

DESIGN DE UMA PROPOSTA PARTICIPATIVA COMUNICACIONAL, DIDÁTICA E CULTURAL NO CONTEXTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

**Design of a participatory communicational,
educational and cultural proposal in the context of
teaching-learning**

**Diseño de una propuesta participativa
comunicacional, didáctica e cultural en el
contexto de la enseñanza-aprendizaje**

Tadeu Rodrigues Luama¹

Jorge Miklos²

Resumo

O presente artigo objetiva discutir as características pertinentes para o desenvolvimento de um modelo participativo nos âmbitos comunicacional, didático e cultural. Para isso, faz uso da pesquisa bibliográfica, orientada por um olhar fenomenológico, ressonante com uma forma de expressão ensaística. Toma como aporte olhares distintos, dos quais se destacam Martin Buber, Paulo Freire, Juan Bustos, Vicente Romano, Victor Ventosa, Kristoffer Haggren e Vilém Flusser – este último, responsável pela lente teórica pela qual olhamos para os processos de design. Como resultados, indica a necessidade de uma comunicação dialógica e horizontalizada, pautada por um modelo que eduque para a participação, celebre o engajamento e da discussão dos acordos e dos estímulos necessários para os contextos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Comunicação; Educação; Participação.

Abstract

This paper aims to discuss the pertinent characteristics for the design of a participatory model in the communicational, didactic and cultural spheres. For this, it makes use of bibliographic research, guided by a phenomenological look, resonant with the essayistic form of expression. It takes different perspectives, of which stand out Martin Buber, Paulo Freire, Juan Bustos, Vicente Romano, Victor Ventosa, Kristoffer Haggren and Vilém Flusser - the latter, responsible for the theoretical lens through which we look at design processes. As a result, it indicates the need for a dialogical and horizontal communication, guided by a model that educates for participation, celebrates the engagement and the discussion of the agreements and the necessary stimuli for the teaching-learning contexts.

Keywords: Communication; Education; Participation.

¹ Doutor em Comunicação (UNIP). Professor de Graduação no Centro Universitário Belas Artes. Integrante dos Grupos de Pesquisa Mídia e Estudos do Imaginário (UNIP), Narrativas Midiáticas (UNISO) e Mídias Lúdicas (UNISO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9843149945310666>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9875-2208>. E-mail: tadeu.iuama@belasartes.br.

² Doutor em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Professor no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Paulista. Integrante dos Grupos de Pesquisa Mídia e Estudos do Imaginário (UNIP), Mídia e Religião (INTERCOM) e vice-presidente da ABCiber. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5573271976478452>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3371-7297>. E-mail: jorgemiklos@gmail.com.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir las características pertinentes para el desarrollo de un modelo participativo en las esferas comunicativa, didáctica y cultural. Para ello, utiliza la investigación bibliográfica, guiada por una mirada fenomenológica, resonante con una forma de expresión ensayística. Toma diferentes perspectivas, de las cuales se destacan Martin Buber, Paulo Freire, Juan Bustos, Vicente Romano, Victor Ventosa, Kristoffer Haggren y Vilém Flusser, este último, responsable de la lente teórica a través de la cual observamos los procesos de diseño. Como resultado, indica la necesidad de una comunicación dialógica y horizontal, guiada por un modelo que educa para la participación, celebra el compromiso y la discusión de los acuerdos y los estímulos necesarios para los contextos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras-clave: Comunicación; Educación; Participación.

1 INTRODUÇÃO

O tempo hodierno é disruptivo. A interatividade e a conectividade dos indivíduos atingiram patamares sequer imaginados há três décadas. Grande parte do conhecimento acumulado pela humanidade está, literalmente, ao alcance das mãos (para qualquer indivíduo com acesso a um *smartphone* e conexão à internet). Se o choque de gerações é um tema recorrente na história da humanidade, no tempo presente ele ganha outros ares: de um lado, uma geração que não entende que tem em suas mãos, desde o nascimento, acesso a um montante descomedido de conhecimento; do outro, gerações pregressas que não se adequam a uma realidade na qual o papel de transmitir conhecimento foi delegado aos aparelhos conectados ao *big data*.

É nesse contexto que propomos uma mudança de olhar, no sentido de nos voltarmos para o papel que a participação passa a ter no desenvolvimento de propostas efetivas para o processo de ensino-aprendizagem. Na sociedade pautada pela midiatização, é salutar pensar que todo processo educacional é também um processo comunicacional (e vice-versa). Para além da *buzzword* Educomunicação, a presente proposta transcende a instrumentalização dos meios de comunicação para o uso educacional. Nos propomos, no lugar disso, em pensar na dinâmica das relações educacionais e comunicacionais que nos parece mais pertinente numa sociedade pautada pelas tecnologias da informação, uma vez que entendemos que não se trata do uso das tecnologias de comunicação como ferramentas, mas trata-se, sobretudo, de uma mudança paradigmática.

O sociólogo Manuel Castells (1999), denominou esse salto paradigmático de *sociedade em rede*. Para Castells, rede é uma metáfora que denomina uma nova fase do capitalismo, o *capitalismo informacional* ou uma nova estrutura social, que se manifesta de diversas maneiras por conta da diversidade cultural e das instituições existentes em todo o planeta na qual a tecnologia de informação é o paradigma das mudanças sociais que reestruturaram o modo de produção capitalista. Assinala uma nova realidade de práticas sociais geradas pelas mudanças decorrentes da revolução tecnológica concentrada nas tecnologias de informação. Castells vale-se das metáforas do átomo e da rede para explicitar a emergência de uma nova morfologia social:

O átomo é o passado. O símbolo da ciência para o próximo século é a rede dinâmica. Enquanto o átomo representa uma clara simplicidade, a rede canaliza o poder confuso da complexidade. A única organização capaz de crescimento sem preconceitos e aprendizagem sem guias é a rede. Todas as outras topologias são restritivas. Um enxame de redes com acessos múltiplos e, portanto, sempre abertas de todos os lados. Na verdade, a rede é a organização menos estruturada da qual se pode dizer que não tem nenhuma estrutura... De fato, uma pluralidade de componentes realmente divergentes só pode manter-se coerente em uma rede. Nenhum outro esquema – cadeia, pirâmide, árvore, círculo, eixo – consegue conter uma verdadeira diversidade funcionando como um todo. Embora físicos e matemáticos possam contestar algumas dessas afirmações, a mensagem básica de Kelly é interessante: a convergência entre a topologia evolucionária da matéria viva, a natureza não estanque de uma sociedade cada vez mais complexa e a lógica interativa das tecnologias da informação (CASTELLS, 1999, p. 85).

Objetivamos pensar no design de uma proposta participativa comunicacional, didática e

cultural. Cabe dizer que o termo design comparece aqui na acepção do termo dada por Flusser (2007): uma ponte entre a ciência e a estética, entre técnica e arte. Nesse sentido, design é todo processo de *in-formação*, ou seja, de dar forma para algo – não só no sentido de intervir numa forma, mas também de compreendê-la. Nossa preocupação, assim, se volta para dar forma para a participação no contexto do ensino-aprendizagem.

Sobretudo, preocupamo-nos com aquilo que Flusser (2007, p. 209, grifos do autor) aponta como o design oriental:

Enquanto no Ocidente o design revela um homem que interfere no mundo, no Oriente ele é muito mais o modo como os homens emergem do mundo para experimentá-lo. Se considerarmos a palavra estético em seu significado originário (isto é, no sentido de "experimentável", de "vivenciável"), podemos afirmar que o design no Oriente é puramente estético.

Nesse sentido, propomos interpretar uma possibilidade de experimentar o mundo – motivo pelo qual nos aproximamos do design da/para experiência (WRIGHT; MCCARTHY, 2010). Tal possibilidade evoca discutir as influências e implicações na comunicação, na didática e na própria cultura.

Justifica-se tal opção, sobretudo, pelo contexto imediato em que vivemos, no qual, embora amplamente aparelhados pelos mais diversos *gadgets* (que supostamente deveriam apenas facilitar nossas vidas), encontramos-nos em crises (cada vez mais) frequentes de instituições comunicacionais e educacionais. Nesse sentido, pensar que a crítica aos conteúdos esconde o silêncio sobre as estruturas (HAGGREN et al, 2009) nos evoca a discutir a relação estrutural pela qual nos relacionamos.

Nossa opção metodológica é pela pesquisa bibliográfica não-exaustiva e não-sistemática (PERUZZO, 2018). Tal opção se dá por considerarmos pertinente, no lugar de uma revisão extensa sobre o assunto, adotar um olhar fenomenológico (MARTINEZ; SILVA, 2014). Tribuamos ainda ao ensaio como forma de expressar nossas reflexões (KÜNSCH; CARRARA, 2012), uma vez que o consideramos mais adequado à uma forma de comunicação dialógica. Sobre essa postura dialógica, nos amparamos em Flusser (2007, p. 96-97, grifos do autor), ao afirmar que:

[...] para produzir informação, os homens trocam diferentes informações disponíveis na esperança de sintetizar uma nova informação. Essa é a forma de comunicação dialógica. Para preservar, manter a informação, os homens compartilham informações existentes na esperança de que elas, assim compartilhadas, possam resistir melhor ao efeito entrópico da natureza. Essa é a forma de comunicação *discursiva*.

Assim, pretendendo a troca rumo à síntese, elencamos nossas percepções das necessidades comunicacionais, didáticas e culturais para que possamos interpretar uma possibilidade de experimentar o mundo de maneira participativa.

2 A BUSCA (SÍSIFA) PELA PARTICIPAÇÃO

Quando pensamos num mundo pautado pelas tecnologias digitais, uma associação costumeira é com a ideia de interatividade. Contudo, nosso esforço aqui é no sentido de traçar outra relação, menos óbvia e explorada. A ideia de participação, que tem em Platão um dos originadores de sua conceituação, poderia ser descrita como *unir sem confundir*, ressaltando que "unir-se não é deixar de ser o que se é, ou, em outras palavras, participar não quer dizer perder-se de si mesmo. Pelo contrário, é pela alteridade que pode-se saber do mesmo e do outro" (SOUZA, 2005, p. 77).

Pressupõe, portanto, uma relação ética (BUBER, 1974): não se participa quando o outro é visto numa perspectiva objetificada (*Eu-Issó*), de maneira que a alteridade e a empatia se mostram como condição *sine qua non* numa relação pautada pelo respeito à diversidade (*Eu-Tu*). Pressupõe-se uma dinâmica distinta daquela que subjaz quando se evoca a interatividade: um emissor provê um conjunto de opções, dentro das quais o papel de um receptor se resume a escolher qual daquelas lhe apraz. E, se a lógica nos aponta para uma relação diretamente proporcional entre o volume de opções e a liberdade e a satisfação do indivíduo, consideramos pertinente ressaltar o *paradoxo da escolha* (SCHWARTZ, 2007): quanto maior o número de opções, maior a insatisfação e a paralisia do indivíduo.

Tal relação, aparentemente paradoxal, leva-nos a refletir que o maior número de opções potencialmente indique ao indivíduo sua impossibilidade efetiva de participação: quanto mais escolhas se apresentam ao sujeito, mais ele se percebe como objeto de uma dinâmica de objetificação (mercado)lógica. Ressaltamos, ainda, que tal dinâmica perpassa diversas esferas de nossa vida social: interagimos com as produções midiáticas, com as *commodities* ofertadas pelo mercado, com os produtos da indústria cultural e com uma educação, por vezes, fabril. Toda essa interação que pauta essas relações, nos inquieta, parece ocultar uma ausência de participação.

2.1 POR UMA COMUNICAÇÃO PARTICIPATIVA

O comunicólogo Juan Carlos Miguel de Bustos (2006, p. 159, livremente traduzido) atenta para a necessidade de pensarmos em um modelo participativo de comunicação, que "surge como uma reação à informação definida como a transmissão vertical de quem tem a informação para quem não a possui, a fim de mudar algum comportamento". A essa transmissão vertical de informação, Bustos dá o nome de difusão.

Ressaltamos que tal mecanismo corresponde, e é retroalimentado, por uma dinâmica de manutenção de poder, denominada *economia do sinal* (PROSS, 1997): a preocupação constante do emissor é reduzir o esforço para emissão de um sinal, de maneira a buscar desenvolvimentos tecnológicos que permitam uma difusão cada vez mais eficiente no espaço-tempo. Ao emitir, o emissor acumula biotempo de seus receptores, que por sua vez corresponde ao acúmulo de poder.

Como contraponto à difusão, Bustos (2006, p. 160, livremente traduzido) sugere o modelo participativo, no qual:

é a comunidade que determina suas necessidades e projeta os meios para satisfazê-las, sem imposições externas. Embora os modelos de difusão e participação sejam apresentados como modelos opostos, isso é mais afim da teoria, porque na prática existem modelos mistos, mais próximos de um ou de outro.

Temos assim o primeiro indicativo para uma proposta participativa: não se trata de buscarmos plataformas midiáticas exclusivas para esse fim, e sim de uma mudança de postura diante das plataformas que já temos a nossa disposição. Trata-se da própria comunidade (uma classe de estudantes, por exemplo) assumir um papel ativo na definição de suas necessidades, assim como debater e tomar parte no processo decisório de como essas necessidades serão satisfeitas.

Enquanto, num modelo difusivo, a função do **especialista** (o indivíduo com capacidade técnica) é de detentor dos meios de emissão do sinal, num modelo participativo, cabe ao especialista auxiliar, com seu conhecimento técnico, o processo de decisão dos meios para satisfazer as necessidades da comunidade. Como características indispensáveis para esse processo, comparecem a equidade e a horizontalidade. Bustos (2006, p. 169, livremente traduzido) orienta ainda que:

O modelo participativo puro prioriza canais interpessoais, quase que exclusivamente, através de assembleias, reuniões de trabalho, às vezes complementadas por peças de teatro ou outras atividades. Nesse tipo de intervenção, a avaliação não é simples, pois há certa imprecisão ao definir o que é participação e o que é emancipação.

Destarte, emerge a preocupação constante em processos participativos: embora seja emancipatória ao indivíduo, a participação em si exige também um comprometimento com a coletividade: unir sem confundir. Por conta disso, um dos nortes de uma comunicação participativa é, além do respeito à diversidade, uma ética da solidariedade, pertinente à comunicação ecológica (ROMANO, 2004): valoriza-se o equilíbrio entre os meios de comunicação à distância e os presenciais, assim como o equilíbrio entre a função informacional e a função social da comunicação. Ao mesmo tempo em que o indivíduo assume a responsabilidade com relação ao coletivo, o coletivo se preocupa em assegurar a diversidade dos indivíduos.

Por conta disso, no lugar de uma comunicação unilateral, na qual as figuras do emissor e dos receptores fazem sentido, uma comunicação participativa se inspira no modelo, conforme apontado por Bustos, da assembleia: uma reunião de pessoas com interesses comuns, dispostas a dialogar. Cabe ressaltar que o diálogo, conforme Buber (1974), só é possível se for pautado pela relação **Eu-Tu**.

Nesse sentido, o design de uma proposta que seja participativa no aspecto comunicacional deve ter como mote a comunicação horizontal, sem a figura cristalizada de um emissor, e tampouco a comodidade da posição de receptores passivos. As diferenças entre os envolvidos devem ser respeitadas e asseguradas e, ao mesmo tempo, as similaridades deverão ser transformadas numa espécie de totem, no sentido de agregarem os indivíduos. O diálogo deve pautar as relações, num modelo mais próximo do assembleísmo do que do discurso

expositivo.

2.2. POR UMA DIDÁTICA PARTICIPATIVA

Repentinamente, vimos nossos cotidianos radicalmente alterados. No contexto de uma pandemia, muitas de nossas atividades corriqueiras passaram por severas modificações em questão de dias. Dentre essas atividades, destaca-se a Educação. Reformas, alterações, adaptações e novas estruturas de ensino-aprendizagem já vinham sendo discutidas e pesquisadas. Contudo, nenhuma delas antecipava uma necessidade tão súbita e em tamanha escala. Por conta disso, urge a necessidade de reflexões sobre o tema.

Via de regra, o que se vê é o corriqueiro modelo expositivo de aulas replicado em plataformas digitais. No lugar da sala de aula, uma sala de videoconferência. No lugar do tablado sobre o qual o docente explicita sua diferença hierárquica sobre os discentes, o microfone e a câmera abertos, enquanto muitas vezes os discentes são *mutados* (neologismo correspondente ao desligamento de microfones). No lugar dos *slides* projetados em um quadro branco, os *slides* projetados nas telas de cada um dos discentes. Quando muito, plataformas auxiliares buscam proporcionar alguma interatividade. As queixas, recorrentes em conversas nos (agora virtuais) corredores, orbitam em torno da falta de interesse e engajamento desses mesmos discentes.

Não se trata aqui de culpar um ou outro polo dessa questão (se é que se pode falar em polos quando propomos um modelo participativo). Pelo contrário: o problema se apresenta de maneira sistêmica, com docentes necessitando, da noite para o dia, se reinventarem – e reinventarem sua didática. Ao mesmo tempo, os discentes se encontram numa ruptura do modelo pelo qual toda a lógica escolar os ensinou que era o único modelo possível para a aprendizagem – e também precisam descobrir qual é o novo papel que eles deverão desempenhar nesse modelo emergencial (e, já a essa altura, duradouro). Indiferentemente se isso será transitório ou permanente, é fato que a pandemia já mudou nosso paradigma educacional. Pensamos, a partir disso, sobre a pertinência de evocarmos a participação como característica do modelo que urge. Como alerta o educólogo Victor Ventosa (2016, p. 58-59):

[...] temos de partir da consideração da participação não como algo inato (ainda que pareça inata a sociabilidade humana que a faz possível e necessária), e sim adquirido. Quer dizer, é necessário ensinar a participação para poder aprendê-la. E, além disso, para que esse aprendizado se consolide e se transfira, requer uma metodologia processual e progressiva, motivadora e ativa. Porque participar só se aprende participando e, ademais, de maneira gradual, de forma que o sujeito receba reforços imediatos diante dos primeiros avanços – por pequenos que sejam – que lhe preparem para passos futuros cada vez mais exigentes e lhe vacinem para não desistir ante possíveis fracassos.

No horizonte, vemos um primeiro farol para nos orientar nesse mar bravio: não basta, da noite para o dia, decidir que a didática será participativa, e esperar por resultados imediatos. Para além da afirmação, vista em Ventosa, de que não somos inatamente participativos, é preciso frisar que somos constantemente educados a não participar. A sociedade que nos deseja

como consumidores, como alunos e como espectadores é uma sociedade que não evoca, desde o berço, as potencialidades da participação. Romper com esse modelo é um processo gradual. Contudo, metaforicamente, consideramos lembrar que toda grande jornada começa com um primeiro passo – mais ainda, é composta por uma sucessão de pequenos passos.

Nesse sentido, consideramos salutar evidenciar a necessidade de se pensar em um método (do helênico *metá+hodós*, caminho através) que nos permita *caminhar através* desse processo, já que a participação (habitualmente) não se dá de maneira intuitiva. Mais do que um meio para um fim, consideramos a importância de observar a participação como um fim em si mesmo, uma vez que:

[...] implica protagonismo, responsabilidade e autonomia (ser participativo = ser autônomo, responsável e solidário). Sob esse enfoque, consideramos a participação como um valor, algo valioso em si mesmo, algo digno de apreço. Nesse caso, o acento é posto na participação como um valor objetivo, antropologicamente consubstancial à natureza de um ser humano livre, autônomo e responsável, quer dizer, como um fim em si mesmo. Aplicado ao âmbito formativo, falaremos, então, de formação para a participação (VENTOSA, 2016, p. 59).

Pensamos, portanto, em um método para a formação do indivíduo participativo. A necessidade primeira, nesse sentido, é ressaltar que participação extrapola o significado etimológico de *tomar parte*, abarcando também o comprometimento, o compartilhamento e o relacionamento entre os indivíduos. Envolve aspectos educativos, culturais e sociais, desdobrados numa relação entre forma, conteúdo e contexto. Extrapola tanto a dimensão teórica quanto a prática, de maneira a se manifestar como *práxis*. Por esse motivo,

[...] o aprendizado da participação tem a ver, fundamentalmente, com conteúdos não tanto conceituais, e sim procedimentais. Um procedimento consiste num conjunto de sequências de atos ou tarefas ordenadas com um fim. Em nosso caso, tal fim consiste em comprometer-se ou tomar parte em algo e com alguém de maneira ativa (VENTOSA, 2016, p. 63, grifo do autor).

Nesse sentido, a perspectiva axiológica da participação que adotamos toma por base uma abordagem comunicacional igualmente participativa. É no modelo da assembleia, dialógico, que os participantes são informados pelo indivíduo que desempenha o papel de facilitador (no Ensino, tradicionalmente exercido pela figura do docente) sobre o projeto pretendido. Sequencialmente, o grupo analisa, avalia e propõe ações a partir desse projeto. Uma vez definidas as ações que serão desenvolvidas, o papel do facilitador passa a ser apoiar o grupo, seja com conhecimento técnico, seja gerindo as atitudes e motivações do grupo, com o estímulo ao pertencimento sempre no horizonte.

Percebe-se que a escola não se encontra em sintonia com a emergência da participação: encontra-se alheia ao “espírito do tempo” e mantém-se fechada em si mesma, em seus rituais de transmissão, quando o seu entorno se modifica em função das novas dimensões comunicacionais. No que tange à tecnologia, ao invés de posicionar-se diante da experiência comunicacional vivida pelos alunos, a escola continuou na defensiva.

Os estudantes apresentam-se como “novos espectadores”, tendendo para uma postura menos passiva diante da emissão, aprendendo a criar narrativas e manipular mensagens mi-

diáticas cada vez menos estáticas. Por outro lado, os professores não sabem raciocinar senão na transmissão linear e separando emissão de recepção.

No livro *A importância do ato de ler*, Paulo Freire faz críticas à transmissão como sendo o modelo mais identificado como prática de ensino e menos habilitado a educar.

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária [sedentária, passiva]. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita; Quem apenas fala e jamais ouve; quem imobiliza o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; [...] não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia; Ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos (FREIRE, 1982, p. 73).

Freire não desenvolveu uma teoria da comunicação que dê conta de sua crítica à transmissão. No entanto, deixou seu legado que garante a exigência da participação daquele que deixa o lugar da recepção para experimentar a co-criação.

Sendo assim, nesse paradigma, a escola propõe o conhecimento. Não o transmite. Não o oferece à distância para a recepção audiovisual ou "bancária" (sedentária, passiva), como criticava o educador Paulo Freire. Ela propõe o conhecimento aos estudantes, como o artista propõe sua obra potencial ao público.

A sociedade das redes interativas situa uma mudança no estatuto do aluno na medida em que de receptor passivo assume um protagonismo de participação e intervenção no contexto educacional. O aluno não está mais em posição de recepção clássica. Os conteúdos só tomam todo o seu significado sob a sua intervenção. O aluno e o professor estabelecem um paradigma relacional e se tornam criadores, autores do processo. O conteúdo pode ser recomposto, reorganizado, modificado sob o impacto das intervenções do aluno. Assim, a relação professor-aluno perde seu estatuto de sistema fechado.

Nesse sentido, a inclusão digital da escola não implica a universalização do acesso. Trata-se mais de capacitar o uso crítico da rede, de pensar a tecnologia a partir do cidadão e seu contexto concreto.

2.3. POR UMA CULTURA PARTICIPATIVA

Estamos inseridos numa cultura ora espetacular, ora interativa (HAGGREN et al, 2009). Para Haggren, Larsson, Nordwall e Widing (2009), a cultura se apresenta como macrosistema composto por diversas relações midiáticas. Por conta disso, consideramos pertinente definir o conceito de mídia utilizado pelos autores: toda mídia consiste num sistema que envolve acordos e estímulos. Os acordos (de caráter social) definem quais estímulos são pertinentes e qual a forma de produção/fruição desses estímulos. Já os estímulos (relacionados a estesia) dizem respeito aos conteúdos pertencentes àquela determinada mídia.

Ao tomar o contexto escolar como exemplo dentro dessa concepção de mídia, pode-

mos inferir que o acordo midiático envolve a aquiescência de que o docente é detentor de um determinado conhecimento e o engajamento dos docentes e dos discentes no espaço-tempo definido como aula, entre outras idiossincrasias de cada contexto escolar. Os estímulos pertinentes neste acordo são as exposições verbais, visuais e sinestésicas, tanto dos docentes quanto dos discentes, assim como dúvidas e diálogos mais triviais pertinentes à socialização.

Tanto nas mídias espetaculares quanto nas interativas, a definição dos acordos e a geração dos estímulos estão condensadas numa mesma figura (o emissor), detentor do poder de gerar estímulos configurados dentro de acordos unilaterais. Ao receptor, cabe interpretar (mídias espetaculares) ou escolher quais estímulos lhe convém interpretar (mídias interativas), de maneira passiva – existe a liberdade de escolha apenas dentro daquilo que foi ofertado. Por conta dessa relação unilateral e hierárquica, tais mídias podem também ser definidas como mídias discursivas.

Já nas mídias participativas, a geração de estímulos está dispersa entre todos os participantes – todos os envolvidos detêm igual direito a gerar estímulos. São mídias essencialmente dialógicas, e por isso os acordos também costumam ser muito mais flexíveis e negociáveis. Os acordos precisam ser explicitados aos participantes antes da relação midiática ter início. Nessa exposição, cabe ao grupo definir os termos pelos quais aceitam tais acordos, de maneira que ajustes e adaptações se fazem pertinentes e necessárias.

Nesse sentido, uma cultura participativa se configura como um conjunto de relações midiáticas dialógicas, que privilegiam e estimulam a ação e o engajamento dos indivíduos. A criatividade passa a ser evidenciada, assim como a divisão de responsabilidade entre os envolvidos.

Dentre as principais características dessa cultura participativa (HAGGREN et al, 2009), podemos destacar um caráter de ludicidade perene. O motivo de tal afirmação foi impulsionado pela definição flusseriana de *jogo aberto*. Para Flusser (1967, p. 1), jogo é “todo sistema composto de elementos combináveis de acordo com regras”. O jogo flusseriano se divide, ainda, entre aberto e fechado, sendo que o primeiro admite inclusões ou exclusões no conjunto de elementos permitidos, assim como modificações de regras.

Interpretamos que aos acordos participativos, correspondem às regras lúdicas, enquanto que aos estímulos participativos, correspondem aos elementos lúdicos. Numa mídia participativa, é possível realizar inclusões ou exclusões no conjunto de elementos permitidos, assim como modificar as regras – sempre assegurando o caráter horizontal e coletivo das decisões acerca de inclusões, exclusões e modificações.

Nesse sentido, pensar no design de uma proposta participativa, além de um caráter comunicacional e didático participativo, também envolve a premissa midiática/cultural participativa. A preocupação primordial se alicerça no *engajamento*, definido como a prontidão para aceitar um conjunto de elementos e de regras, assim como a recusa deliberada de modificar regras doravante (FLUSSER, 1967).

Destarte, ao se assumir um modelo comunicacional de assembleia, e a metodologia didática que envolve, sequencialmente, informação, análise, avaliação, proposição, apoio e gerenciamento, a noção de mídia participativa auxilia em nos atentar para a necessidade de

informar o grupo de maneira convidativa: não se engaja naquilo em que não nos desperta o desejo. Pensada no contexto escolar, diz respeito à uma mudança radical no papel do docente, que passa de expositor para *anfitrião*: informa o grupo uma proposta análoga a um banquete, nutritivo (conteúdo), saboroso (forma) e convidativo (contexto). Contudo, é preciso que o docente-anfitrião esteja igualmente aberto ao diálogo, a fim de ajustar sua proposta com os anseios do restante do grupo, que pode reivindicar adaptações nesse acordo após as etapas de análise e avaliação.

7 (IN)CONCLUSÃO

Nossas conclusões, de caráter transitório e, de fato, inconclusivas, apontam para uma relação inexorável entre comunicação, didática e cultura no que diz respeito à participação. Nosso passeio pelo pensamento de diferentes autores, mais afim de desenhar cenários possíveis do que de enclausurar a realidade em teorias, pareceu nos mostrar um trajeto: para que exista uma mudança cultural, é preciso que ensinemos as pessoas a participar – e tal ensinamento parece partir da adoção de uma postura igualmente participativa nos nossos processos comunicacionais.

Para que isso ocorra, existe uma preocupação de design, no sentido de propor alternativas para o nosso modo de experimentarmos o mundo. Num contexto de pandemia, no qual o convívio social (em seus mais distintos âmbitos) precisou ser repensado, às pressas, para coexistir com a necessidade de quarentena, pareceu-nos pertinente discutir outros modelos de estar no mundo. Modelos que nos parecem mais inclusivos, éticos e solidários.

Modelos que evocam uma postura ativa e motivada. A experiência do diálogo nos parece salutar, num mundo onde os discursos transbordam, inundando as diversas telas que tão comumente nos cercam. Um modelo que celebra o engajamento, no lugar de recompensar a recepção passiva. Que tributa à equidade e à diversidade, dispersando o poder outrora concentrado nas mãos dos privilegiados. E que, ao fazer isso, também nos alerta que, restituídos do poder outrora usurpado, também nos tornamos responsáveis no mundo por vir. Responsáveis e esperançosos¹.

¹ Texto revisado por Maria Fúlvvia Gomes Morilhas, graduada em Letras pela FFLCH-USP. E-mail: fulviamorilhas@yahoo.com.br.

REFERÊNCIAS

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Moraes, 1974.

BUSTOS, Juan Carlos Miguel de. **Comunicación sostenible y desarrollo humano em la sociedade de la información**. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/rRJ8KG>. Acesso em: 11 mai. 2018.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede: a era da informação**, v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FLUSSER, Vilém. **Jogos**. Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura, 9 dez. 1967. Disponível em: <https://bit.ly/36ueGPL>. Acesso em: 21 mai. 2020.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FREIRE. Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

HAGGREN, Kristoffer et al.. **Deltagarkultur**. Gotebörg: Interacting Arts, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/oEtVsx>. Acesso em: 13 mar. 2019.

KÜNSCH, D. A.; CARRARA, Renata. **Comunicação e pensamento compreensivo: o ensaio como forma de expressão do conhecimento científico**. *Líbero*, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 33-42, jun. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/jgz6Ru>. Acesso em: 25 abr. 2018.

MARTINEZ, Monica; SILVA, Paulo Celso da. **Fenomenologia: o uso como método em Comunicação**. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – E-compós*. Brasília, v. 17, n. 2, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2zj5EZX>. Acesso em: 12 fev. 2016.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Apontamentos para Epistemologia e Métodos na Pesquisa em Comunicação no Brasil. **Comunicação e Sociedade**, Minho, v. 33, 2018, p. 25-40. Disponível em: <https://goo.gl/zh9gbA>. Acesso em: 28 nov. 2018.

PROSS, Harry. Economia dos sinais e economia política. Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura, 26 ago. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/2TsnG2G>. Acesso em: 21 mai. 2020.

ROMANO, Vicente. **Ecología de la comunicación**. Hondarribia: Editorial Hiru, 2004.

SCHWARTZ, Barry. **O paradoxo da escolha: por que mais é menos**. São Paulo: A Girafa Editora, 2007.

SOUZA, Mauro Araújo de. **Brochard e Platão: sobre a teoria da participação (méthexis)**.

Academos – Revista Eletrônica da FIA. São Paulo, v. 1, n. 1, jul.-dez. 2005, p. 70-79.
Disponível em: <https://bit.ly/2yrwJJM>. Acesso em: 24 mai. 2020.

VENTOSA, Victor J.. **Didática da participação: teoria, metodologia e prática**. São Paulo: Edições SESC, 2016.

WRIGHT, Peter; MCCARTHY, John. **Experience-Centered Design: Designers, Users, and Communities in Dialogue**. San Rafael: Morgan & Claypool, 2010.

Recebido em: 25/05/2020

Aceito em: 22/07/2020