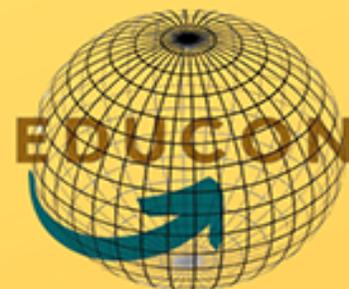




Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 10, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 10 - ENSINO SUPERIOR

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.10.27>

Recebido em: **07/08/2020**

Aprovado em: **08/08/2020**

"DIDÁTICA DE PROFESSORES DE COMUNICAÇÃO: DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA RACIOVITALISTA ÀS PRÁTICAS DE ENSINO ITERATIVAS INCREMENTAIS; TEACHING OF COMMUNICATION TEACHERS: FROM RACIOVITALIST TEACHING MEDIATION TO INCREMENTAL ITERATIVE TEACHING PRACTICES; □ ENSEÑANZA DE PROFESORES DE LA COMUNICACIÓN: DE LA MEDIACIÓN DE ENSEÑANZA RACIOVITALISTA A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA ITERATIVAS INCREMENTALES □"

SANDRA CONSTANTIN POPOFF

<https://orcid.org/0000-0001-6451-6442>

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo analisar compreensivamente a mediação didática de docentes de Comunicação em suas interações em situação áulica presencial e suas práticas de ensino colaborativo. Considerando o ponto de partida para a análise, a dimensão das relações interpessoais e possibilidades de abordagens inovadoras em processos iterativos e colaborativos em face dos desafios apresentados pelos docentes pesquisados: as dificuldades de leitura e escrita dos alunos. A investigação traz resultados parciais de pesquisa realizada com professores da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia no ano de 2019 no âmbito do doutorado em Educação e pretende contribuir com os estudos de comunicação didática na docência superior. A base teórica multireferencial parte de Cristina D'Ávila (mediação didática), Marco Silva (pedagogia interativa) e André Lemos (cibercultura). Pesquisa de abordagem qualitativa sob paradigma fenomenológico, na área epistemológica da didática e práticas de ensino. A metodologia escolhida foi a de estudo de caso, com coleta de dados mediante os instrumentos: observação, questionário e entrevista narrativa com docentes. Desse modo, observa-se que o desenho didático de atividades e a arquitetura de conteúdos com desdobramentos em ambiente online favorecem o acompanhamento do tipo iterativo incremental. O que permite concluir que a mediação didática docente, intencional, implicada e competente ratifica o papel do professor como gestor do engajamento discente no processo de construção do conhecimento. -

ABSTRACT:

The present work aims to comprehensively analyze the didactic mediation of Communication teachers in their interactions in classroom classroom situations and their collaborative teaching practices. Considering the starting point for the analysis, the dimension of interpersonal relationships and possibilities for innovative approaches in iterative and collaborative processes in the face of the challenges presented by the researched teachers: the students' reading and writing difficulties. The investigation brings partial results of research carried out with professors from the Faculty of Communication of the Federal University of Bahia in the year 2019 within the scope of the doctorate in Education and intends to contribute with the studies of didactic communication in the scope of higher teaching. The multireferential theoretical basis comes from Cristina D'Ávila (didactic mediation), Marco Silva (interactive pedagogy) and André Lemos (cyberculture). Research with a qualitative approach under a phenomenological paradigm, in the epistemological area of ??didactics and teaching practices. The chosen methodology was the case study, with data collection using the instruments: observation, questionnaire and narrative interview with teachers. Thus, it is observed that the didactic design of activities and the architecture of contents with developments in an online environment favor the monitoring of the iterative type. What allows us to conclude that the teaching didactic mediation, intentional, implicated and competent, ratifies the role of the teacher as manager of student engagement.

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo analizar exhaustivamente la mediación didáctica de los profesores de comunicación en sus interacciones en las aulas y sus prácticas de enseñanza colaborativa. Teniendo en cuenta el punto de partida para el análisis, la dimensión de las relaciones interpersonales y las posibilidades de enfoques innovadores en procesos iterativos y colaborativos frente a los desafíos presentados por los profesores investigados: las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes. La investigación trae resultados parciales de la investigación realizada con profesores de la Facultad de Comunicación de la Universidad Federal de Bahía en el año 2019 dentro del alcance del doctorado en Educación y tiene la intención de contribuir con los estudios de comunicación didáctica en el ámbito de la enseñanza superior. . La base teórica multireferencial proviene de Cristina D'Ávila (mediación didáctica), Marco Silva (pedagogía interactiva) y André Lemos (cibercultura). Investigación con enfoque cualitativo bajo un paradigma fenomenológico, en el área epistemológica de didáctica y prácticas docentes. La metodología elegida fue el estudio de

caso, con la recolección de datos utilizando los instrumentos: observación, cuestionario y entrevista narrativa con los docentes. Así, se observa que el diseño didáctico de actividades y la arquitectura de contenidos con desarrollos en un entorno en línea favorecen el monitoreo del tipo iterativo. Lo que nos permite concluir que la mediación didáctica didáctica, intencional, implicada y competente, ratifica el papel del profesor como gestor del compromiso del alumno

Introdução

Tanto a didática quanto a comunicação colecionam definições e ambos os conceitos, portanto são polissêmicos. Desta forma, para este estudo, buscaremos aporte teórico em que a comunicação possa facilitar a compreensão dos fenômenos didáticos. Segundo Belo (2005, p.305) a comunicação didática parte de uma perspectiva multidisciplinar e busca sistematizar didaticamente, tanto as funções da comunicação humana quanto a sua origem e natureza. Esse esforço epistemológico, segundo o autor pode contribuir com a definição e reformular mediante uma criticidade renovada, “a forma de colocar os fundamentos do ensino” (ibidem). Assim, conteúdos educativos são propostos reconhecendo pressupostos das teorias da comunicação centradas na “análise e produção de linguagens verbais, paraverbais e icônicas, no âmbito da comunicação real e social em cenário educativo institucional” (BELO, 2005, p. 306). Os diálogos que acontecem em sala de aula, não são conversas casuais, mesmo que haja clima de informalidade, pois pressupõem uma estruturação prévia de temas e posturas acordadas de forma explícita ou tácita. Contudo, para que essa dimensão subjetiva da relação de ensino seja entendida em sua complexidade, adotamos uma conceituação de mediação didática que considera o saber sensível ou raciovitalista subscrito nos estudos de D’Ávila. Para a autora, a mediação didática insere-se numa dimensão alargada de magistério, “naquilo que ele tem de mais essencial: a relação entre os alunos e os objetos de conhecimento”. (D’ÁVILA, 2013, p. 30)

Um dos aportes iniciais para a elaboração do conceito de mediação didática, foi construído por D’Ávila em seus estudos junto a Lenoir (1996, 1999) da Universidade de Sherbrooke, Canadá. De Lenoir (1999), D’Ávila traz a assertiva de que o desejo humano está envolvido no ato educativo. Assim, esta força motriz que é o desejo de aprender deve ser acionado no aluno pelo docente como um dos componentes de capital importância da mediação didática.

Desta forma, o salto de uma didática instrumental para uma mediação didática criativa abre caminho para um fazer docente pensado para ser gratificante e efetivo tanto para o professor quanto para o aluno, sob qualquer desenho didático que o docente escolha, onde se inclui uma abertura para o saber sensível, em que o professor de forma competente cria “estratégias de ensino-aprendizagem” conduzindo o processo educativo e permitindo aos alunos “não só de assimilar conhecimentos”, mas extrapolar a linearidade de uma transmissão de conteúdo, mas como co-criadores dos saberes, “integrá-los e extrapolá-los, prazerosamente” (D’ÁVILA, 2013, p. 63).

Assim, a ação do professor se dá a partir da condição de “sujeito capaz de provocar uma relação de encantamento, de sedução, entre aprendentes e objetos de conhecimento” (D’ÁVILA, 2013, p. 57). Por outro lado, o clima da aula universitária tensiona, forma e em certos casos, deforma. Por consequência, o conceito de mediação didática e o conceito de comunicação, podem favorecer compreensões do fenômeno ensinar, como aspectos do processo de comunicação humana. Dines (1986, p.22) lembra que “o processo de informar é um processo formador, portanto o jornalista, em última análise, é um educador”. Como símile, o docente universitário, especialmente das habilitações em comunicação, necessita desenvolver um nível elevado de comunicação didática como veículo de sua intencionalidade pedagógica.

A aula universitária contemporânea pode ser o palco de inúmeras mudanças na educação por trazer em si um saber centenário sob camadas de maneirismos, que têm sido desgastadas pela pressão das demandas da sociedade do conhecimento (MASETTO, 2011) e por outro lado, pode revelar inovações pedagógicas que vem sendo continuamente exigidas por docentes e discentes. Contudo, os saberes experienciais tem papel de primeira ordem na prática docente, o que nos leva a perguntar: como os professores universitários dos cursos de comunicação medeiam conhecimentos em situação áulica?

Os conhecimentos, habilidades e valores comunicados durante a situação áulica podem definir ou

redefinir metodologias no próprio processo interativo com o discente e, assim, vir a despertar possibilidades de cooperação iterativas incrementais que, por seu turno, são facilitadoras da aprendizagem nos intercâmbios da docência presencial e seus desdobramentos online.

Com o objetivo de analisar compreensivamente a mediação didática de docentes de Comunicação em suas interações em situação áulica presencial e suas práticas de ensino colaborativo, a pesquisa da qual compartilhamos um recorte dos resultados, observou o docente, que chamaremos de Diretor de Redação, em aulas presenciais com alunos de Jornalismo e Produção Cultural. Das observações infere-se que há um tensionamento positivo entre a interatividade estabelecida a partir da situação áulica, as ações de iteratividade, que marcam o processo de melhoria contínua da produção de conhecimento e a dimensão da construção do sujeito pela mediação docente.

A abordagem qualitativa sob o paradigma da fenomenologia mostrou-se adequada para a pesquisa do tipo estudo de caso (YIN, 2015) por dar subsídios teóricos e metodológicos para contextos complexos e de desdobramentos imponderáveis. Os instrumentos de coletas de dados foram a observação de aulas universitárias da área de comunicação durante dois semestres letivos de 2019. Além das observações foi enviado um questionário (Likert) e por último, uma entrevista narrativa, em que três docentes, que denominamos de Editor de Cultura, Diretor de Redação e Roteirista, numa alusão a funções da área de comunicação, que de alguma forma, remetem ao estilo de ensino de cada docente. Os entrevistados narraram o percurso docente, os desafios da sala de aula universitária e além de aspectos da metodologia de ensino. A análise de conteúdo dos dados (Bardin, 2011) confirmou as categorias de sentido, a partir de unidades de registros por temas de maior representatividade, os quais foram denominados de 1) tendência pedagógica 2) desafios da docência 3) horizonte atitudinal.

No presente artigo, analisamos resultados parciais referentes ao docente Diretor de Redação e ao tema **desafio da docência**.

A sala de aula interativa

A comunicação na situação áulica tem sido apresentada por Marco Silva (2002) como a marca da participação-intervenção do professor em sala de aula. A educação e a comunicação apresentam-se cada vez mais aproximadas e potentes em suas imbricações, onde as possibilidades abertas pela internet, do ponto de vista da lógica da distribuição das mensagens e interações, conferem autoria e autonomia ao papel tanto do emissor quanto do receptor. O formato não linear da comunicação interativa democratiza a informação, permitindo a participação ativa e criativa do indivíduo, que pode sair do papel passivo de consumidor de informações e atuar como produtor de conteúdo.

O professor Marco Silva, como entusiasta da adaptação da educação ao universo interativo, em que todos estão inseridos, anuncia o fim da lógica do falar/ditar do educador e chama os alunos para uma postura de co-criação do conhecimento. Do mesmo modo, o autor insta os professores a serem autores no ato educativo ao oferecerem uma ambiência hipertextual para as apropriações de conteúdos e produção de saberes. As assertivas encontradas na obra de Silva (2002) buscam respaldo teórico nas pesquisas de Lemos (2003) sobre cibercultura e a emergência do aparato sociotécnico pós-moderno.

Lemos (2003, p. 02), por sua vez, adverte sobre o perigo de um apego a discursos marcados pelo otimismo, pessimismo, ou mesmo, um suposto realismo diante da cibercultura. O pesquisador pondera a necessidade de um esforço na compreensão da “fenomenologia do social” e não na utopia ou distopia que o avanço das tecnologias tem produzido na visão de futuro fantasiosa, que tem o poder de turbar a reflexão crítica sobre “diversas potencialidades e negatividades das tecnologias contemporâneas”. Para Lemos, como teórico da cibercultura, as oportunidades advindas das conquistas tecnológicas das comunicações devem ser aproveitadas, e em paralelo, “desconstruirmos discursos alicerçados em preceitos que não se comprovam nas atuais estruturas técnico sociais

contemporâneas”.

Para Lemos (2003) “o desenvolvimento tecnológico não dita de forma irreversível os caminhos da vida social” embora a “liberação do polo de emissão” traga o fenômeno dos “chats, fóruns, e-mail, listas, blogs, páginas pessoais” após um longo período em que imperou o controle da emissão pelas mídias de massa.

Isso posto, evocamos a frase atribuída ao filósofo espanhol Miguel Unamuno de que “quanto menos se lê, mais danos causa o que se lê, para adentrar a sala de aula numa faculdade de comunicação, em que, para além do uso dos artefatos sociotécnicos de comunicação interativa, apresenta-se uma lacuna na aprendizagem de leitura capaz de afetar a escrita autoral dos estudantes, futuros jornalistas e produtores culturais. Diante disso, surge a pertinência de reafirmar a leitura de referência como fundamento da formação acadêmica e, de forma correlata, a ambiência da cibercultura como espaço privilegiado para a ampliação da visibilidade e das conexões de produções intelectuais, artísticas, opinativas ou performáticas originadas das leituras e de suas reconfigurações.

Diante desse espaço entre o que pode ser ensinável e o que pode ser aprendível, assenta-se a comunicação didática como uma plataforma de recombinações de saberes e atualizações de compreensões, que segundo Belo (2019, p. 441) emerge assim “[...] um espaço de incidência de diversos contributos, com a finalidade de precisar os métodos, instrumentos e procedimentos pedagógicos que marcam a gestão e orientação”. A esfera da situação áulica, portanto, deve ser espaço de investigação e de resgate do valor social do conhecimento a ser ensinado e os modos desse conhecimento ser aprendido.

A situação áulica, frente a essa finalidade, requer uma interferência de ordem didático-pedagógica para a condução das etapas da produção do conhecimento, que denominaremos de prática de ensino iterativa incremental embarcada em uma pedagogia interativa, implicada e competente.

Muito embora, os pressupostos apresentados por Silva (2002) a respeito da sala de aula interativa estejam presentes na situação áulica pesquisada em faculdade de comunicação, há uma dimensão didática, que aponta para a gestão docente do processo e, ainda, determinados limitadores da ação discente, que apesar de, à primeira vista, negarem o caráter de interatividade, ao contrário, a qualificam, mediante um refinamento do produto final, a produção do conhecimento, conforme iremos apresentar.

A tendência pedagógica evidenciada pelo docente pesquisado, Diretor de Redação, durante a situação áulica, possui características clássicas em que a lição magistral é um dos componentes, que remonta ao nascimento da própria universidade, que por sua vez, desenvolveram essa técnica denominada *lectio* nas “escolas catedrais e monacais” (RIBEIRO, 2007, p. 189”. Esta forma de ensinar, chamada expositiva por Godoy (2000, p. 77) tem um papel quanto ao esclarecimento de conceitos e princípios, sem supor que a exposição verbal direta ou indireta bastará. Cabe ao docente tanto propiciar condições quanto aplicações dos ensinamentos em práticas “significativas e reais”, no caso do ensino universitários, situações da profissão futura. À essa abordagem, que desvenda a necessidade discente, o professor pode encontrar formas de incluir reflexões éticas e filosóficas que confrontem e façam avançar o ser humano responsável e coerente.

Resultados e primeira discussão

As observações de situações áulicas realizadas para a presente pesquisa permitiram inferir que a comunicação didática do professor foi, ao longo do tempo, sendo moldado pela necessidade de minimizar a lacuna na proficiência em leitura, apresentada pelos estudantes universitários. Tomamos assim, as situações áulicas de docente, Diretor de Redação para analisar o desenho didático e a forma de dispor a arquitetura de conteúdos ao longo do semestre do semestre letivo.

Diretor de Redação utiliza as notícias do dia como disparador de discussões para iniciar a situação áulica, em seguida a preleção de conceitos, fundamentos e contextualizações e por fim, atividades visando a produção textual sobre os tópicos trabalhados. Os textos criados pelos alunos são postados em blog administrado por um grupo de cinco alunos, em média, e devem trazer transversalmente uma justaposição temática escolhida pelo grupo.

O docente interrompe diversas vezes a preleção para lançar provocações à participação e partilhas por parte dos alunos. O estímulo ao interesse pelo tema da aula e o esforço em gerar compreensões de fundamentos permite que os insights pessoais e saberes experienciais do professor confira um ritmo peculiar aos encontros. Alguns momentos da situação áulica podem dar uma ideia de como a interação ocorre.

“O algoritmo molda o comportamento humano e o comportamento humano molda o algoritmo” arremata o professor que assistia à apresentação encostado na parede oposta ao telão, e por fim acrescenta: “todos os comportamentos humanos são sociotécnicos, porque são mediados por coisas”. O professor amplia a explicação trazendo um dossiê que acabara de ser publicado para que os alunos tenham acesso imediato às formulações que vêm sendo discutidas a respeito da nova etapa da escrita a que estamos imersos, a escrita performática: “o código é imaterial, performático e no caso do algoritmo é secreto. Nessa forma de escrita ainda somos analfabetos” pontua, o Diretor de Redação, com visível entusiasmo pela questão. A apresentação prossegue, intercalando falas entre o tirocinante e professor. Os alunos fazem algumas contribuições e perguntas. No final dessa aula os alunos aplaudiram a performance didática co-criada.

Da preleção docente às práticas iterativas de ensino

Depois da apresentação magistralmente compartilhada entre o pesquisador tirocinante e o Diretor de Redação, começou a segunda etapa da aula - a análise dos blogs de cada equipe. O comando dado pelo professor foi: - “Ok. Vamos lá! Dez minutos para a leitura dos blogs dos colegas. Podem pegar os seus celulares”. Dois minutos depois, adverte: - “Não olhem para mim, não. Vamos ler os blogs”.

Oito blogs foram criados com textos relacionados aos tópicos da disciplina, mas com uma abordagem segundo a proposta de cada grupo e são abastecidos de textos que partem das leituras obrigatórias e recomendadas em recortes para contemplar as singularidades dos alunos em suas expressões artísticas, ideias, performances etc. Assim, apresentaram-se os grupos: 1) Cinema e tecnologia; 2) Comunicação, arte e tecnologia; 3) BBB Log; 4) Geração memes; 5) Tecnosports; 6) Tecnologia em jogo; 7) Tecnocidade; 8) Fotografia, Comunicação e Tecnologia. Conforme cada grupo apresentava o blog na sua forma e conteúdo, eram criticados pelos outros grupos e uma nota era atribuída pelos colegas. Ao final, a última equipe a apresentar faz uma autocrítica a respeito do desempenho no processo de criação. Esta mesma fase da disciplina foi observada no semestre subsequente e os temas escolhidos pelos alunos foram: 1) Audiovisual, comunicação e tecnologia; 2) Fotografia; 3) Moda; 4) Séries; 5) Streaming; 6) Política; 7) Redes sociais e 8) Celebidades.

Diretor de redação comenta cada um dos blogs depois dos comentários dos colegas. Ele lê, antecipadamente, cada texto postado e comenta pormenores ou aconselha acrescentar um ou outro autor, mas em geral elogia a construção do texto. As notas atribuídas ficaram em torno de 8,5; 9,0; 10,0; e somente um, 8,0. Para o desenvolvimento dos textos para os blogs há um guia de fichamento para orientar a escrita. O professor enfatiza a questão dos trabalhos ficarem expostos à comunidade ao redor do mundo: “vocês não fazem para mim. O trabalho fica aberto e isso representa visibilidade e responsabilidade”.

O desenho didático das atividades da disciplina contém ações de *work progress*, conceito em que um projeto vai sendo implementado ao longo de um período determinado e que, no caso da disciplina de Diretor de Redação, conta também com um acompanhamento iterativo incremental, no qual os estudantes adquirem maior domínio da escrita jornalística e embasamento teórico.

A iteração (ação de repetir, fazer novamente) tem sido um conceito utilizado na área da programação em que repetições de uma ou mais ações são previstas para que o projeto possa ser otimizado e lacunas sejam resolvidas. As ações implementadas para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos foram:

- Disponibilização de um guia de leitura e fichamento de textos;
- Orientações a respeito da criação dos blogs do template (formato) ao conteúdo a ser postado;
- Criação e manutenção de um blog público pelos grupos de alunos;
- Posts quinzenais avaliados pelo professor e pela classe;
- Leitura crítica especializada e orientações visando melhorias.

Outra ação facilitadora tem sido a disponibilização de um guia de leitura e fichamento dos textos. Esse acompanhamento tanto da leitura, quanto da escrita gera uma qualificação da produção textual discente, um dos maiores desafios apontados pelos docentes da faculdade.

Os sete pontos a serem observados nas produções orientavam da seguinte forma:

1. Identificar o **tema central** do texto;
2. Qual a **ideia/argumento central**?
3. Quais os **argumentos secundários**?
4. Qual o **contexto** da obra (histórico e cultural)?
5. Quais as referências (**influências**) principais do autor?
6. Quais são, na sua opinião, os **pontos fortes e fracos** do texto?
7. Os fichamentos devem ter em torno de 1000 palavras*[1].

A prática de ensino com etapas iterativas incrementais representa uma tentativa de resposta à defasagem na habilidade de leitura e escrita apresentada pelos graduandos, que vem a ser um dos principais desafios entre os docentes pesquisados. A iteração recorrente e gradual letramento, dentro do modelo de comunicação didática, permite que um refinamento seja implementado mediante sucessivas ações sobre a produção textual e a exposição em situação áulica, para fins de atualização incremental. Essas etapas de acompanhamento geram um trabalho de cooperação entre os grupos ao longo do semestre letivo e não somente em episódios espontâneos. Dessa forma, a produção, inicialmente com falhas e inconsistências, sofre alterações processuais mediante interação entre docente e discentes em ambiência colaborativa.

Diretor de Redação demonstra a implicação pedagógica no processo de ensino/aprendizagem, tanto pelo incentivo moral quanto ao apoio com recursos de ordem didática. Desta maneira, o que se espera do discente nas atividades requeridas é posto com um detalhamento de facilitadores mencionados em sala de aula e divulgado no site da disciplina, tais como:

1. Todos os blogs devem ter, no mínimo, estas seções – “Quem somos”, “O que é”, “Links”, “Bibliografia”. Podem ter outros nomes e outras seções, mas essas informações devem constar de todos os blogs;
2. Todo blog deve começar definindo bem o seu assunto. Este deve ser o que define a seção “O que é”;
3. O assunto do blog deve, necessariamente, fazer referência ao núcleo temático da disciplina “Comunicação e Tecnologia”.
4. A divisão interna do trabalho é livre, mas é importante ter uma organização mínima (responsável pelo post da semana, responsável para achar material que faça a ligação com o tema da semana, quem escreve o post da semana etc.).

A forma de redação dos posts, assim como a data limite da entrega dos trabalhos possui uma disciplina e ordenamento, que ao longo do semestre vai sendo cumprido conforme o que é combinado:

1. Os posts devem ser sempre analíticos. Respondam sempre à pergunta: “por que estou postando isto aqui?”.
2. Os posts devem fazer uma relação do tema discutido semanalmente com o assunto central do blog/grupo.
3. Os posts devem estar no Blog até a véspera do dia da postagem (23:59h). A não postagem acarretará nota 0 (zero) na quinzena.

O site da disciplina disponibiliza informações concernentes ao semestre como as datas e temas das aulas, os links para os blogs dos alunos, a bibliografia utilizada e leitura recomendadas para cada discussão a ser realizada. Após a aula, o site da disciplina disponibiliza (no mesmo dia) uma resenha do que foi desenvolvido em sala.

O aluno recebe um link de acesso à uma biblioteca digital com todos os textos (em um único drive)

da bibliografia obrigatória e complementar da disciplina, desde o início do semestre, organizada em pastas por tópicos do cronograma. Essa organização evita que o aluno perca tempo em busca da bibliografia necessária ou a tenha de modo disperso.

O modelo didático adotado por Diretor de Redação, parte da comunicação interativa baseada em ações de engajamento, antes mesmo do ano letivo começar criando, assim, a expectativa e sentimento de acolhida à turma que chega. Outra, ferramenta de engajamento utilizada é postar a resenha de cada aula, logo após o término do encontro presencial, o que possibilita ao faltante um resumo dos assuntos tratados em sala de aula. Essa ação visa favorecer também a recapitulação de conceitos, fundamentos e princípios e/ou de avisos por parte dos alunos que estiveram presentes em aula. A criação dos grupos por divisão espontânea, mediante interesse de estudos ou afinidade, possibilita a execução de projetos e estudos de cunho pessoal dos alunos e o aprofundamento de questões não contempladas na disciplina ou mesmo na graduação desde que o grupo encontre uma forma de conectá-los aos debates em situação áulica. Da mesma forma, a solicitação de relato de notícias ligadas ao tópico em estudo no início de cada aula. A ação mobiliza o aluno para o assunto a ser estudado e promove o protagonismo no processo de aprendizagem, além de facilitar o exercício de habilidades como o senso crítico, a avaliação e a reflexão a cerca da produção de conhecimento.

A consciência de alteridade proposto pelo docente permite um índice mais alto de respeito ao horário de início e final da situação áulica - mediante apontamento de presença com leitura nominal pelo professor e dois momentos. Dessa forma, o aluno conscientiza-se da necessidade de estar mais tempo em contato com o grupo e reduz o fluxo de entrada e saída durante o trabalho pedagógico conjunto.

O envolvimento consistente do graduando com pesquisas, mediante o compartilhamento de conhecimentos sobre inovações na área da comunicação e da tecnologia no âmbito de pesquisas internacionais em atualizadas (divulgação científica qualificada), realizado de modo habitual pelo docente, representa outra forma de comunicação didática que pode estimular a curiosidade intelectual e à iniciação científica. Da mesma forma, as abordagens citadas comunicam aos alunos, de forma imersiva, que eles encontram-se diante de uma visão alargada da disciplina e que o professor, além de intérprete da cultura, no âmbito local e global, pode compartilhar e co-criar com o grupo as análises conjunturais a serem formuladas e publicadas, a posteriori.

Por outro lado, o docente busca controlar a ansiedade e manter o foco do grupo com medidas restritivas do uso do celular durante a situação áulica, permitindo-o exclusivamente para pesquisas ocasionais e dirigidas dentro do assunto em tela. A restrição é justificada pela necessidade de estímulo ao pensamento organizado e criativo, a fim de permitir associações inéditas aprofundadas analiticamente e, se possível, brilhantes em suas conexões críticas e reflexivas.

As produções dos alunos ganham visibilidade pública e reverberação social como parte da formação para a autonomia e conectividade. Ressaltando que, verificou-se na situação áulica apresentada, a autonomia do discente quanto ao tema da produção textual em associação com os tópicos estudados, porém a gestão didático-pedagógica do processo continuou centralizada no professor, que ao oferecer limites e parâmetros para a execução das atividades, colabora para a superação das dificuldades de escrita do grupo e do letramento acadêmico do sujeito.

As rodadas de discussões em torno das notícias diárias a respeito de comunicação e tecnologia, seguidas de preleções do docente e, posterior aplicação dos conceitos em produções de cunho autoral, asseguraram o caráter de interatividade e engajamento demonstrada pelo compromisso de docente e discentes com a dimensão colaborativa e implicada da curadoria docente, demonstrada nas ações de iteratividade aplicada a melhoria contínua do fazer de cada grupo. Contudo, o papel do professor como gestor da situação áulica não se restringe a dimensão cognitiva ou metodológica, mas opera na formação do sujeito e de sua consciência.

A mediação didática vai muito além de passar informações e conteúdo, pois pressupõe um percurso mais longo de interferência no resultado, no aprendizado e na sensibilização para novas posturas

diante da vida e das realidades de toda ordem. No dizer de D'Ávila (2013, p. 30) “o professor, na sua arte de ensinar, medeia essas relações mais amplas”. Operacionalmente, o professor acompanha os alunos, em suas demandas pedagógicas diante dos objetos de conhecimento, modulando o processo e interferindo em seus resultados. Portanto, da própria dinâmica da comunicação didática que flui entre docente e discentes surgem as reverberações propiciadoras de novas aprendizagens.

Conclusão provisória

A prática de ensino apresentada até neste estudo e a comunicação didática competente e implicada do docente, frente ao declínio da valorização dos saberes e do desmerecimento do ensino na docência superior, pode fornecer elementos para uma abordagem inovadora da questão da falta de leitura e escrita de alunos universitários. O resgate da importância do professor frente ao avanço de soluções meramente tecnocráticas precisa ser problematizado, principalmente, sob o aspecto de que o docente é, antes de tudo, um intérprete da cultura, guardião de memórias no âmbito local e global, e ainda, um curador da qualidade pedagógica, capaz de implementar soluções não padronizadas, a partir das demandas e lacunas a serem sanadas na vida do estudante universitário. Mesmo que para isso, em alguns momentos, venha a parecer demasiado exigente.

[1] Recomendações dadas pelo professor e disponibilizadas no site da disciplina.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELO, J. M. C. Comunicação didáctica e competência de comunicação: a necessidade da emergência de novos modelos. Livro de Actas – 4º SOPCOM, 2005. Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acessado em 20 de agosto de 2019.

_____. História da ciência, práticas discursivas e comunicação didática: uma breve reflexão. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**, [S.l.], v. 20, p. 435-441, dez. 2019. ISSN 2178-2911. Disponível em: . Acesso em: 06 ago. 2020. doi:<https://doi.org/10.23925/2178-2911.2019v20espp435-441>.

D'Ávila, C.M.

>**Decifra-me ou te devorarei. O que pode o professor frente ao livro didático?**
rong>Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2013.

DINES, A. **O papel do jornal**
trong>. 5.ed. São Paulo: Summus, 1986.

GODOY, A. **Revendo a aula expositiva**
. In: D.A. Moreira (Org.). **Didática do Ensino Superior. Técnicas e Tendências**. (pp. 75-82). São Paulo: Editora Pioneira.

Lemos, André; Cunh

a, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelmos/cibercultura.pdf>. Acessado em 06 de agosto de 2020.

LENOIR, Y. **Médiation cognitive et médiation didactique**. In: RAISKY, C.; CAILLOT, M. **Au-delà des didactiques: débats autours de concepts fédérateurs**. Paris; Bruxelas: De Boeck e Larcier, 1996.

_____. et al. **Tendances actuelles dans l'analyse des manuels scolaires et situation au Québec**. Documents du GRIFE 5. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, 1999.

MASETTO, M. T. **Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação**. Florianópolis: Perspectiva, v. 29, n.2, 597-620, jul./dez.2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p597/22219>. Acessado: 30 de abril de 2019.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 3ª ed. 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015

*Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. popoffsandra@gmail.com

**Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Pós-doutora pela Universidade Sorbonne - Paris-Descartes, França com concentração em Docência Universitária (2015-2016). Pós-doutora pela Universidade de Montréal, Quebec, Canadá, na área de Didática (2006-2007). cristidavila@gmail.com