



## UM APORTE MULTIMIDIÁTICO PARA UMA PEDAGOGIA

### EMANCIPATÓRIA:

#### UMA LEITURA ENTRE GARDNER E HABERMAS<sup>1</sup>

*Giuliana Cavalcanti Vasconcelos*

Universidade Federal da Paraíba

**Resumo:** no cenário mundial o Brasil parece representar um pequeno astro na complexidade das relações econômicas. O quebra real-virtual das fronteiras internacionais deu vez a uma nova cartografia mundial que passou a representar um megabloco de intersubjetivações desterritorializadas. São interrelações que podem (in)filtrar-se na formação cognitiva do indivíduo e impulsioná-lo estrategicamente. Compreender as multi-interfaces desta complexidade é um dos desafios necessários para o planejamento estratégico educacional. Porém, há um conservadorismo que se contrapõe ao uso da multimídia na educação. Correntes diferenciadas de idéias se encontram através da negação ou aceitação deste uso da multimídia. Assim, este trabalho se traduz em rever algumas discussões, o PROINFO e aportar nas teorias de Gardner e Habermas compreensões que fortaleçam nossas expectativas.

**Palavras-chave:** comunicação educativa, educação popular, multimídia.

### 1. Introdução

O encontro entre o velho e o novo milênio tem refletido interfaces de uma estrutura social que, tendenciosamente, evolui para uma intercomunicação mundializada através da proliferação e generalização dos meios de comunicação multimidiáticos que alcançam todo o planeta.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no NP11 – Núcleo de Pesquisa Comunicação Educativa, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 04 e 05. setembro.2002.



O globo terrestre não é mais apenas um astro do universo ou um aglomerado de nações, é um complexo de relações desterritorializadas por meio de tecnologias que vêm estreitando as distâncias e desfazendo as fronteiras da comunicação. Vem surgindo uma comunidade mundializada e concretizada por realizações e possibilidades de interatividades comunicacionais abertas, em tempo real e a distância através de mídia informativas e comunicativas.

Agora, parece-nos que se multiplicam as possibilidades de fragmentação das identidades e de reconstrução cognitiva de um indivíduo que expresse e transforme a sua exclusão através de um pensamento coletivo. Neste horizonte, percebemos que se estrutura uma nova sociedade interconectada e planetária que se concretiza e estabelece novas relações refletoras de um novo sujeito e uma nova geografia (in)filtrados pela virtualidade.

Esta virtualidade vem sendo composta de tecnologias microeletrônicas, telecomunicações, engenharia genética, optoeletrônica e computação (hardware e software) motivadoras de novos experimentos, criação de novos modelos educacionais e modificação de inúmeras estruturas de relações valorativas.

São interfaces complexas que influenciam os indivíduos num panorama de intersubjetividade que vem impulsionando uma crise de paradigmas, incertezas, descobertas, flexibilidade, diversidade, criatividade e o desenvolvimento de múltiplas competências cognitivas que, necessariamente, requerem um olhar profundo sobre estratégias voltadas para a educação no que se refere à formação docente e aplicabilidade de tecnologias de informação e comunicação na escola.

O computador é considerado neste novo tempo como uma absoluta inovação em comunicação, uma multimídia, não só pela sua capacidade de armazenar informações e simular situações através de *softwares*, mas também pela sua utilidade como ferramenta de interatividade “um a um”, “um a todos”, “todos a um” e “todos a todos”, a distância e em tempo real, em uma rede particular ou na rede mundial de computadores, a *internet*.

Em algumas escolas diversos *softwares* vêm sendo usados, dispensados ou reaproveitados. A *internet* vem sendo liberadamente usada ou temida. Ao mesmo tempo em que há a ousadia, há também, o medo do novo. Há um conservadorismo ou tradicionalismo contraposto ao uso da multimídia na formação educacional. Porém, contrapor-se ao novo não significa assegurar a qualidade e ética. Pensar e decidir com



consciência através de uma inteligência coletiva pode ser um passo elementar para educar na estrutura social planetária.

Tanto no senso comum quanto no espaço científico, correntes divergentes de pensamento se chocam ou concordam com vistas à sua negação ou aceitação do uso da multimídia para a aprendizagem, na formação das novas gerações que conduzirão a evolução humana sistematizando os espaços já conquistados e estruturados.

Nossos interesses neste trabalho são ilustrar a temática através do destaque de algumas das discussões que vêm sendo tomadas sobre a aplicabilidade ou não da multimídia na formação educacional; rever a proposta pública do Programa Sociedade da Informação no Brasil para a formação das novas gerações de aprendentes; aportar através de princípios teóricos de Howard Gardner e Jürgen Habermas compreensões que fortaleçam nossas perspectivas sobre a aplicabilidade da multimídia na educação.

## **2. Fervilhando as idéias**

Nos últimos anos diversas pesquisas vêm sendo realizadas e servindo como modelos teóricos para a aplicação de computadores na formação educacional. Através de um apanhado da literatura observamos que para Papert (1985) a computação pode ser mais do que uma teoria ou prática, pode ser o instrumento que molda uma visão poderosa e pessoal de mundo, que serve para a criança desenvolver o sentido de si própria e de seu autocontrole.

Oppenheimer (1997) expressa que o uso de computadores serve para o estudante comunicar-se com professores, escolas, estudantes de diversos lugares, dando relevância para o mundo real e alargando a comunidade escolar.

Para Setzer (2001) o computador só deveria ser utilizado a partir dos 17 anos, pois só nesta fase o indivíduo tem maturidade moral e de controle para utilizá-lo beneficentemente. Ele acredita que a humanidade está num estágio de desenvolvimento que não apresenta preparo, reflexão e experiência para usar a informática na educação e a forma descontrolada de uso atual poderá conduzi-la a um futuro incerto e trágico.

Dentre educadores de diversas áreas de conhecimento a resistência, também, está presente. Alguns chegam a declarar que temem ser substituídos pela máquina e que



encontrar possibilidades no uso da multimídia é reassumir uma pedagogia tecnicista liberal castradora (Vasconcelos, 2000).

Para Lévy (1998) o desenvolvimento da informática, além de contribuir para estruturar as práticas sociais e cristalizar novas representações coletivas, está transformando-se num filtro mental, num instrumento intelectual para entender a humanidade.

É possível questionar que se as pessoas, crianças e adolescentes brasileiros que não têm acesso a computadores, passam muita fome, não têm moradia, não freqüentam escola, são sem casa, sem pai, sem mãe, se tivessem acesso à multimídia como poderiam utilizá-la tendo em contrapartida as necessidades que já lhes esvaziam.

Também, é possível supor que as crianças e adolescentes que freqüentam escolas públicas que não têm esta multimídia, não se localizam no contexto hiperinformacional. Embora já existam escolas públicas com salas de computação, a educação brasileira reflete tantos problemas sociais que o uso de mais uma mídia na escola não seria o bastante.

E os professores que não têm uma formação profissional satisfatoriamente investida pelas políticas públicas?! Incentivar para que aprendam a usar a multimídia nas aulas e compreendam a sua utilidade na sociedade poderia ser uma preocupação descartável ou adiável, pois dentre tantas necessidades educacionais, isto não substituiria a pedagogia tradicional-autoritária.

É possível supor ainda que o computador estaria reforçando uma educação tecnicista através da instrução programada. As crianças que o usassem não desenvolveriam a sua criatividade e moralidade necessárias à humanidade na história presente, ou estariam atrasadas, quanto à capacidade de aprender, em relação às que usam.

Considerar a multimídia como uma extensão do ser humano ou sua oposição, como uma ferramenta estratégica que pode ser usada para a intercomunicação da humanidade frente às perplexidades do presente, ou uma ameaça material e virtual para a evolução humana são interrogações que instigam contestações diversas sobre a confiabilidade do seu uso na educação.



### 3. A proposta operacional do PROINFO

Na educação brasileira o uso da multimídia na escola pública tem sido fomentado por iniciativas governamentais (federal, estaduais e municipais), com apoios de universidades através de estudos e pesquisas que contribuem para uma compreensão teórica e prática acerca da sua aplicação no ensino e aprendizagem de atores de camadas populares.

Atualmente, O Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) do Ministério da Educação e do Desporto é a iniciativa central do Brasil na inserção de computadores como ferramentas para o ensino-aprendizagem em escolas públicas (Takahashi, 2000).





O PROINFO surgiu com o objetivo de contemplar diversos aspectos informacionais que, no confronto de milênios, vêm representando a dinamicidade, multiplicidade, simultaneidade, intersubjetividade, miserabilidade etc.

O comércio eletrônico, necessidade de criatividade, valor do conhecimento, riscos do trabalho, acesso à informação, desigualdades, infiltração cultural, incertezas, sustentabilidade e integração social mundializadas são motivos complexos que vêm alimentando ilimitadamente as estratégias políticas.

O PROINFO é uma estratégia governamental das políticas públicas brasileiras que tem se manifestado como uma representação de ações que visam integralizar os indivíduos no panorama informacional da Sociedade em Rede.

Os pilares de atuação do programa são descritos no Livro Verde sob a justificativa de um necessário entrelaçamento com o coletivo sob consultas públicas que poderiam ser realizadas através de mesas-redondas, discussões na *internet*, pesquisas etc. que antecederiam a criação do Livro Branco, “manual” que descreveria a sua execução operacional.

Esses pilares são apresentados como objetos de razão da criação do programa. São eles (Takahashi, 2000):

-  mercado, trabalho e oportunidades;
-  universalização de serviços para a cidadania;
-  educação na sociedade da informação;
-  conteúdos e identidade cultural;



- ✎ governo ao alcance de todos;
- ✎ P&D, tecnologias-chave e aplicações;
- ✎ infra-estrutura avançada e novos serviços.

Cada um deles foi descrito sob o planejamento de grupos temáticos especializados listados no Livro Verde.

Este documento apresentou a educação como o elemento-chave da Sociedade da Informação. A aprendizagem foi explicada como o cerne do desenvolvimento para a cidadania e como uma desigualdade em oportunidades dentre indivíduos para desenvolverem suas capacidades, contribuindo para os desníveis de empregabilidade, atuação, participação e gozo dos bens produzidos.

Porém, também se apresentou como relevante em sua proposta que a formação, neste cenário multifacetado, não deveria se dimensionar no treinamento para o uso das tecnologias da informação e comunicação, mas deveria se revestir de investimentos públicos na fomentação de estratégias para a criação de competências amplas que permitissem uma atuação efetiva do indivíduo na produção, decisões, operacionalizações da mídia rotineiramente ou sofisticadamente (Takahashi, 2000).

No Livro Verde o “aprender a aprender” seria a embreagem para a aceleração do desenvolvimento do indivíduo para exercer a cidadania no contínuo processo de avanço tecnológico.

Outro aspecto importante apresentado foi o cuidado em não compreender a educação como um aspecto reducionista, mas considerando o leque de possibilidades que pode ser aberto através dela para o uso das tecnologias da informação e comunicação na inclusão e justiça sociais como cidadania.

Foi descrito que estas tecnologias deveriam ser usadas para democratizar os processos sociais e transparecer as ações políticas, possibilitando a sorte de que a educação pudesse mobilizar a sociedade para a participação democrática.

Cidadania foi apresentada como a capacitação para a tomada de decisão, escolha informada, acesso à informação e conhecimento num processo judicioso sem a exploração econômica e política.

A infra-estrutura para a aplicação das tecnologias da informação e comunicação na educação foi explicitada como um desafio que deveria ser composto de (Takahashi, 2000):



- ✎ computadores em salas de aula ou laboratórios,
- ✎ *softwares* educacionais,
- ✎ e conexão para *internet*.

Para as políticas públicas direcionadas à educação foi descrito no Livro Verde que os custos seria o cerne do problema infra-estrutural, pois a demanda de usuários seria grande e em contrapartida o dispêndio para implantação e execução seria caro.

Os motivos que levariam a educação brasileira a este problema seriam:

- ✎ equipamentos, *softwares* e serviços de telecomunicações caros;
- ✎ ausência de envolvimento do setor privado na educação;
- ✎ revolução da *internet* sem que o país tenha passado por um processo de informatização ao longo das décadas de oitenta e noventa.

O PROINFO é realizado através dos estados sob uma estrutura que inteira Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE's) com o objetivo de auxiliar a incorporação, planejamento, suporte técnico e capacitação de professores e equipes administrativas no decurso da informatização nas escolas. O programa declara que em 1997 foram criados 223 NTE's beneficiando 2.484 escolas públicas brasileiras de primeiro e segundo graus (ibid., 2001).

No Estado da Paraíba esta proposta tem se desenvolvido através de quatro NTE's. Um núcleo funciona em João Pessoa e possui dez profissionais: oito professores multiplicadores, um deles é o coordenador pedagógico, e outro, professor multiplicador e técnico de suporte, um técnico de suporte e um coordenador estadual do programa. Os demais NTE's funcionam nas cidades de Campina Grande, Patos e Cajazeiras (Ribeiro, 2001).

Os núcleos da Paraíba são responsáveis pela multiplicação dos conhecimentos básicos sobre informática e sua aplicação no ensino público, pela interligação e suporte das escolas públicas à internet e formação de professores (ibid., 2001).

#### **4. A importância da multimídia para a formação**

Na educação brasileira a escola pública é um suporte de escolarização para a grande maioria dos aprendentes de camadas populares (filhos de operários, camponeses,



empregadas domésticas, etc.), mas mesmo que o seu espaço seja, previamente, normatizado por políticas públicas de uma classe privilegiada socialmente, é possível que se desenvolva uma utopia progressista que possa empreender “*uma escola pública criada e mantida pelo estado, sob o controle da sociedade civil, portanto, uma escola pública autogovernada*” (Gadotti, 1994, p.148), de forma que o ensino possa ser democrático na sua estrutura, relações e processos educacionais.

Acreditamos que a escola pública, embora seja deliberada pelo sistema educacional governamental (criada e mantida por normas verticais), pode ser um espaço de (re)construção do saber, revelador de atores que, possivelmente, incitem a sua liberdade moral e intelectual num panorama de inteligibilidade coletiva. Comprendemos a escola pública como um espaço de uma possível sementeira de um futuro pensamento coletivo emancipatório de grupos de camadas populares.

É nessa utopia, de superação da dicotomia ensino público e ensino popular que propomo-nos a discutir a multimídia no seio de uma pedagogia com vistas à emancipação de indivíduos de camadas populares. Baseamo-nos no pressuposto de que a escola pública pode ser um espaço de desenvolvimento da autonomia e planejamento de estratégias que rendam à sua comunidade uma formação emancipada.

Ao partir dos fundamentos da teoria habermasiana da comunicação (Brennan, 1999) uma escola pública pode ser popular desde que possa desenvolver-se através da descentralização e autogerenciamento. O cerne poderá estar numa autonomia interativa como um ponto de resistência às práticas governamentais e administrativas opressoras.

De acordo com Moran (1998), no ensino público a comunicação tem sido um eixo que tende a passar por mudanças diversas, de cunho teórico, prático, tecnológico, etc. Assim, só há razão para ser professor e aprendiz se esse contexto for um espaço de participação, interação e criação.

O processo atual da comunicação através de multimídias está mudando o decurso ensino-aprendizagem, está aproximando-o do processo natural de difusão cultural. À maneira como o ser humano cria, inventa ferramentas tecnológicas modificando-as, existe um efeito inverso, a tecnologia pode interferir na sua capacidade criativa, na sua maneira de aprender, na sua cognição (Froés, 1998).

Desta guisa, compreendemos que o uso da informática em escolas públicas tem tomado extensões diversas e suas ramificações geram inúmeras questões pedagógicas.



Acreditamos que a sua importância está diretamente relacionada às diversas questões sobre Educação Popular de cunho teórico, político, ideológico, econômico, psicossocial, metodológico, etc. e no que se refere ao processo de aprendizagem no arcabouço da aplicabilidade da multimídia na educação pública brasileira.

A Educação Popular (EP) surgiu como um paradigma teórico com uma finalidade de implementar alternativas que desenvolvessem estratégias necessárias à transformação da crise social da pobreza, da denegrição moral do oprimido, indígena, mulher, sem-terra, trabalhadores explorados pelas políticas desenvolvimentistas (Brennand, 2001).

Desde seu surgimento, a EP passou por muitos momentos epistemológicos que resultaram numa reorganização e reconceitualização constantes em seu processo histórico, desde a busca da conscientização até a criação de uma nova economia popular a partir de experiências de cooperação comunitárias. As diversas tentativas, inclusive de transformação escolar, de um grande número de experiências de EP possibilitaram a sua resignificação teórica, política e organizativa ao longo de sua história.

Neste começo do novo milênio, a EP se faz presente numa realidade dinâmica movida por um processo de globalização que emerge um crescente fenômeno de economia global interdependente e de reforço da marginalização social.

A EP na nova estrutura social que, expande-se e transforma-se aceleradamente em decorrência do uso de tecnologias multimidiáticas processadoras de tentativas de homogeneização, possível desterritorialização geográfica, fragmentação de identidades tradicionais e uma nova forma de fazer a história da humanidade, toma importância elementar através de pressupostos teóricos metodológicos que circunscrevam um novo processo de criação de oportunidades de remoção da privação da liberdade.

Agora se faz mister uma EP que aspire conquistas políticas e ideológicas surgidas de ações emancipatórias fortalecidas por competências cognitivas múltiplas que sejam fomentadas através de estratégias de natureza interativa comunicacional. Agora, se faz mister uma educação que, como criação humana, esteja interconectada ao dinamismo da realidade, com novos enfoques teóricos e metodológicos testados e avaliados para servirem como fundamentos para transformações que sejam implementadas no cotidiano (Brennand, 2001b).



## 5. Um aporte a partir de princípios teóricos de Gardner e Habermas

Gardner (1994) apresenta uma idéia que merece ser discutida, testada e avaliada sob os pressupostos de uma EP, partindo de novas experiências e culturas diferentes. Ele apresenta uma teoria que afirma que um ser humano pode possuir sete competências intelectuais que, relativamente autônomas e independentes, possam ser educadas sob uma multiplicidade de maneiras adaptativas em diferentes culturas.

Sua tese se apresenta pela convicção da existência de inteligências que podem ser desenvolvidas em relativos isolamentos uma das outras, em diferentes contextos sociais, por diferentes populações de uma determinada cultura, por pesquisadores experimentais, psicometristas e/ou especialistas em disciplinas específicas através de planejamentos de postulações de habilidades centrais que definam determinada competência intelectual. A sua convicção é de que, por exemplo, através de uma determinada cultura, as múltiplas competências intelectuais, principalmente as pessoais, possam desvelar uma estrutura característica respectiva ao seu estímulo externo.

Gardner (1995) reúne, sob evidências persuasivas, sete competências que estruturam a mente humana. De modo informativo, as apresentamos como:

- ✎ *inteligência lingüística*: uma estrutura intelectual que compete uma sensibilidade apreciativa no uso das operações centrais da linguagem; uma competência que “brinca com as palavras”, conta histórias, lê e escreve com um potencial para entusiasmar, convencer, estimular, transmitir informações ou agradar. A pessoa que desenvolve essa inteligência tem facilidade em recordar nomes, lugares, datas e coisas semelhantes;
- ✎ *inteligência musical*: competência para reconhecer e criar sons e ritmos, acompanhar e reproduzir notas de uma canção, conceber e projetar interpretações. São pessoas que gostam de ouvir música, cantar, produzir e mudar contornos melódicos precisos e de tocar algum instrumento;
- ✎ *inteligência lógico-matemática*: uma capacidade de calcular extraordinariamente de forma, relativamente, autônoma em confronto com o mundo dos objetos; uma capacidade para “brincar com as questões”, para o raciocínio e pensamento indutivo e dedutivo, para o uso de números e resolução de problemas matemáticos e lógicos;



- ✎ *inteligência espacial*: capacidade de perceber o mundo visual com precisão, efetuar modificações sobre percepções iniciais recriando aspectos da experiência espacial, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes. Este tipo de pessoa adora desenhar, pintar, visitar exposições, visualizar slides, vídeos e filmes... possui habilidade para visualizar objetos, dimensões espaciais e criar “imagens” internas;
- ✎ *inteligência corporal-cinestésica*: capacidade de usar o próprio corpo de maneiras diferenciadas e hábeis com propósitos expressivos objetivados, ainda associadamente ou não, também é uma capacidade de trabalhar habilmente com objetos através de habilidades motoras fina e grossa. É um autoconhecimento do corpo e habilidade para controlar os movimentos corporais. As pessoas com este “tipo de inteligência” movem-se enquanto falam, usam o corpo para expressar as suas idéias, gostam de dançar, de praticar desportos e outras atividades motoras;
- ✎ *inteligência intrapessoal*: é o desenvolvimento dos aspectos internos de uma pessoa, uma capacidade de efetuar instantaneamente discriminações entre sentimentos complexos e diferenciados, afetos e emoções e envolvê-los em códigos simbólicos de base para entender e planejar um comportamento. São pessoas com ampla capacidade para autoreflexão, metacognição e autoconsciência;
- ✎ *inteligência interpessoal*: capacidade de observar e fazer distinções entre outros indivíduos quanto aos seus humores, temperamentos, motivações e intenções e agir em cima desse conhecimento. Líderes políticos e religiosos, profissionais hábeis, etc. são exemplos de indivíduos com formas altamente desenvolvidas de inteligência interpessoal.

É interessante ressaltar que Gardner (1994) não liga essas competências, inextricavelmente, a uma ou outra modalidade sensorial específica, por exemplo, a inteligência lingüística não é totalmente dependente dos canais de comunicação auditivo-orais e a inteligência espacial não é totalmente dependente da visão. As inteligências desenvolvem-se de acordo com uma variedade de sistemas de significados próprios do contexto social e de propriedades mentais do indivíduo.

Comprendemos que através de experiências individuais e coletivas com o uso da multimídia para a criação de estruturas de entendimento, interação e invenção simbólica do mundo, as competências cognitivas gardneanas podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas de forma que contribuam para uma interação emancipatória, de sucesso,



na nova estrutura social mundializada carregada de complexidades e interfaces significativas.

Para Habermas (1990) a interação é um processo resultante de uma coordenação de planos de ação entre si com possibilidades de entrelaçamentos de conteúdos e ações em diferentes espaços sociais e épocas históricas. Sua teoria apresenta duas modalidades de interação, o agir estratégico e o agir comunicativo.

O agir estratégico utiliza a linguagem como um meio para transmitir informações, ocorrendo através da influência de um plano de ação sobre um outro plano. O agir comunicativo usa a linguagem como fonte de integração social através da força consensual do entendimento lingüístico. O entendimento motivador da convicção presente numa integração comunicativa e o da influenciação presente num agir estratégico que induzem um comportamento excluem-se mutuamente. (Habermas, 1990).

Para que ocorra uma ação comunicativa, a ação estratégica é corrompida. Já uma ação estratégica para que se processe, necessariamente, o mundo de integração comunicativa é colonizado.

Para Brennand (1999) o mundo da vida da teoria habermasiana é pertinente como um conceito complementar ao agir comunicativo. O mundo da vida é considerado como um agrupamento de sentidos complexos – cultura, sociedade e as estruturas da personalidade – do qual indivíduos socializados alimentam-se para um entendimento e ação intersubjetivados.

O mundo da vida é formado no cerne da vida social, constituindo-se em significados corporificados por conhecimentos constituídos e manifestados através de planos de ação cooperativos, linguagem, atividades dirigidas que originam expressões significantes – como a arte, tecnologia, cultura, etc., institucionalizações sistemático-sociais e estruturas de personalidade.

Para Habermas (1990) uma organização social se estrutura apenas através de um agir comunicativo, e, nesta mesma condição, uma interação estratégica só pode surgir em dimensões de um mundo da vida já formado através de um agir comunicativo.

Segundo Brennand (1999) para esta teoria o mundo dos sistemas – econômico e governo – é dominado por uma racionalidade instrumental que interrompe a integração comunicativa e a formação de uma identidade autônoma pelos processos de



aprendizagem cognitiva, moral e lingüística, acarretando uma colonização do mundo da vida.

Na teoria habermasiana um espaço público e sistêmico pode ser popular através da descentralização e autogerenciamento, a autonomia é o âmago da interação, pode ser um ponto de resistência às práticas governamentais e administrativas ao passo de diagnósticos e manipulações com meios adequados.

Neste sentido é possível pensar numa escola pública como um possível espaço de reconstrução de uma concepção de EP, como uma possível rede potencial de intersubjetivação e de formação de uma consciência crítica importantes no fortalecimento de ações emancipatórias (Brennand, 1999).

Compreendemos que o uso de multimídias e sua implementação em escolas públicas brasileiras não torna o espaço público educacional popular, mas sob pressupostos teórico-metodológicos de uma EP para um fomento de aprendizagens múltiplas e de um agir comunicativo, pode contribuir para o fortalecimento de ações emancipatórias de indivíduos de camadas populares.

Pressupomos, discutivelmente, que uma escola pública pode utilizar a informática como um aporte multimidiático para uma prática pedagógica que intencione uma emancipação de atores através de um possível desenvolvimento de competências cognitivas múltiplas.

## **6. Bibliografia:**

BRENNAND, Edna Gusmão de Goés. Educação popular, oportunidade social e cidadania. In: I Congresso Latino-americano Sobre Educação Inclusiva – Fórum. *Educação popular e inclusão educacional e social*. João Pessoa, 11-dez-2001.

\_\_\_\_\_. Reabrindo uma janela sobre a pedagogia do diálogo: a contribuição de Jürgen Habermas. Trad. da autora. In: \_\_\_\_\_. *Éducation et globalisation: un dialogue entre Paulo Freire et Jürgen Habermas*. Thèse (Doctoract in Sociologie) – Université de Paris I – Panthéon Sorbonne, 1999.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. de Roneide Venâncio Majer. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.



FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. de Kátia de Melo e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRÓES, Jorge R. M. A relação homem-máquina e a questão da cognição. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Salto para o futuro: TV e informática na educação*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 1998.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Trad. de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

\_\_\_\_\_. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad. de Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GADOTTI, Moacir. Escola pública popular. In: \_\_\_\_\_ & TORRES, Carlos A. (organizadores). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo, Cortez/EDUSP, 1994.

HABERMAS, Jürgen. Guinada pragmática. In: \_\_\_\_\_. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. (Biblioteca Tempo Universitário, Estudos Alemães, 90).

LÉVY, Pierre. *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 2000. (Trans).

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: \_\_\_\_\_. MASETTO, Marcos T. & BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000. (Papirus Educação).

OPPENHEIMER, T. The computer delusion. *The atlantic monthly*. United States of America, v. 280, n. 1, july 1997.

PAPERT, S. *Computadores e educação*. Trad. de J. A. Valente et al. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RIBEIRO, Roseane Albuquerque. *Informática na educação: uma análise deste paradigma na era contemporânea*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

SETZER, Valdemar W. *Meios eletrônicos e educação: uma visão alternativa*. São Paulo: Escrituras, 2001. (Ensaio Transversais).



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação  
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

TAKAHASHI, Tadao (organizador). *Sociedade da informação no Brasil*: livro verde. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. (pode ser acessado [http: www.proinfo.gov.br](http://www.proinfo.gov.br)).

VASCONCELOS, Giuliana Cavalcanti. Os desafios do professor do ensino fundamental na sociedade do conhecimento. *Informação e sociedade*: estudos, João Pessoa, v.11, n.2, 2001. (pode ser acessado [http: www.informacaoesociedade.com.br](http://www.informacaoesociedade.com.br)).