pesa, mais de três milhões de clientes são moçambicanos. A popularidade do aplicativo é explicada pela sua facilidade de manuseio e por levar

praticidade para a vida das pessoas, pois o registro no *App* e a abertura da conta são gratuitos, não é preciso ter conta bancária, não há taxas de manutenção e não há exigência de saldo mínimo na conta.

Figura 1: Ponto de venda de créditos da empresa Movitel



Fonte: Foto de Camila Rodrigues Pereira, Maputo, janeiro de 2020.

Em seus sites e propagandas, as empresas de telefonia anunciam as suas ofertas de internet. A empresa Vodacom, por exemplo, possui pacotes de internet com tempo de uso pré-determinado: uma hora, seis horas, um dia, uma semana ou um mês. Em alguns desses pacotes, o cliente pode usar o *WhatsApp* de forma ilimitada, mesmo que seus megas acabem (Figura 2).

A partir da observação participante e das entrevistas que realizei, pude constatar que o *WhatsApp* é uma das mídias sociais mais utilizadas na cidade de Maputo e, analisando os pacotes oferecidos pelas operadoras de telefone de Moçambique, é possível compreender que essa é uma realidade do país.

Figura 2: Ofertas Internet Pré-Paga Vodacom Moçambique

Preço (MT)	Pacote (MB)	Com Bacela (MB)	Validade (dias)	WhatsApp Grátis
5	40 MB	-	6h	Não
6	100 MB	-	1h	Não
7	30 MB	30 MB + 7MB	1	Sim
12	60 MB	60 MB + 12MB	1	Sim
20	100 MB	100 MB + 20MB	1	Sim
30	250 MB	250 MB + 30 MB	1	Sim
50	600 MB	600 MB + 50 MB	1	Sim
30	200 MB	200 MB + 30 MB	7	Sim

Fonte: Site Vodacom Moçambique. Acesso em abril de 2020.

A explicação dos moçambicanos com os quais conversei é que o *WhatsApp* é a mídia que consome menos megas. O *Instagram*, por exemplo, não é uma mídia social tão utilizada em Moçambique, principalmente por pessoas de baixa renda, pois, para quem acessa apenas pela internet móvel, o *Instagram* é a mídia que consome mais dados. Nesse sentido, foi possível observar que o *WhatsApp* ganha outro significado como mídia e outros usos. Por exemplo, o *Status* do *WhatsApp* é muito utilizado para compartilhar fotos, textos, vídeos, felicitações de aniversário; essas publicações desaparecem depois de 24 horas e acabam funcionando como os *Stories* do *Instagram*.

Sobre o uso do *Status* do *WhatsApp*, Alima costuma postar fotos de sua família, de sua mãe – que vive em outra cidade – e fotos sozinha. “Eu posso postar minha foto, ou mesmo da minha família, da minha mãe. Quando eu viajo pra lá, vou visitar, eu gosto de tirar fotos com minha mãe. Daí eu tiro e depois posto, escrevo ‘essa é minha mãe’. Então a pessoa vê [e comenta] ‘ei, você é parecida com sua mãe’” (Alima, 38 anos). Para Alima, a internet é uma forma de aproximar a família.

Já Genifa conta que gosta de postar em seu *Status* do *WhatsApp* sobre as novidades, quando tem um novo emprego, um novo corte de cabelo:

Basta ter uma novidade aí [para eu postar no *Status*]. Por exemplo, quando tive o outro emprego, poste ali. É um corte, tive que postar. São novidades.

Antes da pessoa me ver assim, sempre vai me ver primeiro lá. E, se a pessoa gostou, há de dizer: gostei. Vai comentar ali. Se não gostou, a pessoa também vai comentar, é daí que posso remover o *Status*, colocar outra novidade, essas coisinhas assim (Genifa, 33 anos).

Em pesquisa realizada com mulheres brasileiras sobre o consumo de smartphones (PEREIRA, 2017), observamos que, quanto mais memória disponível no aparelho, mais usos eram dados ao smartphone. A qualidade do telefone celular, suas configurações e capacidade de armazenamento influenciavam, diretamente, no conteúdo consumido pelas interlocutoras. Jenifer, costureira de 24 anos, afirmou utilizar pouco o smartphone, com uso moderado do *Facebook* e do *WhatsApp*, apesar de ter acesso à internet *Wi-Fi*. Depois que esta participante da pesquisa adquiriu um celular novo, com mais memória e velocidade, conseguiu baixar outros aplicativos, começou a gravar vídeos e a “botar um monte de coisa” no aparelho. Para as participantes da pesquisa de Santa Maria (PEREIRA, 2017), era essencial ter mais memória no celular se elas quisessem acessar mais aplicativos, músicas, jogos e tirar mais fotos. Já, em Moçambique, percebemos que memória sobrando no celular não quer dizer mais usos do dispositivo.

Em Moz, analisamos que o uso depende muito da quantidade de megas que o usuário consegue comprar. Alima acredita que os usos das mídias sociais e aplicativos em Moçambique estão totalmente ligados com a questão de renda. Ela afirma: “eu posso querer usar mais, mas não ter condições. Porque tem que alimentar o telefone para poder usar. Então, se eu não tenho como alimentar o meu telefone, para ter dados, megas, não tenho como usar. Posso querer entrar, mas não tem como” (Alima, 38 anos).

Na imagem que segue (Figura 3), da empresa Movitel, é possível ver alguns pacotes de internet e seus preços – que são considerados altos. O salário recebido por Alima e outras participantes da pesquisa varia entre quatro e cinco mil meticais, valor próximo ao salário mínimo de Moçambique. A internet, mesmo sendo considerada uma necessidade para as

participantes da pesquisa, é considerada cara e deve ser utilizada com cautela, pois cada mega conta.



Fonte: Site Movitel Moçambique. Acesso em abril de 2020.

Genifa, 33 anos, trabalha em uma empresa de segurança prestando serviços de portaria, e conta que costuma colocar internet em seu celular semanalmente. Por semana, ela compra 100 meticais da empresa Vodacom e transforma em megas de internet. Entre as opções de mídias sociais disponíveis, ela só utiliza o *WhatsApp* e, vez ou outra, escuta músicas no *YouTube*. Ganhando um salário mínimo por mês, Genifa conta que tem dois filhos pequenos para criar sozinha e que o salário “não dá pra manter a família, só ajeita”, mas comprar crédito para o celular é essencial. Em seu emprego, a pesquisada trabalha em turnos de 24 horas, um dia sim, um dia não. Essa carga horária faz com que ela fique muito tempo fora de casa e longe dos filhos. O *smartphone*, nesse caso, é utilizado por Genifa para estar presente no dia a dia da família mesmo estando longe fisicamente. Ela envia mensagens para o filho mais velho, de 12 anos, que tem um celular, para saber como estão, se foram à escola, se comeram ou não. “Assim me sinto mais perto deles, através do telefone. Me sinto mal, não me sinto bem de estar longe deles. Então, eu tenho sempre que mandar mensagem, ou ligar, procurar saber como é que estão, o dia como estão a passar” (Genifa, 33 anos).

Para a participante da pesquisa, que fica muitas horas longe de casa, o *smartphone* só ajuda. Em relação aos modelos de telefone celular, Genifa só usou *smartphones*. “Telefone de teclado, aqueles pequenininhos”, como

ela diz, só teve por duas semanas, quando foi roubada e precisou comprar um aparelho simples e barato para se comunicar. Para ela, a internet é muito importante para pesquisar, “para ver as novidades, o que está a acontecer, dia após dia. Para ver coisas de fora do país, coisas do país [...] Porque não temos condições de ligar pra fora do país procurar saber o que está a acontecer lá. Falta de tempo também de sentar e ver telejornal”.

Genifa também se preocupa muito com a educação e com a alimentação dos filhos e usa o *Google* para pesquisar informações para a escola e sobre alimentação saudável. Ela utiliza os argumentos que encontra na internet, como as vitaminas presentes em cada fruta e em cada verdura, para convencer os filhos a comer e a ter hábitos mais saudáveis. A participante da pesquisa afirma que, se fica mais de 24 horas sem o telefone, não se sente bem; ela tem a sensação de que está desatualizada e fora do mundo.

Como descrito na introdução deste trabalho, o acesso à internet em Moçambique cresceu muito nos últimos anos, mas ainda continua fora do alcance da maioria das pessoas que moram no país. Esse crescimento da internet se deu com o aumento do consumo de smartphones e, principalmente, na região de Maputo, local no qual a presente pesquisa foi realizada.

Estudos sobre o consumo de telefones celulares em Moçambique, realizados por pesquisadores como Julie Soleil Archambault (2009; 2011) e Dércio Tsandzana (2018), apontam que os aparelhos celulares, desde a sua entrada no país, são mais populares entre os jovens do sexo masculino.

Archambault (2009; 2011), em sua pesquisa em Inhambane, sul de Moçambique, conta como as conexões e os telefones podem ser geradores de conflitos e de términos de relacionamentos. A pesquisa realizada com jovens adultos, com idades entre 19 e 29 anos, aponta que essa parcela da população usa a comunicação por telefone celular em sua vida cotidiana de várias maneiras: para procurar emprego, entrar em contato com colegas, subornar professores, pedir a ajuda de parentes com as taxas escolares, conversar com familiares, para se comunicar com amantes e gerenciar múltiplos relacionamentos, entre outros. Mas o foco do trabalho

de Archambault (2011) é sobre os muitos casais que relatam “terminar por causa do telefone”. O celular apareceu no trabalho de campo da autora como o responsável por conflitos em assuntos íntimos, que, antes, segundo os pesquisados, não costumavam acontecer.

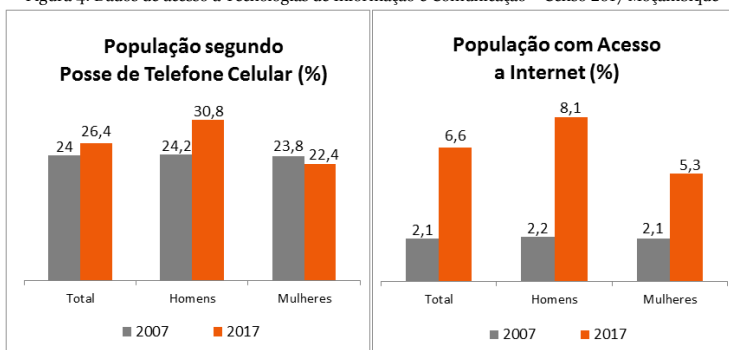
A pesquisa da antropóloga analisa, ainda, muitas questões culturais que ela percebeu em Inhambane, como a infidelidade (principalmente) por parte dos homens e o fato de que muitas mulheres, depois de casadas, são proibidas de terem um telefone celular. O medo da traição por parte da mulher foi apontado como um dos motivos pelos quais os homens não querem que suas esposas tenham um telefone celular. Algumas mulheres casadas também falaram para Archambault (2011) que preferiam não ter o aparelho por medo da reação de seus companheiros. Uma participante da pesquisa relatou que os homens têm mais direito de inspecionar o telefone da parceira e que o marido nunca acreditaria nela se ela discasse um número errado, recebesse um telefonema ou uma mensagem por engano.

Em meu tempo (Camila Pereira) de observação participante em Maputo, escutei jovens adultos, universitários, falarem sobre a proibição de celulares para as esposas quando casassem. Um jovem morador da residência universitária, depois de assistir a uma palestra minha sobre o consumo de smartphones por mulheres brasileiras, relatou que, depois de me ouvir, começou até a pensar em deixar a sua mulher ter um telefone quando casar. Os dados encontrados por Archambault (2011) em Inhambane e o que pude observar em meu trabalho de campo em Maputo podem ser explicações para os números que os gráficos do Censo de 2017 de Moçambique apresentam. De 2007 para 2017, o número de mulheres com celulares diminuiu de 23,8% para 22,4%. Em dez anos, menos mulheres possuem acesso a um aparelho telefone. Por outro lado, o acesso à internet por parte das mulheres cresceu de 2,1% para 5,3% no país. Nos dois casos, tanto em relação ao acesso aos telefones celulares quanto à internet, o número de usuários homens é maior (Figura 4).

Os gráficos também mostram que o consumo de telefones celulares simples, sem sistema operacional como o dos smartphones, ainda é grande

no país. Foi possível compreender melhor esses números através do trabalho de campo realizado em Maputo. Muitos moçambicanos utilizam modelos de telefones celulares simples, pequenos, apenas para realizar chamadas e mandar mensagens de texto via SMS, por questões de condições financeiras, de grau de instrução, por considerar um aparelho mais seguro para andar na rua, entre outros motivos.

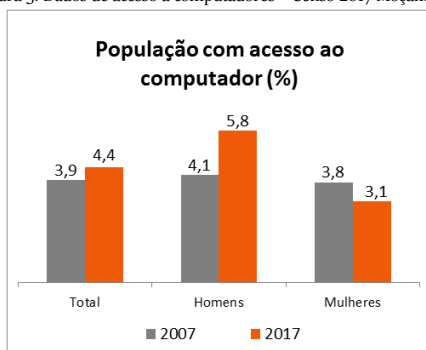
Figura 4: Dados de acesso a Tecnologias de Informação e Comunicação – Censo 2017 Moçambique



Fonte: gráficos recriados a partir dos Resultados do Censo 2017 de Moçambique.

Outro dado importante divulgado pelo Censo de Moçambique é o número de pessoas com acesso a computadores no país. De 2007 para 2017, a porcentagem de mulheres com acesso a computadores diminuiu de 3,8% para 3,1%, apesar de o número total de acessos ter aumentado (Figura 5).

Figura 5: Dados de acesso a computadores – Censo 2017 Moçambique



Fonte: gráfico recriado a partir dos Resultados do Censo 2017 de Moçambique.

Para Tsandzana (2018, p. 235), moçambicano que realizou sua pesquisa nas cidades de Maputo e Beira, os jovens são os que mais utilizam as mídias sociais no país porque a juventude encontra no uso desses meios “uma ferramenta quase ideal de expressão sobre as suas frustrações decorrentes da sua situação de gritante miséria social – desemprego e incerteza de vida constante a que os jovens se encontram expostos”.

Nossa participante da pesquisa mais jovem é Penélope, de 25 anos, ativista social e membro fundadora do Movimento Trans de Moçambique. Ela afirma que é “uma pessoa que adora redes sociais, adora mídia no modo geral. Adoro esse mundo digital, não vivo sem ele. Sou uma pessoa viciada, viciadíssima”. Ser mulher transexual em Moçambique, segundo Penélope, é sofrer violência e preconceito desde o momento em que sai de casa, na rua, no chapa (transporte), porque a transgressão é nítida, é visual. Esse é um dos motivos pelos quais Penélope só sai de casa com o celular na mão e usando os fones de ouvido, porque ela encontra na internet um refúgio. A participante da pesquisa se concentra no conteúdo que vê na tela, para não enxergar as pessoas olhando para ela de forma estranha e para não ouvir o que os outros falam dela na rua. A homossexualidade deixou de ser crime em Moçambique em 2015, mas a interlocutora afirma que, ainda assim, os gays, lésbicas, transexuais e outras minorias são tratados com desrespeito pela maioria da sociedade.

Atualmente, Penélope está sem salário, pois, no final de 2019, saiu da organização na qual trabalhava e, agora, busca recursos para a realização dos projetos do Movimento Trans de Moz. A interlocutora costuma gastar muitos megas de internet por dia, ela conta que: “quando recebia mensalmente, comprava 500 meticais por semana [...]. Agora que estou em casa, a todo momento, gasto mais [megas]. [...] Ainda não temos financiamento. Tinha um dinheiro guardado de quando trabalhava”. Sobre ficar sem internet quando o seu dinheiro acabar, Penélope afirma, rindo, que “a partir da próxima semana, não sei quem vai ser a minha vítima, pelo menos para me comprar megas, para me disponibilizar dados”. A prática de transferência de megabytes de internet é comum em Moçambique, o

serviço de compartilhamento de internet é gratuito e não há uma quantia limite específica para transferência. Geralmente, os indivíduos compartilham megas com familiares, amigos ou com pessoas com as quais tenham um relacionamento amoroso.

A prática de compartilhamento de internet com as pessoas com as quais se quer conversar nos remete à estratégia de ligar a cobrar, muito utilizada no Brasil, como atesta a pesquisa de Silva (2010a). Em um contexto de desigualdade social, no qual indivíduos de grupos populares, muitas vezes, não têm recursos financeiros para comprar recarga para o celular, é comum ouvir as frases citadas pelos interlocutores de Silva (2010a): “o meu [celular] tá sempre sem crédito”, “eu só recebo, quase nunca ligo” ou “só ligo quando tenho bônus”. Nesse contexto, as ligações a cobrar, feitas para quem consegue comprar créditos, aparecem como comuns, principalmente entre familiares, amigos e casais. Em uma perspectiva histórica e comparativa, podemos perceber que a desigualdade continua. Para os participantes da pesquisa de Silva (2010a), a internet era muito cara para ser acessada através do telefone celular. Uma vez acessada sem querer, a internet terminava, em minutos, com todos os créditos (de 20 reais) que haviam sido colocados para todo o mês.

Nesse sentido, entendemos que os usuários de serviço pré-pago, tanto os analisados por Silva (2010a) como as participantes da pesquisa em Moçambique, precisam, muitas vezes, abdicar de várias formas de consumo, por falta de recursos financeiros, e criar estratégias criativas de apropriação dos telefones celulares, como forma de superar as dificuldades de acesso que possuem. Essas práticas de consumo, como lembra Sahlins (2003), são repletas de significados e servem como meio de expressão de si e de sociabilidade.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscamos apresentar um pouco sobre as culturas digitais em Moçambique e sobre o acesso à internet e às mídias

sociais em Maputo. Esperamos que a breve análise realizada a partir de nossa pesquisa etnográfica possa contribuir para os estudos da área de consumo de mídias sociais e para o diálogo sobre acesso à internet, tendo em vista que ainda há muita desigualdade de acesso, que é reflexo de diferenças econômicas e de outros fatores como o acesso precário à eletricidade, educação, entre outros. Compreendemos que a qualidade da internet em Moçambique vem melhorando ao longo dos anos e que mais pessoas, hoje, têm a internet e as mídias sociais ao seu alcance, principalmente através de smartphones. A oportunidade de acesso, como afirmam Miller et al. (2019), por si só, já representa uma forma de igualdade em termos simbólicos. Porém, há muita pobreza e desigualdade social no país, o que afeta diretamente na quantidade de pessoas conectadas e na quantidade de conteúdo que é acessado.

Nossa pesquisa também nos mostrou que consumir internet, em Moçambique, não significa igualitarismo e que os indivíduos tenham mais liberdade de expressão, principalmente em relação à política, assunto que é pouco (ou discretamente) discutido nas mídias sociais no país, principalmente pelas camadas populares. No entanto, percebemos que as mulheres e a comunidade LGBT (sigla assim utilizada pela Associação LAMBDA, organização de cidadãos moçambicanos que advogam pelo reconhecimento dos Direitos Humanos de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) vêm ganhando espaço e voz e se fortalecendo cada vez mais por intermédio das mídias sociais, por meio de grupos no *Facebook*, no *WhatsApp* e através da possibilidade de visualizar diferentes conteúdos, aprender e compartilhar publicações de contextos nacionais e internacionais. Penélope, participante da pesquisa, conta que só compreendeu que era uma mulher transexual quando passou a ter acesso a conteúdos educativos na internet, que explicavam sobre questões de gênero e diversidade sexual.

Os meses de pesquisa em Maputo nos permitem afirmar também sobre a relevância de projetos e de programas de incentivo e intercâmbio cultural, como o Projeto Educomunicação Intercultural e o Programa Abdias Nascimento – Capes, que possibilitam, através de bolsas de estudos,

oportunidades de intercâmbio para pesquisa, ensino, e para o conhecimento de uma nova cultura e novas experiências educacionais e profissionais. Poder trabalhar com etnografia em Moçambique, com histórias únicas e complexas, em um diferente contexto cultural, social e político, através desse projeto que busca a valorização das especificidades socioculturais de diferentes indivíduos, foi de grande significado para nossa trajetória pessoal e acadêmica.

Referências

ARCHAMBAULT, Julie Soleil. **Being cool or being good: researching mobile phones in Mozambique.** *Anthropology Matters Journal*, 2009.

ARCHAMBAULT, Julie Soleil. **Breaking up 'because of the phone' and the transformative potential of information in Southern Mozambique.** *New media & society*, 2011.

DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. **O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

MILLER, Daniel. **Trecos, troços e coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material.** Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MILLER, Daniel; COSTA, Elisabetta; HAYNES, Nell; MCDONALD, Tom; NICOLESCU, Razvan; SINANAN, Jolynna; SPYER, Juliano; VENKATRAMAN, Shriram. **Como o mundo mudou as mídias sociais.** Londres: UCL Press, 2019.

PEREIRA, Camila Rodrigues. **“Em um relacionamento sério com o celular”:** uma etnografia das práticas de consumo de smartphones por mulheres. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2017.

SILVA, Sandra Rubia. **Do celular "pai-de-santo" ao "celular-orelhão":** humor, conflito e novas práticas socioculturais na apropriação do telefone celular em grupos populares. *Intexto*, Porto Alegre, UFRGS, n.22, 2010a.

SILVA, Sandra Rubia. **Estar no tempo, estar no mundo:** a vida social dos telefones celulares em um grupo popular. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2010b.

SPYER, Juliano. **Mídias sociais no Brasil emergente:** como a internet afeta a mobilidade social. London: UCL Press, 2018.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e Razão Prática.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

TSANDZANA, Dércio. **Juventude urbana e redes sociais em Moçambique:** a participação política dos conectados desamparados. Comunicação e Sociedade, vol. 34, 2018.

Contribuições para a divulgação científica e implantação de TV na universidade pedagógica de Maputo

Ulysses do N. Varela

Introdução

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação impulsiona transformações nos diferentes âmbitos da vida cotidiana, incluindo os processos comunicativos que permeiam a sociedade. No mesmo sentido, a convergência tecnológica e midiática, na qual se expande a utilização de dispositivos móveis como os smartphones e os meios digitais, é um indicativo de que mudanças nos processos comunicativos estão ocorrendo e irão se intensificar, a exemplo do impresso coexistindo com o rádio e a televisão e a convergência destes com a internet. A partir deste cenário, percebe-se a importância que deve ser atribuída ao conhecimento das complexidades que envolvem a midiaticização da ciência na atualidade em qualquer lugar do mundo.

Esse artigo é resultado da oportunidade que tivemos de participar, como bolsista, do Projeto Educomunicação Intercultural para Inclusão Social em Moçambique, inserido no Programa Abdias Nascimento (CAPES/MEC), coordenado pela Professora Rosane Rosa. Configurada como um Doutorado Sanduíche, esta experiência na Universidade Pedagógica de Maputo, em Moçambique, no período de dez meses (setembro de 2018 a junho 2019), proporcionou o desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino e extensão a qual vamos discorrer a seguir.

A troca de experiências na graduação e pós-graduação no campo da divulgação científica e da midiática da ciência se deu na integração de atividades de ensino, tais como: participação em duas disciplinas letivas no curso de mestrado, participação em seis eventos acadêmicos internacionais, execução de três oficinas sobre jornalismo Científico; além de atividades de pesquisa: apresentação de quatro trabalhos em seminários e congressos, coleta informações para a produção de dois artigos envolvendo a cobertura da mídia local e o jornalismo científico e para a tese de doutorado, co-orientação de um projeto de mestrado sobre jornalismo científico. No que respeita às atividades de extensão, destacamos: oito visitas técnicas, organização de eventos, atividades de divulgação e entrevista em emissora de TV. Além destes avanços, elaboramos um projeto para implantação da TV Universitária na Universidade Pedagógica de Maputo, vinculada à Coordenação do Curso de Comunicação e Artes, que inclui a sugestão de infraestrutura para laboratórios e a execução da gravação de um programa piloto de um telejornal, proposto para ser desenvolvido pelos alunos nas disciplinas de telejornalismo.

Dividido em três partes, o texto a seguir apresenta, inicialmente, uma revisão teórica acerca da midiática e do jornalismo científico, no qual abordamos conceitos que nos ajudam a compreender o universo científico da comunicação e a importância deste para a sociedade. Na sequência relatamos as atividades desenvolvidas no formato de Oficinas de Formação em Jornalismo Científico, primordiais para a aproximação dos acadêmicos da Universidade Pedagógica de Maputo com a divulgação científica; e, por fim, na terceira parte apresentamos, de forma resumida, o projeto da TV Universitária como suporte para a extensão e a divulgação científica, e o desenvolvimento de programas jornalísticos voltados à midiática da ciência vinculados à TVUPM.

O universo da midiática da ciência e do jornalismo

É imprescindível começar falando um pouco sobre o universo da midiática da ciência, um tema importante e que deve ser de conhecimento

público, uma vez que na atualidade, de alguma forma, se relaciona com cada indivíduo, direta ou indiretamente.

Sabemos que a Comunicação Social pode ser entendida como um campo que estuda os meios e o modo como se dá a comunicação humana na sociedade e busca compreender de que maneira os fatores intelectual, tecnológico, cultural e pessoal influenciam na vida em sociedade. Em virtude da crescente necessidade de nos mantermos informados, contamos com uma grande quantidade de informativos diários, sejam eles impressos, radiofônicos, televisivos e digitais por meio dos dispositivos móveis conectados em rede.

Neste contexto, o jornalismo científico se configura como tema relevante, pois evidencia o impacto que vem promovendo na programação noticiosa de diversos veículos, com cada vez mais espaço para matérias, artigos e comentários envolvendo os processos, os resultados e a relevância social da ciência. Os cientistas se esmeram em seus estudos para contribuir com o desenvolvimento social, e o jornalismo científico procura traduzir informando sobre os benefícios, avanços e resultados das pesquisas. Porém, ainda é fato: a maioria dos cidadãos, talvez, nem percebe sua relação com o silencioso trabalho resultante das conquistas científicas, apesar de estar presente de forma intensa no seu dia a dia.

A ciência, a tecnologia e a inovação vem assumindo um papel importante na vida da sociedade nas últimas décadas. Do mesmo modo, os meios de comunicação evoluíram com o aprimoramento, a expansão e a utilização de novos suportes de divulgação. Estes meios estão diretamente ligados ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, que potencializam o acesso da sociedade a um número cada vez maior de informações e notícias. Assim, é importante compreender as contribuições da relação entre divulgação da ciência e jornalismo científico.

A divulgação de ciência, tecnologia e inovação exerce um papel fundamental na vida social, isto porque ela é responsável pela tomada de decisões e atitudes, mas, principalmente, pela formação da opinião pública. Por isso, conhecer o processo que envolve a construção desta

comunicação e a sua relação com a sociedade é primordial para a compreensão do processo de comunicação, que pode se dar em diferentes níveis e profundidades, para cada país e para cada público.

O jornalismo científico pode ser entendido como uma forma particular de divulgação científica, uma vez que esta divulgação é endereçada ao público leigo e obedece aos padrões de produção jornalística. Também pode ser considerado como especialização do jornalismo, que deve estar comprometido com o entendimento dos processos, dos impactos, das causas e das consequências das tomadas de decisões, no que tange à ciência e como esta afeta o cotidiano das pessoas. Para isso, é necessário repensar as pautas, as abordagens e as informações, buscando continuamente a superação de falhas por meio de um envolvimento permanente e de um diálogo contínuo e de respeito com a comunidade científica, com os políticos, e, principalmente, com os governos.

José Reis (1964), considerado o pai da divulgação científica no Brasil, acredita que cabe ao jornalismo científico a missão de avaliar o impacto social e político das descobertas científicas e lutar para que de suas eventuais aplicações só se aproveitem aquelas que contribuam para o bem da humanidade e a preservação do equilíbrio da natureza.

Enquanto Bueno (1988) sistematizou os deveres do jornalismo científico em seis funções básicas: informativa, educativa, cultural, social, econômica e político-ideológica, José Reis (1982) enumerou algumas regras básicas para os profissionais que atuam com divulgação científica, sejam cientistas ou jornalistas. Entre elas, destacam-se: 1) Coragem para dispensar a precisão e apelar para analogias, generalizações e aproximações, e coragem para parecer, por isso, ignorante; 2) Ser simples, direto e nobre (como Homero), pois, sem a nobreza, cai-se na caricatura da ciência, no sensacionalismo; 3) Pensar maduramente no tema e no propósito da publicação, deixando o estudo sedimentar, antes de escrever; 4) Abdicar do jargão científico: o que interessa são fatos e conceitos e não palavras; 5) Escrever de forma enxuta, sem rebuscamentos nem modismos; 6) Escrever com clareza sobre o que, com clareza, se entendeu; 7) Explicar a

ciência e desmascarar a pseudociência, a partir dos fatos do dia; e, 8) Tratar as novidades, mas também o que é maravilhosamente banal.

Sobre a aproximação da ciência com a sociedade, José Marques de Melo (2001) destaca as funções que mais têm recebido atenção no jornalismo científico e o dever deste para com a sociedade: 1) Cumprir a atividade educativa dirigida à grande massa; 2) Popularizar o conhecimento produzido nas universidades e institutos de pesquisa; 3) Usar linguagem acessível ao cidadão comum; 4) Despertar o interesse pelos processos científicos junto ao público; 5) Conscientizar a população que paga impostos; e 6) Realizar um trabalho de iniciação dos jovens ao mundo do conhecimento e da educação continuada dos adultos.

As funções acima podem contribuir com desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, pois a população passa a ter acesso a informações científicas que podem interferir no cotidiano.

Para Bueno (1988), o Jornalismo Científico constitui-se num caso particular de divulgação científica, porém nem todo o processo mencionado se confunde com o Jornalismo Científico, mas o inverso é sempre verdadeiro. Obrigatoriamente, o Jornalismo Científico representa ou define uma cobertura jornalística com atributos específicos, com suas singularidades, sua cultura e seu objeto, mas é, em essência, jornalismo.

Comunicação e Ciência: a compreensão de múltiplos conceitos

A compreensão sobre conceitos e terminologias que envolvem a comunicação e a ciência passa pela distinção entre os termos utilizados como: Difusão Científica, Disseminação Científica, Divulgação Científica e a Midiatização da Ciência. Estes conceitos formam o conjunto que integra o universo da Comunicação Científica, que, por vezes, é visualizado em formatos técnico-científicos de modo que as informações de natureza científicas e tecnológicas sejam veiculadas em suportes ou meios de comunicação tradicionais, e, de forma mais intensa, por meio das tecnologias digitais, como veremos a seguir.

Difusão Científica - Pode ser entendida como o ato de anunciar, propagar, publicar, popularizar, comunicar, divulgar, noticiar entre outros correlatos. Esclarece o sentido de difundir o conhecimento para comunidades técnico-científicas, população em geral e de interesse. A Difusão Científica não é uma delimitação, ela possui ramificações, como a disseminação e a divulgação científica, que, por sua vez, compreendem outros subcampos distintos, por isso não podem ser entendidas ou usadas em exemplos com o mesmo fim, pois cada uma possui características próprias.

Disseminação Científica - Pode ser entendida como um processo, uma estratégia da veiculação de informações científicas e tecnológicas entre um público de especialistas. A ciência deve ser disseminada com precisão. Todavia, mesmo diante de um público de especialistas (pares), deve ser cautelosa quanto às exigências normativas, visto que o jargão científico dificulta, por si só, o entendimento de um leigo, devido à linguagem ou ao código utilizado pelos cientistas que, se não forem utilizados com a devida atenção, podem se configurar em “ruído” no processo de comunicação.

Divulgação Científica - É direcionada ao grande público, por isso nela aparece o jornalismo científico como elemento fundamental nesse processo de divulgação. Todo e qualquer meio de transmissão científica mais popular em linguagem de melhor acesso para transmissão da ciência é considerado divulgação científica, independente do suporte. Tomemos como exemplo os livros didáticos, campanhas educativas, fascículos de ciência e tecnologia, programas especiais que podem ser transmitidos na mídia, documentários, aulas de ciências – não as ciências duras – nas escolas, tais como as feiras de ciências, extensão para não especialistas, entre outros.

Midiatização da Ciência - Há algum tempo o conceito de midiatização vem sendo trabalhado por autores como Hepp, Hjarvard, Verón, Fausto Neto, Braga, entre outros, mas podemos dizer que está diretamente relacionado aos conceitos anteriores sendo levado em consideração o uso

dos meios tradicionais e digitais e a mudança de comportamentos ou interferência da mídia na sociedade.

Hjarvard (2012), ao analisar o trabalho de outros pesquisadores, diz que “mídiação é um conceito utilizado para caracterizar uma determinada fase ou situação do desenvolvimento global da sociedade e da cultura, no qual os meios de comunicação exercem uma influência particularmente predominante em outras instituições sociais” (HJARVARD, 2012, p. 61).

Apesar de o termo mídiação estar sendo utilizado com frequência, ainda não é possível encontrar uma única definição, pois tudo indica que isto depende dos aspectos de interesse e abordagem de cada pesquisa. Mas, no contexto geral, a expressão vem sendo aplicada para caracterizar a capacidade que a mídia exerce sobre os fenômenos sociais ligados aos meios de comunicação. Assim, podemos dizer que a mídiação da ciência pode ser entendida como todo o processo que envolve a abordagem dos temas científicos pelos meios de comunicação e a interferência destes no comportamento dos indivíduos e da sociedade.

Popularização da ciência –Esta possui como característica a compreensão de que não há necessidade de ser um cientista para entender de ciência, nem tampouco o cientista ser um jornalista para saber o que publicar. A popularização da ciência é feita em paralelo com o pesquisador, inserindo a sociedade em seu contexto, tornando a ciência cada vez mais próxima e deixando de defini-la como um objeto ou algo distante.

Fundamentados nos conceitos acima abordados, a seguir relataremos nossas contribuições à Universidade Pedagógica de Maputo através das oficinas de formação, como forma de contribuir para a mídiação da ciência em Moçambique.

Oficinas de Formação em Jornalismo Científico

Os conhecimentos descritos no item anterior, assim como as técnicas textuais para a produção de textos voltados para o jornalismo científico

foram abordados a partir da realização de três oficinas intituladas “Jornalismo Científico On-Line”, com duração de 20 horas cada. As oficinas foram ministradas em três momentos, as duas primeiras foram destinadas para as turmas de graduação em Jornalismo (Laboral/Matutino e Pós-Laboral/Noturno), e a terceira para os mestrandos em Jornalismo e Mídias Digitais da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM).

Os encontros contemplaram aulas teóricas e práticas em laboratórios e objetivaram capacitar aos participantes à produção de notícias científicas, publicação e gerenciamento de um blog de notícias. É importante registrar que para alguns as atividades e o contato com o tema foi algo inédito. Parte do resultado destas oficinas pode ser acessado por meio do endereço: (<https://nossaciencia01.blogspot.com/>).



Foto 1 – Turma de Mestrado da UPM na 1ª Oficina / Foto 2 – Tela do Blog criado pela turma

Fonte: Arquivo de Ulysses Varela



Fotos 3 e 4 – Atividades teóricas e práticas da 2ª turma das oficinas.

Fonte: Arquivo de Ulysses Varela

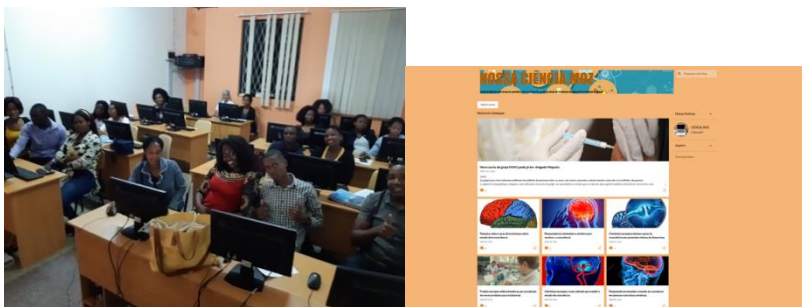


Foto 5 - 3ª Turma da Oficina / Foto 6 - Tela do Blog criado pelas turmas de graduação.

Fonte: Arquivo de Ulysses Varela

As atividades tiveram uma excelente receptividade por parte dos acadêmicos que demonstraram interesse e comprometimento nas oficinas, além de amplo envolvimento para obtenção dos conhecimentos. Constatamos ao longo dos encontros o crescimento do interesse dos participantes pelo tema e a percepção sobre o quanto a midiaticização da ciência é importante para a sociedade de Moçambique.

É importante registrar que a formação instigou o participante Jaime Aliche, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo e Mídias Digitais, a elaborar, com nossa co-orientação, seu projeto de pesquisa com o tema “Divulgação Científica na imprensa moçambicana: uma abordagem sobre o Jornal Notícias”.

Outra evidência de que as oficinas agregaram conhecimento aos participantes está no fato de outros mestrandos terem manifestado interesse pela criação e manutenção de site de notícias científicas, bem como de

aprimorar os conhecimentos sobre a temática para desenvolver as atividades enquanto jornalistas engajados na midiaticização da ciência em Moçambique.

Na sequência, apresentaremos uma síntese da proposta de estruturação da TV Universitária da UP, que pode representar um importante canal e espaço de divulgação científica.

Proposta de TV Universitária para Universidade Pedagógica de Maputo

A elaboração do projeto para a estruturação da TV Universitária (TVUPM) se deu em conjunto com a diretora da Faculdade de Linguagem, Comunicação e Artes da Universidade Pedagógica de Maputo, através da Professora Leonilda Sanveca e outros professores do curso de jornalismo.

Justificamos a importância da efetivação da proposta para a consolidação do curso de comunicação (jornalismo), que se encontra¹ em fase de formação da primeira turma e ainda não dispunha de laboratórios estruturados para o desenvolvimento de atividades práticas das disciplinas de rádio e TV.

Assim, desenvolvemos um projeto integrado para os laboratórios de Rádio e TV, com as devidas especificações dos espaços físicos projetados sobre salas já existentes, e uma estrutura básica de equipamentos e materiais necessários para funcionamento. A partir deste projeto propomos a utilização da estrutura para o desenvolvimento de atividades da Tv Universitária, cujo objetivo é veicular, em canal Aberto e ou pela internet, o material produzido pelos acadêmicos do curso, além de outros programas sugeridos no projeto, com o objetivo de contribuir com a divulgação da produção científica da UPM.

Há pelo menos quatro funções básicas que justificam a necessidade das rádios e TVs universitárias: a divulgação da produção universitária, a

¹ Maio de 2019.

canalização da política de extensão, a atividade laboratorial e a democratização da comunicação e do conhecimento. Além disso, representa uma das principais ferramentas de gestão da Informação, isso porque promove o diálogo simultâneo entre professores, acadêmicos, colaboradores e a comunidade.

A proposta da TV Universitária, vinculada ao curso de Comunicação Social da UP, está focada nas funções acima descritas e objetiva proporcionar aos acadêmicos um espaço para exercício prático do aprendizado obtido em sala de aula. A ideia é simular a rotina de uma TV envolvendo a redação para televisão, com reunião de pauta, captação de dados para reportagens, a pré-produção, a produção e a pós-produção de matérias, programas e demais produtos televisivos.

Os acadêmicos poderão ainda apresentar temas de matérias opinativas, editar o material e produzir fotos e áudios para ilustrar os assuntos que serão abordados nos três programas sugeridos no projeto: Telejornal (TJUP), Boletim de notícias (Boletim UP) e programa TV com ciência. Assim, terão um aprendizado geral da produção televisiva na ótica jornalística e/ou do profissional da Comunicação Social.

Produzimos um Piloto² exclusivamente para o Telejornal (TJUP), conforme imagens a seguir, gravado nas dependências da UPM com a colaboração de três acadêmicos de jornalismo.



² O projeto na íntegra, com imagens, os roteiros e scripts para gravação de um telejornal, assim como um modelo para o edital de seleção pode ser acessado em: <https://bit.ly/3dB4ZSV>, e o Programa Piloto do Jornal TJUP pode ser visualizado na plataforma Youtube, por meio do seguinte endereço: <https://youtu.be/PHTrg7aDnYs>.



6)



7)



8)

Foto 5 – Tarja de apresentação do programa / Foto 6 – Vinheta / Foto 7 – Apresentadora / Foto 8 - Imagem de reportagem editada.

Fonte: Arquivo de Ulysses Varela

Para ganhar maior visibilidade, o material produzido poderá ser veiculado por meio digital em canal do Youtube, pelas redes sociais (*Facebook, Instagram, Twiter e Whatsapp*), ter transmissão ao vivo em página da web, ou ainda em TVs abertas por meio de parcerias. Assim, a

TV universitária pode representar um potencial instrumento para democratizar o conhecimento produzido e ser capaz de integrar a Universidade com a comunidade externa.

Essas sugestões são importantes para garantir uma programação mínima contínua para a TVUP, o que não exclui o aproveitamento de outras produções como cobertura de eventos e palestras realizadas no âmbito da Universidade e que sejam de interesse público.

Importante salientar que, considerando o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão, é fundamental que haja uma forte interação entre pesquisadores, docentes, acadêmicos, colaboradores e comunidade, ou seja, diversas formas e espaços de participação e cooperação são requeridas, tanto na fase de concepção quanto na execução dos projetos. Por essa razão, as metodologias participativas revelam-se particularmente adequadas e precisam ser divulgadas e experimentadas em diversos campos de atuação (saúde, tecnologia, questões sociais e educacionais diversas).

Nesse sentido, é importante recorrer às abordagens pedagógicas e estratégias de ensino-aprendizagem sugeridas pelo Plano Global de Alfabetização Midiática e Informacional da UNESCO (2016, pg. 36-38): Abordagem investigativa, Aprendizagem baseada em problemas, Estudo de Caso, análise de texto e contexto, tradução em outras linguagens, aprendizagem colaborativa, simulação, produção e Investigação científica.

Na perspectiva da tradução, da simulação e da produção, as principais características a serem contempladas para esse tipo de comunicação educativa é que esta seja: democrática/participativa, problematizadora/crítica, pedagógica e com senso de estética de vanguarda (KAPLUN, 2014).

Considerações finais

Conforme argumentado ao longo deste texto, concebemos a TV Universitária como um instrumento e um espaço potencial de popularização

do conhecimento e de extensão, integrando a Universidade e a Comunidade.

A TV universitária como espaço de extensão e entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com demandas sociais, possibilita a formação de um profissional cidadão e se credencia junto à sociedade como espaço de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais. Esse tipo de prática possibilita a busca do equilíbrio entre as demandas que lhe são socialmente exigidas e os saberes e as inovações que surgem do trabalho de seus professores, estudantes e colaboradores.

Para concluir, importante registrar que, ao final de quase um ano interagindo no curso de graduação e mestrado de Comunicação Social/Jornalismo da UMP, na condição de bolsista CAPES do projeto Educação Intercultural, foi possível ver inúmeros resultados que evidenciam a riqueza da experiência de atuar num Programa da magnitude do Abdias Nascimento - CAPES/MEC. Possibilitou crescimento intelectual e amadurecimento profissional, tanto para os acadêmicos participantes quanto para o bolsista, pois exploramos potencialidades colaborativas, com foco na popularização da ciência, no jornalismo científico e na proposta de implantação da TV Universitária. As trocas de saberes e experiências estimularam essas práticas inovadoras e interculturais.

Referências

- BRAGA, José Luiz. **A constituição do campo da comunicação**. In: COHN, Gabriel et al. Campo da Comunicação. Caracterização, problematizações e perspectivas. João Pessoa: Ed. UFPB, 2001.
- BUENO, Wilson da Costa - **Jornalismo Científico no Brasil: Aspectos Teóricos e Práticos**. São Paulo, Departamento de Jornalismo e Editoração da ECA-USP (série pesquisa), 1988.

- BURKETT, Warren. **Jornalismo Científico: como escrever sobre ciência, medicina e alta tecnologia para os meios de comunicação**. 1a. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
- FAUSTO NETO, Antônio. **Midiatização da Ciência: Cenários desafios e possibilidades** Campina Grande: Ed. EDUEPB, 2012.
- HJARVARD, S. **Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural**. Matrizes, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 53-91, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.19828160.v5i2p53-91>>.
- LEMONS, A. **Cibercultura. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Sulina, Porto Alegre. 2002.
- MARQUES DE MELO, José; EPSTEIN, Isaac; SANCHES, Conceição & BARBOSA, Sérgio. **Mídia e Saúde**, São Paulo. Adamantina. UESP. FAI. 844p 2001.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Trad: Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6ªed. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2009.
- KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia da Comunicação**. In: APARICI, Roberto. Educomunicação: Para Além do 2.º. São Paulo: Paulinas, 2014.
- REIS, José. **A divulgação da ciência e o ensino**". Ciência & Cultura, São Paulo: SBPC, v.16, n.4, 1964.
- SILVA, Terezinha; FRANÇA, Vera. **Jornalismo, Noticiabilidade e valores-sociais**. In: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-Compós, Brasília, v.20, n.3, set./dez. 2017.
- SQUIRRA, Sebastião C. & FEDOCE, Rosângela S. **A tecnologia móvel e os potenciais da comunicação na educação**. LOGOS 35 Mediações sonoras. Vol.18, Nº 02. 2º semestre 2011.
- VERÓN, Eliséo. **Esquema para el analisis de la mediatización**. In: Diálogos de la Comunicación, Lima, n. 48, out. 1997.



**Mediação tecnológica
na educação**

Abordagem de textos jornalísticos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique

Geraldina de Lurdes Paia Gueze

Leonilda Sanveca

Introdução

Os textos jornalísticos, nos seus variados géneros, para além de trazer diversas formas de construir o conhecimento e de aprender, têm também o potencial de desenvolver o espírito crítico para outras formas de compreender o mundo, isto é, de formar a sociedade e os jovens em particular, com capacidades críticas e interventivas no meio em que estão inseridos.

A pesquisa tem como foco as estratégias de ensino dos textos jornalísticos, partindo daquelas que são traduzidas no Programa de Ensino de Língua Portuguesa (PELP) e no Manual de Língua Portuguesa da 11^a classe do Sistema Nacional de Educação. O Programa de Ensino de Língua Portuguesa prevê a abordagem de textos jornalísticos nas aulas. Com a inserção dos textos jornalísticos no PELP, a Escola confronta-se com o desafio de melhor preparar os jovens para a vida.

O Programa prevê o estudo das crónicas do jornalista moçambicano Sauzande Jeque e da sua obra o **Mirante do Zambeze**. Deste modo, colocam-se as seguintes questões de pesquisa: (i) até que ponto o tratamento dos textos jornalísticos na 11^a classe valoriza os textos de autores moçambicanos? (ii) que relação existe entre as diferentes

tipologias de textos jornalísticos presentes no Programa de Ensino da 11^a Classe e as constantes no Manual do aluno? (iii) que potencialidades as crónicas de Sauzande Jeque em **O Mirante do Zambeze** apresentam como recurso estratégico para melhorar a abordagem de textos jornalísticos na 11^a classe?

Busca-se, portanto, compreender as interações entre a área da comunicação e da educação e a importância da inserção dos textos jornalísticos no processo de ensino-aprendizagem em Moçambique. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se (i) mapear os textos jornalísticos presentes no Programa de ensino de Língua portuguesa da 11^a classe; (ii) identificar a relação entre o conteúdo dos textos jornalísticos recomendado nas diferentes unidades temáticas com as tipologias textuais, bem como a sua ligação com o Manual do aluno; (iii) descrever a prática letiva dos professores de português da Escola Secundária Paulo Samuel Kankhomba - Lichinga, no que se refere às estratégias de abordagem dos textos jornalísticos na 11^a Classe; (iv) identificar as potencialidades das crónicas de Sauzande Jeque em **Mirante do Zambeze** para o processo de ensino – aprendizagem das crónicas na 11^a Classe.

Justifica-se a relevância deste estudo por ser de capital interesse estudar o Programa de Língua Portuguesa da 11^a classe, visto que ela é a primeira depois do encerramento do 1^o ciclo do Ensino Secundário Geral (10^a classe), isto é, após um período de três anos, a 11^a classe constitui o quarto ano em que são abordados os textos jornalísticos na disciplina de Língua portuguesa. Isso despertou o interesse para investigar que tipologias textuais estão previstas para este ciclo e como elas são apresentadas e materializadas nas aulas e no Manual do aluno. A obra **O Mirante do Zambeze**, de Sauzande Jeque, reúne crónicas fundamentalmente publicadas entre 1989-1994.

A escolha das crónicas de Sauzande Jeque, em **O Mirante do Zambeze**, como proposta deve-se ao fato de, para além de ser uma tipologia textual prevista no PLP da 11^a classe, este género jornalístico é também usado para relatar, descrever ou informar e assume um papel

importante nos meios de comunicação em geral. Ela constitui instrumento de crítica e defesa da sociedade usada pelos profissionais jornalistas. É esta última característica que se verifica em grande parte nas crónicas do jornalista Sauzande Jeque.

Escolheu-se o livro **Mirante do Zambeze** como objeto de pesquisa pela forma como o autor escreve, pela sua capacidade de concentrar os leitores com jogos de palavras, pela fusão que faz entre o mítico, o tabu, o boato e a verdade, o que torna as suas crónicas atemporais mesmo que tenha passado algum tempo desde a sua publicação (2007), isto é, continuam sendo crónicas da atualidade. Outro aspeto que levou-nos a escolher esta obra foi a maneira como o jornalista-escritor trabalha com a Língua Portuguesa: os recursos linguísticos, a diversidade temática e a estratégica representam a maneira de informar, opinar, retratar vivências ou expressar sentimentos, representam a escrita do jornalista através deste género. As suas crónicas suscitam variadas interpretações, carregam consigo valores e competências emanadas no PESG (2010:10), que orienta o uso da Língua Portuguesa como um instrumento para a compreensão da realidade, de acesso ao conhecimento e à informação, explorando as novas formas de interação proporcionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação a serem alcançadas no final do 2º Ciclo.

Do ponto de vista dos seus objectivos, a pesquisa é de natureza descritiva, uma vez que tem como finalidades analisar e descrever o conjunto de procedimentos levados a cabo no ensino dos textos jornalísticos no segundo ciclo de ensino, ilustrando as abordagens dos textos jornalísticos no PELP e no manual de língua portuguesa na 11ª classe, e descrevendo as potencialidades existentes em **Mirantes do Zambeze**, de Sauzande Jeque, para a sua aplicação como ferramenta metodológica, contribuindo para o melhoramento da abordagem dos textos jornalísticos no ensino da LP na 11ª classe. O objeto de pesquisa contemplou o Programa de Língua Portuguesa da 11ª classe, o livro do aluno e a obra supracitada.

Para responder aos objetivos e perguntas deste estudo foi adotada uma abordagem metodológica mista com enfoque quanti-qualitativo, tendo como técnicas: revisão bibliográfica, análise documental, questionário e ficha de observação. Quanto à população e amostra de pesquisa, optou-se pela Escola Secundária Paulo Samuel Kankhomba, a qual possui 16 professores e 1856 alunos na 11ª classe. Totalizando 1872 sujeitos. Desses, foram selecionados aleatoriamente 3 professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa para a 11ª classe e trinta e cinco alunos, oriundos das diferentes turmas da mesma classe, sendo 18 meninos e 17 meninas.

Comunicação e Educação: a inserção de gêneros jornalísticos no ensino da Língua Portuguesa

Gadotti (2007:78) afirma que educação e comunicação são processos inseparáveis, mas a relação entre elas é complexa. Podemos falar de “educações” no plural. Existem também múltiplas formas de comunicação. Assim, educação e comunicação não têm um fim em si mesmas. Tendo o instrumento como meio, nascem de necessidades, elas podem ser extrapoladas tanto para a liberdade quanto para a manipulação. Assim, o autor(p.13) elucida a estreita ligação entre as duas áreas afirmando que com a mídia cada vez mais presente no nosso cotidiano, o jornalista é, sem dúvida, um grande educador do nosso tempo. Ele é também um organizador da aprendizagem. Mesmo com o controle da informação exercido pelos grandes monopólios, o jornalista tem ainda um certo espaço para selecionar informação e apresentá-la criticamente.

Valente (2013:12) refere que os jovens passam hoje o dia ligados aos media. Os media são o centro da cultura moderna e do processo político, são os meios através dos quais se descobre o mundo. Já Brocheele (2009:25) explica que se deve estudar os textos jornalísticos uma vez que os mesmos permitem: (i) fazer reflexões linguísticas de modo a conduzir o aluno a apropriar-se de habilidades que garantam a produção,

compreensão, reflexão e a apropriação de conhecimentos de género informativo, imprescindível ao homem contemporâneo; (ii) é um dos melhores objetos de estudo de bom exemplo do que se entende por norma culta.

Araújo & Barbosa (2013) afirmam que trabalhar com texto na perspectiva do género textual abre um leque para a produção em sala de aula, ao mesmo tempo, estimula a prática de leitura, uma vez que antes de indicar o género a ser utilizado, há a necessidade de explorá-lo, de fazer conhecer aos alunos o que significa, qual a sua finalidade, como pode ser produzido e que, assim como a redação, pode também ser socializado em sala de aula de forma escrita ou oralizada (p.327).

Para Brasil (1998:23-24), é necessário contemplar nas atividades de ensino a diversidade de textos e géneros, e não apenas em função da sua relevância social, mas também da compreensão oral e escrita, bem como da produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos géneros. Na visão do autor (1998:43), para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de facto, é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que estará atrás e adiante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

Fonseca (1977:38) defende esta mesma posição quando afirma que “trabalhar com diferentes tipologias textuais e não exclusivamente com os textos literários é um estímulo para formatar uma maior habilidade de produção oral e escrita”, pois quanto maior e mais diversificado for o contacto com diferentes tipologias de texto de diversos domínios, maior será a capacidade de reflexão do aluno sobre mecanismos linguísticos e extralinguísticos do idioma em estudo.

Schneuwly & Yolz (2000) sinalizam que a “introdução de um género no ambiente escolar possibilita uma diversidade de objectivos para o processo de aprendizagem”, tais como dominar o género exposto no momento da dinâmica da aula para melhor conhecê-lo, compreendê-lo,

para então produzi-lo de maneira positiva na escola ou fora dela; ao utilizar o género o educando pode desenvolver o ato comunicacional e dominá-lo a partir de sua capacidade de entendimento individual.

No que se refere à Língua portuguesa em Moçambique, é importante salientar que ela é falada pela minoria da população que, segundo o recenseamento geral da população de 2007, de 50,4% de falantes da língua, 10% são falantes nativos. Esta língua é falada, fundamentalmente, nas zonas urbanas, atingindo, assim, 80,8% da população, que a aprende como língua segunda, sobretudo através da escola, usando-a em várias situações de interação quotidiana. Na escola, o Português é considerado língua de ensino e, segundo o PCESG (2007), para além de ela ser língua de ensino e oficial, é meio para a integração plena na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo.

A língua de ensino tem muito a ver com o sucesso ou o insucesso escolar, porque ela influi em muitas dimensões, como (i) a comunicação geral entre o professor e aluno, aluno e aluno, professor e pais ou encarregados de educação; (ii) a capacidade do aluno em entender que o que se pode exprimir oralmente também se pode exprimir na escrita; e (iii) a capacidade do aluno em entender os conteúdos das disciplinas em que o professor explica (BENSON, 1998:281). Deste modo, para falar do PE-A da língua LP, torna-se relevante lembrar que em Moçambique a Língua Portuguesa tem o estatuto de Língua Oficial e de ensino, sendo falada essencialmente como língua segunda.

Crato (1986:138) afirma que “os géneros jornalísticos constituem rotinas próprias da escrita, caracterizadas em cada caso por fatores variáveis, desde a forma como aparece a posição do autor, o estilo, o tema, até fatores como a apresentação e dimensão”. O autor argumenta que estes são mais rotinas e hábitos do que verdadeiros géneros literários pois,

enquanto no género literário há uma grande liberdade de criação que se traduz no carácter original da obra, em cada género jornalístico predomina o estereótipo, o hábito e a relativa uniformidade de apresentações [...] podem apontar-se duas razões para a existência de uma grande variedade de géneros

no jornalismo contemporâneo: a multiplicidade de assuntos tratados e a diversidade do público (CRATO, 1986:138).

Para Araújo & Barbosa (2013:337), a crônica é considerada um gênero textual que está ligado à vivência do dia-a-dia do aluno e também possui uma linguagem simples que aproxima estes das práticas de leitura e escrita no universo escolar de forma leve, prazerosa e espontânea.

O uso deste gênero no ambiente escolar possibilita ao educando um desenvolvimento socio-reflexivo, seja este através de produção da leitura oral ou escrita. Dessa forma, no ambiente educacional, o professor enquanto orientador pode incentivar o aluno a se tornar um leitor autônomo e analítico referente ao que ele na condição de interlocutor fala ou escreve do texto.

Assim, no processo de ensino-aprendizagem, como salienta Libânio (2004): o professor se transforma de “detentor do conhecimento” a “orientador e estimulador da aprendizagem”, proporcionando que o estudante descubra e construa o seu conhecimento. Entende-se que a aprendizagem não é apenas um processo de aquisição de conhecimento, mas também de mudança de comportamentos através da construção de novas formas de pensar, agir, estar, ser, etc., em um determinado contexto. Porém, a aprendizagem só se materializa mediante o processo de ensino e vice-versa.

De acordo com Libânio (1990), o processo de ensino-aprendizagem apresenta características próprias a destacar: (i) *Carácter social*: formação da jovem geração de acordo com as exigências e necessidades da sociedade; formação visando a socialização e integração de cada membro da jovem geração, relação indissociável e/ou dialética entre instrução - educação no ensino); (ii) *Carácter educativo*: (aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e formação de qualidades, envolve vários domínios do saber); (iii) *Desenvolve a personalidade*: dimensões do desenvolvimento do aluno, individual, comunitária e ecológica.

Na visão de Moreira (1986), todavia, quatro pilares integram o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o professor, o estudante, o conteúdo didático e as variáveis ambientais específicas da escola. Todos estes elementos são importantes no processo, cabendo ao professor mediar e orientar a aprendizagem.

Nesse processo de mediação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, a inclusão de géneros jornalísticos ganha importância vital e cotidiana. Nesse sentido, recorreremos a Melo (2010:35) que classifica os géneros jornalísticos em informativo, argumentativo\opinativo, interpretativo, diversional e utilitário:

- a. **Género informativo:** (com a tarefa de fazer uma vigilância social), considerado o primeiro género configurado na imprensa mundial no Século XVII, com a função principal de descrever os factos de forma objetiva e imparcial. São exemplos de formatos do género jornalístico: nota, notícia, reportagem e entrevista;
- b. **Género opinativo ou argumentativo:** género que emergiu no Século XVIII, em que o jornalista de forma subjetiva tem espaço dedicado à explanação ou apresentação de ideias que permitem a ilação de um juízo de valor, ou a formação da opinião por parte de que lê ou ouve um determinado órgão de informação, isto é; oferecendo ao leitor algo além da informação. Exemplos de formatos do género opinativo: editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, caricatura, carta e crónica;
- c. **Género interpretativo:** surge no Século XX com um papel educativo, que, segundo Melo, oscila entre o opinativo e o informativo, por considerar-se que a interpretação também pode estar presente em géneros interpretativos. Porém tem a função de aprofundar pela explicação e pela análise da informação. Podemos encontrar os seguintes formatos nesse género: análise, perfil, enquete, cronologia e dossiê;
- d. **Género diversional:** surge em meados do Século XX, virado para a distração do leitor/ouvinte/telespectador. Caso das Histórias de interesse humano e Histórias coloridas;
- e. **Género utilitário:** surge no final do século XX com a função de auxiliar na tomada de decisões.

Segundo Parratt (2008:32), este último género é formado por três aspetos:

(i) Pelas secções especializadas, destinadas a cobrir as preocupações e necessidades práticas do dia-a-dia do cidadão; (ii) Pelas informações de atualidade sobre numerosas questões consideradas de interesse geral; (iii) Pela incorporação da informação de serviço a textos mais convencionais (tanto interpretativos quanto informativos): indicador, cotação, roteiro e serviço.

Crato (1986:138), por sua vez, considera que “os géneros jornalísticos são rotinas próprias da escrita, caracterizadas em cada caso por fatores variáveis, desde a forma como aparece a posição do autor, o estilo, o tema, até fatores como a apresentação e dimensão”, e aponta duas razões para a existência de uma grande variedade de géneros no jornalismo contemporâneo como: “a multiplicidade de assuntos tratados e a diversidade do público” (CRATO,1986, p. 140).

A Crónica no Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa

Araújo & Barbosa (2013:330) referem que a crónica tem a finalidade de relatar um ou mais acontecimentos do cotidiano em tempo determinado e determinado tempo, possui um número reduzido de personagens, ou mesmo nenhum, e seu tom é costumeiramente irónico, reflexivo, humorístico, lírico, crítico e/ou informativo. As crónicas são consideradas herdeiras dos *Annali* romanos, situam-se na interseção da história com a literatura e o jornalismo, mantendo vários dos cânones expressivos dos temas fixados na antiguidade clássica. Nesta época os cronistas registavam, essencialmente, os acontecimentos protagonizados por nobres e monarcas, conforme Sousa (2008). Hoje, a crónica continua com as mesmas características da antiguidade, como afirma Balsa & Rocha (2010:3-4): “a crónica jornalista por apresentar características que são evidenciadas na narrativa, retrata os factos do passado. O tempo presente aparece na maioria das vezes como metáfora temporal”.

São várias as classificações da crónica como um género jornalístico opinativo, entretanto traremos a classificação de Martins (1977) (i) *Crónica*

reportagem: que não seja apenas linguagem de referência ou informação, mas a notícia lírica, o facto coruscante de subjetividade, favorecendo o desdobramento da alma do cronista ou sua crítica irónica à sociedade. O exercício do autor nesta crónica será desfolhar o relato de jornal simples notícia - um acontecimento avulso que transcende o quotidiano e transforma-lo em literário; (ii) *Crónica - conto*: quando a crónica, notoriamente, acentua o aspeto narrativo, mesmo sem muita preocupação com a estrutura. O cronista passa a ser apenas o narrador, o historiador de um episódio ou fato, quando o acontecimento passa a primeiro plano; (iii) *Crónica epigramática/humorística*: caracteriza-se por satirizar situações, fazendo o leitor sorrir, através de um jogo de palavras. Aqui predomina o olhar indulgente do cronista a tudo que vê. Depois o reproduz com uma graça, um sorriso doce de bom humor; (iv) *Crónica - poema*: também chamada de poema em prosa, caracteriza-se por trazer uma nova dimensão à linguagem. São as crónicas em que o lirismo e a sonoridade chegam a cunhar versos, exercício natural de intimidade do poeta com o leitor e consigo mesmo.

Araújo & Barbosa (2013:328) explicam que, com o uso das crónicas, o professor pode abrir discussões, confrontando o ponto de vista dos alunos, abrindo janelas para novas interpretações do mundo, aquisição de conhecimentos, fortalecimento de percepções, etc. Dessa maneira, inserir o género textual crónica, por seu carácter informativo e descontraído, no ambiente escolar, pode contribuir para desenvolver no educando habilidades como prática de leituras orais e escritas realizadas de maneira autónoma e prazerosa.

Apresentação da obra do Mirante do Zambeze

Analisar as crónicas do **Mirante do Zambeze**, de Sauzande Jeque, significa caminhar numa cumplicidade do SER moçambicano, pois este autor (sem cair no método biográfico) encontra dois campos para nos trazer/revelar as histórias do seu povo: o primeiro, o vale do Zambeze, que

se recorta num espaço físico e literário, e o segundo, que tem a ver consigo próprio, uma vez que é participante nato do que acontece. Portanto, todos estes aspetos estão inseridos na temática desta obra.

Já o rio Zambeze é retratado por este autor como um grande rio, um mirante para qualquer apreciador de massas de águas, um santuário do *pende* (tilápia), dos divertidos hipopótamos e dos assassinos crocodilos, um rio cujas margens atraem vários pastores que algumas vezes violam os animais.

A inserção de termos bantu e/ou locais, nomeadamente: *sabwira*, *kasisi*, *apuse-apuse*, *mulungu afuna wana*, *Zóbwe*, RONAP, etc., consciente ou não, representa uma libertação aos modelos literários ocidentais, que tinham como condão as orientações das escolas da altura. O culto ao localismo é, obviamente, o nascer de um novo paradigma literário. Este cenário pode-se confundir com o alvorecer das independências dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), senão de toda a África.

As temáticas do **Mirante do Zambeze** abarcam a crença, o mito e a verdade, a religião, a cultura e o modo de vida, como veremos a seguir.

A Crença: a magia e a feitiçaria como crenças do povo africano, nesta obra, são fenómenos descritos como instituições culturais ligadas, por um lado, ao saber tradicional, e por outro, como educativos.

O Mito e a verdade: nesta crónica, o autor submete ao leitor uma reflexão profunda sobre os mitos e as verdades que tecem a conversa diária de cidadãos.

A Religião: aqui, a presença da invisível igreja, denominada “*apuse - apuse*, *Mulungu afuna wana*” representa uma forte crítica àqueles que profanam o princípio divino, segundo o qual o povo de Deus deve-se procriar, e também, aos que creem ou praticam a prostituição em nome da palavra divina.

A Cultura: como forma de corroborar que o **Mirante do Zambeze** é uma obra de índole cultural, no texto “Hábitos e tradições”, o autor relata que “na cidade de Tete é normal assistir-se, no dia de falecimento,

servirem-se comidas e bebidas aos que participam no enterro e a todos os que vêm dar pêsames à família enlutada”.

O modo de vida: Sauzande, de forma frenética, nesta obra traz cumulativamente o modo de vida das populações do vale do Zambeze. Todavia, estas manifestações transcendem à sua comunidade, uma vez que se assemelha, no geral, à história de uma nação. Desta feita, muitas histórias aqui contadas são parte integrante de outros povos que vivem fora do vale do Zambeze. Por exemplo, é comum ouvir que existem animais domésticos, uma vez maltratados pelo criador “zangam-se”, pedindo devolução ao seu habitat.

Em suma, esta obra aborda assuntos como a feitiçaria, o milagre, a magia, a religião, a cultura, o desleixo com o bem público, entre outros. Relacionam-se com o Realismo, pois esta corrente literária preocupa-se em abordar temas sociais e dá um tratamento objetivo à realidade do ser humano, recorrendo à denúncia dos problemas sociais como, por exemplo, a miséria e a pobreza; a linguagem recorrente, por sua vez, é clara, os artistas e escritores realistas incidem diretamente no foco da questão, reagindo, desta forma, ao subjetivismo romântico.

Análise e interpretação de dados

a) Nível de conhecimento dos alunos sobre os textos jornalísticos

Em relação à abordagem dos textos jornalísticos, os alunos na sua totalidade afirmaram ter ouvido falar sobre os textos jornalísticos na escola. Este posicionamento geral faz o seu sentido, uma vez que no PLP do ESG os textos jornalísticos começam a ser abordados na 8^a classe, em que se aprende a Notícia e o *Fat-diver* pertencentes ao género informativo, como afirma Melo (2010).

No tocante ao conceito de textos jornalísticos, as respostas se mostraram mais diversificadas, permitindo que fossem agrupadas em 5 categorias: (i) são aqueles veiculados por jornais, revistas, rádio,

televisões, com o propósito de difundir o que acontece de novo; (ii) são aqueles que apresentam informações sobre o dia-a-dia; (iii) são aqueles que fazem saber um acontecimento de interesse geral; (iv) são todos que dão informação; e (v) são aqueles que relatam uma história real.

A partir da frequência de respostas dadas pelos alunos, correspondentes à categoria com a maior percentagem (42,8%), pode-se afirmar que os mesmos têm um conhecimento básico sobre o que são os textos jornalísticos, ainda que as suas respostas sejam divergentes no que se refere a sua construção, mas identifica-se em cada resposta a essência do que são os textos jornalísticos, que se revela e se liga, segundo estes, na comunicação, na difusão, no relato e no passar a informação. Assim ficou a visão de que consideram textos jornalísticos todos aqueles textos com a intenção de comunicar e informar algo novo, mas que são veiculados pelos jornais, rádios, televisões e revistas.

Solicitados a apresentar os tipos de textos jornalísticos conhecidos, isto como forma de confrontar os dados obtidos na questão anterior, aqui registou-se uma variedade de respostas, que de certo modo, deixa uma certa confusão na posição e ideias que estes alunos têm em torno dos textos jornalísticos: (i) notícia, crónica de carteira, novela; (ii) televisão, rádio, jornal; (iii) publicidade, revista, jornal; (iv) argumentativo – explicativo; e (v) reportagem, entrevista, artigo de opinião, crónica.

É importante trazer duas ilações preliminares ao analisarmos as respostas destes alunos: uma de que existem alunos na 11^a classe que não conhecem os textos/géneros jornalísticos, como é o caso dos que indicaram o texto argumentativo - explicativo como jornalístico. Outra é a de que existe alguma confusão nos alunos, no que se refere à distinção entre textos jornalísticos e meios de comunicação de massa.

Como abordado anteriormente, Melo (2010) apresenta cinco géneros jornalísticos: informativo, opinativo ou argumentativo, interpretativo, diversional e utilitário. E dentro destes géneros encontramos diversos tipos de textos, que podem ser publicados pelo jornal, pela rádio ou pela televisão como meios de comunicação. Apenas 6 alunos demonstraram

conhecer o que são gêneros jornalísticos. Esta dificuldade que os alunos têm ao nível da 11^a classe causa estranhamento, porque estes já estão a estudar os textos / gêneros jornalísticos desde a 8^a classe. Logo o problema pode, provavelmente, não estar apenas com os professores, Programas ou Manuais de Ensino, mais sim conjugado com as estratégias adotadas para a compreensão destes conteúdos, bem como a criação de elementos de motivação e interesse dos alunos, para que continuem a aprimorar e a exercitar as suas aprendizagens no seu dia-a-dia.

As respostas dadas na questão anterior foram confirmadas quando questionamos: quais são os textos jornalísticos que mais gosta, pois mais de 65% mostraram desconhecer os textos jornalísticos, confundindo-os com os meios de comunicação social como a televisão, a Rádio e o Jornal.

As respostas à pergunta anterior, e as conclusões parciais que afirmavam o facto de os alunos desconhecerem os textos/gêneros jornalísticos, foram confirmadas nesta questão. Na sua maioria, os alunos mencionaram gostar de revista, rádio, televisão, jornal. Isto prova que não distinguem entre os textos de género jornalísticos e os meios de veiculação de informação, e que conhecem bem os meios de comunicação à semelhança dos que declararam gostar do argumentativo/ explicativo, ou que gostam de novelas e romances, e dos que preferiram deixar em branco. A meio desta constatação, houve um grupo de alunos (28.6%) que identificou corretamente dizendo que gostava de entrevistas, notícias, crónicas e reportagens, porque “podemos ver coisas com imagens, conta o real, nos informam”.

b) Importância e estratégia de aprendizagem dos textos jornalísticos

Três grupos de respostas são apresentadas pelos inqueridos a respeito da importância da aprendizagem dos textos jornalísticos na 11^a classe. Um grupo enquadra a importância dos textos jornalísticos no ensino da Língua Portuguesa, de forma geral, ao afirmar que estes são importantes porque: “nos ajudam a ler esse tipo de textos” (Aluno 7);

“para aprender a ter um diálogo com os outros” (Aluno 21); “é para sabermos produzir o mesmo tipo de textos e termos o gosto pela informação” (Aluno 25).

O Programa de Língua Portuguesa da 11^a classe apresenta como objectivos gerais da disciplina que o aluno, ao final daquele nível, deva saber expressar-se oralmente ou por escrito, produzir textos de natureza diversa.

Outro grupo que enquadra a sua importância exatamente na classe em que se encontram, como lhes foi colocado a questão: “tratando-se de aluno pré-universitário deve estar muito atualizado na informação ou na notícia da atualidade” (Aluno 24); “é importante para a 11^a classe porque todo aluno deve conhecer estes textos...” (Aluno 26).

E um terceiro grupo que não limita a sua importância ao contexto escolar, ou para a classe em questão, e encontra a importância fora da sala de aulas: “...é dar a conhecer aos alunos em relação aos textos jornalísticos para usar no futuro, estimulando a aprendizagem” (Aluno 31); “são textos com que iremos nos deparar ao longo da nossa carreira” (Aluno 27).

Destes três grupos constata-se, de uma forma geral, que a maior parte dos alunos sabe que os textos jornalísticos têm alguma importância na sua vida estudantil, e estes relacionam a relevância dos textos jornalísticos com a sua função de informar: “...é para entendermos melhor os factos que acontecem no nosso país” (Aluno 8); “nos favorece o conhecimento de informações atuais de forma que possuem, com o propósito de difundir o que acontece de novo” (Aluno 34); “saber como está estruturado este tipo de texto, para conseguir distinguir como esta o que são textos jornalísticos” (Aluno 10).

Nesse sentido, recuperamos Marcuschi (2005), que defende a importância do trabalho com diferentes géneros textuais na sala de aula, no âmbito do ensino de línguas. Na visão do autor, a inclusão de textos diversos contribui no desafio de despertar o prazer pela leitura e pela escrita.

c) Conhecimento das crônicas e cronistas Moçambicanos

Para verificar o nível de conhecimento das crônicas e dos cronistas moçambicanos foram elaboradas três questões. A primeira procurava saber se os alunos já haviam ouvido falar do texto jornalístico crônica, tendo os 35 alunos questionados (100%) afirmado que sim, já ouviram falar da crônica. De seguida apresentaram os diferentes conceitos de crônica, como se pode constatar: “É um texto procedimental, escrito para ser publicado em jornal, revista, de uma forma artística e pessoal”; “É um relato do quotidiano sobre os quais o autor apresenta as suas interpretações e emoções” “É aquele que tem a ver com as calamidades naturais”; “É uma narração curta, possui uma finalidade utilitária, produzida para ser vista nas páginas dos jornais, assim como na imprensa”.

Essas falas remetem a Araújo & Barbosa (2013:337-338), quando explicam que “a utilização do género textual crônica em sala de aula incentivará no educando uma aprendizagem sociocultural maior”.

Fazendo uma leitura dos resultados do questionário, verifica-se que cerca de 45% desconhecem ou abstiveram-se de responder, o que se pode considerar como estando estreitamente ligado ao desconhecimento de escritores/cronistas moçambicanos. Na sua generalidade, os alunos relacionam os textos jornalísticos à aprendizagem dos mecanismos de comunicação, difusão, relato e partilha de informação.

Percepção dos Professores de Língua Portuguesa

Como informado na introdução, três professores que lecionam Língua Portuguesa para a 11ª classe responderam na sua totalidade ao questionário de coleta de dados. Os dados obtidos são sistematizados em 3 categorias: Conceito, estratégias de leção dos conteúdos e o valor/importância do conteúdo.

- i. **Conceito:** o conceito dado aos textos jornalísticos é divergente, mas também encontra unanimidade na perspectiva de que estes apontam para uma mesma finalidade; a de comunicar, relatar algo ou um acontecimento. De acordo com o conceito apresentado pelos professores pode-se verificar que o conceito dos mesmos coincide em algum ponto com o que é apresentado pelos alunos e também pelo manual do aluno de português da 11^a classe.
- ii. **Estratégias de lecionação:** todos os entrevistados lecionam ou já lecionaram conteúdos nesta classe ligados a textos jornalísticos, apontando em 100% que constituem textos jornalísticos previstos no Programa da 11^a classe: a crónica, crónica da atualidade e a reportagem. Isto demonstra um conhecimento dos conteúdos programáticos da 11^a classe por parte dos professores.

As estratégias de lecionação de qualquer conteúdo geralmente estão emanadas nas sugestões ou orientações metodológicas de qualquer um dos programas de ensino, bem como podem estar traduzidos em orientações e atividades nos Manuais do aluno e do Professor. Assim, sobre as sugestões textuais apresentadas pelo Manual do aluno no que se refere aos textos jornalísticos: O Professor 1 afirmou que, quanto à reportagem, o manual prevê o uso do texto SIDA e para a crónica e a crónica da atualidade; A Professora 2 afirmou que o Manual prevê para a abordagem da reportagem, a crónica e a crónica da atualidade “a interpretação e análise quanto a estrutura dos textos sugeridos.”; e O Professor 3 afirmou que o manual prevê a “elaboração de uma reportagem”.

Chamados a emitir o seu parecer sobre os textos apresentados no Manual do aluno da 11^a classe e se estes textos lhes permitiam alcançar os objectivos programáticos, todos os professores afirmaram que as sugestões textuais são boas, mas que deveriam aumentar e diversificar o número de textos. Estas opiniões revelam que os professores sentem necessidade de encontrar outros textos para abordar esta matéria, para praticar em sala de aula com os alunos e não limitando-se apenas com o que aparece no manual do aluno.

Questionados se os professores, para além dos textos previstos no manual do aluno, levavam outros textos de jornalistas moçambicanos para a lecionação destes conteúdos, estes responderam nos seguintes termos:

Professor 1 respondeu que tem levado para a aula outros textos e justificou-se que “mesmo sabendo que é desvio do Programa”. Porém, o Programa afirma que o professor pode sim usar da sua criatividade para o PE-A para tornar as suas aulas mais ativas; Professor 2: afirmou que tem adotado a estratégia baseada em recorte de jornais contendo uma notícia ou reportagem local e de maior interesse público para introduzir os debates sobre o conteúdo com os alunos.

Na visão dos professores inqueridos, a estratégia de integração de textos de jornalistas moçambicanos facilitam a compreensão do contexto da mensagem, a linguagem adotada e favorece para o alcance de um aproveitamento pedagógico positivo por parte dos alunos, principalmente na avaliação de conteúdos referente à crónica de atualidade.

iii. Importância e valor do conteúdo: quanto à importância da aprendizagem dos textos jornalísticos na 11^a classe, os professores de LP concordam com a ideia de que estes permitem desenvolver habilidades e capacidades de escrita, análise e interpretação, tal como ilustram os seus depoimentos, quando afirmam que estes: “permitem que o aluno conheça as tipologias textuais e sua interpretação” (Professor 1); “permitem analisar a estrutura dos textos jornalísticos e os alunos podem elaborar uma notícia” (Professor 2); “dotam o aluno de uma capacidade de descrever um facto” (Professor 3).

No que diz respeito à importância da crónica em específico na construção do perfil do aluno, os professores encontraram por unanimidade a construção através deste género de textos de um potencial crítico. Vide os trechos que se seguem: “a crónica serve para fazer uma crítica social” (Professor 1); “a crónica tem muita importância, uma delas é criticar aspectos negativos para o país, a sociedade e muito mais” (Professor 2); “a crónica permite ao aluno ter uma visão crítica das coisas” (Professor 3).

José Craveirinha e João Vaz de Almada foram apontados no leque dos cronistas conhecidos pelos professores. As estratégias adotadas pelos professores no tratamento destes conteúdos passa por: (i) textos de outros autores que não sejam necessariamente escritores moçambicanos; (ii)

recorte de jornais. Isto pode denotar também a falta de acervo bibliográfico na escola para o tratamento desta matéria.

Considerações finais

O estudo permitiu compreender a existência de interação entre a comunicação e a educação através do ensino dos textos jornalísticos, no geral, e das crônicas em particular. Estas permitem o estudo de diferentes situações sócio - comunicativas em que os "alunos" estão inseridos.

O processo de ensino - aprendizagem da língua portuguesa no nível secundário é entendido como o momento de apropriação da leitura e da escrita de modo sistemático e organizado, orienta-se melhor nas salas de aula quando a aprendizagem é o meio oportuno para a troca de experiências, para falar das expectativas, mostrar modos de ver o mundo e, inclusive, para perceber o que a criança conhece sobre escola, escrita, leitura, etc.

O espaço cedido para o contar, o perguntar, o interagir oralmente não obedece a uma hora determinada, desde que o aluno manifeste o desejo, pois esses momentos são entendidos como necessários para ele desenvolver as suas capacidades de observação, de crítica, de se relacionar, "libertar-se" e aprender sobre a cultura e a língua. Essa condição possibilita vencer a timidez, desenvolver a capacidade de raciocínio ou de posicionamento frente a algum fato e/ou situação.

A análise e interpretação de dados, o questionário dirigido aos alunos e professores, que objetivou aferir o conhecimento que estes têm sobre os textos jornalísticos e a sua importância na educação em Moçambique, possibilitou a percepção de que a maioria dos alunos têm pouco domínio desse tipo de textos, pelo fato de serem abordados de forma superficial, fora da realidade do aluno. Quanto aos professores, estes conhecem os textos jornalísticos e reconhecem a sua importância na formação dos jovens. Porém, por um lado, as estratégias de tratamento adotadas possuem poucos elementos motivacionais para aprendizagem, por outro,

verifica-se pouca contextualização e alinhamento com a realidade dos alunos. Há necessidade de se aproximar mais à realidade do aluno, conciliando a teoria - prática.

Com o estudo, conclui-se que as características apresentadas pelas crônicas deste jornalista favorecem a sua inserção no Processo de ensino-aprendizagem em Moçambique. A partir da leitura das crônicas que Sauzande Jeque, os alunos poderão desenvolver as habilidades ligadas à oralidade e à escrita com prazer.

No que se refere ao tratamento das crônicas, visto a partir do Programa de Ensino da Língua Portuguesa, este recomenda que o aluno, para além do conhecimento das características específicas deste tipo de texto jornalístico, deva conduzir o aluno para que desenvolva a oralidade, leitura, escrita, gramática e vocabulário, aspetos que se mostram patente nas Crônicas de Sauzande Jeque em **Mirante do Zambeze**.

Referência

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. São Paulo, Saraiva, 2009.
- AMARAL, M.G. **O Povo Yao: subsídio para o Estudo de um povo do Noroeste de Moçambique**. Lisboa, [Instituto de investigação Científica e Tropical], 1990
- ARRIGUCCI JR, Davi. **Enigma e comentário; ensaios sobre a literatura e experiência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. **Speech genres and other essays**. Austin, UT Press, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2004.
- CAETANO, Maria C. C. M. **Ensino e Avaliação de Competências em Ciências Físico - Químicas. O caso da unidade didáctica” transita e segurança”** (3º Ciclo do Ensino Básico). Universidade de Aveiro, 2006.

- CANDIDO, António *et al.* **A crónica: o género, sua reflexão e suas transformações no Brasil.** Campinas, SP: UNICAMP. Rio de Janeiro, Fundação casa de Rui Barbosa, 1992.
- CORREIA, Karla, M., V. **Análise de Conteúdo do Jornalismo Impresso Natalense.** (Tese de Mestrado). Natal, UFRGN, 2007.
- FERNANDEZ, Fatima Addine. **Didactica y Optimización del Proceso de Enseñanza Aprendizaje.** Havana: Iplac,1998.
- FONTCUBERTA, Marde. **La Noticia-Pistas para Percibir el Mundo**, 21 Edição, Barcelona, Paidós,1996. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/> Acesso em 14 de Marco de 2017.
- GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 3ª Edição, São Paulo, Atlas, 1991.
- GONÇALVES, P. **Historia da Língua Português em Moçambique.** Maputo: Ed. Universitaria, 2000.
- GONÇALVES, P, DINIZ, M. J., **Português no Ensino e Exercícios.** Maputo, INDE, 2004.
- JEQUE, Sauzande. **Mirante do Zambeze** (crónicas). Maputo: Imprensa Universitária, 2007.
- KUBO & BOTOMÉ. **Ciências de linguagem.** 2ª ed, Porto: Porto Editora, 2012.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo, Atlas, 1991.
- LDKE, Menga & ANDRÉ, Marlí E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** 11ª Edição, São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária,1986.
- LIBANEO, José Carlos. **Critico-Social: Currículo e Didáctica.** Rio de Janeiro: Cortez, 1985.
- _____. **Didáctica.** 18ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2008.

LIMA, Elaine Azambuja de. **O lugar do leitor na crônica contemporânea brasileira.** (Tese de Doutorado), Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

LOPES, Paula, Cristina; **Gêneros Literários e gêneros jornalísticos. Uma revisão teórica de conceitos.** Universidade Autónoma de Lisboa, Biblioteca on-line de Ciências de Comunicação, 2010. Consultado em 14 de Março de 2017, em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-cristina-generos-literarios-e-generos-journalisticos-uma-revisao-teorica-de-conceitos.pdf>

MARQUES, José De Melo. **Panorama diacrónico dos géneros jornalísticos.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DA COMUNICACAO, 33.,Caxias do Sul, 2010. Anais electrocrómicos, São Paulo, Intercom, 2010.

_____ Gêneros Jornalísticos: conhecimento brasileiro. In: MARQUES, José De Melo & ASSIS, Francisco de (orgs) **Gêneros jornalísticos no Brasil.** São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

MARQUES, José de Melo & ASSIS, Francisco de. **Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório.** São Paulo, Intercon, v.39,n1, p39-56, jan/abr, 2016. Consultado em www.scielo.br/pdf/interc/v39n1.15.03.17

MARTINS, Dileta Silva. **As faces cambiantes da crônica moreyriana.** (Dissertação de Mestrado), Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1977.

MOISES, Massaud. **A criação literária: prosa.** São Paulo, Cultrix,1983.

NASCIMENTO, Patrício Ceolindo. **Técnicas de redacção em jornalismo: o texto da notícia.** São Paulo, Saraiva, 2009.

NASCIMENTO, Z, J M. de C. Pinto. **A Dinâmica da Escrita-como Escrever com êxito** -5ª ed., Lisboa, Plátano Editora, 2006.

PARRAT, Sónia F. **Generos periodísticos en prensa.** Quito, Ciespal, 2008.

PILETT, Claudio. **Didáctica Geral.** 23ª edição, São Paulo, Editora Ática, 2004.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. **Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia.** São Paulo, 2006.

_____. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral.** Maputo, Imprensa Universitária-UEM, 2007.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Teorias de Aprendizagem são Necessárias?** Revista Brasileira de análise do comportamento. Vol. 1, no 1, 2005.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos do Jornalismo Impresso.** Porto, 2001. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-se-jornalismo-impreso.pdf> Acesso em 2.4.2018.

_____. **Uma História Breve do Jornalismo no Ocidente.** Biblioteca on-line de Ciências de Comunicação, 2008. Consultado em 14 de Março de 2017, em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-uma-historia-breve-do-jornalismo-no-ocidente.pdf>

VYGOTSKY, LevSemyonovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Usos, práticas e critérios de avaliação da linguagem audiovisual para educação

Calisto David Comé

Leandro Stevens

Introdução

Bakhtin (1995) pensa a linguagem como um fenômeno social que se organiza em prol de um interlocutor e que se realiza em forma de enunciados, orais ou escritos. Ela é constituída por interações verbais que se manifestam através de enunciações ou da enunciação, logo, “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Por sua vez, Duran (2010) define linguagem como os conjuntos formados por signos usados de forma estabelecer a comunicação de ideias e/ou sentimentos. O autor considera que a sua importância não reside apenas “em sua função de interlocução de nossos pensamentos através da fala, mas, também”, estende-se ao fornecimento de padrões e códigos de comunicação e representação para, à posterior, podermos fazer uso destes (2010, p. 13).

E, de acordo com Jobim e Souza & Gamba (2003, p. 33), o ser humano é colocado em situação de encanto e ameaça, ou melhor, os autores evidenciam “uma questão de ordem filosófica que exige uma postura crítica, e também prática”, quando a linguagem é vinculada a uma novidade tecnológica.

Após esta breve abordagem conceitual, importa ressaltar que a linguagem que abordaremos é a audiovisual e, de acordo com Duran (2010, p. 16, grifo nosso), precisamos subdividi-la em quatro segmentos, compondo, então, “sua estrutura subjetiva por meio de: (a) veículos, (b) mensagens, (c) estímulos e (d) usos”, como veremos a seguir:

- a) Explorando a linguagem como sendo **veículo**, demonstra-se como uma ferramenta reveladora, estruturalmente híbrida, em benefício do consumo e leitura dos códigos de linguagem (signos, símbolos, índices, discursos, etc). E isto partindo da assimilação, organização, interpretação, perpetuação e posteriormente, partilha dos códigos pelo sujeito, revelando desta forma que o sentido da linguagem só se atualiza no indivíduo que é direcionado, ou melhor a recebe, decodifica, interpreta e a internaliza;
- b) A **mensagem** foi inserida nesta conjuntura como apresentação dos conteúdos, dos diversificados discursos apresentados por variadas linguagens, nos interessando em específico a audiovisual. Para além de elementos linguísticos e imagéticos concretos, estas mensagens, sendo parte de um sistema comunicacional e midiático, contêm também, condições de produção e de recepção, assim como as particularidades dos meios que a divulgam. E desta forma se identifica um codificador da mensagem e um ou mais decodificadores da mesma – emissor e receptores respetivamente;
- c) Os **estímulos** entram nesta discussão, quando passamos a retratar e interpretar a linguagem de acordo com as categorias pré-concebidas, mediante diversificados discursos e dos próprios estímulos provocados por eles;
- d) Os **usos** da linguagem se estabelecem neste estudo de forma apreciativa, e de produção. Apreciativa quando o sujeito age como espectador, dando receptividade dos códigos de linguagem mediante um veículo que atua como transmissor de conteúdos discursivos, provocando as experiências sensoriais acionadas pelos estímulos audiovisuais; e produtiva quando o indivíduo gera os enunciados fazendo agora o caminho contrário, mas para isso sendo necessário, o conhecimento dos códigos de linguagens específicos do propagador que se pretende empregar.

Ainda de acordo com Duran (2010, p. 12), na contemporaneidade, a linguagem audiovisual é considerada “como um conjunto de códigos compartilhados baseados no som e nas imagens em movimento”, expandindo-se em um processo de convergência de tecnologias. Este, por sua vez, é

guiado por diversas vias, sejam elas virtuais, interativas ou hipertextuais, e procura manter, mediante seus sistemas de signos, a probabilidade de codificação e, por consequência, a sistematização por quem a recebe. Côrtes (2003, p. 32), acrescenta que esta linguagem constrói, de forma contínua, suas características, convertendo-se “à medida que novas formas de captação e registro de sons e imagens vão sendo descobertos/criados”.

Em diálogo com Coutinho (2013), a linguagem audiovisual é considerada como a própria palavra expressa, ou seja, um produto da união de elementos de duas naturezas, nomeadamente a sonora e a visual. E, por isso, ainda de acordo com a autora, esta linguagem se caracteriza a partir de artefatos da cultura que afetam a visão e a audição humanas, sentidos de elevado privilégio na modernidade.

Na comunicação com o mundo, de acordo com Silva (2012, p. 4), exercemos o uso conjunto de nossos sentidos ou os empregamos de forma alternada: “quando os fenômenos/acontecimentos exigem a atenção de mais de um sentido, estes não se somam, mas se combinam para a total apreensão da mensagem”. E, na comunicação visual, o autor diz que os vários estímulos se compõem de tal forma que se constituem em uma fusão estética, na qual não ocorre uma interferência de um signo sobre o outro, mas uma incorporação que guia a uma significação lógica.

Silva (2012) aponta, ainda, que, na mensagem múltipla audiovisual, o maior problema para sua formulação reside na captação da atenção do espectador, porque, neste tipo de linguagem, impõe-se uma atenção integral, descartando a possibilidade de separações entre o visual e o auditivo. E, dialogando com Coutinho (2013, p. 53), é por isso que a linguagem audiovisual, até hoje, como todas as demais linguagens, demanda forte dose de imaginação, pois será em torno dela que complementaremos o sentido.

Assim, resumindo a visão de Coutinho (2013), a linguagem audiovisual pode ser considerada uma classe de sumário de outras manifestações artísticas, como a pintura, o desenho, a arquitetura, a fotografia, a música e a oratória.

A linguagem audiovisual aplicada às práticas didáticas

As diversas utilizações da linguagem audiovisual promovem várias experiências de usos e apropriação na educação (OROFINO, 2005; GONÇALVES, 2013; DAVEL, VERGARA e GHADIRI, 2007; SILVA, 2016; ABREU, 2014; MIRANDA, 2015; PIRES, 2010; RAMOS, 2012), com significativos resultados que evidenciam o impulso nas discussões e nos debates em sala de aula, na motivação e na satisfação dos estudantes, na assiduidade, na dinâmica pedagógica e no sentimento de pertencimento demonstrado pelos alunos.

De acordo com Gomes (2008), o vídeo é um meio de comunicação e, ao mesmo tempo, uma forma de ensino. Nesse sentido, considera-se também a teoria de Ferrés (2001), que defende a pedagogia dos meios e a pedagogia com os meios, onde de acordo com o autor:

A primeira trata da análise crítica dos meios de comunicação audiovisuais e a segunda busca incorporar, de maneira adequada, os meios e os recursos que possam potencializar a aprendizagem. Essa dupla essência nos direciona a dois tipos de observação: a do vídeo como um meio de comunicação, que pode ser analisado quanto à sua linguagem e à sua qualidade técnica; e a do vídeo como uma forma de ensino, na qual é possível analisar o ponto de vista da exploração dos recursos de sua linguagem para fins didáticos e, ainda, o uso didático que se faz dele ou de qualquer outro produto audiovisual em sala de aula (GOMES, 2008, p. 5).

Considerando o pensamento de Gomes (2008, p. 6), “há inúmeros adjuntos aportados ao termo vídeo, que tentam ligá-lo às suas características distintas e que pressupõem, portanto, formatos de produtos diferenciados uns dos outros”, como apresentado anteriormente. E, no que diz respeito ao produto para fins escolares, temos alguns termos concorrentes: vídeo educativo, vídeo didático, vídeo instrucional, vídeo educacional, entre outros. Muitas vezes, tais expressões são utilizadas como sinônimas, mas deixam entrever conceitos subliminares: ser educativo e/ou educacional é diferente de ser instrucional. Neste caso,

“*educativo* ou *educacional* parece mais uma questão de escolha e preferência, uma vez que ambos são adjetivos equivalentes relacionados à amplitude do termo educação, enquanto *instrucional* sugere o treinamento e a ausência de diálogo e de interação” (GOMES, 2008, p. 6).

O termo “didático”, tal como Gomes (2008, p. 6) define, parece ser a melhor escolha “quando nos referirmos a um material feito, especificamente, para apoio às atividades de ensino, embora saibamos que, a rigor, qualquer vídeo possa ser utilizado para esse fim”. Ainda de acordo com o autor, o uso desta palavra parece subentender que alguma ação será realizada com este material ou a partir dele. Gomes (2008) cita o curso “TV na Escola”, que utiliza o termo “audiovisual didático” e o define como todo vídeo que intenta ensinar utilizando a dupla percepção do audiovisual: ouvir e ver.

Isso demonstra, segundo o autor, o uso de conteúdos em sons e imagens, com o emprego de elementos de expressão audiovisual: imagem fixa ou movimentada, variadas fontes, ângulos diversos, enquadramentos, efeitos eletrônicos, música, timbre, elocução, silêncio, citações legíveis na tela, entre outros recursos que podem colaborar com os processos de ensino e aprendizagem. Essa preferência é importante, porque “vídeo”, neste contexto, “é utilizado como um diminutivo de “audiovisual”, o que torna ambos termos intercambiáveis. Assim, parece acertada a utilização dos complementos *educativo/educacional/didático* para os termos *audiovisual* ou *vídeo*” (GOMES, 2008, p. 6).

Embora haja muitas experiências positivas, vale ressaltar que o uso inapropriado do vídeo pode ser desastroso para a aprendizagem. Moran (2000) ratifica essa ideia ao chamar atenção para os usos inadequados que a escola e o professor podem fazer de tal tecnologia. Nesse caso, haveria um desperdício e uma distorção do aproveitamento das potencialidades educativas e criativas do meio, as quais, segundo Moran (1995, p. 03, grifo nosso), seriam: “vídeo tapa-buraco; vídeo-enrolação; vídeo-deslumbramento; vídeo-perfeição; e só-vídeo”:

- a) **Vídeo tapa-buraco:** utilizado exclusivamente para preencher o tempo vago do estudante;
- b) **Vídeo-enrolação:** utilização da mídia sem vinculá-la aos assuntos estudados;
- c) **Vídeo-deslumbramento:** muitas vezes, a fascinação pelo meio leva o professor a esquecer das outras tecnologias e dinâmicas de condução de seu programa, limitando-se ao vídeo e, por consequência, empobrecendo suas aulas;
- d) **Vídeo-perfeição:** tendência a questionar todos os vídeos como imperfeitos, tanto conteúdo, quanto os prováveis defeitos técnicos e estéticos; e
- e) **Só-vídeo:** exibição do vídeo sem a necessária discussão e integração com outros momentos da aula (Moran, 1995, p. 03).

Estas modalidades de uso do vídeo comprometem a prática didática do professor, com implicações negativas para o processo de ensino e aprendizagem, comprometendo a credibilidade do recurso e do próprio docente. Assim, os objetivos aqui são promover um estudo sobre o uso da linguagem audiovisual para a educação, discutindo os tipos/formatos mais utilizados no ensino nos dias atuais e, por fim, propor categorias que deem condições para os educadores analisarem os produtos audiovisuais.

Fazendo valer a máxima de McLuhan, que diz “o meio é a mensagem”, Ferrés (1997) salienta que a autêntica mensagem de um meio é o próprio meio enquanto provocador de uma série de alterações no contexto sobre o qual atua. Desta forma, qualquer invenção técnica irá provocar uma modificação mais ou menos profunda no ecossistema que o acolhe (FERRÉS, 1997). A linguagem visual com suas diversas inovações técnicas não é exceção, ou seja, tem potencial para provocar intervenções cognitivas, relacionais e contextuais, pois, segundo Levy (2002), as tecnologias favorecem o aparecimento de novas estruturas cognitivas e a relação do indivíduo com o saber.

Embora o vídeo tenha se tornado um recurso de fácil acesso, o uso em sala de aula, no Brasil, somente se deu a partir da década de 90. Moran (1994) foi um dos primeiros brasileiros a escrever sobre a temática e denuncia o baixo investimento em programas de formação, para que os professores possam explorar a linguagem audiovisual. Isso pode explicar

o motivo pelo qual, em muitas escolas, a aquisição do vídeo não corresponde a uma utilização consciente, que leve a uma prática reflexiva ou a uma exploração eficaz dessa linguagem. Além disso, a maioria das escolas, principalmente as públicas¹, tem dificuldades para adquirir tais equipamentos e constituir acervos correlatos com as necessidades curriculares dos programas e da comunidade. Ao constatar o descompasso da escola para com o desenvolvimento dos meios de comunicação, Ferrés (1998) o atribui, em parte, às dificuldades financeiras de aquisição e, em outro ponto, ao desinteresse dos profissionais em promover mudanças em suas práticas cotidianas.

Moran (2000) destaca que, por si só, a integração do vídeo ao cotidiano da sala de aula não muda a relação ensino e aprendizagem. Serve, no entanto, para aproximar o ambiente educacional das relações cotidianas, das linguagens e dos códigos da sociedade urbana, levantando novas questões durante o processo. Desta forma, o autor (1995, grifo nosso), apresenta algumas formas pelas quais os recursos audiovisuais podem ser utilizados na sala de aula:

- a) **Audiovisual como motivação** que pode servir para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundarem o assunto do recurso audiovisual e da temática;
- b) **Audiovisual como ilustração** que ajuda a mostrar a temática abordada, a compor cenários desconhecidos dos alunos. Por exemplo, um documentário que exemplifica como viviam os romanos na época de Júlio César, ajuda a situar os alunos no tempo histórico;
- c) **Audiovisual como simulação** que se caracteriza por simular experiências, por exemplo de química que seriam perigosas num laboratório de uma escola, ou que exigiria muito tempo e recursos. Um documentário pode mostrar o crescimento acelerado de uma planta da semente até à maturidade em poucos segundos;
- d) **Audiovisual como contexto de ensino** que pode mostrar determinado assunto, de forma direta ou indireta. De forma direta, quando informa sobre

¹ Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=o&localization=o&item=>. Acesso em: 11 mar. 2020.

um tema específico orientando a sua interpretação e indireta, quando mostra um tema, permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares;

- e) **Audiovisual como produção**, ou seja, como documentação, registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, depoimentos. Isto facilita o trabalho do professor e dos alunos. Para além disso podem ser os próprios alunos a produzirem o vídeo sobre a temática abordada. A produção de um vídeo tem uma dimensão lúdica, pela miniaturização da câmara, que permite brincar com a realidade, levar a câmara para qualquer lugar. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada temática, ou de um trabalho interdisciplinar.
- f) **Audiovisual integrando o processo de avaliação** tanto de alunos, do professor, ou do próprio processo de ensino e aprendizagem;
- g) **Audiovisual “espelho”** no qual vemos-nos no ecrã e isso possibilita compreender-nos, descobrir o nosso corpo, os nossos gestos, os nossos tiques (MORAN, 1995, p. 30).

Trazendo uma visão analítica para o papel do audiovisual no processo de ensino e aprendizagem, Ferrés (1996), por sua vez, define alguns critérios para esta utilização em sala de aula. O vídeo, como meio tecnológico, não substitui o professor, entretanto, pode promover mudanças na função pedagógica deste. Mas, para que haja um bom aproveitamento das suas potencialidades, é imprescindível que os docentes tenham uma formação específica para a utilização das ferramentas necessárias.

Para o autor (1996, p. 11), “usar o vídeo como recurso não significa abandonar os meios didáticos tradicionais”, porém, sugere um redirecionamento da função destes. Um uso adequado dos recursos didáticos na prática pedagógica – seja de tecnologias avançadas ou tradicionais – deve levar em consideração as condições e os atributos de cada meio, a adequabilidade ao conteúdo e as características do estudante. Logo, a inserção de um determinado audiovisual deve estar voltada à impulsão do processo, tendo o aluno como centro. Caso contrário, o vídeo torna-se um mero ilustrador do discurso do professor. “Nenhuma tecnologia é boa ou má por si só. A eficácia e os resultados dependerão do uso que se fizer dela. Assim, também ocorre com o vídeo: a sua eficácia educativa será diretamente proporcional aos usos dados” (FERRÉS, 1996, p. 11).

Por outro lado, o autor discute que a utilização coerente do audiovisual como recurso comprometido com a ruptura das práticas pedagógicas tradicionais deve centrar-se mais no processo e menos no produto. O professor que faz isso com consciência procura extrapolar a simples exibição de programas pré-prontos envolvendo o aluno para que este participe do processo, seja criando novos materiais, seja interferindo de maneira criativa em materiais já existentes.

Como todo meio de comunicação, o vídeo tem uma forma de expressão autônoma. Nesse sentido, pode-se inferir que a escola deve refletir e estipular as funções de cada meio, de forma que este esteja adequado aos objetivos e ao funcionamento de sua lógica interna. Quanto mais acesso o estudante tiver à tecnologia do vídeo, no sentido de manipulá-la criativamente, pesquisar, fazer experiências que permitam a descoberta de novas formas de expressão, maior será a eficácia didática desse recurso.

Diante disso, é importante recorrer a Eco (1984), quando o autor destaca a relevância da mensagem e da forma como ela é veiculada. Assim, na educação, a mensagem tanto pode ser fechada (memorizada, precisa e sequencial) como aberta (polivalente). No primeiro caso, há maior imposição ao estudante. No segundo, maior abertura, devendo o documento ser decifrado pelo próprio aluno, atribuindo-lhe maior responsabilidade. De acordo com o autor, as escolas, cuja intenção é a modernização para tornar o ambiente mais ativo e participativo, deverão investir em mensagens abertas, o que, de uma ou de outra forma, exigirá maior participação dos discentes.

Nesse cenário de mensagem e educação abertas, pensamos que a mediação tecnológica e, mais especificamente, a linguagem audiovisual podem contribuir para potencializar o processo de ensino-aprendizagem de forma interativa e colaborativa. Porém, os dispositivos tecnológicos, no caso os vídeos, não devem ser encarados enquanto produtos finais, elaborados por professor e estudantes, mas sim com foco no processo pelo qual os alunos participam e adquirem variadas competências, tornando-se co-autores da própria aprendizagem.

Isto remete para às múltiplas possibilidades de uso de um documento pedagógico, como é o caso do vídeo. Há vários modelos de análise de utilização didática e pedagógica do audiovisual (ALMENARA, 2001), mas, dada a relevância das investigações de Joan Ferrés (1996), utilizaremos sua proposta taxonômica, que identifica seis modalidades de utilização didática e pedagógica do vídeo: “vídeo-lição, vídeo-apoio, vídeo-processo, vídeo-documento, programa monoconceito e vídeo interativo” (FERRÉS, 1996, p. 21, grifo nosso).

- a) O **vídeo-lição** corresponde a uma exposição sistematizada dos conteúdos, tratados com certa exaustividade. Nesta modalidade, o papel do professor dentro da sala de aula, na sua visão tradicional, é substituído por um vídeo. Não é a solução mais criativa, pois se trata de um conjunto de informações enviadas de uma só vez aos estudantes;
- b) O **vídeo-apoio** funciona como auxiliar do professor. O professor dinamiza as imagens, e estas, por sua vez, acompanham, ilustram, demonstram e complementam a sua fala. Este apoio à exposição verbal deve ser devidamente articulado, pois é difícil criar uma sequência de imagens que se revelem eficazes para o discurso e para as diferentes partes que o compõem. Neste contexto, a criação de objetos de aprendizagem, baseados em vídeos com pequenos conjuntos de conteúdo, poderão ser mais eficientes;
- c) O **vídeo-processo** é definido como aquela modalidade em que a câmara de vídeo torna possível uma aprendizagem dinâmica, onde os estudantes se sentem implicados como criadores ou, pelo menos, como sujeitos ativos. Nesta circunstância, existe uma maior aposta em projetos como entrevistas/debates, mesas redondas, e outros formatos semelhantes. Como tal, o protagonismo é transferido do professor para os estudantes, que se tornam autores/produtores do processo, pois necessita pesquisar informação, gravar, tratar da sonorização, entre outros aspectos. A principal ênfase é a criatividade, numa espécie de jogo em que são trabalhadas diferentes competências. Contudo, dada a sua própria diversidade, exige mais conhecimento e competência por parte dos estudantes para lidar com todas as atividades, tendo o professor um papel muito importante a desempenhar na evolução e na originalidade dos trabalhos;
- d) O **vídeo-documento** é um programa motivador definido, como um programa audiovisual em suporte vídeo destinado fundamentalmente a suscitar um trabalho posterior ao visionado. Distingue-se do vídeo-apoio porque tem um planeamento expressivo eminentemente audiovisual, não se encontrando ao

serviço de alguém. Distingue-se também do vídeo-lição porque o programa motivador responde a critérios de pedagogia ativa. Neste sentido, se o vídeo-documento não pode ser propriamente alterado, o objetivo é fazer com que a aprendizagem se realize, sobretudo após o visionado, através de trabalhos, estimulando os estudantes a conhecer e a participar.

- e) O **programa monoconceito** corresponde a programas muito curtos. São originariamente mudos, apelando a uma aprendizagem baseada no intuitivo. Desta forma, os conteúdos são elaborados de acordo com esquemas conceituais simples, mas numa estrutura animada (FERRÉS, 1996, p. 21, grifo nosso).

Crítérios de avaliação para a aplicação de audiovisuais na educação

Gomes (2008, p. 8), afirma que não existe um acordo entre os autores sobre quais critérios devem ser seguidos para avaliar um audiovisual didático. O que parece claro, observando as propostas segundo a visão do autor, é que o vídeo pode ser examinado em suas características técnicas e didáticas intrínsecas, a partir de uma perspectiva global ou discriminando diferentes dimensões: conteúdos, imagens, ritmo, entre outras. Diz ainda o autor que, de qualquer forma, a avaliação deve levar em conta parâmetros sobre a qualidade científica e a técnica do audiovisual e a possível adequação às necessidades previstas pelo professor. O curso do MEC intitulado TV na Escola (Unidade III), na visão de Gomes (2008, p. 9), ensina que um bom programa educativo “deveria respeitar o pedagógico para determinar a qualidade da informação que pode ser ofertada, objetivando desenvolver inteligências e emoções independentes”. O autor recupera a proposta da TV Escola, no que se refere ao potencial da linguagem audiovisual:

Aquilo que se aprende visualmente reforça conexões temporais e espaciais, tornando-as mais duradouras, mais facilmente evocáveis, facilitando a organização esquemática. Quando a visualização é associada a situações narrativas que agregam componentes de emotividade, a retenção dos conhecimentos é maximizada. Para que essas propriedades sejam bem exploradas, afirmamos que os conteúdos, preferencialmente, não devem ser mostrados como unidades fechadas nos vídeos educativos. Estes têm de oferecer dificuldades que requeiram análise e exame posterior (GOMES, 2008, p. 9).

Precisam, portanto, ser interessantes e desafiadores, provocar reflexão e induzir à experimentação. Para que essas qualidades sejam identificadas nos audiovisuais, o autor lembra que o Curso TV na Escola sugere alguns questionamentos sobre os quais se deve refletir, ao analisar um vídeo educativo:

De modo geral, os vídeos deste curso funcionam? Provocam debates? Incentivam a buscar novas informações? Conteúdo e forma despertam interesse? O conteúdo é relevante, adequado ao público? Apropriado à linguagem audiovisual? Os objetivos educativos são perceptíveis? Que funções o vídeo desempenha? Promove reflexões? Atende a expectativas? Os vídeos articulam linguagem a objetivos educacionais, cognição e emoção? Têm qualidades técnicas? Há ritmo em cada vídeo? (GOMES, 2008, p. 10).

Com base na proposta de Almenara (2001), a qual sugere uma análise a partir de cinco categorias: conteúdos, aspectos técnico-estéticos, proposta pedagógica, material de acompanhamento e público a que se destina, Gomes (2008, p. 11) apresenta sua sugestão, que opta por elencar os itens que lhe parecem fundamentais para uma boa observação, sem, no entanto, pretender que o professor, necessariamente, considere todos os seus itens em cada uma de suas avaliações. O autor deixa a critério de cada um atribuir o peso que desejar às categorias, caso julgue necessário conferir algum sistema de peso ou de escala.

Assim, as categorias estabelecidas por Gomes (2008, p. 11) são: conteúdos, aspectos técnicos-estéticos (linguagens, roteiro, estrutura narrativa, formato, produção), proposta pedagógica, material de acompanhamento e público a que se destina; proposta que norteia a composição do quadro de categorias de análise abaixo:

1ª CATEGORIA: CONTEÚDOS

- Qualidade científica;
- Exatidão e apropriação;
- Atualização;

- Clareza;
- Contextualização;
- Pertinência;
- Suficiência da quantidade da informação;
- Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material;
- Adequação da linguagem ao público-alvo;
- Adequação do conteúdo ao público-alvo;
- Referências (autores consultados).

2ª CATEGORIA: ASPECTOS TÉCNICO-ESTÉTICOS

2.1 LINGUAGENS

2.1.1 Tratamento formal da imagem:

- Uso dos planos, escala, angulação, composição, movimentos de câmera, iluminação, cores, truques;
- Uso do espaço dentro e fora do campo de visão;
- Figuras de retórica utilizadas;
- Valor narrativo, semântico e estético de cada elemento da imagem (cor, iluminação, espaço, proporção, volume, angulação, etc.), seu valor denotativo e conotativo;
- Valor narrativo, semântico e estético dos elementos pertencentes ao código dos gestos;
- O efeito simbólico ou evocativo de cada um dos recursos visuais;
- Tamanho dos elementos gráficos: fotos, legendas, etc.;
- Qualidade técnica e estética dos elementos visuais;
- Imagens de estúdio e externas, estáticas e dinâmicas, geradas por computador, de arquivo;
- Presença de imagens estáticas, desenhos, mapas, gráficos;
- Riqueza visual advinda da variedade;
- Ambientação e decoração;
- Vestuário e adereços.

2.1.2 Tratamento formal do texto verbal:

- Qualidades linguísticas do texto verbal oral;
- Qualidades linguísticas do texto verbal escrito;
- Figuras de retórica utilizadas;
- Uso de linguagem envolvente (por exemplo: imperativo, segunda pessoa, etc.);
- Diálogos;
- Registro: científico, acadêmico, formal, coloquial, poético, legal, técnico;

- Efeito simbólico ou evocativo dos recursos verbais utilizados;
- Tipo de letras usado no texto verbal escrito;
- Funções do texto oral (conceitos e ideias, emoções, sentimentos ou ambos).

2.1.3 Música e efeitos sonoros:

- Tipo de música;
- Função da música;
- Expressividade, clareza e identidade dos sons;
- Integração do som com as imagens;
- Presença ou ausência e, quando presente, a função dos efeitos sonoros;
- Qualidade técnica e estética do som ambiente, das vinhetas e do áudio/ locução;
- Sincronia do som com os demais elementos.

2.1.4 Interações:

- Tipo de interações entre imagem-imagem, imagem-palavra, imagem-música, imagem-efeitos sonoros, música-efeitos sonoros. Interações de reforço, de comparação e de antítese;
- Interações semanticamente mais criativas e significativas, do ponto de vista artístico, entre elementos visuais e sonoros;
- Inclusão de elementos para destacar itens importantes;
- Montagem dos pontos de vista narrativo, semântico e estético;
- Ritmo e os fatores que o condicionam: duração das tomadas, movimentos dos personagens, movimentos das câmeras, ritmo musical. O ritmo em função do assunto.

2.2 ROTEIRO

2.2.1 Aspectos Gerais:

- Plano da obra;
- Argumento;
- Personagens: estereótipos, reais ou ficcionais, objetos animados, realista, tratamento dramático ou humorístico;
- Ambiente;
- Duração do vídeo adequada e suficiente; permite atividades complementares no mesmo horário de aula.

2.2.2 Eixos estruturais:

- Presença de índice ou sumário;
- Presença de apêndices;
- Sequência e estruturação corretas;

- Originalidade;
- Presença de tópico de revisão;
- Tipos de interatividade previstos.

2.3 ESTRUTURA NARRATIVA

- Clássica: motivação - exposição inicial, desenvolvimento, recapitulação-reforço;
- Final do programa incita à busca, polémica ou pesquisa;
- Há predominância de discurso verbal, linear, lógico e analítico ou da dimensão intuitiva, afetiva, imagética e sensível;
- Gênero e estilo adequados ao tema e ao público-alvo;
- Nível de formalidade/informalidade das relações entre os personagens;
- Função do vídeo é clara: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, fixar conteúdos; facilitar a compreensão, aplicar conteúdos em situações variadas, reforçar conteúdos;
- Valorização da exposição, da discussão, da crítica ou da prática/aplicação.

2.4 FORMATO

- Entrevista;
- Reportagem;
- Documentário;
- Situações-problema;
- Outro.

2.5 PRODUÇÃO

- Ritmo da apresentação, em relação ao conteúdo e ao público-alvo;
- Variedade das apresentações;
- Identidade com os alunos;
- Montagem como recurso estético para estabelecer conexões criativas ou de impacto visual entre os planos.

3ª CATEGORIA: PROPOSTA PEDAGÓGICA

- Aplicações práticas do conteúdo;
- Objetivos claros: informar, motivar, sensibilizar, exemplificar, etc.;
- Que mudança de comportamento, de atitude ou de habilidade ele pressupõe;
- Interdisciplinaridade;
- Sugestões de atividades;

- Motivações para leituras mais amplas;
- Recapitulações e sínteses;
- Criação de situações de aprendizagem é facilitada;
- Exemplificações, esquemas e gráficos;
- Alertas quanto a erros frequentes;
- Duração em relação ao tempo de aula disponível;
- Ideologias subjacentes aos conteúdos e personagens;
- Crenças sobre ensino-aprendizagem e acerca dos papéis do professor, do aluno e do próprio material audiovisual e seu uso.

4ª CATEGORIA: MATERIAL DE ACOMPANHAMENTO

- Presença de dados de identificação na caixa da fita ou do DVD, com as seguintes informações: 1. Título | 2. Autor ou autores | 3. Nome do estúdio de gravação | 4. Autor do roteiro | 5. Autor do conteúdo | 6. Data e local da produção | 7. Público a que se destina | 8. Duração;
- Presença de Guia do Material Didático, com sugestões de uso do material e de atividades complementares.

5ª CATEGORIA: PÚBLICO A QUE SE DESTINA

- Público é claramente definido e identificável;
- Previsão de conhecimento prévio do público-alvo é atendida;
- Proposta pedagógica adequada ao público-alvo;
- Linguagem adequada ao público-alvo;
- Formato adequado ao público-alvo.

Quadro 01: Quadro de categorias de análise
Fonte: Adaptado de Gomes (2008)

Ainda de acordo com Gomes (2008, p. 16), a análise de um produto audiovisual é uma tarefa complexa: além de tomar tempo, requer de quem o faz, uma gama de conhecimentos teóricos e práticos, que incluem noções de linguagem audiovisual, de estética e atualização teórica em seu campo de saber, além de clareza dos propósitos pedagógicos para o uso do material. Diz Gomes que as cinco categorias propostas tentam sistematizar uma avaliação que, de forma muitas vezes mais intuitiva do que técnica, já é feita pelos professores, num exercício de tentativa e erro. Para o autor, é

preciso ter em mente também que, embora revestida de conceitos técnicos, a análise de um audiovisual didático é subjetiva e está relacionada aos conhecimentos do avaliador, que pode ser o professor ou não, sobre as cinco categorias propostas, ao seu gosto pessoal, a sua experiência com o uso de audiovisuais didáticos e aos objetivos educacionais que pretende alcançar com a utilização do material.

Cada uma dessas categorias de Gomes (2008) pode ter outros critérios agregados que auxiliam sua análise. Santos (2014), evidencia sete características específicas e técnicas do material audiovisual, a saber:

1. **Qualidade de Imagem:** está presente em toda estrutura do vídeo, sua estética, composição dos elementos visuais e utilização;
2. **Qualidade do áudio:** o som é complementar a imagem no vídeo, ele, em muito dos casos, representa aquilo que a imagem está caracterizando;
3. **Narração:** a apresentação do áudio poderá ser narrada, sendo o locutor oculto ou narrado com personagens executando as ações;
4. **Organização:** corresponde à apresentação da interação simultânea de som e imagem, imagem e texto;
5. **Forma de disponibilização:** o formato em que o vídeo está disponível condiz com a forma com que o aluno vai assistir ao vídeo: CD, DVD, sites na internet, etc.;
6. **Acessibilidade:** constitui da disposição de legendas para um público específico com necessidades especiais;
7. **Tempo de duração do vídeo:** este deve atender às especificidades dos alunos e possibilitar alcançar o objetivo do vídeo, não sendo nem curto ou longo demais (SANTOS, 2014, p. 5, grifo nosso).

Além disso, a autora colabora em relação aos aspectos pedagógicos do conteúdo, elencando sete características para a apresentação do conteúdo, a saber:

1. **Apresentar objetivo:** constitui-se de uma abordagem resumida do conteúdo do vídeo, ou seja, aquilo que o vídeo pretende apresentar como um todo;
2. **Revisão do conteúdo anterior:** caracteriza-se como um retorno às ideias principais que serão fundamentais para apresentar o novo conteúdo;

3. **Apresentação de um conteúdo específico da matemática:** caracteriza-se em explanação de ideias, princípios, definições e teorias que compõem o conteúdo;
4. **Exemplos:** apresentam-se como a explanação da aplicação do conteúdo, podendo ser abordados a partir de diferentes níveis e perspectivas evidenciando a contextualização ou a interdisciplinaridade;
5. **Regras e métodos:** representam a inserção ou destaque de procedimentos de cálculos, metodologias de resoluções e técnicas que favorecem soluções;
6. **Representações:** constituem-se de tabelas, gráficos, diagramas, importantes para organização de dados, auxiliando na interpretação, análise e conclusão;
7. **Exercícios:** têm o caráter de retornar aquilo que foi apresentado como conteúdo (SANTOS, 2014, p. 6, grifo nosso).

Portanto, partindo das principais categorias apresentadas anteriormente nos estudos de Gomes (2008), o ideal é que cada educador consiga compreender sua sistemática e, assim, buscar uma análise baseada em sua experiência, de acordo com as especificidades de sua área de ensino e, diante disso, extrair os melhores benefícios dos produtos que utilizam a linguagem audiovisual.

Considerações finais

Compreendemos a importância da linguagem audiovisual aplicada à educação e das vantagens de sua utilização, ao passo que é relevante saber conduzir a sua utilização para os melhores benefícios na relação ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário compreender os usos e as suas práticas e possuir critérios de avaliação que deem condições ao educador de compreender quais produtos audiovisuais mais se adequam às suas necessidades.

Ademais de conceitos técnicos, a avaliação de um audiovisual é subjetiva e está relacionada com os conhecimentos do professor sobre as categorias propostas, sua experiência de uso e sua prática didática com produtos audiovisuais, além de considerar também os objetivos educacionais com a aplicação do material.

Propor critérios de análise audiovisual para a aplicação na educação ganha atenção, uma vez que esta linguagem é bastante utilizada no dia a dia, o que, nas atividades didáticas, auxilia na compreensão e desperta o interesse dos alunos. Acreditamos também que, devido às novas formas de audiovisual interativo, dadas as especificidades que este possui em comparação com o vídeo tradicional, essa linguagem seja, cada vez mais, utilizada em tarefas didáticas. O desenvolvimento tecnológico registrado neste tipo de conteúdo audiovisual, aliado ao ambiente da *web*, tem contribuído para o aumento da sua apropriação nos mais diversos meios e contextos, incluindo o educacional (BETTENCOURT, 2009). Essa união funciona como uma forma de estruturação de conteúdos audiovisuais em ambientes digitais, articulando imagens técnicas com a linguagem da hipermídia e viabilizando outra forma de estruturação discursiva. Assim, cada vez mais, será importante utilizar critérios de análise antes de seu uso.

Referências

- ABREU, Maria Evilene de Sousa. **O uso e apropriação da comunicação audiovisual pelos jovens do assentamento rural barra do leme.** 9^o Inter programas de Mestrado em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero. São Paulo, 2014.
- ALMENARA, Júlio Cabero. Avaliar para melhorar: meios e materiais de ensino. In: SANCHO, J. Maria (Org.) **Para uma tecnologia Educacional.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BETTENCOURT, Carolina. **O hipervídeo aplicado à cibermuseologia.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.
- CÔRTEZ, Helena Sporleder. **A sala de aula como espaço de vida:** Educação e mídia. In: Leituras significações plurais - educação e mídia: o visível, o ilusório, a imagem. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2003.

- COUTINHO, Laura Maria. **Audiotvisuais**: arte, técnica e linguagem. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013.
- DAVEL, Eduardo, VERGARA, Sylvia Constant, e GHADIRI, Djahanchah Philip. (Org.). **Administração com arte**. São Paulo: Atlas, 2007. 290 p.
- DURAN, Erika Rodrigues Simões. **A linguagem da animação como instrumental de ensino**. Dissertação (Mestrado), Brasil: PUC-Rio, 2010
- ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. Brasil: Instituto Piaget, 1984.
- FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GOMES, Luiz Fernando. Vídeos Didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008.
- GONÇALVES, Denise Ramos. **A produção audiovisual como mediação na prática científica**. Dissertação (Mestrado), São Paulo: USP, 2013.
- JOBIM E SOUZA, S.; GAMBA Jr. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: JOBIM E SOUZA, S. (Org.). **Educação @ pós-modernidade: ficções científicas & crônicas do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 27-45.
- LACERDA, Naziozênio Antônio et al. **A linguagem audiovisual em aulas de linguagens mediadas pela tecnologia da videoconferência**. Piauí: UFPI, 2014.
- LÉVY, Pierre. **Educação contra a exclusão digital**. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 26 ago. 2002. Caderno Especial, p. 10.
- MIRANDA, Fabianna Maria Whonrath. **Produção de vídeo na escola**: um estudo sobre processos de aprendizagem audiovisual. 2015. 301 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284988>>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: v. 2, p. 27-35, 1995.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

PIRES, Eloíza. G. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan. /abr. 2010.

RAMOS, Márcio R. V. **O uso de tecnologias em sala de aula**. Lempes-Pibid de Ciências Sociais - UEL, N. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012.

SANTOS, Adriana dos. **Tecnologias de Informação e Comunicação**: Limites e possibilidades no ensino superior, Anuário da Produção Acadêmica Docente. v. 5, n. 12, Ano 2011. p. 129-150.

SILVA, José Carlos Teixeira Da. Tecnologia: novas abordagens, conceitos, dimensões e gestão. **Revista Produção**. v. 13, n. 1, 2003.

SILVA, Luciana Rodrigues. **O cinema digital e seus impactos na formação em cinema e audiovisual**. Tese (Doutorado) USP. São Paulo: 2012.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. Boletim Técnico do SENAC, v. 27, n. 2, maio/ago. 2001. Disponível em <<http://www.saladeaulainterativa.pro.br/textos.html>> Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, Thiago. F. E. **Escola, história e claquete**: a produção audiovisual escolar e o ensino de história. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 2016.

Recursos educacionais abertos como estratégia pedagógica

Raquel Scremin

Introdução

Vivemos em tempos marcados por transformações sociais, culturais e econômicas, decorrentes do avanço tecnológico. Nesse contexto, a educação enfrenta desafios para atualizar as relações, o formato e o conteúdo do material didático, a fim de dar conta de um sistema mais aberto, interativo e inovador como requer o perfil dos estudantes inseridos em um cotidiano midiaticizado.

Os Recursos Educacionais Abertos (REA) surgem como uma alternativa para a democratização e a revitalização da educação, contrapondo-se aos materiais convencionais e ao monopólio das grandes editoras. Isso porque os mesmos são disponibilizados com licença aberta, têm a produção facilitada pela redução da burocracia, abordam o contexto local dialogando com a realidade dos estudantes e professores, bem como possibilitam a remixagem criativa.

Contudo, isso não acontece em recursos convencionais, como explicam Rossini e Gonzalez:

A principal característica dos recursos educacionais convencionais está ligada ao fato de que o acesso a estes está limitado a vínculos institucionais formais, como matrícula em cursos, ou atividades específicas vinculadas ao trabalho profissional. Como tais, muitos materiais educacionais enfrentam altos custos de acesso e, no caso de o acesso ser gratuito, por exemplo, no caso dos livros didáticos fornecidos pelo governo às escolas da rede pública no Brasil, ainda

assim são bloqueadas sua reutilização criativa, sua cópia e sua adequação a contextos locais (2012 p. 38-40).

No Brasil, destaca-se a importância de iniciativas que vêm ao encontro da filosofia dos REA, como a Portaria nº 451¹ do Ministério da Educação (MEC), que define critérios e procedimentos para a produção, a recepção, a avaliação e a distribuição de recursos educacionais abertos, voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do MEC.

Já o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um dos maiores programas de livros didáticos do mundo. Há disponível um Guia Digital do PNLD 2019², que confirma a inserção dos REA e apresenta duas plataformas do MEC (RELiA³ e MEC-RED), que possuem como objetivo "incorporar na política educacional o potencial da cultura digital, de modo a fomentar a autonomia para uso, reuso e adaptação de recursos educacionais digitais, valorizando a pluralidade e a diversidade da educação brasileira⁴".

Em vista dos argumentos expostos, objetiva-se refletir sobre os desafios contemporâneos da produção, do uso e da remixagem dos Recursos Educacionais Abertos, em face da relação de complementaridade entre a Comunicação, a Educação e as Tecnologias. Essa ligação remete à concepção de sujeitos (editores, professores e alunos) do processo de ensino-aprendizagem, como interlocutores e coautores e não mais como produtores e receptores.

¹ Publicada no dia 16 de maio de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2SucPa5>. Acesso em: 28 jan. 2019.

² Disponível em: <https://bit.ly/20rHeEc>. Acesso em: 28 jan. 2018.

³ É uma plataforma que organiza o levantamento de recursos com licenças abertas feito pelo Instituto Educadigital via projeto REA.br desde 2011. A ideia é auxiliar educadores, estudantes e quem mais estiver interessado em buscar REA. Disponível em: <http://relia.org.br/>. Acesso em: 28 jan. 2018.

⁴ Disponível em: <https://bit.ly/2UWh1fr>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Recursos educacionais para uma educação aberta

A educação aberta surge para acelerar o processo de democratização da educação. A implantação da Universidade Aberta do Brasil- UAB⁵, em 2005, foi um dos importantes movimentos que proporcionou acesso livre às pesquisas e às produções dos alunos e professores, por meio dos Recursos Educacionais Abertos (REA) e dos respectivos repositórios.

Os REA são definidos pela UNESCO (2015, p.5) como:

Materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. [...] REA podem incluir cursos/ programas completos, materiais de curso, módulos, guias do aluno, anotações de aula, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, ferramentas e instrumentos de avaliação, materiais interativos (por exemplo, simulações), dramatizações, softwares, aplicativos (incluindo para celulares) e quaisquer outros materiais úteis à educação.

Os sistemas abertos são mais do que um modo de aprendizagem, são uma forma de educação. A educação aberta engloba as práticas de aprender e ensinar em um sistema que envolve o professor, o aluno, a instituição e o contexto (SANTOS, 2009).

Para tanto, o professor precisa conhecer o contexto escolar e os estudantes, pois isso beneficiará a dinâmica relacional da aula. Conforme Okada (2007, p. 1), os sistemas abertos são “uma filosofia educacional cujo objetivo é quebrar as barreiras que limitam o acesso à educação [sobretudo] superior, proporcionando maiores oportunidades de aprendizagem”.

Outro importante aspecto é o incentivo tanto ao aluno quanto ao professor, a fim de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais

⁵ O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação, no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e as Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação à Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação à Distância - DED/CAPEES, com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE. Disponível em: <https://bit.ly/2WYQMXA>. Acesso em: 01 ago. 2018.

flexível, cooperativo e criativo, conforme Declaração da Cidade do Cabo (2007, p. 1),

Estamos à beira de uma revolução global no ensino e na aprendizagem. Educadores em todo o mundo estão desenvolvendo um vasto conjunto de recursos educacionais na Internet, que são abertos e livres para todos usarem. Esses educadores estão criando um mundo onde cada uma e todas as pessoas podem acessar e contribuir para a soma de todo o conhecimento humano. Eles também estão plantando as sementes de uma nova pedagogia, onde educadores e estudantes criam, moldam e desenvolvem conhecimento de forma conjunta, aprofundando seus conhecimentos e habilidades e melhorando sua compreensão durante o processo.

O termo REA diz respeito ao material de ensino/aprendizagem em domínio público ou sob licença aberta ou com poucas restrições. Porém, Zanin (2017), em sua pesquisa, constatou incoerências que são recorrentes na filosofia da educação aberta e que dificultam o uso dos recursos:

O fato de logo na página inicial não haver nenhuma informação a respeito da licença de uso ou ser “Todos os direitos reservados” no mínimo demonstra falta de conhecimento dos princípios do movimento acesso aberto por parte dos organizadores dos repositórios e da necessidade de haver uma licença para proteção tanto do usuário quanto do autor. [...] Como exemplo dessa falha na informação, pode-se utilizar o site Escola Digital, que apresenta na página inicial, na parte inferior, a licença CC BY, ou seja, “atribuição”, porém, ao se clicar no símbolo dessa licença, o usuário é remetido a uma página do Creative Commons, em inglês, que explica a licença CC BY NC ND, ou seja, “atribuição”, “não comercial” e “não derivada” (ZANIN, 2017, p. 17).

Nesse cenário, Amiel e Santos (2013, p. 129) alertam que “na lógica do movimento REA, a clareza quanto aos termos de uso dos recursos é uma condição básica para que recursos sejam aproveitados em sua totalidade por usuários finais com respeito aos autores e detentores dos direitos”. Os autores sinalizam também para a necessidade de estimular o exercício da coautoria, por meio da produção de recursos educacionais abertos. Medeiros (2009) reitera sobre a importância da abordagem da autoria e a coautoria como “estratégias pedagógicas”:

A autoria e a coautoria como estratégias pedagógicas, o uso de variadas linguagens midiáticas e os recursos de criação e publicação da produção resultante, propiciados pelo uso das TIC, podem gerar significativas alterações nos resultados da aprendizagem (MEDEIROS, 2009, p. 12).

Diante da importância desses espaços de compartilhamento, Leffa (2016) destaca a ideia desses repositórios com um exemplo cotidiano para facilitar a compreensão da sua flexibilidade de uso e apropriação. Segundo o autor, o repositório é composto por peças que podem ser usadas por um sistema de *self-service*⁶, como também acontece nos *players* de áudio com serviço de *streaming* de música: “que permite ao usuário selecionar as músicas que deseja ouvir e criar suas próprias trilhas sonoras: músicas para correr, para dirigir, para momentos de tristeza, etc.” (LEFFA, 2016, p. 366).

Os objetos educacionais são desenvolvidos em diversos formatos e suportes, conforme termo cunhado no Fórum de 2002 da UNESCO sobre *Softwares Didáticos Abertos*, que designa:

Os materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra (DECLARAÇÃO REA DE PARIS, 2012, p.1).

Uma das características diferenciais dos REA, em relação a outros materiais, é o uso da licença aberta. As condições de acesso livre e o fato de estarem presentes nas redes, segundo Santos (2012, p. 83), “representam um enorme potencial de compartilhamento de conhecimento entre autores e usuários, de uma forma global, sem a preocupação em infringir

⁶ Traduzido como autosserviço.

direitos autorais”. Pretto (2012, p. 106), de outra forma, pensa os recursos educacionais abertos como uma possibilidade de emancipação “de cada indivíduo, nação ou cultura” e como uma representação das transformações que a sociedade exige para a educação. Essa possibilidade de emancipação individual e coletiva se dá também pela oportunidade do exercício de autoria e coautoria.

Por outro lado, quando se trata de educação aberta, Rossini e Gonzalez (2012) apresentam as diferenças entre as características dos recursos educacionais convencionais e a filosofia dos REA:

A principal característica dos recursos educacionais convencionais está ligada ao fato de que o acesso a estes está limitado a vínculos institucionais formais, como matrícula em cursos, ou atividades específicas vinculadas ao trabalho profissional. Como tais, muitos materiais educacionais enfrentam altos custos de acesso e, no caso de o acesso ser gratuito, por exemplo, no caso dos livros didáticos fornecidos pelo governo às escolas da rede pública no Brasil, ainda assim são bloqueadas sua reutilização criativa, sua cópia e sua adequação a contextos locais. [...] a filosofia dos recursos educacionais abertos coloca os materiais educacionais na posição de bens comuns e públicos, voltados para o benefício de todos, especialmente daqueles que hoje ainda recebem pouco ou nenhum apoio do sistema educacional, como adultos e pessoas portadoras de deficiência. [...] Outra característica dos REA é que [...] eles fortalecem o sujeito que produz o conteúdo, colocando o autor no centro das atenções, já que a escolha de quando e como compartilhar as obras que cria é uma decisão que dispensa a mediação das editoras. Abre-se, assim, um mundo de oportunidades, de satisfação pessoal e de negócios, como a autopublicação, aproximando o autor do público (ROSSINI; GONZALEZ, 2012 p. 38-40).

Outro fator importante é a qualidade dos recursos disponíveis na educação aberta. Na opinião de Hylén (2007), os materiais parecem ter boa reputação, levando em conta as avaliações dos utilizadores na rede:

Por vezes, esgrime-se o argumento de que os materiais grátis não podem ser de qualidade. Mas as instituições envolvidas até agora nas várias iniciativas de criação de REA parecem ter boa reputação internacional ou nos países de origem; e não constam instituições que não sejam conhecidas ou que tenham má reputação. Além do que, a crer na experiência do movimento de software livre

e de edição de publicações de acesso livre, existem agora novas formas de gestão da qualidade que convivem com os métodos tradicionais. Os sistemas meritocráticos de publicação e de revisão de pares aliam-se aos comentários dos utilizadores e às avaliações dos utilizadores na Rede. Nos ambientes digitais, a reputação é fulcral (HYLÉN, 2007, p. 6).

Na perspectiva dos REA, é importante atentar também para a possibilidade de negócios abertos, como explicam Rossini e Gonzalez (2012, p. 65): “significam que o conteúdo central de um recurso educacional está disponibilizado gratuitamente e licenciado abertamente para o usuário”. Um dos exemplos apresentados é a *Flat World Knowledge*⁷, uma editora que oferece seu acervo no site de forma aberta e obtém recursos por meio da comercialização de formatos diferenciados para celular, tablets e audiobook. De acordo com Rossini e Gonzales (2012, p. 65), “os autores dos livros didáticos [...] recebem royalties vindos das vendas dos livros nesses diferentes formatos em valores superiores ao praticado no mercado”. Assim, a editora apresenta números econômicos significativos, graças às faculdades que aderiram aos livros didáticos abertos.

Na perspectiva da produção colaborativa, não se pode ignorar os mediadores desse processo de produção de conhecimento, ou seja, os professores e seu papel na formação dos sujeitos. Pretto (2012, p. 97) destaca que “professores fortalecidos enaltecem a produção de diferenças dentro da escola, transformando-a, essencialmente, em um espaço de criação e não de mera reprodução do conhecimento estabelecido”.

Essas mudanças nas formas e licenças de publicação demandam obrigações e diretrizes por parte das instituições e governos, como exemplifica Rossini (2010, p. 213) “em países muito desenvolvidos, mandatos para acesso aberto e políticas públicas que incentivem recursos educacionais abertos fazem parte da nova gama de deveres do estado e de direitos do cidadão”. Os REA são apoiados pela noção que considera o próprio conhecimento como um produto social coletivo, que forma um *commons*, que deve estar acessível a todos, como explica Rossini (2010, p. 217):

⁷ Disponível em: <https://bit.ly/2SttbMx>. Acesso em: 05 ago. 2018.

O digital commons é o resultado do uso de ferramentas abertas e voluntárias, como as licenças do Creative Commons e do software livre, quando da criação, da publicação e da distribuição de conteúdo educacional e científico. Ou seja, é o resultado dessa atitude de abertura.

As licenças são uma forma de valorizar a autoria e proporcionar facilidade na criação e na distribuição de conteúdo. Ao pensar em disponibilizar o conteúdo na internet, deve-se levar em conta o que se pretende com essa difusão e, a partir daí, definir entre os diferentes tipos de licença e possibilidades de apropriações.

Um movimento de mercado, que ocorre há tempo, é o comércio de licença de *softwares* que possuem permissões conforme a opção que se escolhe. Por exemplo, a versão grátis proporciona menos recursos do que a versão paga. Também pode ser considerado um exemplo de renda os desenvolvedores que se utilizam das Licenças *Creative Commons* para disponibilizar os recursos⁸. Ou, ainda, como o grupo de desenvolvedores *Rainbox Productions* pede doações e trabalha disponibilizando os materiais licenciados de forma aberta.

É necessário saber como pesquisar e onde buscar esses recursos e suas licenças, pois há muitos sites que disponibilizam conteúdos gratuitos e, nos termos de contrato, constam os direitos autorais e as limitações de uso. Por isso, é fundamental que se acesse esses termos antes de fazer *download* de qualquer material disponível na internet. Isso demanda tempo, mas, caso o sujeito trabalhe muito com um tipo de conteúdo, por exemplo uma trilha sonora, é possível fazer um documento relacionando onde pode ser baixado e o que pode se fazer com a trilha. Assim, só se tem esse trabalho uma vez.

Outro fator que é preciso detalhar é que o *Creative Commons* disponibiliza diferentes licenças, conforme as especificidades. No site do *Creative Commons*, é apresentado, de forma didática, um formulário com

⁸ Exemplo disponível em: <https://bit.ly/2BAjTHt>. Acesso em: 20 jan. 2019.

as permissões que o autor pretende conceder em relação ao uso e ao compartilhamento. Ao responder breves questões, obtém-se o registro/selo da licença pretendida. Com base nessas informações, seguem as descrições dos tipos de licença disponíveis:

Atribuição CC BY - Esta licença permite que outros distribuam remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Atribuição - Compartilha Igual CC BY-SA - Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Esta licença costuma ser comparada com as licenças de software livre e de código aberto "copyleft".

Atribuição - Sem Derivações CC BY-ND - Esta licença permite a redistribuição, comercial e não comercial, desde que o trabalho seja distribuído inalterado e no seu todo, com crédito atribuído a você.

Atribuição - Não Comercial CC BY-NC - Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, e embora os novos trabalhos tenham de lhe atribuir o devido crédito e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não têm de licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos.

Atribuição - Não Comercial - Compartilha Igual CC BY-NC-AS - Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a você o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Atribuição - Sem Derivações - Sem Derivados CC BY-NC-ND - Esta é a mais restritiva das nossas seis licenças principais, só permitindo que outros façam download dos seus trabalhos e os compartilhem desde que atribuam crédito a você, mas sem que possam alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais (CREATIVE COMMONS, 2019, s/p).

Com a política do compartilhamento, o acesso livre à informação facilita o ensino e a aprendizagem, utilizando-se dos REA como ferramenta. Rossini (2010) salienta a necessidade de ampliar os materiais disponíveis em acesso aberto para outros níveis de escolaridade:

O Acesso Aberto lida com materiais que são mais adequados aos níveis de graduação e pós-graduação, os quais embora sejam importantes não são os únicos

materiais nem os únicos segmentos educacionais a que devemos prestar atenção. Em países como o Brasil, com altos níveis de analfabetismo e baixos índices de pessoas frequentando graduação e pós-graduação, há uma grande necessidade de ampliar os materiais disponibilizados preocupando-se também com aqueles que apoiam uma aprendizagem mais democrática e inclusiva desde os estágios iniciais de escolarização (ROSSINI, 2010 p. 223).

Os REA podem ser potencializadores da *práxis*, ou seja, da importância da estreita relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, bem como na produção de material didático. Trazemos essa aliança a partir da Fluência Tecnológica Pedagógica (FTP), que é conceituada como:

[...] desenvolvimento de habilidades que potencializem a integração das tecnologias e sua aplicação na apropriação de potencialidades para (re)criar situações de ensino-aprendizagem colaborativas em rede. Nessa abordagem, os sujeitos continuamente aplicam o que sabem, adaptam-se às mudanças e adquirem mais conhecimento, aprendendo a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (MALLMANN; JACQUES; SCHNEIDER, 2015, p. 544).

As autoras trazem a importância de se compreender a ferramenta tecnológica, para que seu uso possa ser adaptado para fins pedagógicos, sendo possível, portanto, trabalhar com ferramentas de fácil acesso por meio dos *softwares* livres. Porém, outro fator importante é utilizar ferramentas que os sujeitos já possuem, porque o fato de estar inseridas no seu cotidiano facilita o processo. Contudo, as ferramentas pagas, geralmente, são utilizadas de acordo com o que o mercado disponibiliza de funções e acabam por se perder as potencialidades educativas.

Diante desse contexto, um exemplo que podemos recuperar é o *Google Drive*, que possui ferramentas que facilitam a colaboração, permitem salvar arquivos em diversos formatos e possibilita, até mesmo, o compartilhamento de um link editável. Apesar dessa potencialidade, muitos professores utilizam apenas o e-mail por desconhecer ou não saber adaptar o uso ao seu contexto. Bagetti e Mallmann (2018, p. 227) alertam sobre a necessidade de atrelar a fluência tecnológica à fluência pedagógica: “não

basta apenas saber operacionalizar a tecnologia, é preciso ir além: operacionalizar sustentando-se em ações com teor didático-pedagógico”.

Em face ao conceito da fluência tecnológica e pedagógica, Schneider (2012, p. 80) explica as características e competências exigidas:

[...] ser fluente tecnologicamente significa conhecer e apropriar-se das ferramentas educacionais, seus princípios e aplicabilidade em diferentes situações. Criar, corrigir, modificar interativamente diferentes ferramentas e artefatos, compartilhando novos conceitos, funções, programas e ideias. Aplicar de forma sistemática e cientificamente os conhecimentos, adaptando-os às próprias necessidades de cada contexto.

Nesse sentido, a colaboração (interação entre rede de pessoas em ambientes virtuais) é vista como ato de criação da própria inteligência dos sujeitos, como explica Jenkins (2009, p. 30):

Nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático.

Esse cenário remete a uma educação comunicativa, aberta e flexível e um dos meios de propiciar que isso aconteça é atentar para a produção e o uso de materiais didáticos inovadores em diferentes esferas educativas. Portanto, o desafio que se coloca é a busca por pensar a produção colaborativa desses recursos desde a concepção da ideia, tanto por parte dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar como por profissionais de produção editorial para educação. Também reforçarmos o compartilhamento dessas práticas e recursos, a fim de socializar o conhecimento.

Essa filosofia de trabalho educativo processual, colaborativo e criativo está presente na produção dos REA, que é representada como um ciclo. Na perspectiva de um professor, começa com uma atividade cotidiana: o desejo e a necessidade de aprender e ensinar algo e dar continuidade com o processo, que envolve encontrar, criar, adaptar, usar e compartilhar, conforme figura abaixo.

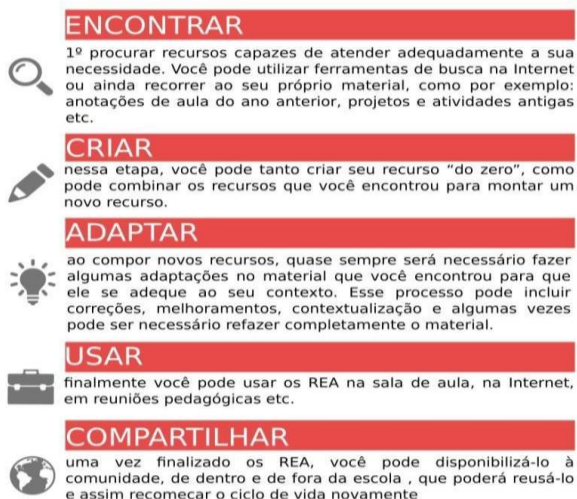


Figura 1 – Passos do ciclo dos REA e suas possibilidades

Fonte: Adaptado de educaçãoaberta.org.

Esses passos são fundamentais para que o professor e os estudantes possam se comprometer com um processo compartilhado de construção de conhecimentos, pois “assim, a mediação pedagógica do professor, ao considerar os saberes e as visões de mundo dos estudantes, transpõe o saber a ser ensinado por meio do diálogo-problematizador” (BAGETTI, 2015, p. 85).

Os REA possuem princípios fundamentais de publicação aberta, que também são, popularmente, conhecidos como as cinco liberdades mínimas para que os objetos educacionais sejam definidos como REA. Tais princípios dialogam com os passos apresentados na figura acima e são definidos por Wiley (2014, p.1, tradução nossa) como os 5Rs⁹, a citar: “Reusar; Revisa/Rever; Recombinar/Remixar; Redistribuir; Reter”.

- **Reusar** apresenta a liberdade de uso do objeto, ou seja, outras pessoas, além do autor, estão autorizadas a usar parcialmente ou totalmente o material de acordo com seus objetivos, estratégias e interesses;
- **Revisar** permite adaptar e adequar o material às suas necessidades;

⁹ Disponível em: <https://bit.ly/2X3mNoq>. Acesso em: 20 dez. 2018.

- **Recombinar** permite combinações entre REAs e com outros conteúdos;
- **Redistribuir** permite o compartilhamento do REA original e as versões modificadas a partir dele;
- **Reter** tem o significado de guardar o conteúdo, manter para si, seja autor, instrutor ou estudante.

Esses termos propostos por Wiley (2014) evidenciam um fator na filosofia dos REA que, muitas vezes, passa despercebido. É a questão da autoria, porque antes de tudo, é necessário que o REA tenha sido intencionalmente construído com esse objetivo educacional e não como algo que surge na rede. Esse é o primeiro ponto: criar um sistema de autoria que produza esse REA original, necessário para alavancar outros REA como obras derivadas. E, também, a importância de compreender esses princípios para produzir o recurso desde o planejamento e não como uma alternativa. Nesse sentido, reportamo-nos à definição de Morin (2011, p. 116), para quem “ser autor é assumir suas ideias no melhor e no pior”.

A portaria do Ministério de Educação do Brasil (MEC) nº 451¹⁰ demonstra preocupação em fomentar o exercício da autoria e da coautoria. Define critérios e procedimentos para a produção, a recepção, a avaliação e a distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos, voltados para a educação básica, em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação.

O fato de o MEC propor que o professor trabalhe com REA não quer dizer, necessariamente, mais trabalho, pois, como afirma (AMIEL, 2012, p. 27), “fotos, vídeos, poesias, histórias ou outros elementos de qualidade criados por estudantes podem ter outro destino que não a lixeira ou a prateleira ao final de um curso”. Isso remete à cultura de autoria e de compartilhamento, pois não se sabe o que pode surgir a partir de uma ideia. A possibilidade de compartilhar faz com que outras pessoas tenham acesso e possam modificar o recurso de acordo com sua realidade e necessidades e, muitas vezes, resulta em um recurso derivado.

¹⁰ De 16 de maio de 2018, disponível em: <https://bit.ly/2SucPa5>. Acesso em: 13 jan. 2019.

Ao encontro desses entendimentos, Mallmann e Jacques (2014) chamam atenção para as potencialidades hipermediáticas, que podem ser exploradas pelos professores:

O acesso a recursos (conteúdos) integrados a diferentes mídias, a leitura não linear desses recursos juntamente com a interação em rede constituem-se em ações requeridas nas atividades de estudo. Os meios ofertados, ou seja, a organização didático-metodológica dos recursos (conteúdos), a qualidade (técnica e teórica) das mídias integradas, a linguagem adotada no material didático (aspectos de relevância: clareza, objetividade, concisão) e o enunciado das atividades de estudo consistem nas condições para realização das ações que resultam na produção escolar discente (atividade de estudo) (MALLMANN; JACQUES, 2014, p. 52).

É necessário salientar a relevância desses recursos estarem disponíveis em acesso livre e, para isso, contamos com repositórios digitais. No site de REA, são apresentadas iniciativas REA classificadas como: REA no Brasil¹¹; REA no Mundo¹² e Projetos Mistos¹³. A seguir, destacamos alguns repositórios mais conhecidos, que são portais que disponibilizam dados de acessos, downloads, tipos de recursos e links. Salientamos que alguns portais não oferecem as estatísticas sobre os recursos, por isso, esses dados não constam em todos aqueles que foram mapeados a seguir.

Portal do professor

Lançado em 2008 em parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil, tem como objetivo apoiar os processos de formação dos professores e enriquecer a sua prática pedagógica. É um espaço¹⁴ onde o professor pode acessar sugestões e

¹¹ Disponível em: <https://bit.ly/2HqFPoJ>. Acesso em: 13 jan. 2019.

¹² Disponível em: <https://bit.ly/2HqFPoJ>. Acesso em: 13 jan. 2019.

¹³ Disponível em: <https://bit.ly/2GpksYF>. Acesso em: 13 jan. 2019.

¹⁴ Disponível em: www.portaldoprofessor.mec.gov. Acesso em: 13 jan. 2019.

compartilhar planos de aula, baixar mídias de apoio, participar de discussões ou fazer um curso. Conforme dados apresentados no site¹⁵, no dia da consulta (20 de dezembro de 2018), havia 15.171 planos de aulas e 840 coleções disponíveis de Recursos Educacionais.

Banco internacional de objetos educacionais

O Banco Internacional de Objetos Educacionais¹⁶ é um repositório criado em 2008, pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, a Rede Latino-Americana de Portais Educacionais (RELPE) e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Tem por objetivo manter e compartilhar recursos educacionais digitais para todos os níveis de ensino, de livre acesso e em diferentes formatos e linguagens, como: áudio, vídeo, animação, simulação, *software* educacional, imagem, mapa e hipertexto. É possível acessar os objetos isoladamente ou em coleções. Esse repositório está integrado ao Portal do Professor do Ministério da Educação.

Portal domínio público

O Portal Domínio Público¹⁷, lançado pelo governo brasileiro em 2004, conta um acervo inicial de 500 obras. Disponibiliza a todos os usuários da internet uma biblioteca virtual, que pode se constituir em referência para professores, estudantes, pesquisadores e população em geral.

O portal permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos. Objetiva promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal.

¹⁵ Disponível em: www.portaldoprofessor.mec.gov. Acesso em: 13 jan. 2019.

¹⁶ Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jan. 2019.

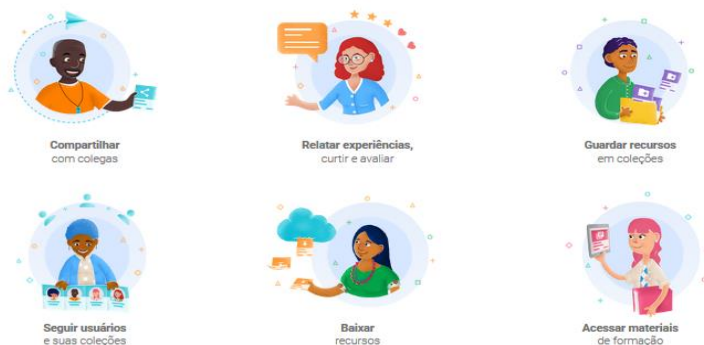
¹⁷ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em: 20 jan. 2019.

Dentre os recursos disponíveis no portal, observa-se que a mídia textual desponta com o maior quantitativo de cadastros e de downloads e os recursos de imagens como segunda opção.

Plataforma mec-red

A plataforma MEC-RED¹⁸ disponibiliza Recursos Educacionais Digitais como vídeos, animações, entre outros, provenientes de portais parceiros do MEC e de professores que atuam na Educação Básica. A plataforma proporciona várias funcionalidades, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Opções apresentadas na plataforma



Fonte: Adaptado da Plataforma MEC RED¹⁹.

Essas possibilidades são importantes para o sucesso de uma produção colaborativa, pois permitem a troca de experiências, ações como seguir outros usuários que também se utilizam desses recursos, além de atuar como repositório e como facilitadora do compartilhamento. A plataforma disponibiliza dados sobre o total de recursos publicados e o número mensal de downloads.

¹⁸ Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>. Acesso em: 20 jan. 2019.

¹⁹ Disponível em: <https://bit.ly/2ObRuex>. Acesso em: 20 jan. 2019.

RELiA – Recursos Educacionais com Licenças Abertas

O projeto RELiA²⁰ é parte da Iniciativa Educação Aberta e reúne, em um único ambiente de busca, recursos educacionais com licenças abertas, atuando também como um espaço de divulgação desses recursos e de repositórios. São vídeos, plataformas, games, animações, videoaulas, infográficos, mapas, entre outros, que podem ser utilizados como ferramenta pedagógica dentro e fora da sala de aula. É um remix da primeira versão do projeto Escola Digital, desenvolvida pela empresa Digimag e adaptada com recursos obtidos de financiamento coletivo no site Catarse.

Portal REL - UVA

Trata-se de uma iniciativa da Universidade Virtual Africana (UVA²¹), lançada em 2011, com mais de 288 Recursos Educativos Livres (REL²²). Em 2018 e 2019, foram adicionados mais de dois mil novos REL. Esses recursos incluem 234 módulos, 83 vídeos e 945 objetos de aprendizagem extraídos dos módulos. Os recursos são publicados sob a licença *Creative Commons (CC) BY 2.5*.

A UVA desenvolveu esse conjunto de REL em parceria com 27 instituições, localizadas em 21 países africanos no âmbito do Projeto Multinacional II, financiado pelo Banco Africano de Desenvolvimento. Todos os REL da UVA foram criados em países africanos, mas os acessos são provenientes de nações do mundo inteiro.

O repositório de REL da UVA tem três comunidades (inglês, francês e português) e quatro coleções (formação de professores, informática aplicada, resumos de políticas e artigos da revista de acesso aberto com revisão de pares da AVU). As coleções de formação de professores e informática

²⁰ Disponível em: <https://relia.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

²¹ É uma organização intergovernamental Pan-africana, que foi fundada em 1997 com o objetivo de potencializar o acesso à educação e à formação superior de qualidade, através do uso inovador das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

²² Também chamados de REA.

têm módulos revistos por pares, que são livros e objetos de aprendizagem. Os temas no repositório incluem matemática, física, química, biologia, ciência da computação, informática, administração, linguística, cursos profissionalizantes de formação de professores e TDIC na educação.

Lançado em 2011, em 2019, o portal possuía mais de 3,5 milhões de acessos provenientes de 225 países. A UVA já recebeu cinco prêmios internacionais, que incluem: o Prêmio de Liderança Individual 2017 do *Open Education Consortium* (OEC)²³, o Prêmio Institucional 2015 do Conselho Internacional de Educação à Distância (ICDE)²⁴ e três outros prêmios do OEC relacionados com REL em 2013, 2012 e 2011.

Considerações finais

A produção internacional de REA é crescente, mas, no Brasil, ainda é incipiente, daí a importância de estudarmos iniciativas como os repositórios aqui citados. A educação precisa enfrentar o desafio e a resistência de profissionais e do próprio mercado, que veem como uma ameaça ou como maior trabalho a produção, a utilização e o compartilhamento de recursos educacionais abertos. Nesse sentido, é importante conceber os REA não como substitutos, mas como complementos inovadores e colaborativos ao sistema existente.

Nessa perspectiva, enfatiza-se a importância dos cursos de pedagogia e licenciaturas contemplarem tal aprendizagem voltada a uma educação aberta, colaborativa e próxima da realidade dos educadores e educandos.

Também se salienta o papel dos profissionais quanto à criação, à divulgação e à manutenção dos repositórios. Ficar sem suporte nesse processo faz com que ocorra a desatualização dos recursos e a troca dos endereços. Do mesmo modo, é preciso que as pessoas tenham conhecimento que esses recursos existem para fazer uso e recriar materiais.

²³ Disponível em: www.oecconsortium.org. Acesso em: 20 jan. 2019.

²⁴ Disponível em: www.icde.org. Acesso em: 20 jan. 2019.

Referências

- AMIEL, T.; SANTOS, K. Uma análise dos termos de uso de repositórios de recursos educacionais digitais no Brasil. **Revista Trilha Digital**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 118-133, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2UYdWeC>. Acesso em: 27 ago. 2018.
- AMIEL, T.; SOARES, T. C. O contexto da abertura: recursos educacionais abertos, cibercultura e suas tensões. **Revista Em Aberto**, v. 28, n. 94, p. 109-122, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2BBnhC5>. Acesso em: 27 ago. 2018.
- BAGETTI, Sabrina. **Mediação Pedagógica no Ensino-Aprendizagem Colaborativo do Sistema E-TEC Brasil**. 2009. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.
- BAGETTI, Sabrina; MALLMANN, Elena Maria. Design da Mediação Pedagógica em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem colaborativo: fluência tecnológico-pedagógica”. **Revista Educação em Foco**, v. 21, n. 34, p. 219-241, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2DFHEhs>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- BRASIL. **Declaração da Cidade do Cabo para Educação Aberta**: Abrindo a Promessa de Recursos Educativos Abertos. [Cidade do Cabo, África], 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2BvfegV>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- _____. **Guia Digital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD - 2019)**. Disponível em: <https://bit.ly/2IcqGNp>. Acesso em: 14 dez. 2018.
- _____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional da Educação (PNE-2014-2024). Disponível em: <https://bit.ly/1vsTU87>. Acesso em: 05 ago. 2018.
- _____. **Lei Nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998**. Legislação sobre direitos autorais. Disponível em: <https://bit.ly/1P2qjjJ>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- _____. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Disponível em: <https://bit.ly/2SoUPix>. Acesso em: 12 ago. 2018.
- CREATIVE COMMONS. **Sobre as licenças**. Disponível em: <http://creativecommons.org>. Acesso em: 05 ago. 2018.

HYLÉN, Jan. **Dar conhecimentos gratuitamente:** O Aparecimento dos Recursos Educativos Abertos. See “Giving Knowledge for Free – the Emergence of Open Educational Resources”, OECD Paris (2007). Disponível em: <https://bit.ly/2S4OaDG>. Acesso em: 14 nov. 2018.

JACQUES, J. S. **Performance multidisciplinar nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação:** produção de materiais didáticos hipermidiáticos no Moodle. 2014. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <https://bit.ly/2N6EFDp>. Acesso em: 22 ago. 2018.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência:** a colisão entre os velhos e os novos meios de comunicação. São Paulo: Aleph, 2009.

LEFFA, Wilson J. Uma outra aprendizagem é possível: Colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 55.2, p. 353-377, mai./ago. 2016.

MALLMANN, E. M.; JACQUES, J. S.; Design pedagógico de materiais didáticos: performance docente na produção hipermidiática em ambientes virtuais. **Revista Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 42, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2E8vuiB>. Acesso em: 13 fev. 2019.

MALLMANN, E. M.; QUINTAS-MENDES, A. M.; NOBRE, A. M. J. F.; JACQUES, J. S. Inovação mediada por recursos educacionais abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal. In: BUSARELLO, R. I; BIEGING, P; ULBRICHT, V. R. (Org.). **Inovação em Práticas e Tecnologias para Aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.

MEDEIROS, L. L. Mídias na Educação e co-autoria como estratégia pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 139-150, jan. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2Gr8r5k>. Acesso em: 13 fev. 2019.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina. 2011.

OKADA, Alexandra. Estratégias de Web: Conferencias com FlashMeeting na aprendizagem aberta. In: ENDIPE, 14. 2007/8, Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: Endipe, 2007. p. 1 - 15.

- PRETTO, Nelson de Lucca. Professores-autores em rede. *In*: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca (Org.). **Recursos educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas e públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. p. 91-108. Disponível em: <https://bit.ly/2SLELpf>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- ROSA, Rosane. O Direito ao Exercício da Autoria. *In*: Cláudia Bonfá. (Org.). **Desafios**: Edição em tempos de convergência. Santa Maria: Pe. Com, 2018, p. 113-125.
- ROSSINI, Carolina. Aprendizagem digital, recursos educacionais abertos e cidadania. *In*: SILVEIRA, Sergio Amadeu da. **Cidadania e Redes Digitais**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: Maracá, 2010. Disponível em: <https://urless.in/90WRP>. Acesso em: 6 jul. 2020.
- ROSSINI, Carolina; GONZALEZ, Cristina. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. *In*: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca (Orgs.). **Recursos educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas e públicas. Salvador. Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. p. 37-69. Disponível em: <https://bit.ly/2SLELpf>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- SANTOS, Inamorato Andreia. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. *In*: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca (Org.). **Recursos educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas e públicas. Salvador. Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. p.71-90. Disponível em: <https://bit.ly/2Bzd354>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- SANTOS, Inamorato Andreia. O conceito de abertura em EAD. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação à distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 290-296.
- SCHNEIDER, Daniele da Rocha. **Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFSM: fluência tecnológica no Moodle**. 2012. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- UNESCO. **Diretrizes para Recursos Educacionais Abertos (rea) no Ensino Superior**. Paris. 2015. Disponível em: <https://urless.in/iTpBm>. Acesso em: 06 jul. 2020.

_____. **Declaração REA de Paris em 2012**. Paris, 2012. Disponível em: <https://urless.in/GRCYm>. Acesso em: 06 jul. 2020.

WILEY, David. **The Access Compromise and the 5th R**. In: WILEY, David. et al. Blog An Open Education Reader, 5 março. 2014. Disponível em: <https://urless.in/4MPZc>. Acesso em: 06 jul. 2020.

ZANIN, Alice Aquino. Recursos educacionais abertos e direitos autorais: análise de sítios educacionais brasileiros. **Rev. Bras. Educ**, 2017, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2DBmD7U>. Acesso em: 20 dez. 2018.

**Aulas invertidas como um modelo no
ensino superior em Moçambique:
uma proposta para as aulas de programação
em ciências de computação**

Célio Barbosa Sengo

Cláudia Ivete Francisco Jovo Gune

Sheila António Siteo

Introdução

Várias pesquisas estão sendo desenvolvidas em busca de construir um modelo de ensino centralizado no aluno. Um dos resultados deste movimento foi o surgimento do modelo de aulas invertidas. Em Moçambique tem havido tentativas do uso de tecnologias no apoio ao ensino, como é o caso do *e-learning*. Os primeiros passos em relação ao uso do *e-learning* foram feitos em educação a distância, por exemplo, com formação em inglês e francês (NEELEMAN & NHAVOTO, 2003). Contudo, o uso do modelo de aulas invertidas está ainda na fase embrionária, sendo que a Universidade Pedagógica deu os primeiros passos, nesse sentido, ao introduzir o modelo no curso de Informática. Assim sendo, é dentro deste âmbito que a presente pesquisa visa apresentar os resultados da implementação do modelo no contexto moçambicano em que nem todos os estudantes têm computadores ou acesso à internet.

O Modelo das Aulas Invertidas

Mais conhecido como *Flipped Classroom*, o modelo de aulas invertidas é um paradigma de ensino onde palestras tradicionais podem ocorrer fora da sala de aula e vice-versa, com a ajuda de tecnologias (BRAUN, I., RITTER, S. E VASKO, M., 2014; GANNOD G. C., BURGE J. E., E HELMICK M.T., 2008). Aulas invertidas podem ser vistas como um modelo pedagógico no qual os elementos típicos de palestra e lição de casa de um curso são invertidos. Palestras de vídeos curtos são vistas pelos estudantes em casa, enquanto o tempo na aula é dedicado a exercícios, projetos ou discussões (MASON G., SHUMAN T. R. E COOK K. E., 2013).

A aplicação mais simples da sala de aula invertida é quando a hora e o local em que os estudantes se envolvem em lições de casa e palestras são “invertidos” (BENNETT, KERN, GUDENRATH & MCINTOSH, 2012). O *flipped classroom* é diferenciado da abordagem de ensino tradicional, na qual o instrutor é responsável por palestrar, e, em seguida, fazer o trabalho de casa para fora da sala de aula (BENNETT, KERN, GUDENRATH & MCINTOSH, 2012). Com o tempo de aula livre de palestras, diferentes métodos que activam os estudantes, que estimulam o pensamento crítico e criativo, e que são baseados em interação e discussão, podem ser usados (ROEHL, REDDY & SHANNON, 2013; WILSON & GERBER, 2008).

Existe uma variedade de maneiras pelas quais os docentes implementam uma sala de aula invertida, mas o conceito é basicamente o mesmo (BERGMANN & WILIE, 2012; BERRETT 2012). Combinar palestras tradicionais com palestras invertidas pode ser intimidante por causa da falta de modelos efetivos e acessíveis para realizá-las. No entanto, as salas de aula eficazes compartilham algumas características importantes: (1) os estudantes se transformam de ouvintes receptivos em aprendentes produtivos; (2) a tecnologia geralmente facilita a tentativa mais do que o normal; (3) tempo de aula e tempo de lição de casa tradicional são trocados e o tempo de aula assume uma estrutura fluida para ajudar a personalizar a instrução; e (4) o tempo de aula é usado para ajudar os estudantes a

compreender conceitos desafiadores ou para ajudar os estudantes a se envolverem em ordens mais elevadas de pensamento crítico e resolução de problemas (BERGMANN & WILIE 2012). Para essa abordagem do ensino universitário, o docente deve desenvolver novas formas e ferramentas para motivar seus estudantes nos estudos e assim haverá mais tempo para dar assistência e apoio aos estudantes na aprendizagem.

Implementação do modelo de aulas invertidas

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Pedagógica de Moçambique, onde ocorreram dois momentos temporais: no primeiro deles (2017) foi realizado um estudo piloto que visava obter dados sobre a situação real dos estudantes da UP no que concerne ao acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação necessárias para a implementação do modelo das aulas invertidas (acesso à internet, computador, acesso aos dispositivos móveis). A pesquisa teve uma amostra de 295 estudantes de diferentes cursos. A técnica de recolha de dados foi realizada com base em inquérito com dois grupos de perguntas (sobre condições de UP e sobre condições de casa).

A priori, a análise de dados pretendia obter informações com relação a aspectos genéricos dos participantes e de seus conhecimentos básicos, tendo em vista as possíveis plataformas que pudessem facilitar a implementação do modelo de sala de aula invertida.

Os dados indicam que a maioria dos entrevistados são da ESTEC, do curso de Informática. Para o acesso ao SIGEUP, os estudantes preferem usar celular, pois metade deles não têm computador em casa. Estes dados mostram que ainda grande parte dos estudantes usa os computadores da Universidade ou de outros lugares para fazer suas pesquisas, ou, ainda, utilizam-se dos seus telefones. Foi observado, igualmente, que os estudantes preferem usar computador e *smartphone* em relação aos livros para realizar trabalhos de pesquisa; o acesso à internet é moderado; os estudantes usam com muita frequência *whatsapp*; muitos estudantes têm

conta na UPNet, contudo ainda existe uma parte significativa que não se beneficia dela, 37% usam *computer farm*, mas 32% não; sobre a conexão à internet UPNet, 34% considera muito ruim, 21% ruim e 34% moderado.

Com base nos dados coletados no que concerne aos estudantes de quase todos os cursos, o curso de Informática foi selecionado para a segunda fase de coleta de dados, tendo em conta que constituiu a maioria dos participantes do inquérito, por um lado, e, por outro, devido à sua facilidade na manipulação das TIC's.

Olhando particularmente para o curso de informática, os dados indicam que os estudantes usam a internet com frequência e preferem o celular para acessar o SIGEUP; na sua maioria possuem computador em casa, totalizando, aproximadamente, 70% dos casos, contra 30% que ainda não possui. Estes dados mostram que para o curso de informática existe um número significativo de estudantes com computador em casa, contudo ainda existe um grupo que apresenta limitação de acesso. Os estudantes preferem computador e *smartphone* em lugar dos livros para realizarem pesquisas de trabalho em casa. Também foi observado que os entrevistados usam computador para assistir a vídeos/filmes; 16% deles, todavia, não têm conexão com a internet em casa, mas 40% têm conexão moderada, 20% consideram que têm boa conexão, e apenas 13% alega ter uma internet muito boa. Um total de 47% dos entrevistados usa o *whatsapp* com certa frequência, 17% com muita frequência, 16% ocasionalmente, mas 18% o usam com pouca frequência. Semelhante ao uso do *whatsapp*, o *youtube* tem 41% de estudantes com acesso pouco frequente, 23% dos entrevistados acessam ocasionalmente, e 20% deles acessa com muita frequência. Vários estudantes têm conta UPNet, mas há uma parte significativa sem ela (40%). Muitos entrevistados não têm acesso ao *computer farm*. Sobre a conexão à internet UPNet, 42% consideram que é muito ruim, 17% ruim e 32% moderado.

Com base nos dados coletados, pode-se concluir que a questão da qualidade da internet ainda precisa ser melhorada por parte da Universidade. Os estudantes da Universidade Pedagógica, mais precisamente do

curso de informática, já estão familiarizados com uso de *youtube*, *what-sapp* e *facebook* como meio de comunicação para visualizar vídeos. Entretanto, cumpre salientar que concernente ao acesso à internet, tanto na Universidade como em casa, os estudantes ainda apresentam um nível relativo de inclusão, sobretudo para aqueles que fazem uso das redes apenas por meio do *smartphone*.

Com base neste panorama, a implementação do método das aulas invertidas foi projetada tendo em conta o uso de computadores e *smartphones* para o acesso aos vídeos. O acesso poderia ser via *online*, assim como via dispositivos de armazenamento (*Flash*).

Deste modo, o segundo momento (2018) consistiu no desenvolvimento e na implementação do ambiente de aprendizagem baseado em aulas invertidas aos estudantes do 2º ano do curso de Licenciatura em Informática, na disciplina de Programação Orientada a Objetos, onde estiveram envolvidos 50 estudantes.

O método das aulas invertidas foi implementado em 2 dos 8 tópicos do plano analítico (Herança e Polimorfismo), tendo sido usado o método tradicional nos restantes tópicos.

O método base da pesquisa é o *Design Based Research* (DBR), que consiste em realizar a pesquisa em pequenos ciclos repetitivos, onde para cada ciclo é realizada uma intervenção e avaliação dos resultados obtidos sobre o artefato tecnológico em desenvolvimento. A aplicação de tais resultados em forma de solução/produto, ou ambiente de aprendizagem, constitui uma das principais características deste método (NOBRE et al., 2017), onde temos para a presente pesquisa que o produto principal é o ambiente de aprendizagem baseado em aulas invertidas.

Desse modo, são aqui apresentados os resultados da implementação do terceiro ciclo do DBR, quando o modelo das aulas invertidas foi adaptado à realidade moçambicana, seguido da recolha da percepção dos estudantes sobre o ambiente. Para tal, a coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas em combinação com o método Grupo Focal (*Focus Group*), sendo as entrevistas realizadas em pequenos grupos

através de questões abertas capazes de permitir que cada um expressasse a sua opinião de forma diversificada (RABIEE, 2004). Por conseguinte, os dados recolhidos foram processados através do Método da Análise Qualitativa de Conteúdos (*Qualitative Content Analysis*), em que os resultados qualitativos são organizados em categorias ou temas que ajudam a compreender o que foi discursado (SILVA & FOSSÁ, 2017). Tais categorias foram depois processadas de forma quantitativa usando métodos estatísticos (Frequência relativa, Frequência absoluta, entre outros).

O ambiente de aulas invertidas

O ambiente de aprendizagem proposto consistiu no desenvolvimento de um modelo que permitiu aos estudantes fazerem a aula através dos seguintes meios:

Meio 1: A plataforma *Moodle* (<https://classevirtual.up.ac.mz>).

Meio 2: O Celular (Grupo WhatsApp, criado pela turma, onde o docente e estudantes podiam interagir).

Durante a aula, cada estudante preparou uma série de questões (dúvidas) e um resumo sobre a matéria em discussão, e publicou na plataforma ou no grupo do *WhatsApp*. Por sua vez, na sessão presencial, coube ao docente discutir com os estudantes as diferentes questões publicadas, bem como analisar os resumos.

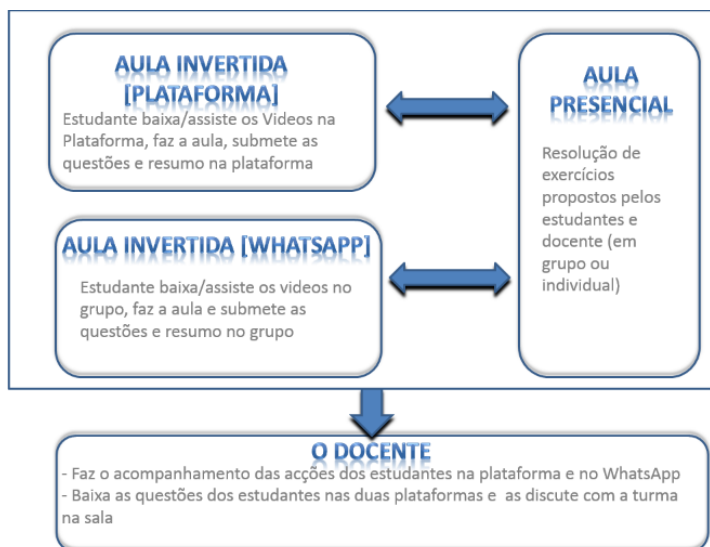


Figura 1: Modelo de aulas invertidas adaptado ao contexto moçambicano

Segue-se a apresentação dos resultados referentes às impressões dos estudantes sobre o ambiente de aprendizagem usado: após a realização das entrevistas em grupo foram obtidos os resultados a seguir apresentados (categorizados).

Pergunta: Qual é a sua percepção sobre o ambiente de aprendizagem de aulas invertidas usado?

Tabela 1: Percepção dos estudantes acerca do ambiente de aulas invertidas

Categoria	Comentário	Freq.	Aspecto
Q1	Aprender sem a presença do professor	1	Positivo
Q2	As perguntas não deviam ser obrigatórias	1	Negativo
Q3	Aulas presenciais compridas e entediadas	1	Positivo
Q4	Mais espaço para expor dúvidas	1	Positivo
Q5	Não me senti à vontade (confortável)	1	Negativo
Q6	Oportunidade de ver sozinha a aula	1	Positivo
Q7	Os preguiçosos têm possibilidade de fazer aula	1	Positivo
Q8	Os vídeos na plataforma muito grandes	1	Negativo
Q9	Permite estudar em casa	1	Positivo

Q10	Vídeos permitem ter noção de pesquisa	1	Positivo
Q11	Cria mais interesse	1	Positivo
Q12	Cultiva o espírito de estudar	1	Positivo
Q13	Dias sem aula posso ver os vídeos	1	Positivo
Q14	Docente em casa e na escola	1	Positivo
Q15	Falta habituar-me	1	Positivo
Q16	Ajudaram a esclarecer dúvidas	2	Positivo
Q17	Dificuldades de acesso à internet	2	Negativo
Q18	Na sala não tenho coragem de expor dúvida	2	Positivo
Q19	Plataforma não estava acessível	2	Positivo
Q20	Difícil via celular	2	Negativo
Q21	Fácil estudar em casa	2	Positivo
Q22	Problema de internet	3	Negativo
Q23	Aula com conhecimento prévio dos conteúdos	4	Positivo
Q24	Dificuldades de submeter resumo na plataforma	5	Negativo
Q25	Foi bom	8	Positivo
Q26	Aula mais interativa (interação)	9	Positivo
Q27	Permite assistir a qualquer momento (repetir)	9	Positivo

Os comentários positivos abaixo mencionados foram obtidos através da análise das respostas às entrevistas transcritas na tabela 1:

- O ambiente de aprendizagem foi positivo (8), aula mais interativa (9), permite assistir a qualquer momento – repetir (9), permite ir à aula com conhecimento prévio dos conteúdos (4), ajudou a esclarecer dúvidas (2), fácil estudar em casa (2).

Foi também possível verificar os seguintes comentários sugestivos/negativos (preocupações):

- Houve dificuldade de submeter o resumo na plataforma (5), Problemas de internet (3), Plataforma não estava acessível (2), Dificuldade de acesso à internet – cara (2), difícil via Celular (2).

Após o cálculo das frequências acumuladas dos dois aspectos (positivo/negativo) foi possível constatar o seguinte:

Tabela 2: Contagem dos aspectos positivos e negativos

Aspecto	Frequência Ac.
Positivo	50
Negativo	15
Total	65

A maior parte dos estudantes tem uma percepção positiva sobre o ambiente de aprendizagem baseado nas aulas invertidas. Por outro lado, através dos Logs (relatórios de acesso ao sistema) da plataforma foi possível constatar os seguintes dados (Figura 2):

Phase III of DBR (2018 – Semester 1) Summary

Topic 4: Inheritance

Activity 1.1: Sobreposição em herança (Teoria) (39 students)

Activity 1.2: Sobreposição em herança – Prática (36 students)

Activity 1.3: Say what I think (Submeta as Questões) (30 students)

Activity 1.4: Resumo (24students submitted their summaries)

Topic 06: Polymorphism

Activity: Ponteiros para objectos (23 students)

Activity: Ponteiros da classe derivada (22 students)

Activity: Polimorfismo (15 students)

Activity: Resumo sobre Polimorfismo(14 students)

Activity: Perguntando sobre o polimorfismo (8 students)

Figura 2: Relatório de acesso à plataforma

É possível verificar a fraca adesão à plataforma, apesar de mais da metade ter acedido à atividade 1.1 (39 estudantes), atividade 1.2 (36 estudantes) e atividade 1.3 (30 estudantes), as restantes atividades registaram uma fraca afluência. Isto deve-se ao facto dos estudantes terem usado a plataforma *mobile WhatsApp* como alternativa, pois lá também podiam aceder às aulas e publicar as suas questões/resumo, tal como mostra a tabela abaixo:

Pergunta: que dispositivo usou para aceder às aulas?

Tabela 3: Mapa dos dispositivos usados pelos estudantes para o acesso às aulas invertidas

Categoria	Método	Contagem
Q1	Computador + plataforma	6
Q2	Computador + celular + plataforma	1
Q3	Flash	3
Q4	Flash + computador	2
Q5	Flash + computador + celular + WhatsApp	2
Q6	Outros (youtube + pdf)	1
Q7	celular + WhatsApp	10
Q8	celular +plataforma	5
Q9	celular + plataforma +computador	1
Q10	celular + WhatsApp + computador	2
Q11	celular + WhatsApp + plataforma	3
Q12	celular + WhatsApp +caderno	1

É possível verificar que o telefone foi o meio preferido para aceder às videoaulas, uma vez que a maior parte das categorias contém este dispositivo, pois alguns combinaram o celular com o computador ou usaram apenas o celular. Destaque também para a categoria Q7, que teve a maior frequência, mostrando assim que a maior parte dos estudantes preferiram usar o *smartphone* apenas para fazer a sua aula.

Com base nos dados coletados nas entrevistas, foi possível obter resultados na perspectiva do uso do modelo em relação às diferentes plataformas, mas, igualmente, foi possível elucidar o seu contributo no processo de ensino no que tange à dimensão da inclusão, pois identificou-se mais interatividade nas aulas. Cada estudante apresenta seu tempo para entender os conteúdos da aula, isto é, podemos encontrar estudantes mais rápidos no processo e outros mais lentos. Com base na pesquisa foi possível perceber que houve entre os estudantes um equilíbrio no entendimento da aula, pois cada um tinha espaço para repetir as aulas e fazer-se presente na aula com conhecimento prévio dos conteúdos. Outro aspecto que também impactou no processo de ensino foi a possibilidade do professor ter mais tempo para aprofundar os conteúdos e trabalhar nas dúvidas dos seus estudantes.

Considerações finais

A presente pesquisa culminou com a apresentação dos resultados do uso do ambiente de aulas invertidas que foi adaptado à realidade de Moçambique, onde nem todos os estudantes têm computador em casa, acesso à internet ou dinheiro para tal. Esta foi antecedida de um estudo de caso que possibilitou verificar as condições reais dos estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique no que concerne ao uso das tecnologias (acesso à internet, computador e celular), onde foi possível verificar a existência de limitações no acesso a um computador com internet bem como à adesão significativa dos dispositivos móveis. A partir destes resultados foi desenvolvido o ambiente de aprendizagem baseado no modelo das aulas invertidas. No modelo proposto, as aulas invertidas podiam ter lugar através da plataforma *Moodle* ou via *WhatsApp*, cabendo ao estudante escolher o mecanismo mais acessível.

Pelos resultados apresentados foi possível constatar que grande parte das percepções acerca do ambiente de aprendizagem foram positivas, contudo os comentários negativos serão tidos em conta para a melhoria dos processos. Ficou evidente a preferência do uso dos dispositivos móveis em detrimento do computador para aceder às aulas invertidas.

Pretende-se com estes resultados melhorar o atual ambiente de aprendizagem através do uso de meios alternativos de acesso aos conteúdos, onde o Mobile tem ganho terreno.

Referência

- BENNETT, B., Kern, J., GUDENRATH, A. & MCINTOSH, P. **The flipped class revealed.** The Daily Riff. 2012 <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-what-does-a-good-one-look-like-692.php> (Last accessed on 24/06/18).
- BERGMANN, J., & SAMS, A. **Before you flip, consider this.** Phi Delta Kappan, 2012.
- BERRETT, D. **How 'Flipping' the Classroom Can Improve the Traditional Lecture.** The Chronicle of Higher Education, 2012.

- BRAUN, I., Ritter, S., & VASKO, M. **Inverted Classroom by Topic – a Study in Mathematics for Electrical Engineering Students**. International Journal of Engineering Pedagogy, 2014.
- GANNOD G. C., Burge J. E., & HELMICK M. T. **Using the inverted classroom to teach software engineering**. International Conference on Software Engineering. 777-786. ACM Press. New York, 2008.
- MASON G., SHUMAN T. R. & COOK K. E. **Inverting (Flipping) Classroom – Advantages and Challenges**. 120th ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, GA, 3013.
- NEELEMAN, Wim & NHAVOTO, Arnaldo. **Educação a Distância em Moçambique**. São Paulo, Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 1-8, 2003.
- NOBRE, A. M. F., MALLMANN, E. M., FERNANDES, I. M., & MAZZARDO, M. D. **Princípios teórico-metodológicos do design-based research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por recursos educacionais abertos (REA)**. Revista San Gregório, (16), 128-141, 2017.
- RABIEE, F. **Focus-group interview and data analysis**. Proceedings of the Nutrition Society, 63(04), 655-660, 2004.
- ROEHL A., REDDY S. L. & SHANNON G. T. **The Flipped Classroom: Na Opportunity to engage millennial students through active learning strategies**. Journal of Family & Consumer Sciences 44-49, 2013.
- SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Dados em Big Data, v. 1, n. 1, p. 23-42, 2017.
- WILSON, J. & GERBER, L. E. **How generational theory can improve teaching: Strategies for working with the ‘millennials’**. Currents in Teaching and Learning, 29-44, 2008.

**Computação em nuvem:
um contributo para os novos paradigmas educacionais:
o caso da universidade pedagógica de Maputo**

Félix Singo

Introdução

O termo computação em nuvem (*cloud computing*) define um paradigma advindo de um modelo conceitual proposto por John McCarthy, professor e especialista em inteligência artificial do *Massachusetts Institute of Technology* - MIT, onde foi apresentado, em 1961, um rudimentar modelo de computação oferecido como um serviço parecido com o de distribuição de energia elétrica. Quer dizer, a computação em nuvem é um paradigma da computação, no qual os recursos de um sistema de informação são oferecidos como serviços – servidores, armazenamento, bases de dados, rede, *software*, análise e muito mais – disponíveis para os utilizadores através de conexões de rede, geralmente a internet (“a nuvem”). As empresas que oferecem esses serviços de computação são denominadas provedoras de nuvem e costumam estabelecer a precificação com base no uso, da mesma forma que, hoje, somos taxados pela conta de água, de televisão a cabo ou de luz, por exemplo.

Apesar de o conceito ter ganhado destaque, efetivamente, a partir de 2009, a aplicação da ideia proposta por McCarthy não é recente, uma vez que diversas pessoas e empresas vêm se utilizando remotamente de recursos de TI, através de *datacenters* de propriedades de terceiros. Na década de 70, esta modalidade de serviço era chamada de “entrada remota

de dados” e, na década de 90, passou a ser designado por “*datacenters* terceirizados”. O que faz a diferença, neste processo de evolução do conceito de McCarthy, da entrada remota de dados à computação em nuvem, é o fato de não haver mais máquinas específicas dedicadas à execução de funções ou aplicações, caracterizando um processamento ou armazenamento de dados sem um local definido, como uma nuvem de dados.

Neste novo modelo tecnológico, o “gargalo produtivo” deixa de pertencer à infraestrutura física e passa a ser a largura e a eficiência de banda da internet, algo que, dia após dia, tem mais disponibilidade, a um custo cada vez mais razoável. Assim, o diferencial da computação em nuvem não está no uso de tecnologias inovadoras, pois, de fato, todas as tecnologias das quais a computação em nuvem se serve já existem há algum tempo. A inovação acontece, efetivamente, pela convergência de uso dessas tecnologias.

Portanto, embora a computação em nuvem seja apenas uma maneira diferente de entregar recursos de computação, e não uma nova tecnologia, ela iniciou uma revolução na maneira como instituições fornecem informações e serviços. Percebe-se, assim, que a “nuvem” não é um lugar, mas um método de gerir os recursos de TI, substituindo máquinas locais e *datacenters* particulares por uma infraestrutura virtual. Nesse modelo, os utilizadores ascendem a recursos virtuais de computação, rede e armazenamento disponibilizados on-line por um provedor remoto. Esses recursos podem ser provisionados de forma instantânea, o que é, particularmente, útil para instituições que precisam dimensionar sua estrutura, para mais ou para menos, na hora de responder às flutuações na demanda.

Modelos da computação em nuvem

O ambiente de computação em nuvem é composto por modelos de serviço importantes, porque definem um padrão de arquitetura para as respectivas soluções. Geralmente, os modelos são tipificados de três

formas (Figura 1), comumente chamadas de: Infraestrutura como Serviço (IaaS), Plataforma como Serviço (PaaS) e *Software* como Serviço (SaaS). Às vezes, eles são denominados pilha de computação em nuvem, pois são compilados um sobre o outro.

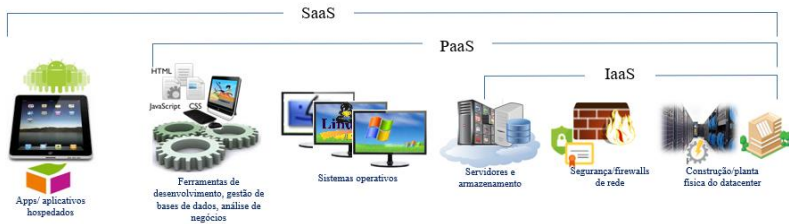


Figura 1: Modelos de serviços da computação em nuvem.

Infraestrutura como Serviço (IaaS)

A Infraestrutura como Serviço (IaaS), contém os componentes básicos da TI em nuvem e, geralmente, dá acesso (virtual ou no *hardware* dedicado) a recursos de rede e computadores, sendo também espaço para o armazenamento de dados. A IaaS oferece o mais alto nível de flexibilidade e controle de gestão sobre os recursos de TI e se assemelha bastante aos recursos de TI atuais, com os quais muitos departamentos de TI e desenvolvedores estão familiarizados. Neste ambiente, que possibilita a dispensa de um servidor ou de um *datacenter* local, o utilizador pode criar sua própria plataforma de desenvolvimento (Figura 2).

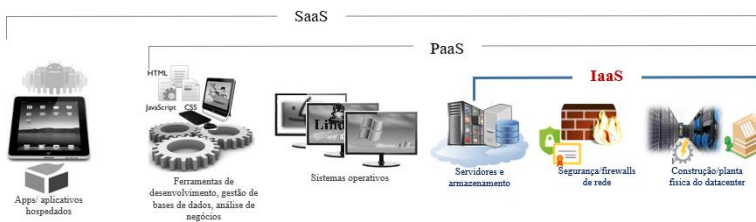


Figura 2: Modelo IaaS.

Plataforma como Serviço (PaaS)

Representando uma camada acima da IaaS, a PaaS caracteriza-se pelo serviço contratável, pelo utilizador, de uma plataforma de desenvolvimento já pré-configurada (por exemplo, um sistema operativo ou um ambiente de programação), para o desenvolvimento de aplicativos para utilizadores finais (Figura 3). Com a PaaS, empresas e instituições não precisam mais gerir a infraestrutura subjacente (geralmente, *hardware* e sistemas operativos), permitindo que se concentrem na implantação e na gestão das suas aplicações. Isso ajuda a tornar o sistema mais eficiente, pois elimina as preocupações com aquisição de recursos, planeamento de capacidade, manutenção de *software*, *patching* ou qualquer outro tipo de trabalho pesado semelhante envolvido na execução das aplicações. Como exemplo, temos: *Google Apps Engine*.

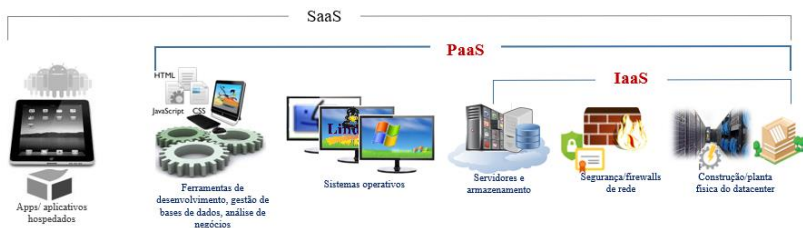


Figura 3: Modelo PaaS

Software como Serviço (SaaS)

O *Software* como Serviço (SaaS) oferece um produto completo, executado e gerido pelo provedor de serviços (Figura 4). Na maioria dos casos, as pessoas que se referem ao *software* como um serviço estão se referindo às aplicações de utilizador final. Com a oferta de SaaS, não é necessário pensar sobre como o serviço é mantido ou como a infraestrutura subjacente é gerida, só é preciso planejar como usar este tipo específico de *software*. Um exemplo comum de aplicação do SaaS é o *webmail*, no qual é possível enviar e receber e-mails sem precisar gerir recursos adicionais para o produto ou manter os servidores e os sistemas operativos, nos quais

o programa de e-mail é executado. Portanto, como exemplo, podemos citar o *Gmail*, *Flickr*, entre outros.

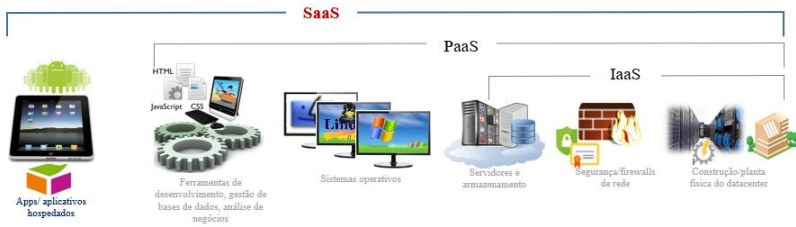


Figura 4: Modelo SaaS

Neste contexto da computação em nuvem, os sistemas e os *softwares* são indisponibilizados para execução local nos computadores, mas estão à disposição virtualmente, através de acesso remoto (daí a necessidade crescente de banda larga para conexões da internet). Os serviços e aplicações são requisitados por demanda (*on demand*) e entregues na hora (*just in time*). Este modelo oferece uma solução efetiva de custo, que aumenta a eficiência de processamento e armazenamento de dados, sem significar o crescimento de custos financeiros em comparação às soluções físicas dos modelos tradicionais.

Existem outros tipos de serviços, fundamentalmente, utilizados por alguns provedores de serviços para diferenciar os seus produtos.

Database as a Service (DaaS)

A Base de Dados como Serviço (DaaS) é direcionada ao fornecimento de serviços para armazenamento e acesso de volumes de dados, com a vantagem de que o detentor da aplicação conta com mais flexibilidade para expandir a base de dados, compartilhar informações com outros sistemas, facilitar o acesso remoto por utilizadores autorizados, entre outros.

Testing as a Service (TaaS)

O Ensaio como Serviço (TaaS) oferece um ambiente apropriado para que o utilizador possa testar aplicações e sistemas de maneira remota, simulando os comportamentos em nível de execução.

Apesar de alguns aspectos ainda polêmicos, como questões relacionadas à segurança e à confiabilidade, os receios tendem a se desfazer na medida em que esse paradigma computacional se consolida, criando possibilidades como a ideia de acesso remoto e integral (*ful time*) pelo utilizador ao seu ambiente computacional em nuvem (IaaS, PaaS e SaaS), por meio de dispositivos físicos locais que servem como simples “pontes de acesso” ao computador virtual. A título de exemplo prático, tem-se o aparelho *Kindle*, da Amazon, que permite a leitura e o acesso, em tempo integral e de maneira gratuita, à biblioteca virtual da Amazon e, também, à biblioteca virtual do utilizador. Estes aspectos têm mudado o paradigma sobre o uso de *softwares* e o armazenamento de dados. Apesar da ideia dessas ações ocorrer localmente em dispositivos individuais, cada vez mais, observa-se a possibilidade de ascender dados e processar informações de qualquer lugar e a custos cada vez menores com *hardware*, visto que o principal centro de armazenamento e processamento dos dados pessoais deixa de ser físico e passa a ser virtual.

A seguir, citamos alguns exemplos de provedores, modelos e aplicações nuvem:

Provedores

Entre os principais fornecedores deste tipo de tecnologia, estão: *Microsoft*, *Salesforce*, *Slytap*, HP, IBM, *Google* e *Amazon*. Um dos melhores exemplos de computação em nuvem é o *Dropbox*, um serviço de sincronização de arquivos. Com este mecanismo, é preciso apenas reservar um espaço do disco rígido, que será usado para a sincronização na nuvem. Ao ser copiado ou movido, o arquivo será duplicado no servidor do

aplicativo e também em outros computadores que tenham o programa instalado e, nos quais, você pode fazer *login* com sua conta. Outro exemplo desta tecnologia é o *Google Docs*, serviço que permite criar documentos e armazená-los on-line.

a) *Amazon WebService (AWS)*

A *Amazon WebServices (AWS)* é uma plataforma de serviços em nuvem, subsidiada pela *Amazon*, inaugurada em 2006, que oferece poder computacional, armazenamento de bases de dados, distribuição de conteúdo e outras funcionalidades, para ajudar as empresas em seu dimensionamento e crescimento. A AWS disponibiliza diversos serviços, entre os quais, destacam-se:

- *Amazon Elastic Cloud Computing (EC2)*

A *Amazon Elastic Computing Cloud (Amazon EC2)* é um *web service* que disponibiliza capacidade computacional segura e redimensionável na nuvem, foi projetado para facilitar a computação em nuvem na escala da web para os desenvolvedores.

- *Simple DB (SDB)*

O *Amazon Simple DB* é um armazenamento de dados NoSQL altamente disponível, que minimiza o trabalho da administração da base de dados. Os desenvolvedores, simplesmente, armazenam e consultam itens de dados por meio de solicitações de serviços da web e a *Amazon Simple DB* faz o restante.

- *Amazon CloudFront*

O *Amazon CloudFront* é um serviço da web que acelera a distribuição do conteúdo estático e dinâmico da web, como arquivos .html, .css, .js e arquivos de imagem, para os utilizadores. O *CloudFront* distribui seu conteúdo por meio de uma rede global de *datacenters* denominados pontos de presença. Ao solicitar um conteúdo que está vinculado ao *CloudFront*, o utilizador é roteado para o ponto de presença com a menor latência (atraso de tempo), para que o conteúdo seja fornecido com o melhor desempenho possível.

- *Amazon Simple Queue Service (SQS)*

O *Amazon Simple Queue Service (SQS)* é um serviço de filas de mensagens gerido, que permite o desacoplamento e a escalabilidade de micros serviços, sistemas distribuídos e aplicativos sem servidor. O SQS elimina a complexidade e a sobrecarga associadas à gestão e à operação de *middleware* orientado a

mensagens, além de permitir que os desenvolvedores se dediquem a criar diferenciais.

- *Amazon Elastic MapReduce*

O *Amazon EMR* é um *web service* que permite às empresas, aos pesquisadores, aos analistas de dados e aos desenvolvedores processar, de modo fácil e econômico, grandes quantidades de dados. Ele utiliza uma estrutura *Hadoop* hospedada, que é executada na infraestrutura de escala da web do *Amazon Elastic Compute Cloud* (*Amazon EC2*) e do *Amazon Simple Storage Service* (*Amazon S3*).

- *Amazon Relational Database Service* (RDS)

A *Amazon Relational Database Service* é um serviço de base de dados relacional, distribuído pela *Amazon Web Services*. É um serviço da web executado "na nuvem", projetado para simplificar a configuração, a operação e o dimensionamento de uma base de dados relacional para uso em aplicativos.

b) Google Cloud Platform

O *Google Cloud Platform* (GCP) é um conjunto de aplicações e soluções que disponibiliza todas as possibilidades de uso da nuvem de forma eficiente e segura. Entre as muitas aplicações que um sistema em nuvem tem, os três serviços do GCP são: SaaS, PaaS, e IaaS.

Na **SaaS**, entram os servidores de e-mail como *Gmail* e os CRM como *Pipedrive* e *Salesforce*. A camada **PaaS** é destinada para quem usa aplicações próprias, ou seja, sua instituição se preocupa em desenvolver a aplicação e, quando estiver pronta, o sistema PaaS faz o resto. Já a **IaaS** é adequada para as instituições que não querem/podem investir em *hardware* como servidores. Neste caso, todos os custos de máquina, energia e climatização ficam a cargo da *Google* e a instituição apenas paga pelo que usa no GCP.

Algumas das principais soluções da Google Cloud Platform:

- *Compute Engine*: oferece máquinas virtuais em execução nos centros de dados inovadores da *Google* e na rede mundial de fibra.
- *App Engine*: plataforma para criação de aplicativos web escaláveis e *backends* para dispositivos móveis. O *App Engine* fornece serviços integrados e APIs, como

datastores NoSQL, *memcache* e uma API de autenticação de utilizadores, comum a maioria dos aplicativos.

- *Storage and Databases*: armazenamento de produtos escaláveis, resilientes e de alto desempenho.
- *Networking*: a rede privada de alta qualidade da *Google* conecta nossos locais regionais a mais de 70 pontos de rede global próximos de seus utilizadores. A *Google Cloud Platform* também usa tecnologias de rede e sistemas distribuídos de última geração, definidos por *software* para hospedar e entregar seus serviços em todo o mundo.

c) IBM

A computação em nuvem da IBM surgiu da união de suas tecnologias de virtualização e da computação de *mainframe*. Os primeiros experimentos de virtualização da IBM ocorreram na década de 1960, com o desenvolvimento da máquina virtual (VM) nos sistemas operacionais CP-40 e CP-67. A IBM começou a desenvolver uma estratégia para computação em nuvem em 2007, quando anunciou que planejava construir nuvens para clientes corporativos e fornecer serviços para preencher o que considerava falhas em ambientes de nuvem existentes, tendo ainda, em outubro desse mesmo ano, anunciado uma parceria com a *Google* para promover a computação em nuvem nas universidades.

Hoje, a marca IBM *SmartCloud* inclui infraestrutura como um serviço, *software* como serviço e plataforma como um serviço, oferecidos por meio de modelos de entrega de nuvem pública, privada e híbrida. A IBM coloca essas ofertas sob três guarda-chuvas: *SmartCloud Foundation*, *SmartCloud Services* e *SmartCloud Solutions*.

O *SmartCloud Foundation* consiste em infraestrutura, *hardware*, provisionamento, gestão, integração e segurança, que servem como base de uma nuvem privada ou híbrida. Construído usando esses componentes fundamentais, PaaS, IaaS e serviços de *backup* compõem o *SmartCloud Services*. Com base nessa plataforma e infraestrutura de nuvem, o *SmartCloud Solutions* forma-se a partir de vários aplicativos SaaS de colaboração, análise e marketing.

d) Salesforce

É uma das organizações pioneiras do SaaS que tem contribuído bastante para o desenvolvimento de modelos de computação em nuvem. A *Salesforce* é uma empresa de *software on demand*, mais conhecida por ter produzido o *Customer Relationship Management (CRM)*, chamado *Sales Cloud*. Ademais, nasceu a partir da filosofia de SaaS e de uma cisão de integrantes da *Oracle*, outra empresa de TI. Atualmente, além dos serviços de SaaS do CRM, a *Salesforce* oferece:

- *Force.com* – uma plataforma de desenvolvimento própria, que possui uma linguagem própria, o *Apex Code*, que apresenta semelhanças com as linguagens de programação C e *Java*;
- *AppExchange* – aplicações on-line e em nuvem para fins de negócios comerciais.

A *Salesforce* também tem promovido parcerias interessantes com outros provedores de nuvem, buscando integração e interoperabilidade. Por exemplo:

- *Google* – integração com as ferramentas de produtividade do *GoogleApps*;
- *Facebook* – integração do CRM (SaaS) e *Force.com* (PaaS) à rede social;
- *Amazon* – integração com aplicativos e dados hospedados na EC2 (IaaS) e S3 (BaaS).

e) Microsoft Azure

A plataforma em nuvem da *Microsoft* compreende uma coleção crescente de serviços integrados, incluindo as ofertas de IaaS (infraestrutura como serviço), de *Azure Service Platform* e de PaaS (plataforma como serviço), que tem a finalidade de conectar os utilizadores em suas aplicações à nuvem da *Microsoft*. Neste caso, esta proposta difere bastante dos projetos da *Amazon* e da *Google*, por se encontrar em um ponto intermediário de um espectro que tem em uma

ponta a extrema flexibilidade da *Amazon* e, em outra, a conveniência de programação da *AppEngine* da *Google*.

Modelos de implantação na nuvem

Há quatro modelos básicos de computação em nuvem disponíveis para as empresas:

- **Nuvem pública** (*Public Cloud*): é uma infraestrutura de nuvem compartilhada, pertencente, mantida e gerida por um provedor de nuvem como *Amazon Web Services* ou *Microsoft Azure*. Seus principais benefícios são: capacidade de expansão sob demanda e controle de custos com pagamento conforme o uso.
- **Nuvem privada** (*Private Cloud*): este tipo de nuvem funciona por trás de um *firewall* na intranet de uma empresa, sendo hospedada em um *data center* dedicado a tal organização. A infraestrutura de nuvem privada pode ser configurada e gerida de acordo com as necessidades individuais de uma empresa.
- **Nuvem híbrida** (*Hybrid Cloud*): como o próprio nome sugere, este modelo permite às empresas utilizar tanto soluções de nuvem pública quanto privada. Com a nuvem híbrida, as organizações podem tirar proveito dos pontos fortes de cada modelo de nuvem, de modo a permitir flexibilidade e capacidade de expansão, além de proteger as operações e os dados confidenciais.
- **Nuvem comunitária** (*Community Cloud*): utilizada quando várias organizações apresentam exigências semelhantes e decidem partilhar parte das suas infraestruturas e/ou serviços.

Entre as muitas vantagens proporcionadas pela computação em nuvem, está o fato de não ser necessária uma máquina potente, já que todas as tarefas são executadas em servidores remotos. Outros benefícios são a agilidade e a praticidade: com a computação em nuvem, existe a possibilidade de ascender dados, arquivos e aplicativos a partir de qualquer lugar e por diferentes aparelhos, como *laptops*, PDAs e celulares, bastando, para isto, uma conexão com a internet. Este conceito permite o compartilhamento de recursos por um grande número de utilizadores e com serviços fáceis de usar.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo entre a computação tradicional e a em nuvem:

	Computação Tradicional	Computação em Nuvem
Aquisição	Compra ativos	Compra serviços
Despesas de capital	Custo fixo	Custo variável
Virtualização	Pagamento antecipado	Pagamento por uso
Modelo técnico	Raramente	Usual
Acesso	Utilizador único	Multiutilizador
Implementação	Não compartilhado	Partilhado
Acesso remoto	Interno	Pela internet
Custos de melhoria	Normalmente por desktops	Qualquer dispositivo
Eficiência energética	Lenta	Rápida
	Dificultado	Fácil
		Em qualquer lugar e momento
	<i>Fee</i> adicional	Incluído
	Ineficiente	Eficiente

Tabela 1: Comparando computação tradicional e em nuvem. Fonte: Leal & Rocio, 2014

Educação em nuvem (*Cloud Education*)

Por um longo período, especialistas e desenvolvedores de soluções para computação em nuvem alhearam-se das áreas ligadas à Educação e, até bem pouco tempo, eram raras as soluções para este importante segmento. Por outro lado, a perspectiva de crise econômica, que abalou o mundo anos atrás, tornou supérfluos os investimentos no ambiente educacional. Mas os tempos mudaram e, agora, o panorama parece outro. As inúmeras vantagens da utilização de *Cloud Computing* penderam a balança a favor de seu uso e, hoje, a tecnologia apresenta-se como uma alternativa viável em várias instituições de ensino. Aliás, o público mais atingido pelas inovações trazidas pela tecnologia são os jovens, a mesma faixa etária que lota as salas de aula. Então, para prender a atenção desse público e despertar o interesse para a aprendizagem, os educadores precisam estar atentos ao que é tendência. E, para pessoas que vivem conectadas na maior parte do dia, nada melhor do que levar à educação o mundo virtual. Portanto, em vez de renegar o uso de *smartphones*, *tablets* e redes sociais, as instituições de ensino podem usar esses recursos para se aproximar do dia a dia de seus alunos.

Assim, o termo educação em nuvem, aqui empregado, representa a ideia da apropriação dos paradigmas da computação em nuvem, acima discutidos, para a área da educação. A referência aos paradigmas não se limita às questões tecnológicas, mas expande seu olhar aos aspectos disruptivos que os mesmos promovem no contexto social, levando-nos, algumas vezes, até a questionar se o uso das TIC na educação estaria mais para os dispositivos de disrupção desse *status quo* do que para ferramentas a serviço da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O termo tecnologia disruptiva, de autoria de Clayton Christensen, professor de Harvard, foi inspirado no conceito de “destruição criativa”, cunhado pelo economista austríaco Joseph Schumpeter em 1939, para explicar os ciclos de negócios. Segundo ele, o capitalismo funciona em ciclos e cada nova revolução (industrial ou tecnológica) destrói a anterior e toma seu mercado. Hoje, tecnologia ou inovação disruptiva é utilizada para caracterizar o dispositivo ou o serviço que surge para simplificar ou revolucionar outro já existente. Por exemplo, a fotografia digital, em comparação com a analógica, é uma tecnologia disruptiva, assim como o telefone em relação ao telégrafo. Muitas vezes, essa inovação torna o produto mais acessível às massas. Na educação superior, um grande exemplo desse tipo de inovação é o surgimento dos *Massive Online Open Courses* (MOOCs), ou cursos abertos e massivos on-line, que estão mudando as perspectivas do ensino, tornando-o mais acessível, flexível e adaptável às necessidades dos alunos e do mercado.

Procurando ainda visualizar como seria a aplicação do conceito de nuvem na área da educação, podemos imaginar instituições de ensino superior com infraestruturas para facilitar o consumo e a produção de informações mais relevantes e rápidas, com igual capacidade de compartilhamento de *insights* entre os elementos da rede acadêmica como nunca ocorreu antes. Isso poderia ser verificado pela possibilidade de os alunos poderem, facilmente, usar suas redes para elaborar seus programas acadêmicos conforme suas necessidades e desejos, como acontecia em menor escala nas antigas escolas medievais, por exemplo. Se,

até há pouco tempo, apenas as grandes instituições possuíam acesso aos denominados supercomputadores, hoje, com o advento da computação em nuvem, esta possibilidade passou a ser uma hipótese real para qualquer Instituição de Ensino Superior (IES). Portanto, este paradigma de computação em nuvem representa uma real perspectiva de melhoria, principalmente para as instituições que utilizam aplicações científicas que necessitam de um poder computacional muito grande ou, ainda; para aquelas que demandam uma gama de serviços de rede.

Strickland (2009) aponta outras razões pelas quais as IES deveriam adotar a computação em nuvem:

- (i) O armazenamento de dados não teria que estar na IES, uma vez que este serviço pode ser delegado à nuvem;
- (ii) O suporte técnico necessário no *data center* da IES poderia ser reduzido, já que a quantidade de servidores seria menor;
- (iii) As licenças de utilização de *software* não seriam, obrigatoriamente, pagas por terminal;
- (iv) Estudantes e professores não precisariam possuir computadores rápidos, com muito espaço em disco e com bastante memória, uma vez que estas características estariam na nuvem; entre outras.

Atualmente, existem várias ferramentas disponíveis que ajudam a implementar este novo paradigma da educação em nuvem. Uma delas é a *Google Apps* para a educação.

***Google Apps* para a educação**

Google Apps é a denominação de uma suite de produtividade colaborativa baseada na infraestrutura de computação em nuvem da *Google*, a qual oferece um ambiente dinâmico e descomplicado com características de utilização fácil e intuitiva. Atualmente, vem sendo reconhecida por várias instituições de ensino em todo mundo como a solução para reduzir custos com infraestruturas e contratação de pessoal especializado para desenvolvimento, simplificando e democratizando o

acesso às informações e à difusão de conhecimento. De todas as vantagens do *Google Apps* na área educacional, a colaboração é, claramente, a mais perceptível. A comunidade educacional encontra em seus componentes, especialmente no *Google Talk* e no *Google Docs*, muitos benefícios como compartilhamento/colaboração e propagação de conhecimento, criando inclusive redes colaborativas. Outra parte notável do *Google Apps* é o *Google Sites*, que permite aos estudantes e docentes configurar intranets específicas por área de interesse, facilitando, assim, a difusão de assuntos e conteúdos para a comunidade acadêmica.

O paradigma da educação em nuvem na Universidade Pedagógica (UP)

Instituições de Ensino Superior como a Universidade Pedagógica, que conta com uma população acadêmica de mais de cinquenta mil estudantes e cujos *campi* se estendem por todo o país, o que demanda uma ampla gama de serviços de rede. Estes, por sua vez, incluem, mas não só, plataformas de aprendizagem online denominadas Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e sistemas integrados para a gestão educacional, geridos e mantidos a partir de um único *Data Center*, localizado no campus central, cuja gestão demanda altos investimentos, custos para manutenção dos equipamentos, formação de recursos humanos e largura de banda.

As IES podem, portanto, ampliar os recursos de infraestrutura e melhorar o acesso e a disponibilidade ao adotar a computação em nuvem, hospedando as suas plataformas de ensino, as bibliotecas virtuais e os repositórios de dissertações, teses e artigos, de modo que seus utentes possam ascedê-las a qualquer momento e independentemente da localização. Por fim, a *cloud computing* tem potencial para ser explorada como uma plataforma para os ambientes virtuais de aprendizagem e para os sistemas de *e-Learning*, escaláveis e flexíveis, o que pode reduzir, significativamente, o custo global de investimento e manutenção.

O *Data Center* da UP e serviços

Um *Data Center* é um ambiente projetado para abrigar servidores e outros componentes como sistemas de armazenamento e processamento de dados (*storages*) e ativos de rede (*switches*, roteadores, entre outros). O objetivo principal de um *Data Center* é garantir a disponibilidade de equipamentos que rodam sistemas cruciais para o negócio da organização, tal como o ERP ou o CRM, garantindo, assim, a continuidade do negócio. Na verdade, cada organização tem um *Data Center*, mesmo que em pequena escala, que pode ser referenciado como uma sala de servidores ou ainda um ambiente menor, como um armário. A Universidade Pedagógica, não fugindo à regra, tem o seu *datacenter* sediado no Centro de Informática (CIUP), desenvolvendo e oferecendo uma ampla gama de serviços de rede a toda comunidade universitária, o que demanda não só infraestruturas físicas como também equipamentos (servidores de vários tipos, computadores, *routers*, entre outros), além de uma adequada largura de banda para tornar esses serviços acessíveis aos utentes a qualquer momento e de qualquer lugar.

Entre os vários serviços em rede que o CIUP oferece, destacamos dois que, pela sua demanda e disponibilidade, são candidatos ao paradigma da “nuventização”. São eles: o SIGEUP e a Plataforma da Educação à Distância (EaD).

SIGEUP

O Sistema de Gestão da Universidade Pedagógica (SIGEUP) é um sistema integrado que funciona através de uma interface web, desenvolvida segundo a arquitetura modular (tem espaço para inclusão de novas funcionalidades), para gestão académica que propõe o desenvolvimento e o acompanhamento de todas as atividades académicas

e administrativas dos alunos e docentes. Atualmente, o sistema comporta os seguintes módulos de gestão:

- i. **Portal do Estudante:** módulo disponível aos alunos para acompanhar seu progresso acadêmico, além de fazer inscrições on-line, avaliações do corpo docente, consultas de horários e situação financeira para os regimes pós-laboral e à distância;
- ii. **Portal do Docente:** módulo voltado ao professor, onde é possível ter acesso à lista dos estudantes inscritos nas disciplinas, introduzir as avaliações, extrair e imprimir as suas pautas;
- iii. **Gestão do Currículo:** módulo destinado à gestão dos cursos, das disciplinas, das faculdades, dos departamentos e dos planos curriculares;
- iv. **Registo Acadêmico:** módulo indicado aos funcionários do Registo Acadêmico, onde é disponibilizado o acesso aos diversos recursos para administração acadêmica do estudante como: registro geral e de atas de conclusão; gestão; inscrição; emissão e pesquisa de declarações do estudante; pesquisa de atas de conclusão; e anulação oficial de inscrição;
- v. **Finanças:** módulo utilizado pelos funcionários do setor financeiro, onde é feita a administração monetária da instituição; neste ambiente, são realizados: registro de pagamentos e de recebimentos de produtos; gestão de mensalidades dos estudantes e multas; resumo de caixa; importação de ficheiros de pagamento enviados pelos bancos, entre outras movimentações;
- vi. **Recursos Humanos:** módulo que compreende as funções relacionadas à administração das carreiras, categorias e funções dos funcionários da instituição, além da alocação dos diretores de curso e dos docentes por turmas;
- vii. **Serviços Sociais:** módulo que reúne as funcionalidades de alocação de bolsas de estudo aos discentes e o cadastro de instituições bolsistas no sistema;
- viii. **Auditoria:** módulo destinado aos funcionários do Gabinete de Auditoria Interna, onde são encontradas as informações relacionadas ao registo de pagamentos por utilizador, ao resumo de recebimentos, ao extratos por conta, entre outros;
- ix. **Administração do Sistema:** módulo que agrupa as funções básicas do sistema, como: registo de anos letivos; delegações; *campi* universitários; gestão de perfis e utilizadores; e painel de importação de notas dos alunos;
- x. **Relatórios:** módulo no qual é possível obter diversos relatórios do sistema, como: número de inscritos em dado período; estudantes por turma; inscritos para a cerimônia de colação de grau; listagem de atas registadas; estatística do corpo docente; extração de pautas oficiais; extrato de contas bancárias; pauta síntese; entre outros.

O acesso ao sistema é controlado por um serviço de autenticação, para o qual o utilizador deve providenciar um usuário e senha válidos. O acesso aos módulos é gerido por um serviço de perfis de utentes que permite, de forma dinâmica, a limitação do ingresso a determinadas funções, de acordo com as necessidades e as políticas da instituição.

Como é possível depreender da descrição acima, este sistema é crucial na gestão institucional, sendo que apenas alguns minutos de indisponibilidade podem causar um caos.

A modalidade EaD na UP

A Educação à Distância é caracterizada pela modalidade de ensino onde docentes e discentes não se encontram no mesmo espaço físico. Desta forma, a comunicação entre professores e alunos é facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos, entre outros. A EaD está entre nós há mais de um século, marcando sua presença através da utilização de diferentes tecnologias, desde o material impresso, passando pelo rádio e pela televisão, até chegar aos computadores. Não há dúvidas de que o desenvolvimento tecnológico da comunicação deu-lhe um novo impulso, colocando-a em evidência nos últimos tempos.

Em Moçambique, a EaD teve, antes da independência do país (1975), algumas iniciativas de cursos à distância por correspondência, sem grau acadêmico, oferecidos a partir de Portugal, entre eles: costura, fotografia, reparação de rádio, reparação de TV, reparação de relógios e culinária (FRANQUE, 2012). Mas tais cursos foram interrompidos logo após a independência por diversas razões. De 1977 a 1979, decorreram estudos visando o estabelecimento de um centro nacional de ensino por correspondência que utilizasse a radiodifusão. Em 1980, foi criado o Departamento de Educação à Distância, no Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. E, a partir disso, ampliou-se o conceito de ensino por correspondência, que introduziu no país o termo "ensino à distância".

Dada a escassez de docentes que se verificava na época, o estudo recomendou que os professores primários fossem considerados o primeiro grupo-alvo do ensino à distância. É assim que, no período de 1981 a 1984, o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação concebeu programas para Formação de Professores Primários (sexta classe e primeiro ano) a partir de material impresso e rádio/tutoria. Assim, a EaD está prevista na Lei nº4/83 do Sistema Nacional de Educação, que regulamentou o sistema de educação no país. No artigo nº 40 dessa lei, fica evidente que a formação de professores por meio de EaD foi instituída como prioridade. Na Universidade Pedagógica, instituição vocacionada para a formação de professores, este sistema de ensino foi introduzido entre os anos 1997 e 1998, através do núcleo de EaD.

Em 1999, foi criada a comissão instaladora do Centro para a Educação Aberta e à Distância (CEAD), que foi formalizado como tal em 2005, época em que a modalidade começava a ganhar maior expressão, com a introdução dos cursos de Inglês e Física. O CEAD não oferece cursos acadêmicos em si, somente apoia os esforços das Faculdades, Escolas e Delegações da UP, na montagem e na realização de cursos à distância. Para o efeito, cria e mantém as plataformas de *e-Learning* (AVEAs) usadas na EaD, capacita os tutores e estudantes envolvidos no uso das plataformas e dispõe de vários centros de recursos espalhados pelo país.

EAD e a computação em nuvem

Na modalidade EaD, o processo de ensino e aprendizagem é, geralmente, mediado pela tecnologia, sendo que tutores, professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Por sua vez, os recursos tecnológicos contribuem para redefinir os lugares de aprendizagem. Os espaços físicos são substituídos pelos digitais, apresentados na forma de Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA), que fornecem ferramentas para mediar o processo educacional. O *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)* é

um exemplo de plataforma eletrônica que possibilita a criação de AVEA, uma vez que se define como um ambiente *e-Learning* para gestão da aprendizagem colaborativa, que permite a criação de cursos, suas respectivas disciplinas on-line, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.

Porém, vale recordar que a infraestrutura necessária para suportar um sistema de *e-Learning* pode afetar, significativamente, as instituições. Os investimentos necessários em *hardware/software* podem ser avultados, principalmente para organizações públicas. A procura por recursos formativos varia, usualmente, de forma dinâmica e muito rápida, apresentando elevados picos de atividade. Para atender às solicitações durante esses períodos de tempo, sem o ressentimento do sistema, é racional preparar uma infraestrutura muito superior do que a necessária para o seu funcionamento normal.

Uma alternativa seria prestar esses serviços de acordo com a procura, pagando apenas os recursos realmente utilizados. A resposta a estas necessidades é o ambiente de *cloud computing*. A *cloud* torna-se uma tecnologia atrativa devido à sua escalabilidade e ao uso efetivo dos recursos. Tal como foi referenciado anteriormente, duas das características distintivas deste paradigma são, por um lado, o uso de recursos sob demanda e, por outro, a escalabilidade transparente, de tal maneira que os recursos computacionais sejam atribuídos de modo dinâmico e preciso, quando estritamente necessários, sem a necessidade de uma compreensão detalhada da infraestrutura do ponto de vista do utilizador. Com estas características, as plataformas da *cloud* apresentam-se como alternativas à criação, à hospedagem e à manutenção de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem para a EaD. Portanto, os AVEA na nuvem podem ser vistos como educação “*software-as-a-service*”. A sua implementação consegue ser realizada muito rapidamente, uma vez que as exigências de *hardware* das instituições e dos utilizadores são muito baixas.

A seguir, apresentamos uma possível arquitetura de *e-Learning* na *cloud* (Figura 5):

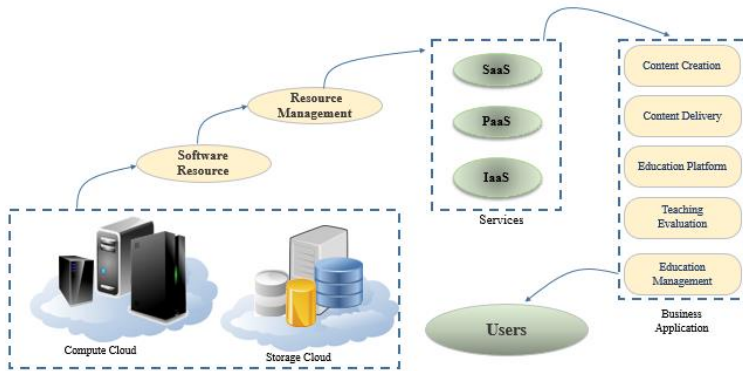


Figura 5: Arquitetura de um sistema de e-Learning na Cloud. Adaptada de Viswanath et al, 2012.

Esta arquitetura é, basicamente, dividida em cinco camadas (Aashita & Chawla, 2013):

- **Camada de Infraestrutura** localizada no nível mais baixo do *middleware* é composta por recursos dinâmicos e escaláveis como a memória física e CPU;
- **Camada de Recursos de Software:** consiste, essencialmente, no sistema operativo e *middleware* e fornece interface para o desenvolvimento de *software* a ser disponibilizado aos utilizadores finais;
- **Camada de Gestão de Recursos:** é usada para atingir a ligação de recursos de *hardware* e de *software*, de modo a fornecer um serviço sob pedido;
- **Camada de Serviços:** tem níveis de serviço, nomeadamente IaaS, PaaS e SaaS, que ajudam os utilizadores a usar os vários serviços da nuvem;
- **Camada de Aplicação:** inclui aplicações específicas para integrar os recursos de ensino com o modelo de computação em nuvem.

Como se pode perceber, no tradicional modelo de *e-Learning* baseado na web, a construção e a manutenção dos sistemas estão localizadas dentro das instituições, nos *data centers*, o que levanta alguns problemas, tais como investimentos avultados tanto em *hardware* e infraestrutura de rede como em licenças e *upgrades* de *software*. Em contrapartida, o modelo baseado na *cloud* apresenta um mecanismo de eficiência de escala, ou seja, a construção, a manutenção e o dimensionamento do sistema de *e-Learning* são confiados aos prestadores de serviços da *cloud*. Portanto, neste modelo baseado na *cloud*, a universidade seria apenas responsável

pelo processo de formação, gestão de conteúdo e entrega, enquanto o prestador de serviço encarregar-se-ia da construção do sistema, da manutenção, da gestão e do desenvolvimento. Estudos feitos na Universidade Aberta (UAb), uma universidade portuguesa pública de ensino à distância, sobre a migração do seu sistema de *e-Learning* (iMOOCS), mostrou grandes vantagens de seu alojamento na *Amazon Elastic Cloud* (EC2), quando comparado com o alojamento no seu *data center*. O referido estudo constatou que os custos mensais de operação são muito mais reduzidos na *cloud*, situando a diminuição na ordem dos 80% (Leal & Rocio, 2014).

Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos a *cloud computing* como uma tecnologia a ser considerada pelas organizações e, sobretudo, pelas Instituições de Ensino Superior que enfrentam limitações orçamentárias, e que ofertam cursos na modalidade à distância (EaD), através de plataformas de *e-Learning/AVA* como forma de expandir suas infraestruturas de *datacenter* e garantir acessibilidade aos serviços. A *cloud computing* pode promover uma nova era de aprendizagem, tendo a vantagem de conseguir sediar as aplicações de *e-Learning* na nuvem. A Universidade Pedagógica, com cerca de 12 mil estudantes na modalidade de EaD em 2019, espalhados pelas dez províncias do país, com grandes desníveis em termos de infraestruturas de telecomunicações, pode encontrar neste paradigma uma solução para melhorar a acessibilidade dos seus estudantes aos recursos de aprendizagem on-line, mesmo para aqueles alunos desprovidos de recursos financeiros para adquirir um computador (uma vez que qualquer dispositivo como celular, *tablet*, console de *videogame*, ou qualquer outro aparelho com acesso à internet pode conectar o indivíduo à nuvem).

A Universidade Pedagógica tem, neste momento, suas plataformas hospedadas no seu *data center*, que encontra, constantemente, problemas

de dimensionamento da sua infraestrutura de manutenção e de largura de banda, tornando difícil a disponibilização desses serviços, imprescindíveis para a aprendizagem. Dados coletados junto aos estudantes do curso de computação e aos docentes (tutores de especialidade) envolvidos nesta modalidade de ensino, sinalizam a precariedade desse sistema. Ao serem questionados sobre os quesitos acessibilidade, disponibilidade e mediação pedagógica na e através da plataforma, os entrevistados corroboraram com a necessidade de a Universidade encontrar melhor mecanismo de disponibilização da sua plataforma on-line de ensino, pois, nas condições atuais, é muito difícil ascender e realizar as atividades de aprendizagem sugeridas.

É frequente que, por exemplo, em meio a uma atividade de avaliação on-line, a plataforma fique indisponível e, por conta disso, o estudante não consiga submeter seu trabalho, o que prejudica todo o processo de avaliação planejado, tanto para o aluno como para o tutor. Isso obrigou o agendamento de testes e outras atividades de avaliação para os finais de semana, o que dificulta ainda mais a rotina dos discentes que precisam percorrer longas distâncias até os centros de recursos, a fim de prestarem as provas. Outro aspecto pedagógico que fica prejudicado é a mediação pedagógica, que os tutores poderiam diversificar na plataforma através das ferramentas síncronas e assíncronas nela presentes.

Referências

FRANQUE, António. **O Desenvolvimento da Educação à Distância em Moçambique**. Agosto. Maputo. 2012.

JAIN, Aashita; CHAWLA, Sonal. **International Journal of Latest Research in Science and Technology**, Volume 2, Issue 1: Page No.478-481, January-February, 2013.

LEAL, Cristina Paula Prata; ROCIO, Vitor. **O Elearning e a Computação em Nuvem nas Organizações Empresariais**. Revista de Ciências da Computação, 2014, nº9.

MANSUR, André Fernando; CARVALHO, Rogério; BIAZUS, Maria Cristina Vilanova.

Educação em nuvem: a computação em nuvem no contexto dos novos paradigmas educacionais. Essentia Editora, 2011

MANSUR, André Fernando; GOMES, Samantha Silva; LOPES, Arilise Moraes de Almeida;

BIAZUS, Maria Cristina Villanova. **Novos rumos para a Informática na Educação pelo uso da Computação em Nuvem** : Um estudo de Caso do Google Apps. Campos dos Goytacazes - RJ, abril / 2010






SALGADO, Rodolfo Cipriano João: **A Interação Dialógica Em Educação A Distância: A**







Produção De Sentido Numa Perspectiva (Est)Ética. Tese de Doutorado, UFRGS, 2018

VISWANATH, Kasi; GUPTA, Saroj Kumar. **Cloud Computing Issues and Benefits Modern Education,**

Global Journal of Computer Science and Technology: Cloud and Distributed, Volume 12 Issue 10 Version 1.0, July 2012.

Informações sobre os autores

	<p>Águeda da Paixão Macuácu Mestre em Jornalismo e Estudos Editoriais, pela Universidade Pedagógica de Maputo. Jornalista e Repórter na Televisão Pública de Moçambique . E-mail: agmacuacua@gmail.com</p>
	<p>Amanda Fiuza Mestra em Comunicação Midiática pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Publicitaria pela UFSM. Bolsista (2018-2019) do Projeto Educomunicação Intercultural para Moçambique - Programa Abdias Nascimento CAPES. E-mail: rosieliamanda@gmail.com</p>
	<p>Ana Cláudia Oliveira Pavão Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail ana.pavao@ufsm.br</p>
	<p>Andreia Machado Oliveira Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS - Brasil e pela Université de Montréal/Canada; Mestre em Psicologia Social/UFRGS; Bacharelado e Licenciatura em Arte Visuais/UFRGS. É artista multimídia e Professora Associada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/UFSM e na Graduação em Artes Visuais/UFSM. Email andreiaoliveira.br@gmail.com</p>
	<p>Calisto David Comé Doutorando do Programa de Pós- graduação em Comunicação Midiática da UFSM. Bolsista do PEC-PG/CAPES. Mestre em Tecnologias de informação e comunicação pela UP-ESTEC. Professor da Universidade Pedagógica de Maputo. Email. calisto.cce@gmail.com</p>

	<p>Camila Rodrigues Pereira Doutoranda em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestra em Comunicação e Publicitária pela UFSM. Bolsista CAPES (2019) na Universidade Pedagógica de Moçambique pelo Projeto Educomunicação Intercultural - Programa Abdias Nascimento.</p>
	<p>Celestino Joanguete Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho, Portugal. Especialista em Media Digitais pela Ohio University, EUA. Professor Auxiliar na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo. E-mail: celestino.joanguete@gmail.com</p>
	<p>Célio Barbosa Sengo Mestre em Tecnologias de Informação pela Punjab Technical University, Índia. Professor Assistente no Departamento de Informática da Escola Superior Técnica na Universidade Pedagógica de Maputo. Email: csengo@up.ac.mz e celio.sengo@gmail.com</p>
	<p>Cláudia Ivete Francisco Jovo Gune Mestre em Tecnologias de Informação pela Punjab Technical University-Índia. Professora Assistente no Departamento de Informática da Escola Superior Técnica na Universidade Pedagógica de Maputo. E-mail: cjovo@up.ac.mz e cifjovo@gmail.com</p>
	<p>Elias Djive Doutorando em Comunicação Midiática na Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista do Convênio de Pós-Graduação-PEC-PG, da CAPES - Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-Brasil. Professor e Pesquisador da Escola Superior de Jornalismo em Moçambique. E-mail: eliasdjive@gmail.com</p>
	<p>Félix Singo Pós-Doutor em Informática Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Brasil. Doutor em Informática pela Universidade Técnica de Dresden, Alemanha. Professor Associado do Departamento de Informática da Universidade Pedagógica de Maputo -UP. Atua no Programa de Pós-graduação Design e Multimídia e no de Informática Educativa da UP. E-mail: felixsingo@gmail.com</p>

	<p>Geraldina Paia Gueze Mestre em Jornalismo e Estudos Editoriais pela Universidade Pedagógica. Licenciada em Ensino de Português pela mesma universidade, Professora Auxiliar da Universidade Rovuma, Extensão de Niassa. E-mail: geraldinagz@yahoo.com.br</p>
	<p>Jabar Tufai Dauto Madindo Mestre em Jornalismo e Estudos Editoriais pela Universidade Pedagógica (2017). Licenciado em Jornalismo pela Universidade Eduardo Mondlane (2009). Assessor do Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano para a Imprensa. E-mail: jabar.dauto@mined.gov.mz</p>
	<p>Kalinka Lorenci Mallmann É artista multimídia, doutoranda (UFSM), mestre em arte e tecnologia pela UFSM, bacharel em artes visuais (UFSM). Membro do LabInter (Laboratório Interdisciplinar de arte e tecnologia), coordenado pela prof. Dra Andreia Oliveira. Email. kalinkamallmann@gmail.com</p>
	<p>Leandro Stevens Doutor em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Ciências da Comunicação pela UFSM. Professor Adjunto do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria. leandrostevens@gmail.com</p>
	<p>Leonilda Sanveca Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Associada da Universidade Pedagógica de Maputo e do Programa de Pós-graduação de Jornalismo e Mídias Digitais. E-mail: leosanveca@hotmail.com</p>
	<p>Luís Cipriano Manuel Doutor em Filosofia pela Universidade Pedagógica de Maputo com passagem pela Universidade do Minho, Portugal. Professor titular do Departamento de Ciências Filosóficas da Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas da Universidade Pedagógica de Maputo. E-mail: luciprimoz@yahoo.com.br</p>

	<p>Miguel Maria Ribeiro da Silva Mestre em Design e Multimédia pela Universidade Pedagógica, Professor Assistente no Departamento de Desenho e Construção da Escola Superior Técnica da Universidade Pedagógica de Maputo. E-mail: slayribeiro@gmail.com</p>
	<p>Raquel Scremin Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Produtora Editorial pela UFSM. Bolsista (2017-2018) do Projeto Educomunicação Intercultural para Moçambique- Programa Abdias Nascimento CAPES. E-mail: raquelscremin@gmail.com</p>
	<p>Rosane Rosa Pós-doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Associada do Departamento de Ciências da Comunicação, do Programa de Pós-graduação em Comunicação e do Programa Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Acordo de Cooperação Internacional entre a UFSM e a Universidade Pedagógica de Moçambique. E-mail: rosanerosar@gmail.com</p>
	<p>Sandra Rúbia Silva Doutora em Antropologia Social (UFSC) com doutorado-sanduíche no University College London (UCL), Mestre em Comunicação e Informação (UFRGS). Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: sandraxrubia@gmail.com</p>
	<p>Sheila Antonio Siteo Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Professora Assistente no Departamento de Informática da Escola Superior Técnica da Universidade Pedagógica de Maputo. E-mail: sheilajhoyce@gmail.com</p>

	<p>Sílvia Maria de Oliveira Pavão Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universitat Autònoma de Barcelona. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM. E-mail silvia.pavao@ufsm.br</p>
	<p>Toni André Scharlau Vieira Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2000). Professor Associado do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: toniandre@gmail.com</p>
	<p>Ulysses Varela Doutorando em Comunicação – UFSM. Bolsista CAPES (2018-2019) na Universidade Pedagógica de Moçambique pelo Projeto Educomunicação Intercultural - Programa Abdias Nascimento. Mestre em Ciências da Comunicação e Jornalista – UFAM. Email. ulysses.varela@gmail.com</p>
	<p>Vera Martins Doutora em Comunicação Midiática pela Universidade Federal de Santa Maria –UFSM/ Brasil. Mestre em Comunicação -UNISINOS. Profa. Adjunta no Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM\FW). Bolsista CAPES (2017-2018) na Universidade Pedagógica de Moçambique pelo Projeto Educomunicação Intercultural - Programa Abdias Nascimento. martins.verissima@gmail.com</p>

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org

contato@editorafi.org