ANAIS

4º SIMPÓSIO INTERNACIONAL Educação e Comunicação

Mídia e Educação: espaços e (co)relações de conhecimento

16 a 18 de setembro de 2013

ISSN 2179-4901

Sociedade de Educação Tiradentes - SET

Luiz Alberto de Castro Falleiros
Mozart Neves Ramos
Richard Doern
Conselho de Administração

Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior
Superintendente Geral

Eduardo Peixoto Rocha
Superintendente Acadêmico

André Tavares Andrade
Superintendente Administrativo Financeiro

UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT

Jouberto Uchôa de Mendonça
Reitor

Amélia Maria Cerqueira Uchôa
Vice-Reitora

Ester Fraga V. B. C. do Nascimento
Diretora de Pesquisa e Extensão

Arleide
Diretora de Graduação

Jucimara
Diretora da Educação da Distância

L6481 Linhares. Ronaldo Nunes (organizador).
Anais do 4º Simpósio de Educação e Comunicação. Aracaju - Universidade Tiradentes – UNIT, 2013.
507f. : Il.

Anais

ISSN 2179-4901

1.Educação. 2. Comunicação I. Universidade Tiradentes. II. Anais

CDU: 370

APRESENTAÇÃO

O 4º Simpósio Educação e Comunicação, versão internacional, foi realizado nos dias 16 a 18 de setembro de 2013 na Universidade Tiradentes (UNIT), Campus Farolândia, em Aracaju/SE. O tema da sua 4ª edição foi "Mídia e Educação: espaços e (co)relações de conhecimento" e teve como objetivos: i) estudar a relação Educação e Comunicação mediada por tecnologias e o impacto no processo de ensinar e aprender, ii) socializar estudos e pesquisas sobre a utilização de Mídias na educação e, iii) refletir sobre as contribuições das TIC na construção de novos percursos de formação e de aprendizagem.

Contou com conferências magistrais de professores de universidades internacionais de excelência: Universidade de Aveiro (Portugal), Universidade de Rosario (Colômbia) e Open University (Reino Unido). Também, foram apresentadas mesas redondas com a participação de professores da UNIT, UERJ, UFAL, UFBA, UFPE, UFS.

Foram apresentados 39 trabalhos, resultados de estudos e pesquisas nos seguintes eixos temáticos: i) educação e comunicação; ii) formação de professores e Mídias; Educação a Distância (EaD); iii) educação, sociedade e Mídia; iv) políticas públicas e avaliação de Mídias na educação e, v) currículo e Mídias.

Estes anais apresentam na íntegra os artigos apresentados nestas sessões temáticas.

Dr. Ronaldo Nunes Linhares

Comissão Cientifica

Profa. Dra. Andrea Versuti (UNIT)

Profa. Dra. Ana Valeria Mendonça (UNB)

Profa. Dra. Aurora Cuevas (Universidade Complutense de Madrid)

Profa. Dra. Cristiane Magalhães Porto (UNIT)

Profa. Dra. Edmea Oliveira Santos (UERJ)

Profa. Dra. Eliana Sampaio Romão (UFS)

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas Boas (UNIT)

Profa. Dra. Fabricia Borges (UNIT)

Prof. Dr. Fernando Ramos (Universidade de Aveiro)

Profª Drª Giovana Scareli (UFSJ/MG)

Prof. Dr. Marco Silva (UERJ)

Profa. Dra. Maria Neide Sobral (UFS)

Prof. Dr. Jose Mario Aleluia (UFS)

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares (UNIT)

Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira (UFS)

Comissão Organizadora do Simpósio

Ronaldo Nunes Linhares - Presidente

Rita de Cassia Amorim Barroso

Fabricia Teixeira Borges

Andrea Cristina Versuti

Valeria Pinto Freire Pitanga

Pablo Boaventura Sales Paixão

Alexandre Meneses Chagas

Jane Luci Ornelas Freire

Maynara Maia Miler

Lucas Cerqueira do Vale

Elbênia Marla Ramos Silva

Sumário

EIXO TEMÁTICO I – Educação e Comunicação 7

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....8
Camila Silva de França; Alex Reis dos Santos; Suzy Kelly Barbosa Lisboa

INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO PUBLICADO PÁGINA DA UNIT NO FACEBOOK 19
Flávia Sofia do Nascimento Brandão; Talita de Azevedo Déda

A EDUCOMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE 31
Rísia Rodrigues Silva Monteiro

ALÉM DAS TELAS: EDUCANDO ATRAVÉS DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA 47
Ana Flávia Ferraz; Otávio Cabral

CONVERSAÇÃO VIRTUAL VIA CHAT E O PAPEL DA ESCOLA FRENTE A NOVOS PARADIGMAS COMUNICATIVOS: O LETRAMENTO DIGITAL COMO ALTERNATIVA IMPOSTERGÁVEL.....58
Leandro Marques de Melo

PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS ATRAVÉS DA PLATAFORMA DOS PERIÓDICOS ELETRÔNICOS DA UFS 72
Lucas Pazoline da Silva Ferreira

AS REDES SOCIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INSERINDO O *FACEBOOK* NA SALA DE AULA.....84
Rodrigo Belfort Gomes; Elizana Karla Andrade Almeida; Elaine Maria Santos

LIBRAS: FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO 97
Alex Reis dos Santos

TRANSMIDIAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA LEITURA POSSÍVEL PARA A NARRATIVA STAR WARS.....108
Daniella de Jesus Lima; Andrea Cristina Versuti; Carlos Alberto Silva Filho

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO EM ARACAJU: UMA ANÁLISE SITUACIONAL 119
Fabiane Menezes Lawley Santana; Elaine Maria Santos

EIXO TEMÁTICO II – Formação de professores e Mídias..... 131

WEBQUEST NO ENSINO DA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS.....132
Albano de Goes Souza

CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DA UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT) E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS).....145
Bárbara da Silva Santos

O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 158
Daiana Mariano da Silva; Melânia Lopes Cornélio

A PRESENÇA DAS MÍDIAS DIANTE DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE TIRADENTES 172
Elbênia Marla Ramos Silva; Ronaldo Nunes Linhares

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE 184
Juliana da Silva Dias

O USO DO BLOG COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA 195
Simone Silva da Fonseca; Ilvanete dos Santos de Souza

A MÍDIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE ALAGOAS: SENSIBILIZANDO E FORMANDO MULTIPLICADORES AMBIENTAIS.....207
Thayse Ancila Maria de Melo Gomes; Luciano Barbosa da Silva

PROFISSIONAL DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM EM REDE 219
Hebert Gomes de Oliveira; José Gomes da Silva

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS ONLINES EM SALA DE AULA.....235
Danielle de Souza Silva; Rita de Cácia Santos Souza

EIXO TEMÁTICO III – Educação a Distância 248

PANORAMA DA EDUCAÇÃO A DISTANCIA EM SERGIPE: O CASO DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E GEOGRAFIA.....249
Carlos Alberto Vasconcelos

APRENDENDO A CONSTRUIR OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, SAIBA COMO TRABALHÁ-LOS EM SALA DE AULA. 263
Melânia Lopes Cornélio

AS POSSIBILIDADES DAS INTERVENÇÕES DO *DESIGN* INSTRUCIONAL EM CURSOS DE EAD.....275
Jamile Santinello; Espencer Ávila Gandra

EIXO TEMÁTICO IV - Educação, Sociedade e Mídia. 287

A INFLUÊNCIA DAS PROPAGANDAS NO CONSUMO INFANTIL (REFLEXÕES EM ANDAMENTO) 288
Thaís Caleffi Guilhermeti; Jamile Santinello

AGENDA PRIORIDADE ABSOLUTA: FERRAMENTA DE AGENDAMENTO DE PAUTAS DO UNIVERSO INFANTO-JUVENIL NA IMPRENSA SERGIPANA 300
Ethiene Ribeiro Fonseca

TECNOLOGIAS SOCIAIS: UM ESTUDO DE CASO DO USO DA TERAPIA COMUNITÁRIA INTEGRATIVA COM JOVENS VÍTIMAS DE EXPLORAÇÃO SEXUAL.....311
Akistenia Elza Santos Ferreira; Fabiana de Oliveira Andrade

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: CONCEITOS E RELATOS.....325
Bruno dos Santos Andrade; Carlos Alberto Vasconcelos

O USO DAS TECNOLOGIAS COMO MEIO DE INSERÇÃO E APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA DOS SURDOS.....336
Daniella Ramos Feitosa; Danielle de Souza Silva; Maria Jessica Torres de Melo

LOUSA DIGITAL INTERATIVA (LDI): UM RECURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORANEO 348
José Gomes da Silva; Hebert Gomes de Oliveira

A CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DO NEGRO NAS MÍDIAS 363
Lívia de Melo Barros

REDE: ESPAÇO DE CONSTRUÇÕES E INTERAÇÕES 375
Maria Conceição da Silva Linhares; Ana Luiza Melo de Almeida

NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA: CULTURA DIGITAL DE ACESSO OU EXCLUSÃO 387
Max Augusto Franco Pereira; Cássia Regina D´Antonio Rocha da Silva

UNIVERSIDADE 2.0: NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS 399
Pablo Boaventura Sales Paixão; Aurora Cuevas Cerveró; Ronaldo Nunes Linhares

A HISTÓRIA DAS TECNOLOGIAS: CONTEXTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS 414
Rita de Cássia Amorim Barroso; José Daniel Vieira; Silvânia Santana Costa

TIC'S PARA FINS ILÍCITOS: O CYBERBULLYING 425
Joice Lima Santana

O CINEMA DE ANIMAÇÃO E SUAS PERSPECTIVAS COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO 436
Leilane Lima Sena de Andrade; Andrea Cristina Versuti

TECNOLOGIA & MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES TECNOLÓGICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA AOS DEFICIENTES VISUAIS 449
Ildema Gomes Aragão

MÍDIA-EDUCAÇÃO E CULTURAS POPULARES NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FORMAL 460
Martha Benevides da Costa

A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE TECNOLÓGICA 476
Auro de Jesus Rodrigues; José Adailton Barroso da Silva; Rogério Freire Graça

O USO DA ANÁLISE FILMOGRAFICA NA PRODUÇÃO DE UM CONTEUDO DIDÁTICO E AS REPRESENTAÇÕES GERADAS A PARTIR DO MESMO 491
Vera Maria Tindó Freire Ribeiro; Laís Thiele Carvalho de Souza

ANAIS I ISSN: 2179-4901

EIXO TEMÁTICO I – Educação e Comunicação

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Camila Silva de França[1]
Alex Reis dos Santos[2]
Suzy Kelly Barbosa Lisboa[3]

RESUMO

A Tecnologia Assistiva surge como conhecimento de pesquisa, recurso, estrategias, metodologias, produtos e práticas como a finalidade de uma inclusão social de pessoas com deficiência. O intuito do artigo é entender como a escola tem vivenciado e identificado estratégias e práticas, principalmente os referentes a Educação Inclusiva de uma maneira adequada. A escola é um espaço próprio privilegiado para a inclusão, mas parece que ainda não consegui dar conta desse papel e o uso da Tecnologia Assistiva tem sido necessárias e de grandes importâncias para inclusão de alunos com deficiência em salas de aula, Inclusão essa com algumas indiferenças percebidas como desestruturação dos processos de adequação e uso da Tecnologia Assistiva pelas escolas, exibindo alternativas concretas de novos caminhos, convincentes de práticas educacionais escolares mais inclusivas e favoráveis com as necessidades da sociedade contemporânea

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva, Alunos com deficiência, Aprendizagem escolar.

ABSTRACT

Assistive technology comes as research knowledge, action, strategies, methodologies, products and practices as the purpose of a social inclusion of people with disabilities. The aim of the article is to understand how the school has experienced and identified strategies and practices, especially those relating to Inclusive Education in a proper way. The school itself is a privileged space for inclusion, but it seems that I still can not give an account of that role and the use of assistive technology has been necessary and of great importance to include students with disabilities in classrooms, this inclusion with some perceived indifference as disruption of the processes of adaptation and use of assistive technology by schools, showing concrete alternatives for new ways, convincing school more inclusive educational practices and favorable to the needs of contemporary society

KEYWORDS: Inclusive Education, Assistive Technology, Students with disabilities, learning school.

1. INTRODUÇÃO

[1] Graduada em: Pedagogia e Licenciatura; Membro Do Núcleo De Pesquisa e Inclusão Escolar (NUPIEPED/UFS), E-mail: my-mila@bol.com.br;
[2] Pedagogo, Intérprete de Libras da Universidade Federal de Sergipe e do Instituto Federal de Sergipe, Membro do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da UFS. alexpedagogo@hotmail.com;
[3] Graduada em: Letras/Português Membro Do Núcleo De Pesquisa e Inclusão Escolar (NUPIEPED/UFS),

Quando falamos em pessoas deficientes a sociedade em si cria uma barreira e um preconceito para essa questão e dependendo da deficiência muitos nem se quer acreditam em possibilidades de aprendizagem e conhecimento dessas pessoas. Embora o Brasil disponha de legislação e algumas políticas públicas que alertam a esse grupo minoritário dos seus direitos diante a sociedade e educação de qualidade, a maioria nem se atentam ou nem tem conhecimento desses direitos. Além disso, a inclusão social e educacional que diz existir é de uma forma totalmente mascarada, pois a verdadeira inclusão que deveria existir possibilita e oportuniza igualdade para todos, tonto no social quantos no âmbito educacional, aponta para a iniludível inclusão de alunos deficientes no ensino regular, a lei determina que nenhuma escola pode recusar a matricula de alunos com deficiência, apesar das criticas e reclamações de profissionais e de toda comunidade escolar que alegam não estarem preparados a receberem esse tipo de aluno, sabendo que é obrigação da instituição adequar - se a esse aluno e a sua necessidade.

> As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível. - (Resolução ONU N° 2.542/1975, item três).

Dessa forma a inclusão só poderá ser superada quando houver na sociedade e na escola a verdadeira equiparação de oportunidade e igualdade. Existem estratégias, recursos, práticas e metodologias que promovem e facilitam à atividade e participação de pessoas com deficiência, visando sua independência, qualidade de vida e inclusão social que proporciona e facilitam tantos a vida no ensino dos profissionais da área educacional quanto das pessoas com deficiências.

> As nonas tecnologias da comunicação e informação estão possibilitando e influenciando a introdução de diferentes valores, de uma nova razão […] A razão moderna não esta mais dando conta de explicar os fenômenos desta sociedade em plena transformação.(Pretto1996, p. 218)

E-mail: suzzybar@hotmail.com .

A tecnologia assistiva faz parte do mundo atual possibilitando a inclusão social dos alunos com deficiência. Nesse aspecto é de grande importância conceituar Tecnologia Assistiva (TA), de acordo com o Comitê de Ajudas técnicas da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da Republica:

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

No ambiente de construção de aprendizagem poderá ser desenvolvido um trabalho educacional principalmente por meios de propostas telemáticas, como recursos de internet baseado na criatividade e iniciativa do aluno fazendo com que o mesmo seja ativo na construção de conhecimento e não um mero executor de tarefas, as tecnologias hoje existentes concedem de diferentes alternativas pedagógicas que servem como suporte para realizações de determinadas tarefas utilizado como processo de aprendizagem indispensável para o papel social e edificação de uma escolar verdadeiramente inclusiva. A busca de novas prática educacional vem valorizando e utilizando os recursos de TA como forma metodológica educacional. Como diz Miranda:

> Atualmente são desenvolvidos novos modelos de aprendizagem dos conhecimentos e novas concepções, mais bem instrumentadas do que a do passado sobre o papel do professor e a mediação entre o aluno e o saber. (Miranda 1999, p.02)

Mas sabemos que as escolas ainda adotam um mecanismo de ensino totalmente padronizado e massivo, caracterizado pala memorização de informação e repetição arbitrário e rígido que não suporta mudanças e diferenças. Pela necessidade da inclusão e valorização da diversidade humana que o encontro incoerente dessas duas realidades de se conduzir a pratica educacional faz com que os professores e os demais profissionais da escola sintam-se perdidos entre esses dois tipos de realidade, pois sendo que é inevitável que a “diversidade humana” esteja presente em sala de aula, havendo a

pratica desse profissional tendo que se adequar a necessidade dos "alunos diferentes" presente em sala de aula existindo questionamento de construção de um novo modelo de ensino, de acordo com Bonilla:

> […]esse modelo de escola também não consegue abranger a complexidade do mundo atual e incorporar as novas formas de organização, pensamento e construção de conhecimento que estão emergido com a TIC. (2005, p. 13)

Os paradigmas de educação tradicional em relação a educação inclusiva influencia na desestrutura do processo de adequação e uso da TA necessária para inclusão de alunos com deficiência, então os recursos de TA que possibilita uma maior autonomia a sua comunicação é privado na escola pelo fato que a velocidade não é compatível com a "atividade normal da aula" sem ao menos cogitar a possibilidade de mudanças que valorizem diferenças e ritmos na construção de conhecimento das reais necessidade dos alunos, essas dificuldades são muitas vezes por falta de apoio da escola e formação adequada dos professores, essa expectativa de normalidade é questionada por quem é um pouco mais inquieto e curioso, pois é percebido como inadequado ao sistema, esse que é estruturado de forma a não suportar as diferenças. Por esse motivo fica complicado falar em uma "educação inclusiva", sem condenar uma transformação radical deste modelo padronizaste. Não é o suficiente só encontrar professores que queiram, e que tenham boa vontade e sejam bem intencionados. Como alerta Apolônio do Carmo (2001):

> Os que limitam a reflexão e a prática da inclusão escolar a ações desacompanhadas de uma crítica e de um questionamento radical ao paradigma educacional tradicional excludente, vigente em nossas escolas, "forçam e colocam em prática uma ação completamente desarticulada e sem compromisso com a realidade objetiva das escolas regulares brasileiras", porque, na realidade, segundo Carmo, "deixam de considerar que as escolas públicas e privadas na forma como se apresentam, historicamente, têm cumprido dentre outras funções a de perpetuar as desigualdades sociais.(CARMO, 2001, p. 44).

Sabendo que as informações percorrem sem controle no mundo de hoje, principalmente por meio da rede mundial de computadores, internet. Porém, se o aluno não dominar essa nova tendência para o acesso, as novas mídias os recursos

tecnológicos e os espaços e redes virtuais, será "excluído" Por isso é necessário saber, conhecer, aprender, pois os dias de hoje dependem cada vez mais dos processos de inclusão digital.

A Tecnologia Assistiva necessária para inclusão e aprendizado desse aluno é vista como um beneficio dado pelo governo e não como um direito. Com o avanço das novas tecnologias o governo muitas vezes disponibiliza computadores e Netbooks como ferramenta de TA. Radabaugh afirma que: " para pessoas sem deficiência a tecnologias torna as coisas mais fáceis, para pessoas com deficiência torna as coisas Possíveis (RADABAUGH, 1993)

Para pessoa com deficiência a internet é uma ferramenta de socialização e aprendizagem onde podem se sentirem incluídas quanto cidadão pelo fato dela está se comunicando sentindo-se igual a qualquer pessoa dita "normal" o acesso a internet deveria ser direito a todas as pessoas deficientes e não visto como exclusividade mas como inclusão social.

A possibilidades de inclusão pode ser praticada na sociedade e no âmbito escolar a presença das Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) é essencial para essa pratica, principalmente para a aprendizagem tecnológicas valorizando uma educação da diversidade. Silva (2002, p. 23) explica:

> Ao gerar um protocolo de comunicação em sala de aula os professores convocam os alunos a saírem da possibilidade e receptores e se enganarem com ele na textura complexa que resulta no conhecimento vivo. Esse tecer junto implica aprender a tolerância diante do diferente, uma vez que significa ligar, o que esta separado, implica aprender a lidar com as múltiplas informações, o que significa não ser tragado por elas, mas torná-las conhecimento.

Como já foi dito mais a frente há uma resistência a essa mudança, mas isso não que dizer que hoje em dia não tenha em sala de aula a presença na TA já é possível encontrar prática de ensino vivenciada nesse sentido em algumas escolas.

Os recursos das redes de computadores possibilitam uma ampla esfera de tecnologia assistiva incluído a pratica pedagógica que vai além de uma inclusão de aluno com deficiência e sim potencializando a verdadeira construção de uma educação Inclusiva, com o uso dessa tecnologia de interação via rede a comunicação e a produção autônoma de conhecimentos torne possível essa interação com o mundo virtual. Esse

novo horizonte da informação e conhecimento tecnológicos são criados sempre fora dos muros das escolas, podendo a mesma aderir e está juntos a essa novas possibilidades tornando um desenvolvimento educacional com dimensões mais enriquecedoras das TIC. SILVA (2002, p. 22 e 23) anuncia das seguintes formas os fundamentos da interatividade telemática apresentando-se o três:

1. primeiro sugere à disponibilização de múltiplas aberturas (abrir "janelas") a participação-intervenção dos alunos nas ações cotidianas concedentes ao ensino e a aprendizagem;
2. segundo sugere a disponibilização de múltiplas aberturas à bidirecionalidade nas relações horizontais significando rompimento com o espaço de transmissão unidirecional autoritária (onde quem transmite e quem não sabe se submete) e viabilização de co-autoria, da comunicação conjunta da emissão e da recepção;
3. terceiro sugere a disponibilização da multiplicidade de redes de conexão de tratamento dos conteúdos curriculares, significando linearidade, roteiros de exploração originais combinações livres e criação de narrativas possíveis (SILVA,2002, p. 23)

Como diz Moran (2004, p. 01-02):

> Com a internet estamos começando a ter que modificar a forma de ensinar e aprender […] O conceito de curso de aula também muda. Hoje entendemos por aula um espaço e tempo determinados. Esse tempo e espaço cada vez serão mais flexíveis […] A uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes.

Por meio das interações telemáticas ocorre um beneficio de estímulo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. Consciente ou inconscientemente há um progresso na aprendizagem da escrita e leitura o "navegante/aluno/pesquisador" podendo ser a cada dia, não somente um receptor de informações e conhecimentos, mas também emissor, criador e produtor de novos saberes tornando-se essa função da quantidade e qualidade das conexões estabelecidas em rede, em comunidades virtuais.

Passamos, então, a refletir sobre a acessibilidade (e o acesso a) no Trabalho, na Educação, Cultura, Lazer, Informação, Esportes,, Internet e outras. Nesse sentido a

acessibilidade significa conseguir a equiparação de oportunidades em todos os aspecto da vida.

Outro conceito relevante é o conceito de "Tecnologia Social", definido como: Conjunto de Procedimento e estratégias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas no convívio com a comunidade adequada por ela, que presume soluções para a inclusão social. As tecnologias estão presentes em cada ser humano no processo de vida e da história.

> Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência. Passando por todos os outros tipos e modelos possíveis e imagináveis de bengalas, muletas e próteses, que surgiram ao longo de toda essa história. (SLIDESHARE acesso 18 de agosto 2013)

Para pessoa com deficiência auditiva o progresso da novas tecnologias o uso da internet por exemplo é utilizada como uma forma de integração social fazendo com que eles sintam-se incluídos na sociedade, não somente restrito a comunidade surda mas a comunicação com pessoas ditas "normais" b

> Outros exemplos clássicos de TA para surdos são os produtos que utilizam luzes ou vibração em apoio a aparelhos que fazem uso de som como campainhas, despertadores e outros. Hoje corriqueiros e relativamente de baixo custo, já tiveram soluções simples e criativas no passado, como um caso a nós relatado pela professora Lucinda Ferreira Brito (primeira lingüista brasileira a pesquisar a Língua Brasileira de Sinais). Segundo ela, em visita a uma cidade do interior de São Paulo, soube do caso de um surdo que morava sozinho e era despertado por uma vizinha e colega de trabalho através do recurso de um barbante amarrado no dedão do pé, acionado diariamente pela janela…Ela residia no andar de baixo e ele no de cima. Sem dúvida, um belo exemplo de TA.(ARARA AZUL acesso 18 de agosto 2013)

Nunca podemos esquecer que os surdos tem sua língua (e cultura) própria e que o respeito a essa diversidade deve estar inserida a qualquer projeto de trabalho realizado, inserido toda ação de produção de TA.

2. TABELA DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA SURDOS

PRODUTOS	**a) Aparelhos de amplificação sonora individual.** **b) Sinalizadores domésticos de som (campainha, telefone, despertador e outros).** **c) Aparelhos FM para captação de voz em ambientes com interferências acústicas (salas de aula e outros).** **d) Amplificador para uso em telefones (para surdez moderada ou severa).** **e) SAP com entrada para fones de ouvido com ou sem fio.** **f) "Hearing Loop" ou Aro magnético para recepção auditiva em eventos, cinema, teatro. Pouco usado no Brasil.** **e) Implante Coclear.** **f) Softwares para reabilitação de fala e** **g) Telefones para surdos (escrita e videofone).** **h) Materiais com acessibilidade em Libras. CDs-ROM, DVDs e outros formatos digitais.** **IMPORTANTE: Notebooks, tablets e celulares que permitam o acesso às centrais de intermediação telefônica surdo/ouvinte (escrita/fala/Libras), às mensagens escritas via celular, MSN, Skype, Youtube, Orkut e outros recursos de comunicação via internet (escrita e Libras).**
METODOLOGIAS, **ESTRATÉGIAS** **e PRÁTICAS**	a) Adaptações do meio-ambiente (usando escrita, recursos visuais e outros). b) Difusão da Libras para a sociedade (formação de professores surdos e ouvintes de Libras, capacitação de intérpretes de Libras e outras ações correlatas).
RECURSOS **e SERVIÇOS**	a) Fonoaudiologia (reabilitação auditiva e de fala). b) Leitura Labial. c) Intérpretes de Libras. d) Closed caption/Legenda oculta. e) Centrais de intermediação telefônica surdo/ouvinte (escrita/fala/Libras). f) Mensagens escritas via celular. g) MSN, Skype, Youtube, Orkut e outros recursos de comunicação via internet (escrita e Libras).

(EDITORA ARARA AZUL acesso 18 de agosto 2013)

A tecnologia e a formação on-line oferecem acesso à informação e são essenciais para uma aprendizagem regada e estruturada, além disso, promovem a independência. Os princípios de acesso visual devem assegurar o ingresso comunicativo e o cumprimento dos direitos humanos das pessoas surdas. A inclusão para as pessoas surdas, devem ser iniciativa das próprias pessoas surdas através da língua/s gestual e sua própria cultura. Os direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas deve de ser respeitadas, de modo que as os mesmo sintam-se valorizados.

Os intérpretes de língua gestual é de fundamental importância no que se refere ao acesso e aos seus direitos humanos . Quando se refere a intérprete de língua gestual percebe-se que é uma forma de recurso, esse o qual conceitua incluir não só os profissionais ouvintes como também os profissionais surdos e os guias intérpretes de pessoas surdo-cegos.

Várias foram as discussões referentes as perspectivas de uma inclusão social através das Tecnologias Assistivas, mas quais são as essas iniciativas e tecnologias de apoio que pedem ser posta em pratica par facilitam essa inclusão? Antes de responder a esta questão é necessário entender que as metodologias são de grande importância pra obter um resultado qualitativo e positivo para haver uma verdadeira inclusão social e educacional pois existe diversas possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser concebido não somente em uma nas salas de aula inclusiva, mas também no dia dia dessas pessoas, de acordo com as necessidades específicas de cada individuo com necessidades educacionais especiais e sociais , para uma melhor funcionalidade a essas pessoas incapacitadas, tais como: fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; suportes para visualização de textos ou livros; órteses diversas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas ou tubos de PVC “recheados” com epóxi ou com punho de bicicleta ; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas, também tem as Tecnologias para o uso pessoal da vida diária dessas pessoas podem ser : fitas adesivas fixadas em talheres e enrolada a mão para obter apoio ao levar o alimento a boca, podendo fazer o mesmo com outros objetos como escova de dente e peste para cabelo; fixar objetos como copos e pratos em bandejas; bastão para vestuário; gancho adaptado pra trincos arredondado de portas; e alguns outros produtos e tecnologias pra mobilidade e transporte pessoal em ambiente externo e interno como: bicicleta, cadeiras de rodas e moletas adaptadas ao deficiente e inúmeras outras

possibilidades que facilitem a vida e o desenvolvimento para uma independência pessoal dessa essas pessoas. Com muita dedicação, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples e artesanais contribui e muito para uma evolução positiva através do próprios professores, fazendo a diferença, para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar e aprender junto com seus colegas, havendo uma garantia de resultados positivos no aprendizado de alunos com necessidades especiais

3. Considerações Finais

As tecnologias assistivas e a educação especial não trabalham somente para solucionar os problemas do aluno, ela procura instrumentos que atendam resolvam questões de diversos contexto educacional e social com objetivo de uma evolução motora e intelectual da pessoa com deficiência que tenha em vista o desenvolvimento de uma independência própria , autonomia e emancipação do individual do aluno com necessidades educacionais especiais, com o auxilio das tecnologias assistivas torna-se possível uma melhoria no desenvolvimentos e subsídio para a verdadeira inclusão, possibilitando assim um melhor acesso em seu desempenho educacional e consequentemente em sua vida social.

Referencias

ARARA AZUL. site disponivel em : <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=932> Acesso em 18 de agosto, 2013.

BONILLA, M. H. **Escola aprendente**: para alem da sociedade da informação. Rio de janeiro: Quartet, 2005.

CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. Revista Integração, Brasília: MEC, ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.

CAT, 2007. Ata da Reunião VII, de desembro de 2007, **Comitê de Ajuda Técnica**, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da Republica: (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <http://www.mj.gov.br/cord/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do comitê_de_Ajudas_Técnicas.doc> Acesso em :15 de Agosto 2013.

DIREITO ESTADO E CONTROLE SOCIAL.,site. Disponível em:http://direitoestadoecontrolesocial.wordpress.com/2010/10/21/declaracao-sobre-os-

direitos-das-pessoas-com-deficienciavertente-portadores-de-deficiencias/ Acesso em 15 de Agosto de 2013.

MIRANDA, T. G. Interação dialógica na construção da subjetividade de alunos com necessidades educativas especiais. **Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Salvador. Universidade Federal da Bahia, 1999.

MORAN, J.M. **Mudar a forma de ensinar com a internet.** Disponivel em:<http://www.proinfo.mec.gov.br> Acesso em: 18 de aggosto, 2013.

PRETTO, N .L.**Um escola sem/Com futuro**: educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 3. ed,. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SLIDESHARE site disponivel e: <http://www.slideshare.net/asustecnologia/tecnologia-assistiva-educao-inclusiva> Acesso em 18 de agosto, 2013.

INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO PUBLICADO PÁGINA DA UNIT NO FACEBOOK

Flávia Sofia do Nascimento Brandão[1]
Talita de Azevedo Déda[2]

RESUMO

O presente artigo visa discutir sobre o processo de produção de conteúdo para as redes, em específico para o *Facebook,* substanciado pelos conceitos de Comunicação Organizacional de Margarida Kunsch e Redes Sociais na Internet de Raquel Recuero, tendo como objeto de estudo uma análise das publicações (*Wall-posts*) realizadas na página de fãs da Universidade Tiradentes durante a realização da Semana de Extensão da Unit (SEMEX 2013). O objetivo do estudo é entender, através de uma análise de conteúdo, como a universidade usou as ferramentas disponíveis pela estrutura da página de fãs do *Facebook,* enquanto ambiente de socialização e educação, em prol da comunicação com o seu público.
PALAVRAS-CHAVE: Publicações; *Facebook*; comunicação e redes sociais.

ABSTRACT

This article aims to discuss the process of producing content for the networks, specifically for Facebook, substantiated by the concepts of Organizational Communication Margarida Kunsch and Social Networks in Internet Raquel Recuero, having as object of study an analysis of the publications (Wall-posts) performed on the fan page of Tiradentes University while performing the Week Extension Unit (SEMEX 2013). The objective of the study is to understand, through a content analysis, how the university used the tools available by the structure of the Facebook fan page, while environment for socialization and education, for the sake of communication with your audience.
KEYWORDS: Publications; Facebook; communication and social networking.

[1] Universidade Tiradentes-UNIT ; Graduada em Comunicação Social, com habilitação em jornalismo pela Universidade Tiradentes-UNIT, e-mail: flaroot@gmail.com
[2] Universidade Tiradentes-UNIT ; Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho – Portugal – professora do curso de Comunicação Social da Universidade Tiradentes; e-mail: talitadeda@hotmail.com

1 Introdução

As mudanças no paradigma da Comunicação Social (de *mass media* para um-todos e todos-todos[1]), percebidas com a chegada da *Web* 2.0[2], e a popularização das Redes Sociais na Internet[3], estão impulsionando a inserção dos indivíduos e instituições no universo digital. A popularização e a diversidade de dispositivos de Tecnologia da Informação (TICs) têm enriquecido as estratégias das equipes de comunicação das Organizações, que agora precisam planejar a presença de conteúdos específicos para os ambientes de redes digitais, a fim de promover uma comunicação satisfatória com os seus públicos.

De acordo com Gabriel (2009), o crescente acesso aos *smartphones* e aos computadores portáteis, que agora fazem parte do cotidiano de boa parte da população brasileira, tem colocado o público em posição ativa quando se trata do consumo da informação. Segundo dados da empresa de pesquisas 'IBOPE Media' divulgados em julho de 2013, os brasileiros com acesso à Internet já passam de 100 milhões.

Ainda sobre os dados da pesquisa, desses 102,3 milhões de pessoas com acesso à Internet no Brasil, a marca de 72,7 milhões seria relativa ao uso no trabalho e domicílio. O uso do restante dos brasileiros com acesso no trimestre analisado - 29,6 milhões -, ficaria dividido entre outros locais, como escolas e *lan houses*. No comunicado sobre o relatório, o IBOPE chama a atenção ainda para o número histórico alcançado nos primeiros três meses do ano (100 milhões), dizendo que: "É a massificação do acesso e o processo de democratização da informação, cultura e educação" (IDGNOW, 2013).

> Não é mais novidade a crescente difusão das redes sociais on-line no Brasil e no mundo que, associada à sua forma de interação não hierárquica e colapsando tempo e espaço, tem impactado o comportamento humano. O modo como nos relacionamos uns com os outros e com instituições e empresas têm mudado sensivelmente e impactado praticamente todos os aspectos de nossa vida. Dos primórdios das redes sociais on-line até os dias de hoje, temos presenciado transformações e números impressionantes (GABRIEL, 2010, p. 84).

Com a mudança na maneira de se consumir informação, muda também a forma de

[1] LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999 (Coleção TRANS)
[2] SAAD, Beth. **Estratégias 2.0 para a mídia digital**: internet, informação e comunicação. São Paulo: Senac São Paulo, 2003
[3] RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2010 (Coleção Cibercultura).

produzi-la[4]. É neste contexto que a comunicação mediada por computador passa a ganhar importância para as Organizações na produção de conteúdo específico para ambientes digitais. A inclusão de estratégias de produção de informação voltada para as redes sociais *online* no planejamento da Comunicação Organizacional[5] passa a ser crucial para o processo de institucionalização[6] das Organizações, que ampliam as suas redes de influência, criando canais de Comunicação com o público nestes ambientes.

Sobre as mudanças no comportamento do consumidor da informação, que com as redes digitais agora assume um papel de coparticipante na construção da Comunicação Organizacional, Neto (2011) afirma que a comunicação estratégica precisa ser planejada levando em consideração a evolução do conceito de "público-alvo".

Segundo Neto (2011), este indivíduo que na época industrial não exercia sequer o poder de escolha, estando sujeito a uma pouca variedade de produtos e serviços, hoje se encontra em uma posição central na construção de valor sobre o produto: o consumidor sai do papel de alvo para o de colaborador. Assim, a Comunicação Organizacional passa a ser planejada de acordo com as aspirações do indivíduo, deixando de considerá-lo irrelevante: "independente da forma como se chega ao consumidor, o mais importante passa por criar uma relação pessoal com o cliente e, nesta relação, o cliente deve sentir a liberdade de falar sobre a organização" (NETO, 2011, p. 25).

Sobre a emergência da importância das Redes Sociais na Internet como meios de comunicação entre indivíduos e organizações, faz-se importante destacar uma ferramenta que ganhou ampla aceitação de maneira global – o *Facebook*. Considerado como o principal site de *Social Network*[7] do mundo, de acordo com dados da *ComScore*[8] (2013), o *Facebook* alcançou no primeiro semestre de 2012 a marca de 1 bilhão de usuários.

Considerada como a ferramenta de rede social digital mais acessada do mundo (1 bilhão de usuários, segundo a ComScore), o *Facebook* tem importância central nas estratégias

[4] LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 4ª Ed., 2008. 295p.

[5] KUNSCH, Margarida M. K. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Summus, 4ª ed. revisada e ampliada, 2003.

[6] De acordo com Kunsch (2003), além dos objetivos mercadológicos, no caso de Organizações com fins lucrativos, o objetivo de todas as Organizações seria a institucionalização da sua imagem corporativa perante seus públicos. Ou seja, tornar-se referência no nicho em que atua.

[7] *Social Network* é o termo em inglês para se referir às ferramentas de Redes Sociais na Internet – http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_social.

[8] *ComScore* é uma empresa de pesquisa de mercado que fornece dados de marketing e serviços para muitas das

de comunicação para Mídias Digitais Sociais (Gabriel, 2009). Um estudo da Latin America Social Media *Check-Up* aponta que 50% das maiores empresas do Brasil já possuem uma página nesta rede social.

Considerando este cenário, as Organizações começam a visualizar o *Facebook* enquanto ferramenta de Comunicação, já que este reserva opções de baixo custo e amplo alcance, gerando a possibilidade da criação de *fanpages* (páginas de fãs) personalizadas e anúncios altamente segmentados (*Facebook Ads*). Com relação à produção de conteúdo, o *Facebook* possibilita ainda a publicação de textos, imagens e vídeos (Mídias Sociais), que geram interações de caráter próprio: *likes* ("curtidas"), compartilhamentos e comentários.

Partindo deste contexto, com o intuito de entender como a Universidade Tiradentes (Unit) tem usado a ferramenta Facebook para produzir conteúdo relevante para o seu público, esta análise observou os *Wall-posts* publicados durante o período de divulgação e cobertura da Semana de Extensão (Semex 2013) da Unit, na página de fãs da instituição, de acordo com a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2004). Segundo informações do site do evento, a cada edição, a Semex mobiliza o universo de 17 mil alunos de graduação presencial, com o objetivo de incentivar a participação deste público nas atividades de extensão oferecidas pela Unit.

Através de pesquisa e averiguação das publicações realizadas na página de fãs da Unit, no período de 29/02/2013 a 15/03/2013, esta análise buscou contribuir para a reflexão acerca da importância da criação de núcleos específicos de Mídias Sociais nas empresas, assim como para futuras pesquisas acadêmicas sobre os temas Redes Sociais na Internet e Comunicação Organizacional.

2 Desenvolvimento

A Universidade Tiradentes é uma instituição de ensino superior particular sergipana que, em sua trajetória, completou 50 anos em 21 de abril de 2012. De acordo com Mendonça (2012), a Unit descende da criação do Ginásio Tiradentes, nascido nos anos iniciais da década de 1960.

Sobre a importância da organização para o mercado da Educação no estado de Sergipe, Melo (2005, p.12, apud MENDONÇA, 2012, p.41) afirma que o período entre 1970

maiores empresas da Internet.

até os dias atuais, para o ensino superior em Sergipe, tem sido o mais rico de todos, pois, além da consolidação da Universidade Federal de Sergipe como propulsora das manifestações culturais, várias outras faculdades particulares vêm sendo criadas, como a Faculdade Pio Décimo, a Faculdade São Luiz, a Fanese, a Fase, a Faser, a Fama, entre outras.

Segundo informações disponíveis no *site* da instituição de ensino, a Universidade Tiradentes possui mais de 30 mil alunos – somando as modalidades de ensino presencial, à distância, Pós-Graduação *Latu Sensu* e *Stricto Senso* (UNITa, 2013). De acordo com Mendonça (2012), com o intuito de aproximar a academia da sociedade, desde novembro do ano 2000 a Unit desenvolve projetos permanentes que envolvem as comunidades interna e externa, através da Coordenação de Extensão da universidade. Para Mendonça (2012), um dos principais projetos desta coordenação é a própria Semana de Extensão.

> A Semana de Extensão – Semex – é um evento organizado pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e de Extensão (atual Coordenação de Extensão), sob a coordenação do Grupo Gestor do Fórum de Desenvolvimento Regional da Universidade Tiradentes. O evento tem como objetivo apresentar os resultados das ações de extensão desenvolvidas na comunidade sergipana ao longo do ano, reafirmando o compromisso com as questões sociais, científicas, artístico-culturais, norteadas pelo Projeto Pedagógico Institucional (MENDONÇA, 2012, p. 412).

Com o intuito de perceber como foi realizada a divulgação e a cobertura da programação da Semex 2013 através da página da Unit no *Facebook*, o presente estudo analisou as características dos conteúdos publicados na neste ambiente, através da observação direta das publicações realizadas. Na busca pelas informações que embasariam o estudo, partindo da coleta de informações no *hotsite* do evento (UNITb, 2013), verificou-se que o tema da 7ª Semex (2013) foi "A diversidade nos move, as extensões nos conectam". A programação aconteceu no período de 11 a 15 de março de 2013, e contou com palestras, minicursos, tenda cultural, cineclube, e um concurso cultural de grafite.

Partindo do entendimento de que a Unit utilizou sua página de fãs no *Facebook* como instrumento de Comunicação com o público de fãs para a divulgação dos conteúdos relacionados à Semex 2013, através da observação direta das informações disponíveis, observou-se os: *wall-posts* (publicações no mural).

- A publicação de imagens associadas a textos (*wall-posts*):

> Sobre a análise do *Facebook* como ferramenta digital adequada para estratégias do planejamento de Comunicação Organizacional, Muniz (2011) ressalta a importância do conhecimento das funções da rede social para o melhor aproveitamento dos seus potenciais. Para as Organizações, por exemplo, a rede oferece ambientes específicos, e as suas funcionalidades estariam, portanto, relacionadas aos objetivos da Comunicação.
>
> Considerando os requisitos para o desenvolvimento estratégias de Comunicação nas redes apresentados por Gabriel (2009), Muniz (2011) apresenta a *produção de conteúdo* como estratégia de Comunicação no *Facebook* para a conquista de determinado público-alvo.

Fazendo uma correlação entre as teorias, de acordo com Kunsch (2003), cada tipo de conteúdo produzido e divulgado por uma Organização obedece a uma função. Assumindo como base o conceito de Comunicação Integrada apresentado pela autora, os conteúdos podem estar a serviço da Comunicação Mercadológica, da Comunicação Administrativa ou da Comunicação Institucional de uma Organização. Juntos, os tipos de comunicação formam o composto comunicacional.

Tendo como suporte teórico as definições de Kunsch (2003) para instrumentos de Comunicação Institucional, na página de fãs da Unit foram encontradas as seguintes funções: a) Publicações em prol da Identidade Corporativa da universidade; b) Publicações Informativas; e c) Publicações Interacionais.

Na análise temática dos conteúdos das mensagens publicadas (*wall-posts*), com relação às publicações em prol da Identidade Corporativa (a) da Unit durante a Semex 2013, a observação direta encontrou os seguintes temas: concurso cultural de grafite, tenda cultural e doação de leite em pó.

Já na análise temática das Publicações Informativas (b), a observação direta para análise dos conteúdos encontrou a prevalência de informações a respeito da programação da Semex, assim como dos processos necessários à inscrição em palestras e minicursos.

Com relação à análise do conteúdo das Publicações Interacionais (c), verificou-se o estímulo ao diálogo, com a formulação de perguntas que incentivavam o público a opinar sobre a programação da Semana de Extensão 2013.

Entendendo que o posicionamento dos conteúdos de Comunicação a favor da

Comunicação Institucional de uma Organização trabalha em prol da imagem, dos valores, da informação e do diálogo com o público, a partir da observação direta publicações feitas na página de fãs da Unit é possível inferir que a organização usa a ferramenta a favor do seu processo de institucionalização perante seus públicos. Kunsch (2003) sustenta essa ideia:

> A Comunicação Institucional está intrinsecamente ligada aos aspectos corporativos institucionais que explicitam o lado público das organizações, constrói uma personalidade creditiva organizacional e tem como proposta básica a influência político-social na sociedade onde está inserta (KUNSCH, 2003, p. 164).

Ainda sobre a interpretação dos dados (ver Tabela 1, logo abaixo), verificou-se que a maior parte das publicações é do *tipo a* (70%) – que prioriza a identidade corporativa. Desta forma, infere-se que o objetivo principal das publicações realizadas pela Unit durante a Semex em sua página de fãs foi a divulgação de conteúdos sobre a "auto-representação" da empresa, a fim de expressar a personalidade da Organização.

Tipo	Quantidade	%
Tipo **a**	28	70%
Tipo **b**	9	26%
Tipo **c**	2	4%

Tabela 1 – Quantidade de publicações por tipo

Quanto às publicações em prol da Identidade Corporativa (tipo a) – que é formada pelo o que a organização diz, faz e o que seus públicos dizem e acham dela (KUNSCH, 2003) –, durante a Semex 2013 as publicações realizadas neste sentido divulgaram os detalhes inéditos da programação do evento: como a tenda cultural, o concurso cultural de grafite e palestras com profissionais de abrangência internacional.

Já no que se refere às Publicações Informativas – aquelas que, de acordo com Kunsch (2003), ajudam a organizar os fluxos de irradiação das informações sobre as organizações –, tratam-se de publicações de caráter jornalístico empresarial, que nas Mídias Sociais assumem uma linguagem diferenciada – linguagem esta que obedece às regras e valores das Redes Sociais Digitais. Desta forma, dizem respeito à divulgação de informações úteis ao público, tendo aqui como ferramenta a própria página de fã.

No caso específico da Semex 2013, as publicações de caráter informativo realizadas na página divulgaram informações sobre a programação do evento, assim como detalhes dos

processos de inscrição em palestras e minicursos.

Por fim, no caso das Publicações Interacionais – as que se realizam buscando gerar diálogo com o público, seguindo os conceitos de Primo (2011) para interações –, o caráter "social" da mídia "*wall-post* no *Facebook*" traz a possibilidade da geração natural de interações em cada publicação (*likes*, compartilhamentos e comentários).

Em termos gerais, as publicações aqui classificadas como "interacionais" trazem, por sua vez, em seu conteúdo textual, o estímulo à participação do público. Levando em consideração as definições de Kunsch (2003) para pesquisas em Comunicação Organizacional, as publicações podem ser classificadas em pesquisas de "abordagem informal" (KUNSCH, 2003, p. 284), que muitas vezes servem de ponto de partida para pesquisas mais detalhadas, no que pode ser de muito valor para as Organizações.

Sobre a importância da periodicidade das publicações nas redes, de acordo com Souza (2012), o engajamento dos usuários (público) nas Redes Sociais Digitais é um dos principais objetivos da aplicação de estratégias de Comunicação nesses ambientes. Para que o engajamento seja alcançado, no entanto, é preciso que as publicações sejam feitas de maneira planejada e constante.

No caso do *Facebook*, seria preciso, portanto, definir o volume e a frequência das atualizações, assim como seria importante saber quais os dias da semana e os horários mais indicados para publicação, de acordo com as categorias específicas de conteúdo.

Deste modo, a partir da observação direta dos *wall-posts* publicados na página de fãs da Unit no período de 29 de janeiro a 25 de março, verificou-se a periodicidade média de uma publicação por dia sobre os assuntos da Semex. A maior concentração de publicações, por sua vez, se deu no período em que aconteceu a Semana da Extensão (11 a 15 de março). Para o cálculo, fez-se a quantificação das publicações e dividiu-se pela quantidade de dias do intervalo de tempo analisado.

Considerada a periodicidade de uma publicação por dia durante o período analisado, infere-se que a Unit conhece a importância da divulgação periódica de conteúdos em sua página em prol do engajamento do seu público de fãs.

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
	29/01	30/01	31/01	01/02	02/02	03/02
04/02	05/02	06/02	07/02	08/02	09/02	10/02
11/02	12/02	13/02	14/02	15/02	16/02	17/02
18/02	19/02	20/02	21/02	22/02	23/02	24/02
25/02	26/02	27/02	28/02	01/03	02/03	03/03
04/03	05/03	06/03	07/03	08/03	09/03	10/03
11/03	12/03	13/03	14/03	15/03	16/03	17/03
18/03	19/03	20/03	22/03	23/03	24/03	25/03

Tabela 2 – Demonstração dos dias em que houve publicação

3 Conclusão

A crescente adesão das empresas às chamadas páginas de fãs na rede social *Facebook* foi o grande estímulo para a construção desta análise. O intuito, portanto, foi investigar mais de perto as interações geradas neste ambiente digital pela presença da Unit, a fim de qualificar a relação estabelecida entre a instituição e seu público. Repletos de códigos únicos – determinados pelas próprias características da interface –, os processos comunicativos planejados *para* e aplicados *no Facebook* são uma novidade atraente às empresas, que têm se visto impelidas a entender os novos valores implantados pela comunicação em rede.

Considerando cada componente da rede de influência de uma Organização no *Facebook* como um "ator" a favor da construção e reconstrução da sua identidade corporativa – através dos *likes*, compartilhamentos e comentários realizados nas publicações –, inferiu-se que a presença de uma Organização nesta rede é de grande importância na Era das Redes Sociais Digitais. Verificou-se também que o diálogo ocorrido dentro das publicações (mídias sociais) trabalha em prol do atendimento às dúvidas e reclamações de determinado público, podendo a Organização extrair um substrato de informações para melhorias em seus processos administrativos.

No caminho para estas conclusões, a partir do estudo dos conceitos de Comunicação Organizacional e da apreciação dos dados gerados pela presente análise pôde-se inferir que a Unit utilizou sua página de fãs no *Facebook* para a promoção do diálogo com o seu público.

Com a divulgação de conteúdos acerca de informações relevantes aos processos de inscrição e acompanhamento da programação da Semex 2013 – e a aceitação do público através da grande quantidade de interações –, o estudo inferiu que a Unit utiliza sua página de

fãs para construir relações de confiança com seus públicos, que esperam *por* e interagem *com* estes conteúdos, promovendo sua divulgação espontânea.

Sobre a utilização do caráter interacional das mídias sociais (conteúdos) para o atendimento às dúvidas dos interessados, concluiu-se que a Unit também fez uso deste potencial de maneira estratégica, fortalecendo o vínculo com seu público.

Em contrapartida, na construção desse relacionamento de confiança entre uma Organização e seus públicos através das Redes Sociais Digitais, em especial o *Facebook***,** os usuários esperam que alguns pré-requisitos sejam atendidos pelos processos comunicacionais. É neste sentido que a verificação de um tempo longo de resposta às dúvidas do público pode vir a significar um problema para a Organização em médio prazo.

A análise conclui, por fim, que, apesar do caráter de novidade, a página de fãs do Facebook da Unit já é considerada por seu público como fonte de informação oficial, onde este interage com a organização e atribui crédito aos conteúdos ali publicados, ajudando a igualmente a divulgá-los e opinando sobre eles.

É assim, portanto, que esta pesquisa pretende deixar a sua contribuição para os estudos acerca da Comunicação Organizacional nos ambientes digitais, ressaltando a importância para o aprofundamento nas teorias disponíveis, de modo que este trabalho não é, nem pretende ser, conclusivo. A sua grande tarefa é, na verdade, suscitar o questionamento, abrir espaço para o debate acerca dos objetivos do uso das Redes Sociais Digitais como canais de Comunicação estratégica para as Organizações, e sobre os incomensuráveis ganhos que a queda da hierarquização da produção de informações podem agregar à Comunicação Social.

Referências

ADMINISTRADORES. **Redes Sociais:** a evolução do SAC. Publicado em 25 jan. 2011. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/redes-sociais-a-evolucao-do-sac/51519/>. Acesso em 29 mai. 2013.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. Atualização para 6. ed. Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COMSCORE. **2012 Brazil Digital Future in Focus**. Comscore. Publicado em 21 março de 2012. Disponível em:<http://www.comscore.com/por/Insights/Presentations_and_Whitepapers/2012/2012_Brazil_Future_in_Focus_Webinar>. Acesso em 31 maio de 2013.

_____. **2013 Brazil Digital Future in Focus**. Comscore. Publicado em 14 mar. 2013.

Disponível em: <http://www.comscore.com/por/Insights/Events_and_Webinars/Webinar/2013/2013_Brazil_Digital_Future_in_Focus>. Acesso em 31 maio de 2013.

FRAGOSO, Suely. **De interações e interatividade**. Revista Fronteiras Estudos Midiáticos, São Leopoldo-RS, v. 3, n. 1, pp. 83-95, 2001.

GABRIEL, Martha. **Marketing na Era Digital.** São Paulo: Novatec Editora, 2010.

IDGNOW. **Brasileiros com acesso à Internet passam dos 100 milhões pela 1ª vez.** Idgnow. Publicado em 13 de julho de 2013. Disponível em: http://idgnow.uol.com.br/internet/2013/07/15/brasileiros-com-acesso-a-internet-superam-100-milhoes-pela-1a-vez-diz-ibope/. Acesso em 01 de ago. 2013.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999 (Coleção TRANS).

MUNIZ, Priscila. **Estratégias de comunicação no Facebook**. Slideshare.net, 2011. Disponível em: http://www.slideshare.net/pri.muniz/estratgias-de-comunicao-no-facebook-9359369. Acesso em 29 mai. 2013.

_____. **Estratégias de conteúdo para Facebook**. Slideshare.net, 2011. Disponível em: http://www.slideshare.net/papercliq/estrategias-de-conteudo-para-facebook. Acesso em 29 mai. 2013.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador:** comunicação, cibercultura, cognição. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2010 (Coleção Cibercultura).

SAAD, Beth. **Estratégias 2.0 para a mídia digital**: internet, informação e comunicação. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

SILVA, Tarcísio. **Monitoramento e Mensuração de Mídias Sociais**. Slideshare.com. *Slideshow* de palestra realizada na DigitalWeek ESPM em maio de 2013. Disponível em: http://www.slideshare.net/tarushijio/monitoramento-metricas-espm-digitalweek. Acesso em 19 maio. 2013.

_____. **Dados em Mídias Sociais –** reflexos no self e no mercado**.** Slideshare.com. *Slideshow* de palestra realizada na UNISINOS São Leopoldo – mai. 2013. Disponível em:< http://www.slideshare.net/tarushijio/dados-midias-sociais-reflexos-self-mercado>. Acesso em 19 mai. 2013.

SOUZA, Alynne de. **SAC 2.0:** a emergência do consumidor na era das redes sociais. 2011. Pesquisa apresentada como TCC do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade

Federal do Pará, 2011.

UNIT. **Institucional**. Unit, 2013(a). Disponível em:< HTTP://unit.br/intitucional>. Acesso em 31 maio de 2013.

_____. **Semex**. Unit, 2013(b). Disponível em: <HTTP://unit.br/semex>. Acesso em 31 maio de 2013.

ZUCKERBERG, Mark. **Exclusive Interview with Facebook Leadership**: Mark Zuckerberg, CEO/Co-Founder & Sheryl Sandberg, COO. Em entrevista concedida a Charlie Rose no charlierose.com em 7 nov. 2011. Disponível em <http://www.charlierose.com/view/interview/11981>. Acesso em 3 junho de 2013.

A EDUCOMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

Rísia Rodrigues Silva Monteiro[1]

RESUMO
Este estudo apresenta um relato e reflexão sobre uma experiência vivenciada nas oficinas de jornal mural e fotografia realizadas em duas Escolas de Professores do Futuro (EPF's) de Macuse, cidade situada na província de Zambézia, Moçambique. As EPF's formam professores para atuar nas cinco primeiras séries do ensino primário moçambicano. Este trabalho busca conhecer e compreender como a educomunicação, interface entre educação e comunicação, pode contribuir no processo de formação de docentes em Moçambique. Este estudo pretende também avaliar de que forma a relação educação e comunicação pode oferecer ferramentas pedagógicas aos futuros professores. Considerando que a formação educacional não se dá apenas na sala de aula, à pesquisa foram acrescidas considerações sobre práticas escolares observadas do dia-a-dia dos alunos que vivem nas EPF's sob o regime de internato. Mídias, educomunicação, tecnologias da informação e comunicação (TIC's), educação e fotografia são algumas das categorias com as quais este estudo dialoga. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, baseada no método qualitativo, com o uso de fontes bibliográficas, documentais e iconográficas. Este artigo foi desenvolvido sob três eixos centrais. O primeiro aborda o contexto em que o estudo foi realizado. O segundo discorre sobre o desenvolvimento das oficinas. E o terceiro eixo trata dos resultados obtidos durante a realização da experiência e dos primeiros relatos de egressos das EPF's, hoje professores em diversas regiões de Moçambique, sobre a utilização que fazem do conhecimento construído nas oficinas. Intenta-se, na etapa seguinte desta pesquisa, que se encontra em andamento, conhecer e acompanhar novos resultados da experiência realizada. Registros fotográficos feitos durante a pesquisa integram esta comunicação.
PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação; jornal mural; fotografia; educação e tecnologias da informação e comunicação (TIC's).

ABSTRACT
This study presents a report and a reflection on an experience with workshops on wall newspaper and photography that took place in two Schools for Future Teachers (EPF's), in Macuse, province of Zambézia, Mozambique. The EPF's train teachers that will work in the first five grades of the primary school. This paper aims to understand how the educommunication (an interface between education and communication) can contribute on the teachers training process in Mozambique, and how the relation between education and communication can offer new educational tools to the future teachers. Considering that the educational training is not only inside the classroom, considerations about school practices observed on the students' routine were made. This paper covers different categories, such as media, educommunication, communication and information technologies, education and photography. It is an ethnographic research, based on the qualitative method, using

[1] Graduada em Jornalismo (UNIT), Pós-Graduanda em Docência do Ensino Superior (Estácio FASE) e integrante dos grupos de pesquisa em História da Educação: intelectuais da educação, instituições e práticas escolares (UFS) e História das práticas educacionais (UNIT). E-mail: risiarodrigues@destaquenoticias.com.br

bibliographic, documental and iconographic sources. This study was developed in three parts. The first part is about the context in which the research was made. The second, about the development of the workshops. The third one is focused on the results obtained during the experience and on the first reports or the graduates of the EPF's, which are teachers in different regions of Mozambique nowadays, and how they use what they leaned in the workshops. In the next stage of the research, which is still ongoing, the objective is to track and research for new results of the experience. Photographic records made during the investigation take part of this paper.
KEYWORDS: Educommunication; Wall Newspaper; Photography; Education; Information and Communication Technologies

1 Introdução

No mundo moderno e globalizado, as mídias, fortalecidas pelas novas tecnologias, estão cada vez mais presentes na vida das pessoas. Pela TV, rádio e internet é possível acompanhar, em tempo real, notícias de diversas partes do planeta. Além de dar maior velocidade e alcance aos meios midiáticos, a internet também trouxe mudanças a diversos outros aspectos da vida das pessoas. Acessamos a rede para fechar negócios, fazer contatos e coletar informações sobre as mais diversas áreas do conhecimento. O processo comunicacional mudou e, direta ou indiretamente, estamos todos conectados.

Segundo pesquisa divulgada pela *Internacional Telecomunication Union* – UIT, estima-se que, em 2013, dos 7 bilhões de habitantes do planeta, 2,7 bilhões (40% da população) estejam conectados à internet. O maior percentual de usuários está na Europa, onde 75% da população têm acesso à rede. Nas Américas, esse percentual é de 61%, e na África apenas 16%. Como os números apontam, há relação estreita entre fatores econômicos e socioculturais com o nível de inclusão digital. No entanto, países ricos e pobres, em proporções diferenciadas, já incorporaram o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's).

No mundo midiático, as TIC's[2], com suas inúmeras possibilidades de uso, também já fazem parte do universo educacional, oferecendo, por exemplo, recursos para a educação a distância, pesquisas e para novos modelos de aprendizagem.

Este estudo se propõe a relatar e refletir sobre uma experiência que envolve

[2] TIC's são todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos das pessoas.

educação, comunicação e TIC's, vivenciada em duas Escolas de Formação de Professores (EPF's) em Moçambique, localizadas no posto administrativo de Macuse[3], província de Zambézia.

Sou jornalista, com experiência em TV, rádio e impressos e pesquisadora na área da educação. Durante um ano e dois meses fiz parte do programa de voluntariado internacional da *Humana People to People,* organização não governamental (ONG) dinamarquesa que atua em vários países africanos, desenvolvendo projetos nas áreas da educação, saúde e agricultura sustentável.

Inicialmente, durante seis meses, participei de treinamento em Michigan (Estados Unidos), onde estudei sobre África e elaborei meu projeto de ação. A partir das opções oferecidas pela ONG, escolhi trabalhar durante seis meses em Moçambique. Mantive contatos com os diretores das escolas onde eu atuaria e elaborei um projeto na linha da educomunicação. Eu realizaria oficinas de jornal mural e de fotografia como atividades complementares ao currículo dos futuros professores. Finda a minha estada em Moçambique, eu retornaria aos Estados Unidos e ao Brasil, e durante dois meses compartilharia a experiência com novos voluntários em treinamento.

Concluída a fase preparatória, adquiri o material necessário para a realização das oficinas (câmeras, *laptop*, impressora, HD's, entre outros) e parti para Moçambique. O projeto de educomunicação seria integrado ao segundo semestre letivo das EPF's.

Conceito relativamente novo no mundo acadêmico, a educomunicação, interface entre educação e comunicação, pode ser entendida como uma metodologia pedagógica que usa recursos tecnológicos e técnicas de comunicação na aprendizagem. E, ampliando o entendimento a partir da elaboração de Ismar de Oliveira Soares, educomunicação é:

> [...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar a capacidade de expressão das pessoas. (SOARES, 2004).

[3] Posto administrativo é uma divisão territorial e administrativa que no Brasil pode ser comparado a um povoado.

Neste estudo, adotamos a perspectiva de educação de Paulo Freire: educação como comunicação dialógica "na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1992, p.69). Além de Freire, como aporte teórico, esta investigação fundamenta-se em entendimentos de Chartier, Soares, Kossoy e Burke.

Este trabalho busca conhecer e compreender como a educomunicação pode contribuir no processo de formação de docentes. A penetração das mídias e das novas tecnologias no ambiente escolar pesquisado também é alvo desta investigação. Este estudo intenta ainda avaliar de que forma a relação educação e comunicação pode oferecer suporte pedagógico aos futuros professores. Levando em conta que a formação educacional não ocorre apenas na sala de aula, foram adicionadas à pesquisa considerações sobre práticas escolares do cotidiano dos alunos, que vivem nas EPF's sob um regime de internato. Este artigo dialoga com as seguintes categorias: educomunicação, tecnologias da informação e comunicação (TIC's), mídias, educação, documento e fotografia. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, baseada no método qualitativo, com o uso de fontes bibliográficas, documentais e iconográficas.

Esta comunicação foi estruturada sob três eixos principais. O primeiro trata do contexto em que a experiência foi realizada. O segundo, do desenvolvimento das oficinas. E o terceiro apresenta os resultados alcançados com a realização da experiência e os primeiros relatos de egressos das EPF's, que hoje atuam como professores em diversas localidades do país, sobre como utilizam o conhecimento construído nas oficinas. Este estudo encontra-se em andamento. Na próxima etapa, intenta-se conhecer e acompanhar novos resultados da experiência. Esta investigação é composta também de registros fotográficos, feitos durante a pesquisa.

2 Contexto

Para melhor compreensão do desenvolvimento desta investigação, é oportuno conhecer um pouco da realidade de Moçambique. O país fica situado na costa sudeste do continente africano e que tem como capital Maputo. Passado de submissão, carências, lutas e um presente ainda repleto de dificuldades compõem a história desse país, que é a maior e mais

populosa ex-colônia portuguesa da África. Nos seus 799.380 Km² de extensão territorial vivem 24.275.186 habitantes. É uma república presidencialista, dividida em 11 províncias, que apenas em 1975 tornou-se independente de Portugal. A paz só foi estabelecida em 1992 com o fim da guerra civil moçambicana instalada após a independência do país. Uma luta que ceifou mais de um bilhão de vidas e que explica porque em Moçambique mais da metade da população é composta de jovens e crianças. O país é pobre e ocupa o 185º (entre 187 países) no ranking do IDH[4]; 54% vive abaixo da linha da pobreza (1,25 dólar/dia); enfrenta uma epidemia de HIV; a expectativa de vida é de 50,7 anos de idade e a taxa de analfabetismo chega a 53,8%[5].

Mas Moçambique não é só miséria e dificuldades. O país possui grande potencial turístico, reservas naturais e uma diversificada cultura, fruto da herança de povos *bantu,* árabes, portugueses e outros que por lá passaram. A língua oficial é o português, mas outras 20 línguas africanas são faladas em Moçambique.

O país possui um Plano Estratégico de Educação (PPEC), que prevê a participação de ONGs nacionais e internacionais. E é nesse contexto que está inserida desde 1982 a participação da *Humana People to People*, que em Moçambique recebe a denominação de "Ajuda para o Desenvolvimento do Povo e para o Povo" – ADPP. A ONG trabalha com a formação de docentes nas províncias moçambicanas desde 1996.

As Escolas de Professores do Futuro (EPF's) preparam as quatro primeiras séries primárias (equivalente ao ensino fundamental menor do Brasil). O curso tem duração de um ano[6] e utiliza o DmM (*Dotrine of Modern Methods*), método criado pela ONG, que preconiza a construção coletiva do conhecimento e o aprender através de pesquisas e experiências cotidianas com o acompanhamento de professores. O educador brasileiro Paulo Freire é um grande referencial para a ONG. Para ingressar nas EPF's, é preciso ter concluído a 10ª classe, ter entre 17 e 25 anos de idade e ser aprovado nos exames de Português e Matemática[7]. Os

[4] Dados relativos ao IDH de 2013. Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/-a-luta-contra a pobreza=f802930 .Acesso em 15 maio 2013.

[5] Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) referentes a 2010. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/paises/main_frameset.php> Acesso em 15 de maio 2013.

[6] A duração do curso depende do que é indicado pelo governo moçambicano. As EPF's já ofereceram curso de um, dois e três anos. O tempo é definido de acordo com a necessidade de novos professores.

[7] O aluno também precisa comprovar que pode pagar o curso. Em 2011, custava 18.500 meticais (moeda de Moçambique). O valor, elevado para os padrões econômicos moçambicanos, pode ser parcelado. Nas escolas do governo, o curso custa 2.000 meticais, mas as vagas são insuficientes. A grande procura pelas EPF's é justificada pelo emprego público praticamente garantido ao final do curso com salário inicial superior a 4.000 meticais. Um metical equivale a R$ 0,07. Cotação verificada em 20 de maio de 2013. Disponível em < http://economia.uol.com.br/cotações/>. Acesso em 20 maio 2013.

alunos estudam Português, Matemática, Inglês, Psicopedagogia, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Línguas *Bantu*, Educação Moral e Cívica, Educação Visual, Educação Musical, Técnicas de Expressão, Gestão Escolar e Ofício. O currículo inclui ainda pesquisa na comunidade e estágio supervisionado em escolas locais. Ser professor em um país de pouca oferta de emprego e baixos salários é uma maneira encontrada por muitos jovens para obter rendimentos, respeito e certo *status.*

A maioria dos professores das EPF's foi ou está sendo graduada em Pedagogia pela *One World University*, faculdade da *Humana People to People* em Moçambique. Os voluntários da ONG atuam no curso de formação, auxiliando os professores e desenvolvendo projetos. As oficinas de educomunicação, objeto desta pesquisa, foram integradas ao curso de formação de professores como atividade não obrigatória para os 268 alunos das duas EPF's.

Macuse, o pequeno povoado que no passado possuiu uma das maiores plantações de cocos do mundo, fábricas e um dos mais importantes portos marítimos de Moçambique, vive hoje grande decadência motivada pela guerra civil e por uma praga que assolou as plantações. Hoje, a economia tem como base a agricultura de subsistência, a pesca e um pequeno comércio fomentado pelas EPF's.

2.1 Novas Tecnologias em Moçambique

Os celulares estão por toda parte, já a internet não está acessível para a maioria dos moçambicanos. Se no continente africano apenas 16% da população estão conectadas à internet, em Moçambique este percentual está reduzido a apenas 4,3%[8], e nas áreas rurais a situação é ainda mais deficiente. Já o uso de celulares apresentava (em 2010) uma relação de 30,99 a cada 100 habitantes. No Brasil, a relação, no mesmo período, era de 104 a cada 100 habitantes.

Nas EPFs de Macuse, o acesso à internet só era disponibilizado na sala dos professores, diretorias e departamento administrativo. O laboratório de informática possui computadores, mas sem acesso à rede. No ambiente escolar, as noticias chegavam via televisão, ligada após o jantar, alguns rádios particulares e pelos muitos celulares pré-pagos. A maioria dos professores possui antenas parabólicas em suas residências.

[8] Informação divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em:< http://

Apesar das muitas dificuldades e limitações encontradas, Macuse se ofereceu como cenário desafiador, e ao mesmo tempo motivador, para o desenvolvimento do projeto de educomunicação que passo a relatar.

3 Oficina de Jornal Mural

Mesmo não sendo proposta da oficina formar jornalistas, e sim incentivar a visão crítica e reflexiva diante da vida, dar voz aos estudantes e oferecer mais uma ferramenta pedagógica aos futuros professores, trabalhamos aspectos técnicos do jornalismo. *Lead,* texto, pautas, apuração, produção, tipos de notícias, edição, diagramação, além de leituras diversas faziam parte das atividades desenvolvidas na oficina. Os alunos também aprenderam a usar os programas *word, photoshop* e outros recursos para produção e edição do jornal mural.

As aulas foram ministradas em dez módulos realizados em horário extra classe. A participação era voluntária, mas os alunos que desejassem permanecer na oficina se comprometiam em não faltar às aulas, realizadas duas vezes por semana. Os encontros eram realizados na oficina pedagógica das escolas, que foi transformada na redação do "Jornal Mural das EPF's." No local, dispúnhamos de *laptop, modem* de acesso à internet, dois computadores, impressora, papel, livros de autores moçambicanos e brasileiros, manual de jornalismo, entre outros materiais para consulta e produção.

Depois das primeiras aulas, conteúdo, linha editorial, periodicidade e nome do jornal foram definidos em conjunto. A oficina seguiu o viés da educação democrática, onde o educador é o condutor e sistematizador, e não impõe suas verdades e conhecimentos. A relação é dialógica, levando o aluno a pensar. Como ensina Freire:

> O papel do educador não é o de "encher" o educando de "conhecimento" de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização e um pensamento, a organização de um pensamento correto em ambos. (FREIRE, 1992, p. 53)

O jornal era quinzenal e trazia: editorial, coluna de notas, notícias nacionais e internacionais, dica de livros, espaço do leitor, matérias sobre esportes, atividades escolares,

www.ibge.gov.br/paisesat/main_framese.php> Acesso em 20 maio 2013.

cultura, comunidade, coluna culinária e parte interativa. Feitas as pautas e divididas as tarefas, todos saíam para o campo. Os "repórteres" entrevistavam e redigiam as matérias com a minha orientação. Redigir foi um desafio para a maioria.

Desde a primeira edição, o "Jornal Mural das EPF's Macuse" foi um acontecimento nas escolas. Todos queriam se ver no jornal. O informativo foi montado em três folhas de papel A2, onde foram coladas folhas de papel A4 como o material digitado e diagramado em *word.* A primeira edição continha: 28 fotografias; seis matérias; apresentação; expediente; espaço do leitor (convite à participação); classificados; dica de leitura; espaço para registro de aniversários; as colunas Culinárias, Pelo Mundo e Notas e Comentários. As matérias abordaram pautas sobre saúde, comunidade, cultura, turismo e esporte.

A interação direta com os leitores foi proposta através do espaço "Quem é?", uma brincadeira em que uma foto modificada com a ajuda do programa *Photoshop* era exibida. Os participantes deveriam descobrir quem era a pessoa fotografada. As respostas eram colocadas em uma urna na biblioteca. Entre os acertadores, um era sorteado e premiado durante os encontros dos "Sábados Culturais", reuniões semanais onde os alunos cantavam, dançavam, representavam e se divertiam das 19h às 22h.

Algumas matérias sugeridas e feitas pelos alunos refletem a dimensão do entendimento e participação da equipe na realização da oficina. Entre elas: futebol nas escolas; Macuse festeja o Dia Mundial do Turismo; alimentação nas EPF's; dicas de leitura; as comemorações do Dia de Paz em Moçambique; EPF's recebem brigada de combate às drogas; preparação para as provas; queda de Berlusconi e campanha de doação de sangue.

Ao todo foram produzidos quatro números do jornal mural e duas edições "extras" durante a realização das provas do semestre, com o registro fotográfico e notícias sobre o clima durante os exames. Mesmo com as limitações de acesso à internet, criamos um *blog*[9] para o informativo (http://jornalmuralepfsmacuse.tumblr.com).

4 Oficina de fotografia

Não sou fotógrafa profissional, mas sempre fotografei, li sobre o assunto, fiz cursos e tive bons professores de fotografia. Deixei isso claro nos primeiros encontros da oficina. Não

[9] Devido ao difícil acesso local à internet, só foram inseridas no *blog* duas edições do jornal.

formaríamos fotógrafos, embora eu estivesse disposta e incentivar novos talentos.

A oficina foi realizada com o objetivo de oferecer noções básicas de fotografia para que os participantes fossem capazes de fazer seus registros e usá-los como linguagem, e através deles contar suas histórias no jornal mural que produzíamos. Pois, como entende Burke: "[...] imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se uma forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular". (BURKE, 2004, p.17).

A oficina de fotografia despertou grande interesse entre os alunos. Alguns nunca tinham manipulado uma câmera, e o encantamento foi imediato. Na parte teórica das aulas, abordamos a história da fotografia, luz, enquadramento, recursos das máquinas, entre outras noções básicas. Nos sábados à tarde, tínhamos aulas teóricas e práticas. Depois da parte teórica, saímos para fotografar. No retorno, analisávamos, com a ajuda do *laptop*, os erros e acertos. Durante a semana, os alunos exercitavam mais o aprendido e produziam o material para o jornal mural e para os pequenos vídeos que seriam apresentados nos "Sábados Culturais".

Nos registros feitos pelos alunos, fragmentos da cultura escolar que, como ressalta Viñao Frago (2000, a. p.100), inclui "modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componente estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas".

Imagem 01 - Formação matinal

Fonte: Oficina de Fotografia EPF's Macuse-Moçambique 2011

A cultura material escolar, em que "artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional", conforme conceitua Rosa Fátima de Souza (2007, p.165), também se revela nas fotografias.

Imagem 02: Dia de exames

Fonte: Oficina de fotografia EPF's Macuse-Moçambique 2011

As representações dos estudantes também estão presentes nos registros. Pois, como ensina Chartier, "elas são [...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço decifrado" (CHARTIER,1990, p.17).

Imagem 03: Ensaio do *Guns N' Roses Cover*

Fonte: Oficina de fotografia EPF's Macuse 2011/ Almina Alberto

As fotografias que integram esta comunicação não constam como simples ilustrações. São postas como documentos que refletem visões de indivíduos enquanto intérpretes de suas próprias histórias. Pois, como entende Boris Kossoy:

> Uma única imagem contém em si um inventário de informações acerca de um determinado momento passado; ela sintetiza no documento um fragmento do real visível, destacando-o do contínuo da vida. O espaço urbano, os monumentos arquitetônicos, o vestuário, a pose e as aparências elaboradas dos personagens estão ali congelados na escala habitual do original fotográfico: informações multidisciplinares nele gravadas [...] apenas aguardam sua competente interpretação (KOSSOY, 2009, p.107;108).

Imagem 04: Redação do Jornal Mural das EPF's

Fonte: Oficina de jornal mural EPF's Macuse-Moçambique 2011

Esta pesquisa não ignora a capacidade manipulativa das imagens, a presença do filtro cultural, das apropriações[10] e representações de quem registra. A análise da fonte fotográfica pede uma atitude reflexiva. Como qualquer outro documento[11], há de se fazer perguntas às fotografias. Como alerta Kossoy: "[...] apesar de sua aparente credibilidade, nelas também ocorrem omissões intencionais, acréscimos e manipulações de toda ordem" (KOSSOY, 2009, p.160). No entanto, o autor também ensina que: "[...] qualquer que tenha sido a razão que levou o fotógrafo a registrar o assunto, não haverá dúvida de que o mesmo aconteceu"

[10] Adotamos neste estudo o conceito de Chartier: "A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações [..]". (CHARTIER, 1990, p.26).

(KOSSOY, 2009, p.109).

5 Primeiros resultados apresentados

Além de produzir os jornais, fotos para o informativo e vídeos para exibição nos "Sábados Culturais", a realização das oficinas de jornal mural e de fotografia contribuíram para o fortalecimento de espírito crítico, da auto-estima, capacidade argumentativa, melhoria da escrita e integração entre os alunos. Os participantes das oficinas também ganharam mais respeito e credibilidade dos colegas e professores. Alguns alunos recorriam a eles para reclamar, dar sugestão de matérias ou debater assuntos veiculados no jornal mural.

O acesso ao mundo extra EPF's, mesmo com as limitações tecnológicas, foram proporcionadas e estimuladas. A interação, via internet, com pessoas de outros países (Brasil, Argentina e Estados Unidos) possibilitou a troca de outras experiências e aprendizados.[12]

Os alunos também realizaram o "I Ciclo de Exposições das EPF's", composto por três mostras fotográficas, organizado pelos alunos para as festividades de graduação do curso. Na exposição " Todos nós", com mais de 100 fotos, o registro do cotidiano da comunidade escolar durante o semestre. Na exposição "Perspectivas 2012", além de fotos (3x4) de todos os alunos, distribuídas em painéis, frases dos formando sobre suas expectativas de vida a partir da graduação. A terceira exposição fotográfica, "Pessoas e Sentimentos", foi uma mostra coletiva do trabalho de 12 alunos sobre representações pessoais envolvendo o tema da exposição. O "I Ciclo de Exposições" também contou com uma edição especial do jornal mural, com um resumo das melhores matérias do semestre, e uma exposição de material didático produzido pelos alunos.

[11] Neste estudo, utilizamos também depoimentos e entrevistas como documento.

[12] A pedagoga sergipana Aglacy Mary, via internet, enviou sugestões de exercícios e dinâmicas para o aprimoramento do raciocínio lógico, capacidade argumentativa e atividades de leitura e escrita desenvolvidas com os alunos. Devido ao limitado acesso à internet, a alimentação do blog do jornal mural foi feita com a colaboração de voluntários no Brasil (Lucas Rodrigues) e Argentina (Artur Fernando da Rocha Monteiro Júnior). O brasileiro Ari Villaça, morando na Georgia, Estados Unidos, também colaborou traduzindo textos sobre o andamento do projeto que enviei para Michigan, onde recebi o treinamento inicial para o voluntariado.

5.1 Relatos de egressos das oficinas

Mantenho contato, via internet, com oito alunos que participaram das oficinas[13]. Todos trabalham como professores atualmente. Nas conversas, sempre muito amistosas e alegres, características natas da maioria dos moçambicanos com os quais convivi, as lembranças do aprendizado construído nas oficinas de educomunicação estão presentes. Eles contam também sobre as dificuldades enfrentadas para pôr em prática em suas escolas atividades que envolvem comunicação e tecnologias. Noto também certa familiaridade com as tecnologias, inclusive com o uso da linguagem comum entre os jovens na internet. Alguns estão superando as dificuldades e construindo seus próprios modelos. Selecionei três mensagens[14] que recebi via *facebook*. Do ex-aluno Guinho Hugo Ribeiro, um dos melhores redatores e participante das oficinas, recebi em 21 de outubro de 2012:

> "Formadora, estou a morar na vila Alto-Molucuo (Zambézia) e a ensinar 6ª e 7ª classe nas disciplinas de Matematica, Ciencias Naturais, Ed. Visual e Ed. Fisica. Eu e alguns colegas temos feito um jornal semanal, onde abordamos todos os factos mais relevantes da semana. Tem sido uma coisa maravilhosa. So que neste momento estamos parados porque o computador que usavamos tem problemas.[...] Vou fazer fotos e enviar tudo que estamos a fazer. Aposto que formadora vai amar o nosso trabalho.[..] O nome do nosso jornal e makuphi que significa 'palmas'."

Do ex-aluno Tiroso Joaquim Tarzane, um dos fotógrafos do jornal mural, recebi em 31 de julho de 2013:

> "Xtou em Milange (Zambézia). Dou 2å e7å classes e estou optimo[...] Estou a ensinar na EPC-Muguliua desde 2012 e estou adorando trabalhar nesta escola. Há acesso d network de uma nova operadora cá em Moçambique e a internet é muito rápida.[...]. Fui confiado a uma pasta de chefia, sou pedagógico.[...]. É um trabalho bacana só muito ocupativo".

Vladimir Supinho, aluno que redigia, fotografava, diagramava e fazia a arte do jornal, muitas vezes manualmente, enviou-me no dia 2 de abril de 2013 a seguinte informação:

[13] Cada oficina contou com a participação de cerca de 20 alunos.
[14] Foi mantida a grafia original das três mensagens.

> "Saudações, formadora[15][...]. Estou cheio d saudads do nosso Jornal Mural das EPFs Macuse. Gostaria de produzir um jornal na minha escola+condiçoes nao permitem.Tenho feito assim Manual mas não é tao bonito como nos ensinou a fazer[...]."

6 Considerações finais

Ao relatar e refletir sobre a realização das oficinas de jornal mural e fotografias nas Escolas de Professores do Futuro (EPF's) de Macuse, pude avaliar a forma como, mesmo com os poucos recursos tecnológicos disponíveis na área rural de Moçambique, a interface entre educação e comunicação (educomunicação) foi viável e trouxe resultados significativos para a formação dos alunos. Buscamos novas formas e sentidos no aprendizado criativo com o uso das novas tecnologias. Um exemplo disso foi a iniciação ao uso do *photoshop*. Alunos tentavam descobrir possíveis alterações que pudessem levar a identificar a forma original das fotos apresentadas na seção "Quem é?". De forma lúdica, começavam a desenvolver familiaridade com o programa. O mesmo ocorreu como as edições de vídeo com a utilização do programa *movie maker*.

A intenção era facilitar o acesso às TIC's sempre com uma perspectiva de ampliação de independência do aluno. Foi possível identificar durante a realização das oficinas mudanças positivas no perfil dos seus integrantes como: a elevação da auto-estima, o sentimento de pertencimento ao grupo, o crescimento da capacidade crítica, argumentativa e ampliação da integração entre os colegas. O apoio e respeito recebidos da comunidade escolar fortaleceram o desejo e a capacidade de superar obstáculos e acreditar nas próprias habilidades.

O conhecimento sobre técnicas da comunicação trouxe desmistificação das notícias e conseqüente melhor entendimento sobre o que é veiculado nas mídias. Aptos a produzir notícias, os integrantes das oficinas passaram a registrar suas próprias histórias e tornaram-se também menos vulneráveis à manipulação dos meios massivos.

Nesta fase do estudo, ainda em andamento, pode-se perceber também a importância que as fotografias, aqui tomadas como documentos, assumem em uma investigação. No material, é possível identificar as representações dos alunos, as denúncias e cobranças postas, além do lado lúdico proporcionado pela experiência. Através dos resultados parciais desta

[15] Em Moçambique os professores são também chamados de "formadores".

pesquisa, obtidos durante a realização das oficinas e após a conclusão da experiência, já foi possível identificar a importância que a comunicação assumiu na formação daqueles docentes. Mensagens de ex-alunos, relatos de pequenas experiências reproduzidas, superação de dificuldades e desejo de prosseguir utilizando e ampliando os conhecimentos construídos nas oficinas de educomunicação trazem boas perspectivas.

Na fase seguinte desta pesquisa, pretendo acompanhar os desdobramentos dos casos relatados. Com o uso das novas tecnologias, conhecer experiência de outros egressos das oficinas, trocar informações sobre a possibilidade de atividades colaborativas a distância e investigar a realização de uma segunda oficina de jornal mural realizada na província de Gaza, em Moçambique, no primeiro semestre de 2013. Espero que esta investigação possa contribuir no entendimento de possibilidades da educomunicação na aprendizagem e na realização de estudos interdisciplinares na área da educação.

Referências

BURKE, Peter. **Testemunha ocular:** história e imagem. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru:EDUSC, 2004.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IBGE (Instituto de Geografia e Estatística).**Taxa de analfabetismo (2010)**. Disponível em:< http://www.ibge.gov.br/paisesat/main_frameset.php> Acesso em 15 maio 2013.

IDH 2013. Disponível em:< http://expresso.sapo.pt/-a-luta-contra-a-pobreza=f802930> Acesso em 15 maio 2013.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**.3.ed . São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. Agenda do Professor. Maputo: Elográfica, 2011 p.54.

RELATÓRIO DA UNIÃO INTERNACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES (UIT). Disponível em: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx> Acesso em 20 maio 2013.

RELATÓRIO ANTUAL DA ADDP EM MOÇANBIQUE. Disponível

em<:http://www.adppmozambique.org/phocadownload/Annual_Report_2007_2008/adpp_moz_2007_2008_portuguese_report.pdf> Acesso em 15 maio 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: As perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social: o caso dos Estados Unidos. In ECCOS, São Paulo: Uninove, 2004.

SOUZA Rosa Fátima de. História da Cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, Marcus Levy (org) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

UOL Economia Cotação. Disponível em:< http://economia.uol.com.br/cotacoes/> Acesso em 15 de maio 2013.

VIÑAO Frago, Antonio, 2000. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, Curitiba, nº. 28, Educar, 2006. < http://economia.uol.com.br/cotacoes/> Acesso em 20 maio 2013.

ALÉM DAS TELAS: EDUCANDO ATRAVÉS DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA

Ana Flávia Ferraz[1]
Otávio Cabral[2]

RESUMO

A dispersão e fragmentação do conhecimento, atribuídas aos meios de comunicação e informação, escapam ao controle dos lugares legitimados para essa circulação de saberes, como por exemplo, a escola. Na chamada Era da Informação, onde os ambientes acadêmicos e escolares estão permeados pela tecnologia, as relações são mediadas por aparatos tecnológicos, o acesso aos bens culturais é facilitado (democratizado?) através da internet, e a vivência cinematográfica (tanto no aspecto da produção quanto da exibição) é uma realidade nas escolas e, principalmente, nas universidades onde cineclubes universitários surgem a cada dia. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar as mídias, em especial o audiovisual, como um instrumento de discussão e reflexão, fomentador de diálogos que possibilitam conectar e criar pontes entre o mundo imagético e o ambiente pedagógico. O cinema se constitui em um espaço onde são elaborados conteúdos e onde são forjadas representações acerca de grupo sociais diversos. Refletir sobre esses processos, sobre a influência do cinema nos conteúdos e na forma de apreensão da realidade é tarefa da comunidade escolar na atualidade e se faz cada dia mais urgente. Uma audiência mais crítica, capaz de reconstruir os discursos e construir seus próprios significados será favorecida e estimulada por um projeto de educação para os meios que fuja de demonizá-los e consiga percebê-los como instrumentos incorporados aos recursos didáticos de um processo de ensino tradicional. Na sociedade audiovisual em que vivemos, trazer o cinema para as discussões nos ambientes pedagógicos é uma questão imperativa, caso queiramos advogar por audiências mais críticas e reflexivas, conteúdos midiáticos mais plurais e cenários mais democráticos de produção.

PALAVRAS-CHAVE: educação, cinema, representação social.

1. Educação e meios de comunicação: conflitos e aproximações

[1] Professora dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/UFAL/Campus do Sertão, mestra em Comunicação, coordenadora do NEPED/UFAL/Campus do Sertão- Núcleo de Estudo e Pesquisas das Expressões Dramáticas: aflaferraz@gmail.com

[2] Professor do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Alagoas/UFAL, doutor em Literatura, coordenador do NEPED/UFAL/Campus A.C. Simões- Núcleo de Estudo e Pesquisas das Expressões Dramáticas: ocabral50@gmail.com

Na contemporaneidade, quando os meios de comunicação assumem um papel protagonista na difusão e geração de conteúdos e quando se percebe um esvaziamento nos discursos centralizadores onde as escolas figuravam como única fonte e referência absoluta como espaço de construção de saberes, alguns estudiosos nos convidam a refletir. A irradiação de informações, o prazer no acesso aos conteúdos midiáticos, a ampliação de repertórios, a vigilância, o poder, são temáticas contemporâneas que exigem do educador e comunicador uma postura e uma reflexão acerca da educação formal diante desse contexto midiático. As opiniões são muitas, algumas divergentes outras convergentes. O que parece ser unânime é a emergência da temática e a necessidade em pensá-la.

Nesse contexto, o investigador mexicano Guillermo Orozco Gómez nos propõe uma reflexão sobre o futuro da educação formal, nessa época mediada pela comunicação e pelas novas tecnologias. Esta reflexão torna impossível se contestar de uma maneira simples, objetiva, porque traz em si uma série de problemáticas e panos de fundo, que vão desde a perda da exclusividade das instituições formais de ensino, como detentora conhecimento, até "la misma pedagogía como dispositivo de poder" (OROZCO, 1997, 24). Para Orozco, esse poder se manifesta através dos discursos e tais discursos, na sociedade atual, têm nos meios de comunicação seus pontos de partida.

Diante disso, os meios de comunicação exerceriam um papel também de controle e de modelação social, apresentando-se como um polo de poder na medida em que confere poder a outros (personagens, primazia de temáticas, agendamentos) ao mesmo tempo em que os tira. Os meios, portanto, seriam instrumentos que gozam de grande credibilidade, quiçá equiparando-se à educação formal, passada através das letras, nos livros escolares.

Martín-Barbero, por sua vez, diz que estamos diante de um momento de crise e de *"desordenamiento de saberes"*. Esses desordenamentos seriam fruto de mudanças ocorridas nas transformações que os novos modos de narrar (dos meios de comunicação) estão produzindo nos modelos escolares de sensibilidade, reflexividade e criatividade, impactando, sobremaneira, nos modos de sentir e pensar. Esse *"desordenamiento de saberes"* vem da descentralização e do deslocamento do saber na Era da Informação.

> Desde los monasterios medievales hasta las escuelas de hoy el saber había conservado el carácter de ser a la vez centralizado territorialmente, controlado a través de dispositivos técnico-políticos, y asociados a figuras sociales de rango especial. De ahí que las transformaciones en los modos de cómo circula el saber constituya una de las más profundas transformaciones que una sociedad puede sufrir (MARTÍN-BARBERO, 1996, p. 12).

A dispersão e fragmentação do conhecimento, atribuído aos meios de comunicação e informação, escapam ao controle dos lugares legitimados para essa circulação de saberes, como por exemplo, a escola. O saber se descentra, em primeiro lugar, do livro, surgindo o texto eletrônico e a hipertextualidade como um novo modelo de organização e aprendizagem. O livro, com sua linear sequência – da esquerda para a direita, de cima abaixo- se choca com a não linearidade típica dos meios de comunicação, como os audiovisuais, os vídeo-jogos e o computador, que tanto fascinam aos jovens alunos.

Essa descentralização e deslocamento produzem uma disseminação de conhecimentos que ultrapassa as fronteiras das disciplinas do ambiente formal de ensino e atribui aos meios de comunicação e informação um poder enorme. Porém, para Orozco, todo esse poder é limitado e o limite vem, precisamente, do lado oposto no esquema do processo de comunicação: o público.

> No precisamente las audiencias pasivas, producto de los mismos discursos de los medios, sino aquellas que transcendiendo su condición de meras espectadoras, se van construyendo como interlocutoras, recuperando el papel histórico en la creación de su propia cultura (OROZCO, 1997, p. 26)

Porém, essas audiências mais críticas, capazes de reconstruírem os discursos e construírem seus próprios significados serão favorecidas e estimuladas por um projeto de educação para os meios que fuja de demonizá-los e consiga percebê-los como instrumentos incorporados aos recursos didáticos do processo de ensino tradicional.

Para Orozco (1997) uma pedagogia para os meios teria que promover a desconstrução das representações proporcionadas pelos meios de comunicação e ampliar a capacidade analítica das audiências para que elas mesmas possam construir suas representações, significados e sentidos. Além disso, para esse propósito, haveria que se entender que os meios de comunicação são instâncias públicas (no Brasil, inclusive, são concessões públicas), onde deve caber a diversidade e pluralidade de representações e

discursos. Essa pedagogia teria, por fim, que proporcionar espaços de discussão entre sujeitos diversos, de diferentes contextos, garantindo essa diversidade. Esses seriam, segundo o investigador mexicano, alguns desafios que teríamos pela frente ao inaugurarmos uma nova maneira de ver os meios de comunicação.

Porém, esses desafios só seriam possíveis de alcançar caso houvesse uma profunda modificação nas instituições educativas. A escola teria que admitir que não é mais a única fonte hegemônica onde se ascende o conhecimento; teria que transformar seus alunos em falantes, mais que em ouvintes; teria que assumir a educação para os meios não como uma matéria no currículo escolar, e sim como uma proposta abarcadora onde a comunicação, a sociedade e educação possam estar vinculadas (OROZCO, 1997, p. 28-29).

Os desafios ainda são muitos e há, ainda, um grande caminho para percorrer. Porém, é imperativo perceber que a educação joga um papel central "para una transformación social y para aspirar condiciones más democráticas en nuestra sociedad" (OROZCO, 1997, p.24).

2. Tecendo pontes

Mas, por que existe tanta resistência da escola para com os meios de comunicação? Segundo Geneviève Jacquinot (1998) os dois jogam com fatores distintos (e até mesmo opostos) na transmissão de conhecimento e na formação de sujeitos individuais e sociais:

- Um é voltado para o passado, o outro se interessa pela atualidade;
- Um trabalha a partir da lógica da razão, o outro pela surpresa, acontecimento, impacto e emoção;
- Um ignora (ou ignorava) a lógica econômica, o outro funciona segundo ela;
- Um se constrói pela durabilidade, o outro pela rapidez;
- Um busca formar cidadãos, o outro consumidores;
- Um valoriza a objetividade, o outro a subjetividade.

Enquanto na escola é obrigatória a demanda pelo esforço, o saber é selecionado, construído, arquitetado; nos meios de comunicação o que se transmite é muito mais informação do que saber. A informação é fracionada, descontínua, feita em mosaicos; nela, mais que o conteúdo, o que se privilegia é a emoção, a sensação.

Porém, apesar da constatação dessas diferenças, não se pode mais sustentar a visão dicotômica entre os saberes – escolar e midiático. Existem razões que sustentam o fracasso dessa separação: em primeiro lugar é necessário perceber que, diante dessa sociedade midiática – e audiovisual- não há mais volta ao passado, não nos resta escolha a não ser entender e assumir esse processo como fato constituinte do fazer pedagógico. Além disso, as mudanças, nos modos de apreensão de saber que estão ocorrendo, continuarão ocorrendo e, apesar de não aparentar, os meios de comunicação e a escola têm sim pontos de convergência.

Segundo Jacquinot, esses pontos de convergências são percebidos, em primeiro lugar, nas mudanças dos paradigmas pautados pela transmissão (repasse de saber, de informação) para o paradigma da mediação (interpretação, significação), que perpassa tanto as teorias mais contemporâneas da comunicação quanto da educação.

As concepções construtivistas, a participação ativa do aluno, o aprendizado através do fazer, a importância do processo colaborativo, a construção de significados e não de repasse de conhecimento, são transformações que se percebe no campo da educação.

Em contrapartida, as teorias da comunicação também vêm abandonando velhas formas de perceber a relação dos meios de comunicação com o indivíduo e a sociedade. Herança ainda das Teorias dos Efeitos e da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, os meios de comunicação vem deixando de ser demonizados, enxergados como instrumentos perversos de manutenção da ordem e da propagação ideológica, para transformarem-se, principalmente a partir dos anos 80, em instrumentos de um processo de comunicação que privilegia o conceito de mediação. As palavras já não são manipulação, efeito, atomização e sim negociação e construção. Assim como na perspectiva da educação, a transmissão cede lugar à interação.

Já nos anos 70, Paulo Freire, através da obra Extensão ou Comunicação?, nos diz que educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é simples transferência de saber, mas sim um encontro entre interlocutores que buscam a construção dos significados. Freire formulou princípios sobre a articulação entre educação, comunicação e conhecimento, que influenciaram toda América Latina na construção dos conceitos de comunicação popular ou alternativa.

A busca por essa "outra" comunicação, totalmente afastada da cultura massiva, se converteu, nos anos setenta, em um desafio aos pesquisadores latino-americanos da comunicação. Se bem que presente em toda região, foi no Brasil o seu campo mais frutífero. Por ocasião da ditadura e da censura, a comunicação alternativa ou popular era um espaço

privilegiado de trocas, tanto intelectuais quanto políticas.

Nesse contexto, inúmeras ONGs surgiram no Brasil, com a proposta de trabalhar a comunicação em uma perspectiva mobilizadora e pedagógica. Exemplos como a TV Viva (Recife), Tv Maxambomba (Rio de Janeiro), foram experiências pioneiras no país. O que se buscava, na época, já não era mais uma contra-comunicação. A perspectiva da Teoria Crítica, da Indústria Cultural, do Imperialismo Cultural, de um polo único irradiador de ideologias e formas de pensamento, começam a ser questionados com a chegada das tecnologias de comunicação, que democratizam a produção de mensagens. O que se buscava então era o uso da comunicação em seu potencial mobilizador. Já não se procurava "lutar contra" um certo tipo de comunicação e mensagem, mas "lutar para ou por" um outro tipo de mensagem, de comunicação.

> Durante muito tempo, a ideia de uma educação para a mídia, principalmente no meio educacional, foi a de proteger as crianças e os jovens contra o efeito nocivo dos meios de comunicação, inclusive como uma forma de preservar e valorizar a leitura e os meios impressos. Hoje, vê-se que sobretudo as disciplinas de língua materna incluem textos oriundos da mídia, em especial os jornalísticos. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs propõem à escola eleger como objeto de estudo textos que aparecem com frequência na realidade social, dentre eles o texto jornalístico, para que sejam analisadas suas formas de recepção e de produção (CAPRINO; PESSONI; APARÍCIO, 2013, p. 15).

Por fim, ainda que pareça haver um divórcio entre os meios de comunicação e as instituições formais de ensino, alguns autores (FERRES, 2000) acreditam na escola como espaço privilegiado, onde se pode romper essas barreiras. Entender a educação e o papel da escola nesse contexto não é fácil, mas é imperativa a necessidade de criar pontes (FERRES, 200, p. 157) entre esses dois mundos, que parecem estar em lados opostos: a escola e os meios de comunicação. É necessário criar pontes que estimulem o prazer, a emoção, a abstração; criar pontes entre a vida cotidiana e a vida escolar.

3. Cinema e educação: um diálogo possível

No final do século XIX a história da arte começou a mudar. Em 28 de dezembro de 1895, no Gran Café Boulevard des Capucines, em Paris, uma plateia com cerca de 35 pessoas presenciou, surpresa, a apresentação do invento dos irmãos e fotógrafos Auguste e Louis

Lumière, o Cinematógrafo. A técnica foi desenvolvida no cenário da fotografia - que há muito já existia - a partir de uma combinação de lanterna mágica com imagens fixas de filmes sem movimento, sendo considerada a invenção do século.

Apenas sete meses depois, em oito de julho de 1896, na Rua do Ouvidor, Rio de Janeiro, o Brasil teve sua primeira exibição.

Mas o cinema só alcança o *status* de arte, a partir de 1908, com o trabalho do norte americano David Griffth e a utilização do jogo de câmeras, luz, o efeito claro-escuro e os movimentos das imagens nas telas. A partir de então, o cinema passou a ser reconhecido como arte cinematográfica, madura e independente, sendo denominada de *Sétima Arte.* Desde esse tempo o cinema informa, cativa e diverte o ser humano.

A relação do cinema com a educação não é um assunto novo. Na chamada Era da Informação, os ambientes acadêmicos e escolares estão permeados pela tecnologia, as relações são mediadas por aparatos tecnológicos e o acesso aos bens culturais é facilitado através da internet, fazendo com que a vivência cinematográfica (tanto no aspecto da produção quanto da exibição) seja uma realidade. Cada vez mais a sétima arte vem se fazendo presente nesses espaços. Atualmente não é difícil encontrar um professor que utilize essa ferramenta em suas aulas, pois além de torná-las mais atraentes ao olhar do aluno, faz com que este possa assimilar melhor os conteúdos abordados em sala de aula e também despertar uma visão crítica em torno das mensagens midiáticas, neste caso em especial, a audiovisual, a cinematográfica, contextualizando-as com a realidade social vigente.

O processo é reflexivo e dialético, fazendo do ato de assistir a um filme um momento de aprendizagem, pois, segundo Reali (2007, p. 134): “Ver um filme é um ato político, assim como a sua produção e distribuição. Espectador e filme estão diante de um processo ativo”.

A aprendizagem adquirida, através do estudo de filmes, é rica pelo envolvimento do espectador, onde este se coloca como personagem do filme, pois:

> O cinema media a vida do docente e dos estudantes. Cinema e vida cruzam-se, misturam-se, fundem-se, confundem-se numa sala de aula. Não raras vezes, revivemos nos personagens nossas próprias angústias, medos e alegrias. Ódio e amores de tela se misturam com nossas experiências, fazendo-nos reagir, sofrer e rir. (REALI, 2007, p. 136-137).

Desta forma, o audiovisual é uma ferramenta rica e quando trabalhado de forma a

levar à reflexão e compreensão, ajuda o indivíduo a entender melhor a sociedade em que vive, compreendendo o mundo que o cerca e refletindo sobre o seu contexto social.

> Refletidas e analisadas criticamente, determinadas películas podem ser usadas para indagar de que forma a sociedade representa seu espaço social e qual o impacto que as imagens têm na construção da realidade. O poder ilustrativo desse meio leva o espectador a se aproximar de distintas culturas, paisagens e regiões do mundo, levando-o também a refletir sobre sua própria região. (XVI Encontro Nacional dos Geógrafos, 2010, p. 03).

O cinema sempre se constituiu numa ferramenta cultural a serviço tanto do entretenimento quanto do aprendizado, permeando, através dos seus enredos, personagens, temáticas, toda a vida social.

Os meios de comunicação e o cinema são instrumentos irradiadores de informações, visões de mundo e construtores de imagens e representações acerca de determinado acontecimento, tempo histórico e grupos sociais. Neste sentido, o cinema é parte significativa de nossos repertórios e interferem, decididamente, em nossa concepção de mundo e realidade. Segundo Duarte:

> Certamente muito das concepções veiculadas em nossa cultura acerca do amor romântico, da fidelidade conjugal, da sexualidade ou do ideal de família tem como referência significações que emergem das relações construídas entre espectadores e filmes (2002, p. 19)

Guareschi (1995) sugere a importância do papel dos meios de comunicação na construção das representações sociais, pois é quando as pessoas se encontram para discutir o cotidiano, argumentar, refletir e quando elas estão expostas às instituições sociais, como por exemplo, os veículos de comunicação, onde as representações são formadas. Uma de suas características reside em seu modo de construção eminentemente coletivo, fruto de um processo global de comunicação no qual a sétima arte está inserida.

Jovchelovitch (1995) sustenta que é no espaço público onde as representações radicam, é nesse espaço que o indivíduo desenvolve sua identidade, na relação com o outro, "porque ¿quién soy YO si no el YO que los Otros presentan de mí?" (1995). É nesse espaço, ao mesmo tempo comum, também de alteridade, onde a comunidade sustenta os saberes sobre si mesma e também sobre os outros, isto é, é nesse espaço onde se produzem as

representações sociais.

De maneira geral, a teoria das representações, é uma teoria do "conhecimento socialmente elaborado e compartilhado" (JODELET, 1989), uma teoria do sentido comum, que ao mesmo tempo em que apresenta a característica do indivíduo, também traz a marca do social. As representações seriam assim uma forma de saber específico, apoiado no social, pois são concebidas em contextos sociais específicos, mediadas por processos de comunicação que fazem circular informações comuns e imersas em bagagens culturais, valores, códigos vinculados e pertencimentos sociais específicos (Rodríguez, 2003).

> Convenções cinematográficas expressam, de um modo mais ou menos circular, a influência mútua que cinema e sociedade exercem entre si. Se, por um lado, elas refletem valores e modos de ver e de pensar das sociedades e culturas nas quais os filmes estão inseridos, funcionando, assim, como instrumento de reflexão, por outro lado, repetidas insistentemente, essas convenções constituem um padrão amplamente aceito e dificultam ou retardam o surgimento de outras formas de representação, mais plurais e democráticas. (DUARTE, 2002, p. 56)

O cinema, portanto, como os demais artefatos midiáticos, é uma forma de representação. Através dele, a humanidade se faz representar, um país se cobre ou se "descobre", as dores e os amores emergem e nos fazem pensar e repensar sobre nós e sobre os outros. "O filme sempre será uma produção posicionada no embate cultural e político de uma sociedade". (REALI, 2007, p. 133). Desta forma, o ambiente escolar se apresenta como o espaço privilegiado para pensar e refletir sobre esses embates.

Nesta perspectiva, é necessário pensar o papel que desempenham os filmes nas construções de representações sociais e na formação das pessoas em nossa "sociedade audiovisual". Para Duarte (2002), a época atual exige uma espécie de pedagogia para o cinema, o desenvolvimento de uma "competência para ver", pois a recepção de uma obra cinematográfica não se configura apenas em gosto pessoal e sim em uma prática importante que atua na formação do indivíduo. "Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais" (2002, p. 14).

Para a autora, refletir sobre a produção e transmissão de informações e saberes que acontecem por meio da linguagem cinematográfica, embora não seja exclusividade da escola, é importante para ela. Na medida em que se incorpora o cinema às práticas pedagógicas se

percebe também que é possível "ensinar a ver". Para isso, se faz necessário o conhecimento sobre a história e teoria do cinema, a valorização do consumo de cinema no ambiente escolar, o incentivo às discussões e reflexões sobre o que está sendo visto na tela, proporcionando o confronto entre as diversas interpretações.

Conclusão

O artigo teve como proposta refletir acerca da relação entre o cinema e educação, tendo como objetivo a criação de espaço de reflexão e discussão onde a obra cinematográfica seja compreendida e inserida como um instrumento educativo. Se buscou refletir como os filmes e suas histórias podem contribuir para o processo pedagógico e, por outro lado, como uma "pedagogia do cinema" pode contribui para a formação de audiências mais críticas que proporcionem a produção de conteúdos mais plurais e processos mais democráticos na construção e recepção das mensagens midiáticas e, especialmente, cinematográficas. O que parece ficar claro é que o caminho é longo e difícil e que depende de quebras de perspectivas sedimentadas, mas que é possível e necessário. Neste contexto, finalizamos então com as palavras de Reia-Baptista:

> Os conhecimentos transmitidos pelos veículos de comunicação audio-visual, principalmente através da televisão e do cinema, constituem aquilo que alguns autores têm chamado um autêntico currículo paralelo, cujas implicações pedagógicas importa conhecer, estudar e investigar no próprio âmbito escolar uma vez que interferem, decididamente, com o processo normal de ensino- aprendizagem - currículo institucional, quer no que respeita aos efeitos cognitivos mais específicos, quer no toca a esfera mais global dos valores, atitudes e padrões de comportamento (REIA-BAPTISTA, 1995, p. 1)

Referências

BERNARDET, Jean- Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Editora Brasiliens, 1980.

CAPRINO, Mônica Pegurer; PESSONI, Arquimedes; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. **Mídia e Educação:** A necessidade do Multiletramento Comunicação & Inovação, São Caetano do Sul, v. 14, n. 26:(13-19) jan-jun 2013.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

FERRES, Joan. **Educar en una cultura del espectáculo**. Barcelona: paidós, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 8 edição, 1983.

GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra(org). **Textos em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: **Textos em Representações Sociais**.

REALI, Noeli Gemelli. **Cinema na universidade**. Chapecó: Argos, 2007.

XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Crise, práxis e autonomia: espaços de resistências e de esperanças. **O sertão e o urbano no cinema nacional contemporâneo**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010.

JACQUINOT, Geneviève: **O que é um educomunicador***?* São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

JOAN, Ferres. **Educar en una cultura del espectáculo**. 1 edição. Editora Paidós Ibérica. Barcelona. 2003.

JODELET, Denise (1990). La representación social: fenómenos, concepto y teoria. Em: MOSCOVICI, S. **Psicologia Social y problemas sociales**. México: Ediciones Paidós, 1990.

MARTÍN-BARBERO, Jesús: Heredando el futro: pensar la educación desde la comunicación. **Comunicación-Educación: una relación estratégica**. Colômbia: Universidad Central de Bogotá, Editora Nómadas, 1996.

OROZCO, Guillermo. **Educación, Medios de Difusión y Generación de Conocimiento**: Hacia una pedagogía crítica de la representación. Nómadas No. 5, Bogotá: Universidad Central. 1997.

REIA-BAPTISTA, Vítor. **Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino:** Dimensões Pedagógicas do Cinema. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/reia-baptista-pedagogia-comunicacao.pdf> Acesso: 15/07/2013

CONVERSAÇÃO VIRTUAL VIA CHAT E O PAPEL DA ESCOLA FRENTE A NOVOS PARADIGMAS COMUNICATIVOS: O LETRAMENTO DIGITAL COMO ALTERNATIVA IMPOSTERGÁVEL

Leandro Marques de Melo[1]

RESUMO

Este artigo pretende apresentar a conversação virtual, a exemplo do chat, como um novo paradigma comunicativo suscitado pelas tecnologias informacionais e pela web, constituindo um aspecto da cibercultura de nossos dias. Diante disto, o texto deseja abrir um diálogo com a escola no sentido de apontar para a necessidade do letramento digital como prática social da cibercultura, a qual não se pode prescindir nem postergar diante dos avanços comunicacionais. Assim, buscaremos mostrar como se deu a transmutação da conversação presencial para o modelo virtual, como ela é veiculada e quais os influxos recebidos do meio ou canal pelo qual é realizada, ou seja, o ambiente virtual, a internet. Por fim, analisaremos o grau de inclusão ou exclusão comunicativa que pode existir entre as pessoas caso não haja uma abordagem educacional dos mecanismos que a cibercultura oferece hodiernamente. Neste prisma delineia-se o papel da escola como mediadora de saberes socialmente adquiridos e como agente primeira do letramento digital.

PALAVRAS-CHAVE: Conversação virtual, chat, comunicação, educação, letramento digital.

ABSTRACT

This article presents virtual conversation, like the chat, as a new communicative paradigm posed by information technologies and by Web, constituting an aspect of cyberculture of our days. Hence, the text wants to open a dialogue with the school in order to point to the need for digital literacy as a social practice of cyberculture, which we cannot ignore or delay before communication advances. Thus, we try to show how was the transmutation of conversation face to face into the virtual model, as it is conveyed and which received inflows of medium or channel by which it is performed, i.e., the virtual environment, the internet. Finally, we analyze the degree of inclusion or exclusion communication that could exist between people if there is no educational reflexion about the mechanisms that cyberculture offers our times. In this prism outlines the role of school as a mediator of socially acquired knowledge and as first agent of digital literacy.

KEYWORDS: Virtual conversation, chat, communication, education, digital literacy.

[1] É graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas. Especializado em Comunicação Social (Lato Sensu) pela PUC-SP. Graduando em Teologia pelo Seminário Maior Nossa Senhora da Conceição- Aracaju/SE. E-mail: leandrommelo2005@gmail.com

1. Introdução

Com o avanço tecnológico dos tempos modernos e o alargamento do acesso a tecnologias contemporâneas, o processo de comunicação precisou adequar-se a algumas novidades acompanhando a rapidez destas mudanças. Não há dúvidas de que se vive a era da comunicação. Os celulares de hoje, por exemplo, são *smartphones*, telefones inteligentes com sistema operacional próprio com novas funcionalidades. Além da comunicação oral, oferecem aos usuários recursos de torpedos (pequenas mensagens de texto ou mensagens gráficas enviadas em tempo real), acesso à internet em qualquer momento ou hora. Os computadores são amplamente disseminados pela sociedade; mesmo quem não possui um microcomputador tem assegurado o acesso a ele, quer seja nas escolas, ou através de um amigo ou nas comuníssimas *lan hauses*. A internet é a maior rede de comunicação do mundo, presente em todos os lugares, interligando gente de todas as partes, trazendo várias formas de entreter, informar e interagir.

Adolescentes e jovens chegam a ficar horas diante do computador nos *chats* ou salas de bate-papo, quando não nos seus aparelhos moveis conectados à rede como é o caso dos *smartphones*, *tablets* e similares. Surge, assim, uma nova ambiência para a conversa de outrora; uma nova janela para a comunicação e a interação interpessoal é aberta no amplo universo *on line*. A nova maneira de conhecer pessoas, conversar com os amigos, marcar encontros, namorar e até discutir questões relevantes seduziu muitos daqueles que até pouco tempo não gostavam de escrever. Esse processo dinâmico e veloz impôs aos usuários dessas tecnologias comunicacionais uma necessidade urgente: criar meios ágeis capazes de expressar suas ideias e sentimentos de acordo com as exigências do sistema, mais rápido, mais versátil. Isto implicou uma série de fatores: assimilação de uma cultura digital, uma nova forma de conversar, de interagir com o outro através do computador e, por conseguinte, uma nova forma de ler e escrever.

Neste sentido, as novas tecnologias influem decisivamente no modelo tradicional de comunicação humana da fala e da escrita, implicando certas modificações na forma e estrutura do próprio código usado por quem se insere no âmbito da conversação virtual.

Uma nova cultura traz também novas maneiras de falar e escrever, que são meios ordinários para a comunicação. Hoje se fala da cibercultura. Um conceito bem sucinto dado

por Lemos alerta para o que este novo fazer cultural acarreta:

> A cibercultura vai se caracterizar pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais. O ciberespaço cria um mundo operante, interligado por ícones, portais, sítios e *home pages*, permitindo colocar o poder de emissão nas mãos de uma cultura jovem, tribal, gregária, que vai produzir informação, agregar ruídos, jogar excesso ao sistema. (LEMOS, 2004, p. 87)

Conforme o supracitado, a cibercultura amplia o potencial comunicativo de modo a criar novas possibilidades. Neste contexto, nosso artigo pretende abordar um aspecto desse potencial comunicativo, que é a conversação virtual, cuja forma mais concreta da qual se dispõe são os chats *on line,* encontrados em redes sociais como o facebook, em redes de contato com o mensenger (MSN), o skype, ou salas de bate-papo de diversos provedores de internet. Pretende-se aqui considerar sobre o nível de inclusão ou exclusão comunicativa que podem gerar e, sobretudo, qual é o papel da escola frente a estes novos paradigmas comunicativos, principalmente através da prática do letramento digital como uma alternativa inadiável para os nossos dias. Pois a conversação via internet se dá em tempo real onde as informações são dadas ligeiramente, pressupondo interatividade entre sujeitos, criação de novos códigos, versatilidade no uso da leitura e da escrita, simbioses variadas ocasionadas pela hipermídia. Portanto, a escola não pode isentar-se de refletir sobre sua prática neste contexto nem se omitir em oferecer meios capazes de gerar autonomia do sujeito em tempos de cibercultura. A prática conversacional virtual é mais um aspecto desta última que, pouco a pouco, se plasma ao nosso cotidiano, sendo nossa cultura, que se amplia e se torna acessível como novas representações convencionalizadas, tipificadas pelos grupos sociais.

2. Da conversa presencial para a conversa *on line*

A princípio cabe averiguar como se dá a prática conversacional na web.

O primeiro pressuposto seguido é que a internet oferece meios para uma interatividade comunicacional abrangente e real. Entretanto, é necessário saber como se dá esse processo. Conforme Santaella (2004), cabe salientar quais são as processos interativos já identificados na comunicação humana. A referida autora cita quatro tipos fundamentais de

comunicação interativa: a) a face a face; b) a espistolar; c) a telefônica e d) a mediada por computador.

Detém-se aqui à relação entre a comunicação face a face e a comunicação mediada por computador para tentar esclarecer a conversação na *web*. Segundo Santaella,"as interfaces homem-máquina, especialmente nas configurações informacionais via rede, trouxeram profundas mudanças nas visões tradicionais de interatividade." (SANTAELLA, 2004, p.162)

Ao distinguir os tipos de comunicação mediata por computador, Santaella chega à forma de comunicação interessada aqui: o *chat*. Todavia, limita-se a afirmar que se trata de um tipo de interação sincrônica. Enfatiza, porém, o dialogismo bakhtiniano e pierceano no que refere à relação entre o usuário da internet e suas interfaces. Sem o direcionar para o uso do *chat* especificamente, mas abrindo a possibilidade de o *chat* ser um ambiente favorável ao dialogismo destes estudiosos citados por ela. É o que se pode confirmar mais adiante.

Tomado o fato evidenciado por Santaella de que há multiplicidade de modelos interativos na linguagem humana bem como no substrato operacional ofertado pela internet, resta saber como se configura a interatividade na modalidade *CHAT*. Passamos a pensar o *chat* como uma prática conversacional mediada pelo computador em tempo real semelhante à conversa face a face. Seguimos a explicação de Araújo sobre o que de fato acontece nesse tipo de interação:

> A conversação em tempo real, ocorrida nos chats, é resultado da transmutação do diálogo cotidiano de sua esfera de origem para uma esfera eletrônica, que é a web. A hipótese levantada é a de que é possível flagrar as marcas desta transmutação, a partir da bricolagem das semioses som-imagem-escrita que se materializa no chat. (ARAUJO, 2005, p.90)

Isto faz entender que o *chat* caracteriza um novo gênero de interatividade conversacional. Seu modelo original é a conversa face a face, aqui chamada conversação presencial, transmutada para o meio virtual. É este fato que impulsiona a tentar descrever como se dá tal processo e qual é a relação entre estes dois modelos de interatividade conversacional. Para isso há de seguir-se a concepção de Araújo que elucida esse processo com o conceito bakhtiniano de transmutação de gênero:

> Bakhtin mostra que as esferas de comunicação são formadas por um repertório de gêneros que lhe são próprios. Por esta razão, o autor mostra que, dependendo das esferas, os gêneros se dividem em dois grupos: primários e secundários. Enquanto os gêneros primários são próprios das circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, os secundários veiculam enunciados típicos de uma comunicação cultural mais complexa e [...] evoluída, principalmente escrita. Como exemplos dos primeiros, o autor cita o diálogo cotidiano e a carta, e para ilustrar os últimos, cita, entre outros gêneros, o romance e o discurso científico. (ARAÚJO, 2005, p. 93)

Deste modo, fica visível a possibilidade de haver uma transmutação de gêneros no que se refere à conversação virtual. O processo designado por Bakhtin de transmutação, segundo Araújo, é um processo que "explica a formação de gêneros complexos, os quais são originados dos gêneros primários, que ao se transmutarem de uma esfera para outra, geram novos gêneros com um estilo similar ao domínio discursivo que o absorveu." (ARAÚJO, 2005, p. 93)

Desta forma, podemos apontar a existência de duas práticas conversacionais: a presencial e a virtual. Sendo que esta última deriva da primeira, seguindo a noção de gênero discursivo de Bakhtin e sua classificação em gênero primário e gênero secundário.

Gênero discursivo é um conjunto de propriedades que um discurso, uma enunciação assume dentro de uma esfera comunicativa, dentro de uma ambiência que suscite a comunicação. Por exemplo, na esfera da comunicação entre pessoas circunscritas no mesmo espaço e tempo, surge a conversação, o diálogo, a palestra etc. Cada um destes constitui um gênero próprio dentro da mesma esfera comunicativa. Todavia, cada um deles possui características específicas, pois se nota diferenças entre um simples diálogo entre duas pessoas e uma palestra, cuja dinâmica tem curso diferente.

Assim, a conversação presencial configura um gênero discursivo primário, pois detém elementos simples. Pressupõe a presença de interactantes, um referente, um código e a manutenção de um contato.

Com o advento do ciberespaço, houve uma ampliação das possibilidades de interação e comunicação entre as pessoas, de forma que este gênero discursivo empregado para a conversação presencial acabou por ser absorvido pelo ciberespaço, assumindo novas configurações. O ponto mais atingido nesse sentido é de fato a interação social em suas múltiplas facetas, como bem salienta Silva ao dar sua definição para o termo ciberespaço:

> O ciberespaço constituiu-se como um novo espaço de sociabilidade - apesar de não-presencial - com impactos na esfera cultural e social. O ciberespaço, sendo um espaço sócio-virtual - baseado em técnicas informacionais em rede - como espaço social que é, permite a interacção social. Tem por base uma imensa rede composta por computadores, telecomunicações, programas, interfaces e dados que formam uma intrincada base dinâmica e interactiva de informações.[2]

O ciberespaço inclui dentro de si a real possibilidade de uma interação virtual, no sentido de que é mediada por computador. Todavia incorpora nessa interatividade seus elementos como hipertexto, tempo síncrono e assíncrono, linguagens híbridas, simbioses entre som, imagem e texto.

Assim a prática conversacional na web consiste em uma transmutação da conversação presencial para o ambiente virtual. O que caracteriza o chat como um novo gênero discursivo na visão bakhtiniana, ou um gênero secundário, é exatamente a força de influxos recebidos pelo mundo virtual, pela internet na estrutura paradigmática da conversação presencial.

Assim podemos analisar alguns elementos de complexificação que tornam a conversa na web uma transmutação da conversa presencial:

- O meio utilizado, há uma máquina mediando a conversação com sua configuração material (Hardware);
- O sistema de redes que funciona como macro canal, ou seja, a internet que transfere suas características para o chat;
- Os elementos próprios dos chats que oferecem recursos de som, imagem e escrita para a conversa (software).

Interessante aportar a atenção na linguagem empregada neste tipo de conversação transmutada. Enquanto na conversa presencial tem-se a hegemonia da linguagem articulada oral, isto é, a fala, com a presença também de uma linguagem não verbal, no *chat* a linguagem é totalmente diferenciada.

Neste sentido, observa-se que há a confluência de muitas outras linguagens que se justapõem uma a outra, formando um rol de possibilidades comunicativas para os usuários do chat. Esta é uma característica do ciberespaço, que contempla um complexo semiótico.

[2] Adelina M. P. SILVA.Mundos Reais, Mundos Virtuais.http://bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-mundos-reais-mundos-virtuais.html. Acesso em: 21 mar 2013.

Interessante observar o que diz Araújo, neste sentido, e que definição dá acerca desta característica do *chat* em ambiente virtual:

> Em nosso entender, os chats que acontecem na web, poderiam ser chamados de chats hipertextuais, por trazerem, em sua textura, marcas indeléveis da riqueza plural da linguagem do hipertexto, de modo que os elementos sonoros, imagéticos e escritos se fundem para compor o texto conversacional, ainda que a escrita nestes gêneros, apresente características distintas da usual. Não esqueçamos que a web é um serviço da Internet baseado no hipertexto. (ARAÚJO, 2005, p. 101)

Logo a linguagem empregada é carregada de novas nuances, implicando recursos comunicativos mais vastos e amplos, mais potentes e eficientes capazes de operacionalizar um processo de comunicação mais ativo e dinâmico, do que até mesmo a conversa presencial, dado o número de recursos de que dispõe.

Dentre os elementos fundantes que emigraram da conversação presencial para a conversação virtual, destacam-se:

- O uso de turnos conversacionais é feito por turnos de textos conversacionais escritos.
- A velocidade empregada nestes turnos revelam a sincronia própria da linguagem falada, o que faz surgir um rápido *feedback* diante de cada enunciado, formando assim a dinâmica conversacional.
- O próprio texto empregado neste uso da linguagem constitui um novo código. Este revela um dos fatores mais complexos desta transmutação, pois evidencia uma simbiose entre o texto falado e o texto escrito de modo a formar uma linguagem híbrida e totalmente fora dos padrões tanto da fala como da escrita tomados num sentido restrito e unívoco. Tal código não pode ser denominado somente fala nem somente escrita, senão uma simbiose das duas para uma aplicação bem específica diante do escopo comunicacional a que se propõe.

Estes aspectos analisados abrem espaço para o problema do código, material concreto fruto dessa transmutação envolvendo a escrita. Segundo Marcuschi, "um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita." (MARCUSCHI, 2005, p.18) Nesta órbita se situa a criação de códigos como uma alteração da escrita em favor da conversação que foi transposta para a

web. Escrita que é transformada e adequada ao meio virtual envolvendo diversos fatores semióticos e humanos. Assim, surgem novos signos, novas representações.

2.1 Conversação virtual: entre a inclusão e a exclusão comunicativa

A análise da conversação executada em ambiente virtual é uma grande demonstração de que uma nova forma de interatividade está se consolidando nas práticas comunicativas da sociedade moderna. Convém saber até onde tal novidade dá margem à inclusão ou exclusão sócio-comunicativa. Interessa-nos saber se o uso e a oferta destes recursos são democratizados de modo equânime ou se ainda são propriedade de uma pequena parcela em detrimento de uma enorme porção da sociedade que, eventualmente, fica às margens destes recursos tecnológicos. Ainda mais cabe ver, nesta análise, qual é a função da escola enquanto instrumento institucionalmente estabelecido na disseminação destes saberes e inclusão na prática pedagógica dessas neoestruturas informacionais.

A sociedade informacional de hoje exige uma nova postura diante do conhecimento humano, o que implica novas formas de se comunicar. A linguagem está sendo usada e aplicada efetivamente como o suporte humano mais viável para transmissão dos conhecimentos socialmente adquiridos e como meio para a interação social, mediante a pluralidade cultural que há hoje no mundo globalizado.

O preocupante é se todas as pessoas saberão utilizar bem esse recurso e farão dele instrumento de inclusão social.

Neste sentido, Gatti alerta para a necessidade de

> Compreender as relações existentes entre internet e uma nova modalidade de exclusão, representada pelo que está sendo chamado de analfabetismo digital. Situação preocupante, haja vista as dificuldades que diversas sociedades, em especial a brasileira, têm enfrentado para resolver os problemas mais básicos de inclusão social, seja no campo da educação, da saúde, da habitação etc. **Com a informática e a internet, abriu-se uma gama de possibilidades de inovação nos diversos campos da sociedade, mas ampliou-se o leque de possibilidades de práticas excludentes**. (**Grifo nosso)** (GATTI, 2005, p.17)

O que foi apresentado na óptica de Gatti, infelizmente, se constata no dia-a-dia da sociedade brasileira. Grande é o índice de analfabetos funcionais, ou seja, que não possuem

uma prática de letramento fluente. Pode-se visualizar que o uso do computador, das novas tecnologias pode ser mais um meio de exclusão social, uma barreira que pode estar sendo construída entre setores da sociedade. É fácil perceber o grande abismo que existe entre aqueles que utilizam o computador e aqueles que não têm acesso a ele.

É preciso primeiramente democratizar os referidos recursos para que todos possam auferir seus benefícios. É inegável que uma pessoa que tem à disposição a internet está na frente daquele que busca emprego pelos classificados dos jornais ou de porta em porta. A internet abre um leque muito amplo de possibilidades que ajuda as pessoas em diversos contextos. Ela é um instrumento que propicia a inserção social do sujeito em um contexto sociopolítico e cultural. Ao abrir uma página de qualquer provedor, o indivíduo tem a sua frente notícias de todo o mundo, meios de interação com diversas pessoas, formas de diversão práticas, novidades de variegadas áreas, será bombardeado por várias propagandas e marketing.

Todavia, o universo da internet ainda é um espaço desconhecido para muitas pessoas. E muitos se aproveitam disto para cometer atitudes as mais espúrias. Crimes e graves fraudes são perpetrados através da internet, por falta de uma política que seja capaz de gerenciar toda a rede, dada as suas proporções megalômanas. Uma coisa é certa: muitos são vítimas de fraudes por usarem o espaço eletrônico ingenuamente. Isto atesta para a necessidade de preparar indivíduos aptos para o uso destes recursos. É neste sentido que a internet figura como um grande agente de risco para a sociedade.

Segundo Gatti,

> O governo brasileiro já realiza eleições nacionais e recebe boa parte das declarações de imposto de renda com o emprego de tecnologias digitais, mais ainda é um pais onde resiste o analfabetismo funcional para parte significativa da população. Este fato é um entrave real para o estabelecimento de uma conversação adequada entre sujeitos que, somado ao fator da indisponibilidade do meio Internet para amplas camadas da população, até o momento, e a formação precária da maior parte dos jovens e adultos brasileiros na operação de processos eletrônicos, pode tornar o acesso à rede mais um elemento de exclusão social, como já o são o acesso à saúde, à educação, à habitação, ao lazer etc. Porém, não se podem perder de vista as possibilidades presentes de inovação, busca de conhecimento e recriação social comportadas na Internet. (GATTI, 2005, p.58)

Deste modo, a internet deve ser vista como meio de libertação social. E, de fato, o é

se dois requisitos forem preservados e garantidos: Em primeiro lugar, a sua democratização e, em segundo, concorrentemente a esta, a qualificação dos indivíduos para seu uso e manuseio de suas linguagens. Se é possível ver as trágicas consequências do analfabetismo na sociedade letrada, hoje é possível vislumbrar como será desastroso na sociedade informacional o analfabetismo digital.

Disponibilizar este recurso moderno às camadas populacionais significa dar-lhes oportunidade de superar suas limitações, de inseri-las no mundo globalizado de hoje.

3. A urgência do letramento digital

Através da conversação virtual como fruto da internet e de sua multifacetada comunicação, conclui-se que a internet encerra uma nova linguagem, dinâmica e complexa, que requer a qualificação ou o letramento nesta nova linguagem por parte de seus usuários. Santaella classifica esta linguagem como linguagem hipermídia, que traz em si dois traços fundamentais. Segundo a autora:

> o primeiro traço encontra-se na hibridização de linguagens, processos signicos, códigos e mídias que a hipermidia aciona e, consequentemente, na mistura de sentidos receptores, na senssorialidade global, sinestesia reverberante que ela é capaz de produzir, na medida mesma em que o receptor ou leitor imersivo interage com ela, cooperando na sua realização [...] o segundo traço da linguagem hipermídia está na sua capacidade de armazenar informação e, por meio, da interação do receptor, transmutar-se em incontáveis versões que vão brotando na medida mesma em que o receptor se coloca em posição de coautor. (SANTAELLA, 2004, p. 47-49)

Na conversação virtual percebe-se o uso de uma linguagem hipermídia, pois em sua construção contempla a confluência de várias linguagens e mídias, imagens, sons e signos gráficos, bem como é construído através da interação de seus usuários que na medida em que recebem mensagens com formas prontas também têm a possibilidade de criarem novas modalidades do código.

Isso implica a necessidade do que aqui chamamos letramento digital. Uma iniciativa que deve partir não só da sociedade, mas de uma instituição própria destinada para isso, a saber, a escola.

É papel fundamental da escola levar os indivíduos ao conhecimento e uso de tais

linguagens, proporcionando-lhes comunicação real, a fim de que o educando tenha autonomia para viver em sociedade e interagir com os demais, podendo construir sua própria identidade. A escola precisa acompanhar o ritmo do desenvolvimento tecnológico que a sociedade presencia e adequar a sua prática, em certa medida, a estes avanços. Com o desenvolvimento da informática e com a criação da internet outras formas de se comunicar foram elaboradas. Hoje a escola precisa adotar outra maneira para trabalhar com essas novidades.

Quando se analisa um *corpus* retirado de salas de bate-papo virtuais, constata-se que uma nova forma de comunicação está surgindo, pondo as pessoas em um alto índice de contato comunicativo real. Gatti, deste modo, salienta

> [...] que as possibilidades dialógicas permitidas pela internet, longe de confirmar a hipótese de solidão em meio à multidão, aventada nos anos setenta do século 20, parece criar novas formas de sociabilidade e comunicabilidade interpessoal. (GATTI, 2005, p.49)

Deste modo, uma nova tarefa surge para a escola e para o professor de língua portuguesa particularmente: a adoção de uma postura que contemple a comunicabilidade e a sociabilidade promovida pela internet. Isto significa que é preciso formar cidadãos capazes, não apenas de dominar o controle de um aparato tecnológico de um sistema que compete a um técnico, mas prepará-los para usufruir deste recurso para fins comunicativos, para uso de práticas sociais conscientes e cidadãs.

Saber usar a internet, saber manusear seus recursos, saber escrever um e-mail, saber fazer uma pesquisa na rede, saber se comunicar num chat constitui um conjunto de práticas sociais que a escola deve também oferecer ao aluno independentemente da disciplina. É na escola que o aluno descobre as mais variadas possibilidades de sua língua. É lá que ele aprende a usar sua língua materna para obter os mais diversos objetivos, para exprimir-se diante do outro, para construir sua identidade de cidadão, para opinar e interferir socialmente em qualquer situação e concorrer de forma igualitária numa sociedade cada vez mais competitiva.

A este conjunto de práticas comunicativas denominamos de letramento digital, que contempla a apropriação da linguagem hipermídia da internet tanto no que se refere à leitura neste ambiente, bem como à escrita ou até mesmo ao uso criativo e manuseio de seus recursos básicos com fins comunicativos, o que diferencia de uma apropriação técnica, obtida em uma

escola de informática ou de computação.

O que mais interessa aqui, todavia, é o aspecto tangente ao letramento. Marcuschi ressalta nesse sentido que

> O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda como no caso de indivíduos que desenvolvem tratados de filosofia e matemática ou escrevem romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2005, p. 49)

De acordo com o sobredito, pode-se deduzir que o letramento consiste em uma prática muito mais ampla do que se pensa. É um processo de aprendizagem da leitura e da escrita que se faz de forma gradativa durante toda a vida, levando em conta aspectos sociais e culturais. Também é possível entrever que o exercício do letramento parte de contextos informais até o mais formal, ou seja, há aqueles que podem ter uma prática de letramento mais aperfeiçoada e aqueles que, por motivos outros, fazem um uso mais restrito tanto da leitura como da escrita.

Ao falar em letramento digital deve-se citar a leitura, a escrita e a própria comunicabilidade digital, haja vista que, em ambiente virtual, todas estas realidades estão sobrepostas harmonicamente e em constante interação. A isto devem ser adicionadas temáticas variadas que formem o próprio caráter do indivíduo. Quando se nota que a internet é um ambiente propício para práticas de perversão e abuso sexual, por exemplo, percebe-se a função objetiva da escola em trabalhar a afetividade e a sexualidade de seus educandos para que não caiam no risco de apresentarem distúrbios de personalidade. Quando se fala em difamação, mau uso dos recursos eletrônicos a fim de denegrir a imagem das pessoas ou cometer fraudes como o roubo de senhas pessoais, invasões, cabe à escola trabalhar a ética, a moral, imprimindo em seus alunos um senso de dignidade humana e responsabilidade social susceptível.

Considerações Finais

Ao término deste artigo, concluímos que urge ter uma atenção mais enfática aos novos modelos comunicacionais suscitados pelas inovações tecnológicas advindas da internet, dos novos sistemas de informação e interatividade. São, pois, elementos que configuram aquilo que se denomina cibercultura, cujos influxos estão presentes no fazer cultural do homem pós-moderno. Neste sentido, cabe à escola um papel particular no tocante à capacitação de seus educandos no uso diverso da interatividade virtual, seja através de chats ou de outros mecanismos.

De modo mais específico, o papel da escola delineia-se pela prática do letramento digital. Este deve ser compreendido não somente como mero manuseio do espaço virtual, mas como a oportunidade de se ter autonomia no exercício consciente da cidadania, da comunicação, da interação, através dos meios digitais ofertados pela web. É necessário apresentar o meio em que se irá trabalhar, mostrar como usar, quais são os recursos disponíveis, as diversas maneiras de se comunicar, como passar bem uma mensagem usando os novos gêneros textuais que são empregados na internet, a exemplo do e-mail, do chat, dos blogs, das videoconferências. Cada um desses tem sua especificidade, e é papel da escola conhecê-los para preparar bem o indivíduo de forma que possa empregar devidamente estes gêneros com autonomia e liberdade como práticas sociais legítimas. O letramento digital deve, assim, fazer parte do conjunto de esforços educativos empenhados pela escola e esta, por sua vez, deve procurar estar sempre inserida no contexto das inovações tecnológicas da sociedade informacional, pois, como ratifica Marcuschi, *certamente a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos. Neste sentido, o letramento digital deve ser levado a sério, pois veio para ficar.* (MARCUSCHI, 2005, p.62)

Portanto, não levar em conta esta nova realidade que interpela a escola a agir concretamente através de sua prática educativa, é trazer sérios prejuízos para o uso da linguagem. Se a linguagem humana é inerentemente multifacetada, possuidora de diversas formas de expressão, a escola precisa abordar as novas tendências comunicativas que surgem na sociedade como forma de inserir os educandos em um contexto de uso real de linguagem.

Referências

ARAÚJO, Júlio César de. A conversa na *web*: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos(Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico** – como é, como se faz. 12 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação Verbal**. 4 ed.São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GATTI, Daniel Couto. **Sociedade informacional e an/alfabetismo digital**. Uberlândia, MG: Edufu, 2005.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 2. ed., Porto Alegre: Sulina, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos(Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço** – o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS ATRAVÉS DA PLATAFORMA DOS PERIÓDICOS ELETRÔNICOS DA UFS[1]

Lucas Pazoline da Silva Ferreira[2]

RESUMO
Situado na teoria dos gêneros textuais, este trabalho evidencia em que medida os artigos científicos divulgados através da "Plataforma dos Periódicos Eletrônicos da UFS" consideram algumas potencialidades atuais da Web. A metodologia utilizada se constitui na análise dos materiais depositados na plataforma e disponíveis através da internet. Sendo assim, o *corpus* analisado se compõe de gêneros como artigos, resenhas, ensaios e outros, porém será dada uma ênfase maior aos artigos científicos, visto que eles compreendem 86% dos materiais. Os resultados comprovaram que o uso predominante de hiperlinks e imagens estáticas nos artigos evidencia uma "fase de transição" entre os suportes físico e virtual, pois é perceptível a fácil circulação desses textos entre os dois planos. Como fundamentação teórica, foram utilizadas as teorias sobre gêneros textuais de Bakhtin (1992), Koch (2010) e Marcuschi (2008; 2010); trabalhos de Biojone (2003) e Targino (2002) sobre periódicos e publicações científicas; e, por fim, estudos sobre tecnologias Web (2.0) em O'Reilly (2011).
PALAVRAS-CHAVE: Artigos Científicos. Web. UFS.

ABSTRACT
Situated in the perspective of genres, this study shows to which extent the journal articles published by the "Platform of Electronic Journals of UFS" consider some potential current Web. The methodology envolves the analysis of material deposited on that platform and available via the internet. Thus, the analyzed corpus is composed of genres such as articles, reviews, essays and others, but will be given greater emphasis to journal articles, since they comprise 86% of the materials. Results showed that the predominant use of static images and hyperlinks in the articles evidences a "transition phase" between the physical and virtual media, since it is noticeable the easy movement of those texts between the two planes. As theoretical foundation were used theories about textual genres of Bakhtin (1992), Koch (2010) and Marcuschi (2008, 2010), studies of Biojone (2003) and Targino (2002) about journals and scientific publications, and finally, studies about web technologies (2.0) in O'Reilly (2011).
KEYWORDS: Journal Articles. Web. UFS.

[1] Este trabalho apresenta algumas discussões e análises parciais, realizadas na execução do projeto de mestrado *Artigos Científicos em Suporte Virtual: Uma Experiência Colaborativa e Multimídia na Web 2.0*, desenvolvido pelo Prof. Esp. Lucas Pazoline da Silva Ferreira, sob orientação da Prof. Drª. Lilian Cristina Monteiro França.

[2] Mestrando em Letras (UFS); Bolsista Capes – Brasil; Pesquisador e membro do grupo de pesquisa CNPq - NUCA - Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia; lucaspazoline@live.com.

1 Introdução

Um dos gêneros textuais (escritos) mais praticados nas escolas de níveis superior e técnico é o artigo científico. Seu processo de produção e publicação tem íntima relação com o desenvolvimento da Ciência, visto que um de seus objetivos é divulgar resultados de pesquisas. Por conseguinte, um dos suportes textuais[3] mais utilizados para disponibilizar esses artigos é, sem dúvida, o periódico científico.

O desenvolvimento de equipamentos eletrônicos, especialmente, o computador e similares, e o surgimento da *Word Wide Web* influenciaram práticas de pesquisa e formas diversas de produção e divulgação de conhecimento. Nesse contexto, os periódicos começaram a incorporar uma perspectiva "eletrônico-computacional". Entre as consequências dessa incorporação, estão uma facilidade e uma celeridade maiores para o compartilhamento de estudos entre cientistas. Em relação à produção textual, é perceptível uma postura diferenciada do cientista/escritor/leitor, pois, além de agregar maior interatividade e dinamismo às informações, as possibilidades oferecidas pelo espaço virtual são inúmeras.

No caso em estudo, um artigo científico (impresso ou eletrônico) estará subordinado tanto a um periódico para o qual será enviado quanto às condições da comunidade científica, que é a responsável pela avaliação e editoração de artigos, resenhas, ensaios etc. Assim, o ambiente virtual (dos periódicos e editores de textos) transformou significativamente esse processo de produção e divulgação de gêneros textuais como os artigos científicos, que antes eram confeccionados apenas para impressão.

Outro fator decisivo para os avanços nas áreas da informática e da telecomunicação, que consequentemente, influenciaram outras práticas científicas, foi o surgimento da tendência 2.0. Nesse contexto tecnológico, no qual se observa uma arquitetura de colaboração e compartilhamento de informações diversas, tornou-se possível aos usuários uma maior participação via internet, especialmente na *Web*. Diante do exposto, este estudo tem por objetivo evidenciar em que medida os artigos científicos divulgados através da *Plataforma dos Periódicos Eletrônicos da UFS*[4] consideram algumas potencialidades atuais da *Web* 2.0 (colaboração, integração, multimídia, hiperlinks etc.).

---

[3] Entende-se suporte como um lugar físico ou virtual que é utilizado para fixar textos e torná-los acessíveis.
[4] Disponível em http://200.17.141.110/periodicos. Torna-se importante destacar que para este estudo, o site foi

2 Artigos científicos: o advento da "versão eletrônica"

Um artigo científico deve estar de acordo com uma composição textual exigida[5], porém os elementos linguísticos por si mesmos não podem caracterizar um "artigo científico" como tal, visto que são necessárias tanto a sua divulgação (em um suporte específico) quanto sua avaliação pela comunidade científica (TARGINO, 2002). No caso do periódico científico como suporte textual, é possível considerar "os artigos científicos, nele inseridos, como a forma definitiva de publicação dos resultados de pesquisa que serão lidos e citados pela comunidade científica" (BIOJONE, 2003, p.24).

Com o desenvolvimento de *hardwares* e *softwares*, a utilização de editores de texto (ver Imagem 1), como, por exemplo, o *Office Word*[6], tornou-se uma prática cada vez mais comum entre a população em geral, especialmente, entre os pesquisadores e acadêmicos. Esse uso de ferramentas computacionais no processamento textual afeta não apenas a composição dos textos, mas também os processos físicos e cognitivos que devem ser desenvolvidos pelos pesquisadores/escritores/editores.

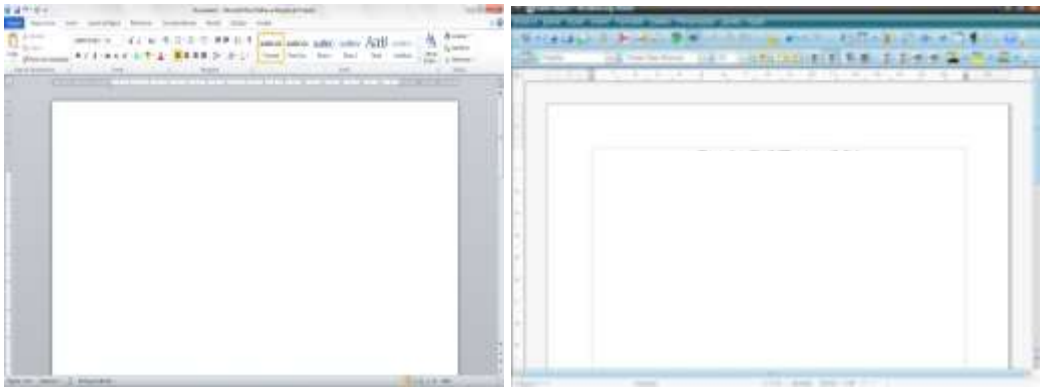


Imagem 01: Plataformas de edição do *Office Word* (à esquerda) e do *BrOffice Writer* (à direita).
Fonte: Microsoft Office e BrOffice (2013)

É interessante observar que, com o advento dessas plataformas virtuais de edição de textos, há uma normatização[7] que estrutura um artigo científico tanto para um suporte físico

acessado no dia 9 de março de 2013.

[5] Nesse caso, vale ressaltar a influência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e dos grupos e entidades de editoração e avaliação de publicações científicas no Brasil.

[6] *Software* de edição de textos produzido pela *Microsoft*.

[7] A maioria dos periódicos científicos (observar em http://www.scielo.org) exige uma formatação

quanto para um virtual, isto é, em ambos os meios, o texto é construído decisivamente em um sistema computacional ou semelhante. Sendo assim, um artigo científico para a *Web* está subordinado a um suporte virtual e um artigo científico impresso, mesmo que editorado em espaço virtual (*on-line* ou *off-line)*, está subordinado a um suporte físico. Para além da distinção nítida entre suportes, torna-se importante considerar que, para cada um deles, há diferentes atitudes (escrever/ler), métodos (folhear, dobrar, clicar, maximizar) e ferramentas (teclado, *mouse*, caneta, lápis), todos envolvidos na produção e recepção textual.

Como há semelhanças entre um artigo produzido exclusivamente para a Web e outro para o papel, ainda é uma realidade a simples reprodução de textos, ou seja, a chamada "versão eletrônica", que geralmente não contempla vários recursos que o ambiente virtual oferece. Diante desse caráter reprodutivo, deve-se considerar em que medida os envolvidos no processo de produção e divulgação científica estão preparados e dispostos a incorporar tais recursos, de modo a estabelecer uma produção mais próxima às potencialidades atuais da Web (colaboração, integração, multimídia, hiperlinks etc.) do que a uma simples "versão do impresso".

3 Periódicos científicos: breves considerações

No século XVII, surgiram grupos dispostos a produzir e compartilhar estudos científicos. Entre eles, encontrava-se a *Royal Society*, em Londres, que em relação à comunicação científica, propôs certa periodicidade à divulgação dos trabalhos realizados por seus membros (BIOJONE, 2003). Desde então, esse tipo de publicação periódica tem se desenvolvido, acompanhando, especialmente, os métodos gráficos e certas demandas sociais por conhecimento científico.

Na segunda metade do século XX, torna-se perceptível um aumento vultoso na quantidade de informações que pertenciam a campos de estudos cada vez mais especializados, consequência do crescente número de pesquisadores (BIOJONE, 2003, p.21). Nesse contexto, a divulgação periódica científica, especialmente através de revistas impressas e eletrônicas, torna-se um dos principais elementos responsáveis pelo avanço tecnológico.

Para Biojone (2003, p. 22), um periódico científico é um "canal formal", pois os

(computacional) em espaçamento *1,5*, fonte em *Times New Roman* e tamanho 12, por exemplo.

textos devem passar por um processo de validação antes que sejam publicados e, posteriormente, referenciados na produção textual de outros pesquisadores. Além disso, Biojone (2003) destaca três funções básicas de um periódico científico, são elas: arquivo; instrumento de comunicação científica; e formalizador dos conhecimentos produzidos.

> As funções dos periódicos científicos independem do formato adotado para sua publicação e foram abordadas por autores como Harrison (1995), Menezes (1999), Schaffner (1994) e Van Brakel (1995). Esses autores citam como principais funções, a de memória e arquivo do conhecimento, a de instrumento responsável pela comunicação entre os membros de diversas comunidades científicas e a de formalização do conhecimento. (BIOJONE, 2003, p. 43)

Por outro lado, um texto, seja ele um artigo, uma resenha ou um ensaio, fixado em um dado periódico, não necessariamente transmitirá informações originais e de boa qualidade. O fato de adotar pelo menos um sistema de avaliação, como o *peer review*[8], por exemplo, em que pesquisadores, em geral, anônimos, examinam minuciosamente o trabalho submetido ao periódico, pode garantir a qualidade e a legitimidade das informações publicadas (BIOJONE, 2003). Portanto, para entender a produção textual oriunda de uma instância específica, como é o caso da Ciência, deve-se levar em conta não apenas os aspectos textuais, mas também os extratextuais.

3.1 Os periódicos impressos e virtuais

Como dito anteriormente, entre outros fatores, as publicações periódicas estão intimamente relacionadas aos métodos gráficos e a certas demandas por conhecimento científico. Em se tratando dos métodos gráficos, quando antes a imprensa de Gutenberg era o que se tinha de mais moderno, no século XX, os computadores passam a integrar o processo de editoração dos periódicos e até a própria construção dos artigos científicos. Nesse panorama, iniciam-se tentativas de criação de periódicos totalmente vinculados aos sistemas computacionais.

[8] *Peer review* ou "revisão por pares" consiste em submeter o trabalho científico a um exame minucioso realizado por um ou mais especialistas da mesma titulação que o autor, que em geral se mantêm anônimos.

> Nessa época, década de 1970, começaram a surgir experiências de desenvolvimento do periódico eletrônico como forma de solucionar os problemas que estavam sendo enfrentados. O conceito de periódico eletrônico adotado era o de que o material deveria ser produzido e divulgado somente em formato eletrônico, independentemente da mídia. (BIOJONE, 2003, p. 59)

Visto que até hoje grande parte dos periódicos (e artigos) para a *Web* se assemelha a sua "versão impressa", como demarcar tal distinção? Primeiramente, deve-se ir além da diferença entre os suportes (físico e virtual) e atentar para as diferentes competências escritoras/leitoras que são exigidas, pois, assim como os artigos, os modos de processamento textual (biofísico, cognitivo, verbal, não verbal) têm suas peculiaridades tanto em espaço virtual quanto no físico. Segundo Biojone (2003, p. 61-62) um periódico virtual se caracteriza por "ser totalmente trabalhado em formato eletrônico, ou seja, da editoração à distribuição, todos os mecanismos utilizados estão em meios digitais"[9].

> [...] A Web permite ao periódico agregar novas funções e valores à informação disponibilizada, já que é possível utilizar todos os protocolos e características que permitem a navegação entre páginas Web – desde os links entre informações de interesse comum até os motores de busca ou ainda as novas tecnologias que estão sendo utilizadas para disponibilizar informações [...] (BIOJONE, 2003, p. 61-62).

Portanto, neste estudo, considera-se que os periódicos (e seus respectivos artigos) "não devem ser e não serão meros clones dos periódicos impressos, fantasmas em um outro meio" (HARNARD, 1991 *apud* BIOJONE, 2003). Marcuschi (2010), em suas pesquisas sobre os gêneros textuais que emergem no contexto da tecnologia digital, também ressalta esse aspecto de "reprodução dos textos", ainda tão presente em meio a tantas ferramentas e plataformas disponíveis pelos sistemas computacionais, principalmente, os relacionados à tendência 2.0 da *Web* (Ver Imagem 2).

[9] Os primeiros periódicos exclusivamente eletrônicos: *The New York Journal of Mathematics*, o CJTCS, e o *Complexity International*.

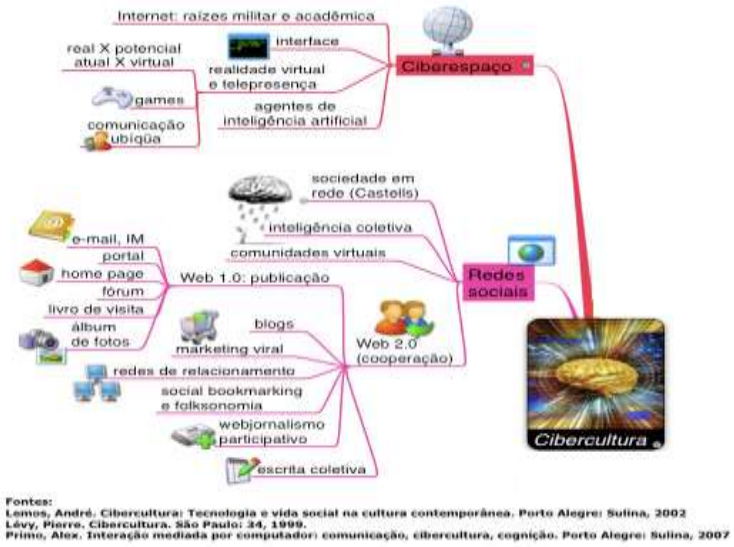


Imagem 02: Recorte do "Mapa Mental de Cibercultura", de Alex Primo (2007).
Fonte: *Mapa Mental de Cibercultura*, Alex Primo (2007)

4 A Plataforma dos Periódicos Eletrônicos da UFS

A *Plataforma dos Periódicos Eletrônicos da Universidade Federal de Sergipe* (http://200.17.141.110/periodicos) é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (POSGRAP-UFS). Divulgada em abril de 2006, propõe a divulgação das respectivas "versões eletrônicas" dos periódicos impressos ligados aos programas de pós-graduação da UFS. A partir daí, será observado como um modo de produção e divulgação de artigos científicos em "formato eletrônico" pode desconsiderar várias potencialidades atuais da *Web*, evidenciando uma *simples reprodução textual*. Torna-se importante relatar que alguns dos periódicos deixaram de utilizar a *Plataforma* para publicar seus materiais (artigos, resenhas, ensaios, traduções, comunicações de pesquisa etc.) através de outros endereços eletrônicos. Nessa situação, encontram-se a *Revista Geonordeste*[10], a *Revista do Mestrado em Educação*[11], a *Revista Philosophica*[12] e o *Caderno UFS de economia*[13].

[10] Ver em http://200.17.141.110/pos/geografia/geonordeste/index.php.
[11] Ver em https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/documentos.jsf?lc=pt_br&id=136&idTipo=1.
[12] Ver em http://www.sumarios.org/ revistas/philosophica-revista-de-filosofia-da-hist%C3%B3ria-e-modernidade.
[13] Ver em http://nupec.ufs.br/pagina/texto-para-discuss-6466.html.

Quadro 01: Periódicos disponíveis na **Plataforma dos Periódicos Eletrônicos da UFS**

REVISTA	PUBLICAÇÕES DISPONÍVEIS NA PLATAFORMA		
	Inicial	***Final***	***Observações***
Revista de Filosofia Prometeus	Vol. 1, Nº 1 (2008)	Vol.5, Nº10 (2012)	_
Ponta de Lança - Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura	Vol. 1, Nº 1 (2007-2008)	Vol. 4, Nº 7 (2010 -2011)	_
Revista Fórum Identidades	Vol. 1 (2007)	Vol. 12 (2012)	_
Caderno UFS de Economia - Textos para Discussão	Nº 1 (2007)	Nº 1 (2007)	Há apenas 1 artigo disponível.
Revista Canindé	Nº 1 (2001)	Nº 12 (2008)	Não há publicação na plataforma, apenas o link para o site do periódico.
Caderno UFS Filosofia	Fasc. X, Vol.3 (2008)	Fasc. XIII, Vol. 9 (2011)	_
Revista Ciências Ambientais e Desenvolvimento - Revista do Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA-SE)	_	_	Não há publicações
Revista do Mestrado em Educação - Revista do Núcleo de Pós-Graduação em Educação	_	_	Há apenas o sumário de cada edição disponível (2003 - 2007).
Revista Geonordeste - Revista do Núcleo de Pós-Graduação em Geografia	_	_	Há apenas o sumário de cada edição disponível (2006).
Revista Eptic Online (Revista Internacional de Economia das Tecnologias da Informação e da Comunicação)	_	_	Não há publicação na plataforma, apenas o link para o site do periódico.
Revista Philosophica - Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da História e Modernidade	_	_	Estão disponíveis apenas 4 resumos de artigos(2004).
Revista Interdisciplinar - Revista de estudos de língua e literatura			Textos disponíveis desde a primeira publicação (2006 - 2012)

Fonte: Próprio autor (2013)

Ao observar o Quadro 1, constatou-se que todos os periódicos utilizaram minimamente a *Plataforma*, pois quase não são encontrados os trabalhos publicados. Outro fato que deve ser evidenciado é que atualmente esse ambiente virtual está sendo desativado e em seu lugar, o *Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas/UFS* vai cuidar do agrupamento e editoração dos periódicos (ver Imagem 3). Por outro lado, trata-se mais de organizar as revistas e seus respectivos textos do que propiciar uma utilização de outros recursos da *Web* tanto na produção quanto na recepção das publicações.

Imagem 03: Plataforma dos Periódicos Eletrônicos da UFS (à esquerda) e SEER da UFS (à direita).

Na *Plataforma*, além dos periódicos que surgiram após a sua implantação, há os que já existiam em formato impresso ou estavam hospedados em outros servidores. Grande parte dos artigos, resenhas e ensaios publicados estão disponíveis em PDF (*Portable Document Format*), visto que, dentre outros recursos, esse formato de arquivo possibilita uma "padronização" de visualização e impressão de conteúdo.

Ao considerar os diferentes e atuais serviços e aplicativos da *Web*, como por exemplo, hiperlinks, hipermídia, e processos de escrita colaborativa (*on-line*), os periódicos eletrônicos poderiam avigorar os efeitos de estarem situados em espaço virtual. Enfim, todas essas potencialidades dos sistemas computacionais acionam diferentes perspectivas de produção, divulgação e leitura desses gêneros textuais.

Ao analisar os 613 arquivos (ver Quadro 2), que estão disponíveis na página da *Plataforma*, ficou constatada a utilização predominante de hiperlinks, um elemento básico na constituição de hipertextos na *Web*. Grosso modo, um hiperlink é um vínculo constituído entre elementos gráficos quaisquer. E esses hiperlinks encontrados apontam para basicamente três usos: acionar um programa de envio de e-mail (ao autor do texto); consultar algumas bibliografias e outras fontes de informação, que foram utilizadas pelos autores e estão acessíveis pela *Web*; e por fim, disponibilizar os materiais utilizados no *corpus* de análise, quando sua visualização não é possível pela própria plataforma virtual onde se encontram os periódicos.

Outro fato interessante em relação aos hiperlinks nos textos da *Plataforma* é que em sua construção, a própria estrutura linguística do endereço eletrônico é utilizada enquanto

elemento vinculado na hiperligação, por exemplo, o endereço "http://www.exemplo.com.br", ao ser acionado, direciona o leitor à página http://www.exemplo.com.br. Outra possibilidade, que não é encontrada nos textos analisados, seria a utilização apenas da expressão "exemplo" vinculada ao endereço http://www.exemplo.com.br. Assim, esse modo de construir hiperlinks reforça a "fase de transição" entre o físico e o virtual, pois no primeiro caso, torna-se possível consultar a informação, isto é, o endereço eletrônico, em ambos os suportes.

***Quadro 02: Materiais publicados e recursos (*Web*) disponíveis na* Plataforma dos Periódicos Eletrônicos da UFS**

PERIÓDICO	**ARQUIVOS** (artigos, resenhas e outros)	**LINKS PARA ENVIO DE E-MAIL**	**LINKS DE REFERÊNCIAS** (livros, artigos, sites etc.)	**LINKS PARA MATERIAL UTILIZADO NO CORPUS DE ANÁLISE** (charges, imagens, músicas, vídeos ou animações em flash, banco de dados/textos, gravação de fala, apresentações ritualísticas)	**IMAGENS ESTÁTICAS**
Interdisciplinar	239 (47^{E})	124	170	24	25
Revista fórum identidades	151 (3^{R})	105	163	13	23
Prometeus	82 (3^{O} 5^{R} 3^{C})	1	25	1	10
Cadernos UFS de filosofia	77 (2^{O} 2^{R})	4	17	-	-
Ponta de lança	63 (13^{R} 11^{C})	48	38	-	17
Texto para discussão	1	2	8	-	-

Legenda: ^{E} = Ensaio; ^{R} = Resenha; ^{C}=Comunicação de Pesquisa; ^{O}=Outros.
Obs: Em ARQUIVOS, deve-se seguir o exemplo de leitura: (3^{O} 5^{R} 3^{C} = 11) > 11 – 239 = 228 artigos.

Fonte: Próprio autor (2013)

Ao analisar o Quadro 2, é notória a presença de pesquisas com *corpus* multimiático (texto, vídeo, som etc.). Por outro lado, as publicações na *Plataforma dos Periódicos Eletrônicos* evidenciam uma produção textual direcionada ao que pode ser lido na impressão dos materiais. Assim, mesmo que recursos, como o hiperlink, tenham sua especificidade nos sistemas computacionais, a mudança do suporte virtual para o físico (em papel) pode ser realizada facilmente.

Logo, no caso dos artigos científicos para a *Web*, a "simples reprodução de textos", apontada por Biojone (2003) e Marcuschi (2010) como um fator negativo diante do grande número de ferramentas e plataformas digitais, ainda é (e será) uma constante, pois as transformações nos modos de elaboração e apresentação de textos na/para *Web* têm grandes chances de ocorrer quando os editores de periódicos e os pesquisadores estiverem preparados para incorporar, em suas publicações científicas, possibilidades (hiper)textuais diferentes daquelas que as mídias clássicas propõem.

Considerações Finais

Como ficou evidenciado na análise dos 613 materiais encontrados na *Plataforma dos Periódicos Eletrônicos da UFS*, um dos poucos tipos de elementos encontrados, que possuem seu funcionamento específico através da *Web,* foi o hiperlink. Assim, o potencial do espaço virtual utilizado nos textos disponíveis pela *Plataforma*, ou melhor, através de seus periódicos, resume-se a esse recurso básico da *Web* e dos computadores em geral, a hiperligação.

Mesmo que a "similaridade" entre as publicações científicas em espaço físico e virtual, no caso analisado, estejam relacionadas ao propósito da *Plataforma* e ao caráter histórico dos seus periódicos (suas primeiras publicações impressas), considera-se que as aplicações e/ou ferramentas computacionais no contexto tecnológico atual não se constituem um impedimento para que sejam utilizadas outros recursos da *Web* (colaboração, integração, multimídia, hiperlinks etc.) na produção e publicação dos artigos científicos.

Portanto, para que outras potencialidades sejam observadas nesses gêneros textuais virtuais, são requeridos escritores/leitores e um processo de editoração e avaliação, todos adaptados às peculiaridades da *Web*. Caso contrário, a semelhança entre os gêneros acadêmicos como o artigo científico em suportes diferentes (físico e virtual), possivelmente, não será uma realidade agradável às futuras gerações, que estão crescendo cada vez mais incorporadas às tecnologias colaborativas e multimidiáticas.

Referências

BAKHTIN, M. "Os Gêneros do Discurso". In: **Estética da Criação Verbal**. Editora Martins Fontes- São Paulo, 1992.

BERNERS-LEE, Tim. **The World Wide Web: Past, Present and Future**. 1996. Disponível em < http://www.w3.org/People/Berners-Lee/1996/ppf.html >. Acesso em agosto de 2012.

BIOJONE, Mariana Rocha. **Os Periódicos Científicos na Comunicação da Ciência/ Mariana Rocha Biojone**. – São Paulo: EDUC; Fapesp, 2003.

CAVALCANTE, Marianne C. B. "Mapeamento e produção de sentidos: os links no hipertexto". In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentidos**. Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos Xavier, (orgs.). – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**/ Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes – 1º Reimpressão – [São Paulo]: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 2009.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar ed. 2001.
KOCH, Ingedore Villaça. "Escrita e Práticas Comunicativas**"**. In: **Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual,** Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2008.

_____. "Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital". In: **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentidos**. Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos Xavier, (orgs.). – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MILLER, C. R. Estudos sobre: gênero textual, agência e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

O'REILLY, T. (2005).**What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software**. Disponível em:< http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html >. Acesso em junho 2012.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October. 2001a.

_____. **Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? By MarcPrensky**. Published in On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 6 December. 2001b.

PRIMO, Alex. **Mapa Mental de Cibercultura (*versão Beta*)**. Disponível em < http://alexprimo.com/2007/09/25/mapa_mental_de_cibercultura/> Acesso em junho de 2012.

TAPSCOTT, Don. **A hora da Geração Digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TARGINO, Maria das Graças. **Novas Tecnologias e Produção Científica**. Trabalho apresentado no Núcleo de Comunicação Científica e Ambiental, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003. Disponível em:< http://dici.ibict.br/archive/00000329/ >. Acesso em junho 2012.

AS REDES SOCIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INSERINDO O *FACEBOOK* NA SALA DE AULA

Rodrigo Belfort Gomes[1]
Elizana Karla Andrade Almeida[1]
Elaine Maria Santos[1]

RESUMO

O ensino de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, vem sofrendo remodelações em decorrência das novas determinações presentes nas legislações em vigor, com destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). O ensino de idiomas, nesse novo contexto, deve privilegiar as interações, inserindo o aluno no mundo globalizado, através das novas tecnologias, com destaque para a internet, partindo-se do pressuposto de que uma língua estrangeira, mais do que vocábulo e gramática, deve desempenhar uma função educativa e trabalhar o mundo das ideias, de modo que o ensino dessa nova língua auxilie na aprendizagem da língua materna. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo fazer um levantamento da importância em trabalhar a questão educacional, mais especificamente da língua inglesa, através das novas tecnologias, detendo-se, neste recorte, na utilização das redes sociais, mais especificamente o *facebook*. O *facebook* foi escolhido por se tratar da rede social mais comumente utilizada e pela variedade de materiais que podem ser compartilhados, como, por exemplo, vídeos, textos, links e fotos. Após uma breve explanação sobre o uso das redes sociais como ferramenta pedagógica sócio-interacional, bem como das vantagens em se utilizar o *facebook* como atividades de consolidação de conhecimentos através das habilidades escritas, algumas atividades foram analisadas, com o objetivo de auxiliar o professor de língua inglesa a refletir sobre sua prática pedagógica e utilizar as redes sociais não apenas como forma de entretenimento, mas, principalmente, como ferramenta importante para trabalhar a leitura e escrita, a partir de discussões sobre situações cotidianas, facilmente expressas através de imagens.

PALAVRAS-CHAVE: *Facebook*. Língua Inglesa. Redes Sociais. Habilidades Escritas.

ABSTRACT

The teaching of foreign languages, specifically English, has undergone renovations due to new resolutions present in the current legislation, especially the National Curriculum Parameters - NCP (BRAZIL, 1998). Teaching a language, in this new context, should favor the interactions, inserting the student in the globalized world, through new technologies, especially the Internet, starting from the assumption that a foreign language, rather than vocabulary and grammar, should play an educational role and work on the world of ideas, so that the teaching of this new language could assist in the process of learning the language. In this context, this paper aims to analyze the importance of working on the educational issue, more specifically the English language, through new technologies, focusing on the use of social networks, specifically Facebook. The *facebook* was chosen because it is the most commonly used social network and the variety of materials that can be shared, for example, videos, texts, links and photos. After a brief explanation about the use of social networks as a social-interactional pedagogical tool, and the advantages of using *facebook* as an activity used to consolidate knowledge through the writing skills as well, some activities were analyzed, in order to assist the English teacher to reflect on their practice and use social networks not only

as entertainment, but mostly as an important tool to work on reading and writing, from discussions about everyday situations, easily expressed through images.
KEYWORDS: Facebook. English. Social Networks. Written Skills.

Introdução

A tarefa do professor de língua inglesa, imerso em um mundo globalizado e totalmente interconectado com as novas tecnologias, vai muito além da busca pelas atividades que contemplem os conceitos da metodologia escolhida e da construção do aluno como ser social e crítico, como pregam os PCN (BRASIL, 1998). Cabe ao docente, nesse novo panorama social, buscar os elementos que fazem parte do dia-a-dia dos alunos e usá-los como ferramenta de ensino-aprendizado e não mais evitá-los.

O aluno, prioritariamente um ser social, faz uso das novas tecnologias da hora que acorda à hora que vai dormir. Atividades frequentes, vão desde a checagem do e-mail quando se acorda, até a postagem de um simples "Aula de inglês #partiu" no *twitter*, passando pelo momento de criar *playlists* no *ipod* antes de ir para a escola. Esses elementos são tradicionalmente desprezados pelo professor, em detrimento do trabalho textual proposto pelo livro didático. Entretanto, há uma grande variedade de atividades que são desperdiçadas ao se eliminar, por exemplo, as redes sociais da rotina da sala de aula, destacando-se o *facebook*, tão presente na vida dos alunos e dos próprios professores. Desta forma, redes sociais, aplicativos de mensagem de texto e vídeo como o *what'sapp,* celulares e câmeras fotográficas tornam-se aliados do professor na sua prática diária, uma vez que não é mais possível desvincular os alunos das tecnologias, nem esperar que eles se "desconectem" dessa nova realidade. De acordo com Briton (2001),

> como consequência do papel desempenhando pela mídia além das paredes da sala de aula, os alunos também esperam encontrar o uso das tecnologias dentro da sala. A mídia desempenha, dessa forma, um importante papel como motivador do processo de ensino-aprendizagem [...]. Os materiais midiáticos podem dar mais autenticidade às situações das salas de aula, reforçando, nos alunos, a relação direta entra as aulas de línguas e o mundo[1] (BRITON, 2001, p. 461).

Não se trata de rotular a internet como benéfica ou maléfica para o processo de ensino-aprendizagem, e sim, defender o uso dos recursos oferecidos por tais tecnologias, de modo a possibilitar maior integração entre alunos e professores, sentimento de criticidade, e,

ao mesmo tempo, um incentivo à criatividade dos alunos.

É importante, também, destacar a ampliação da dialogicidade conseguida através do uso das redes sociais, partindo-se do pressuposto de que as interações, tão necessárias para as aulas de língua, podem ser intensificadas quando ferramentas que promovem a interação são consideradas como interessantes e motivadoras pelos seus usuários, nesse caso, os discentes. "A internet possibilitou uma interlocução muito mais ampla no sentido da destinação das mensagens, por exemplo, em listas de discussões todos recebem mensagens postuladas por todos os internautas inscritos" (SOUSA, 2007, p. 196). Não só através das mensagens ou de blogs, como bastante destacado no passado, o *facebook* surge, nesse novo contexto educacional, como uma das ferramentas mais poderosas para possibilitar a comunicação direta entre professores e alunos. O professor pode, desta forma, promover novas ressignificações no processo de ensino-aprendizagem, de forma mais dinâmica, interativa e participativa. O estudante sai de um papel de mero receptor passivo para se tornar um agente ativo e autônomo, responsável pelo seu aprendizado e pelas trocas linguísticas e culturais promovidas em sala de aula.

De acordo com Franco (2012), as redes sociais podem ser consideradas como sendo

> um processo de socialização, algum tipo de interação coletiva e social que pressupõe o partilhamento de informações, conhecimentos, desejos e interesses. Para tanto, variáveis microssociológicas, como afetos, simpatias, confiança, sentido de pertencimento, solidariedade, respeito, pró-atividade, reciprocidade, entre outras, precisam entrar em ação e balizar a relação que pessoas estabelecem entre si e no mundo virtual (FRANCO, 2012, p.117).

Não se trata apenas de inserir as novas tecnologias no ambiente da sala de aula, pois, se assim fosse, as plataformas de Educação a Distância seriam, por si só, atrativas. Nesses ambientes de aprendizagem é fundamental a inserção de ferramentas que promovam a interação e que, ao mesmo, tempo, motivem os participantes a frequentar e participar das discussões propostas. Esse tipo de preocupação não é verificado quando da utilização do *facebook*, uma vez que, por ser atrativa, essa rede social é capaz de personalizar o aprendizado de modo que o aluno possa dinamizar o ensino e agregar sentido ao aprendizado, através de uma postura mais ativa. O aluno deixa de ser um mero receptor passivo de conhecimentos e passa a ser um agente responsável por novas situações de aprendizagem.

A utilização de redes sociais, neste caso, do *facebook*, traz também, como vantagem,

a possibilidade de se trabalhar com questões culturais e de ressignificação identitária. O ensino de língua inglesa ficou, por muito tempo, restrito à preocupação com a seleção de léxico e ensino da gramática. O texto quase nada tinha a dizer, sendo quase sempre utilizado como pretexto para que questões linguísticas pudessem ser trabalhadas. Com o uso das novas tecnologias, representadas, neste trabalho, pelo *facebook*, as questões culturais puderam ser compartilhadas havendo, assim, uma valorização das questões identitárias.

Hall (2011) destaca a importância de conceitos tais como globalização, cultura e identidade para o entendimento das relações sociais da pós-modernidade. De acordo com o autor, em decorrência da globalização, os padrões culturais não estão mais restritos a um local específico, já que o espaço passou a ser atravessado pelo tempo. As identidades nacionais fixas e imutáveis estão cada vez mais perdendo suas forças, sendo apenas resgatadas em momentos específicos, geralmente em situações em que o amor e a defesa à pátria são incentivados. O compartilhamento de gostos e costumes faz, dessa forma, com que os indivíduos se identifiquem constantemente com novas expressões culturais, que são cada vez mais fluidas. A internet, segundo Hall (2011), desempenha um papel fundamental nesse contexto, por ser um dos meios mais importantes de compartilhamento dessas informações. Dentre as diversas ferramentas disponíveis atualmente, este trabalho se propõe a analisar as possibilidades e potencialidades do *facebook*. Partindo-se do pressuposto de que os alunos já estão motivados para o uso dessa rede social, utilizando-a diariamente. O uso dessa ferramenta em um contexto educativo, como veículo de aprendizagem colaborativa e informal, pode dinamizar ainda mais o processo ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno se dedique mais ao estudo das disciplinas que incentivem o seu uso pedagógico.

Essa rede social é, além de uma ferramenta que possibilita a prática da leitura e escrita, um meio de trocas culturais em que comunidades se juntam e se separam ao redor de um assunto que gera interesse ou repúdio. Esses grupos, como defendidos por Bauman (2005), participam de verdadeiras comunidades imaginadas. Os participantes, que não mais estão limitados às barreiras geográficas, juntam-se em torno de ideias e valores, independente da língua e da nação, pois estas não mais delimitam as relações sociais no mundo globalizado. Como casacos pendurados em cabides na entrada de um espetáculo, os cidadãos vestem-se de causas que vão defender enquanto aquele evento durar, tempo o qual estarão juntos, e defenderão os interesses dessa comunidade guarda-roupa, termo criado por Bauman (2005) para se referir a esses grupos que, diante de, por exemplo, um momento de comoção nacional,

vestem a mesma roupa e se juntam em prol de uma causa, que talvez nunca tenham se identificado. Esses movimentos não são duradouros, e, na mesma rapidez que se iniciam, chegam ao fim, quando o espetáculo termina, fazendo com que os espectadores desse evento voltem a vestir os casacos e rumem para suas casas, independentes dos demais indivíduos, que, por um curto período de tempo foram simpatizantes de uma mesma causa.

Nesse cenário de identidades instáveis, não fixas e que permeiam diversos valores e defendem as mais distintas causas, os alunos elegem o *facebook* como espaço privilegiado de trocas culturais. Cuidado deve ser tomado, no entanto, no que se refere à superexposição, ou à possibilidade de participar da mesma comunidade que criminosos e pervertidos, colocando em risco a segurança da família e amigos. Este fato pode acontecer quando é verificada a participação ativa dos seus membros, já que, por ser uma ferramenta online de construção de perfil, o usuário pode fazer uso de inverdades para construir seus perfis, expressando-se com menos pudor. Os cuidados devem ser tomados e a fiscalização por parte de familiares e professores é fundamental, de modo que os perigos possam ser minimizados e o *facebook* possa ser utilizado como uma fonte de leitura de grande valia para o professor de línguas.

O *facebook* se torna, dessa forma, uma boa ferramenta pedagógica, quando bem administrada, uma vez que o aluno passa a ter a oportunidade de interagir com os amigos e professores, ler e escrever, tudo ao mesmo tempo. Alega-se uma total negligência da leitura, por parte dos alunos, mas, ao mesmo tempo, é incontestável o fato de que nunca se leu tanto. As redes sociais se constituem em um momento diário de contato com novas leituras, sejam elas apenas comentários pessoais, trechos de poemas, frases e obras de autores renomados, ou, até mesmo, fotos contendo frases que promovem a reflexão ou o riso. Essa possibilidade de leituras deve ser utilizada pelo professor de idiomas com o objeto de dinamizar as atividades de leitura e/ou escrita.

Mazman *et al.* (2009) afirmam que, ao trabalhar utilizando as ferramentas da internet, o professor verifica uma potencialidade no surgimento de contextos espontâneos e informais, principalmente através das redes sociais, pois tem-se assegurada a manutenção da atenção por parte dos alunos, gerando vantagens para o ensino, como, por exemplo, a personalização, o trabalho colaborativo e a participação ativa com construção compartilhada do conhecimento.

Através desta rede social, é possível trabalhar com vídeos, textos, imagens, links, produção de enquetes, envio de mensagens, promoção de festas, criação de grupos ou páginas

temáticas. Todas essas possibilidades podem estar em uma única interface, facilitando o manuseio dessa ferramenta. Dinamizar o ensino, e inserir as novas tecnologias em sala, pode significar, nesse contexto, empregar atividades através das quais os alunos possam postar suas produções e comentar sobre as publicadas pelos colegas. O espaço físico das salas de aula passa a ser ampliado, fazendo com que o aluno não fique apenas limitado ao tempo de uma aula, e passe a pesquisar sobre assuntos que realmente lhes interessam.

Diante das inúmeras possibilidades pedagógicas trazidas pelo *Facebook*, o professor de línguas pode abrir uma página específica para cada turma, e, nesta página, gerar possibilidades de produção escrita, utilizando fotos, postagens pessoais, links, vídeos, entre outras, propondo atividades específicas para cada post selecionado. Para exemplificar, as seguintes sugestões de atividades trazem algumas ideias que podem ser aplicadas sob a contínua fiscalização do professor. Como sugestão, apresentamos algumas atividades direcionadas ao tema das novas tecnologias, com o objetivo de sensibilizar o aluno a utilizar o *facebook* a serviço do aprendizado, assumindo, ao mesmo tempo, o papel de formador de cidadãos críticos, defendido pelos PCN (1998), através da promoção de discussões sobre as novas tecnologias, o uso excessivo dos recursos midiáticos e a postura do discente frente a esse novo cenário sociocultural.

A primeira foto, retirada da internet, pode ser utilizada para promover um debate inicial sobre os usos das novas tecnologias, com maior destaque para a internet e a rede social mais acessada na atualidade: o *facebook*. Após discussão em pequenos grupos, os alunos poderão expor suas opiniões sobre o modo pelo qual a internet faz parte da rotina diária da família e a quantidade de horas dedicadas ao computador. O professor pode utilizar essa imagem para sensibilizar o aluno sobre a qualidade das relações familiares antes e pós *facebook*, relatando as experiências pessoais e o modo pelo qual as suas famílias lidam com esse problema. Trata-se, dessa forma, de uma atividade de *speaking*, tendo como objetivo levantar ideias para que atividades de escrita possam ser levadas a diante.

Fonte: http://4.bp.blogspot.com/-l-LEebtPZyA/Tt9wnBTOtfI/AAAAAAAABek/DITEuw2QY4I/s1600/facebook.jpg

Durante o momento de discussão, as frases em inglês podem ser empregadas em associação com outras em português, considerando-se que esse momento é crucial para o trabalho das ideias, destacado nos PCN como essenciais para que o aluno consiga trabalhar o mundo das ideias. Através das discussões levantadas, o aluno pode expressar sua opinião sobre o *facebook*, postando nesta rede social, em uma página criada pelo(a) professor(a), suas impressões sobre o *facebook*. Para que a postagem possa representar uma situação do dia-a-dia, pedir-se-á que o aluno se expresse através de uma linguagem mais curta. A frase abaixo poderá ser utilizada para incentivar os alunos, que podem criar um layout similar, através dos programas disponíveis na rede.

Fonte: http://reface.me/wp-content/uploads/facebook-jail.jpg

As frases criadas serão postadas nessa página do grupo, e todos os alunos deverão comentar naquelas que mais provocaram identificações, uma vez que, conforme destacado por

Hall (2011) e Bauman (2005), as situações da pós-modernidade são, por si só, capazes de gerar identificações.

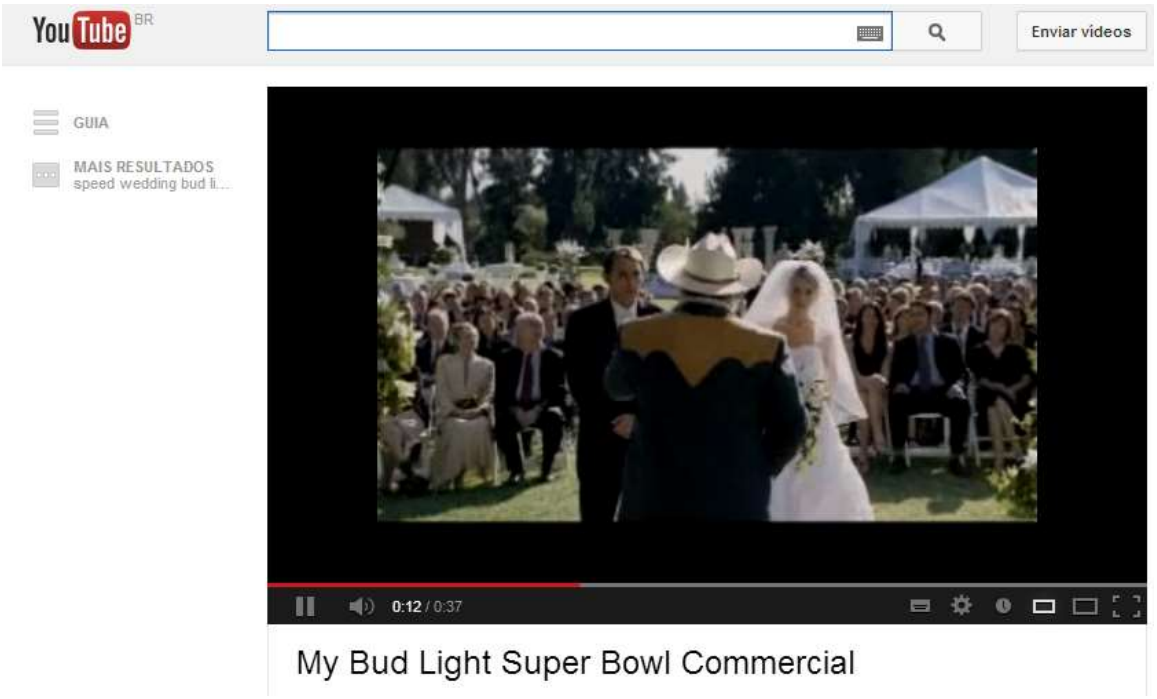
Em um estágio seguinte, após asa discussões sobre as vantagens e desvantagens do uso contínuo do facebook, os alunos poderão assistir um vídeo do youtube com o título "Can I be your friend". Nesse vídeo, um homem tenta fazer novos amigos, utilizando, no entanto, de uma linguagem própria do facebook, e que, utilizada no cotidiano, perde a significação. Baseados no vídeo, os alunos deverão criar um texto sobre as relações pessoais após *facebook*, procurando fotos na net que representem o seu texto ou fotos tiradas por pelos próprios alunos e que deverão ser postadas junto aos textos criados, associado imagem e texto.

Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=aDycZH0CA4I

Para encerrar o tópico, os alunos podem ser convidados a utilizar o *facebook* como um diário. Desse modo, cada discente deverá postar/descrever alguma situação constrangedora acontecida com eles, ou com parentes e conhecidos, em decorrência de mal entendidos provocados pelo *facebook*. A foto abaixo pode ser utilizada como exemplificação da tarefa solicitada

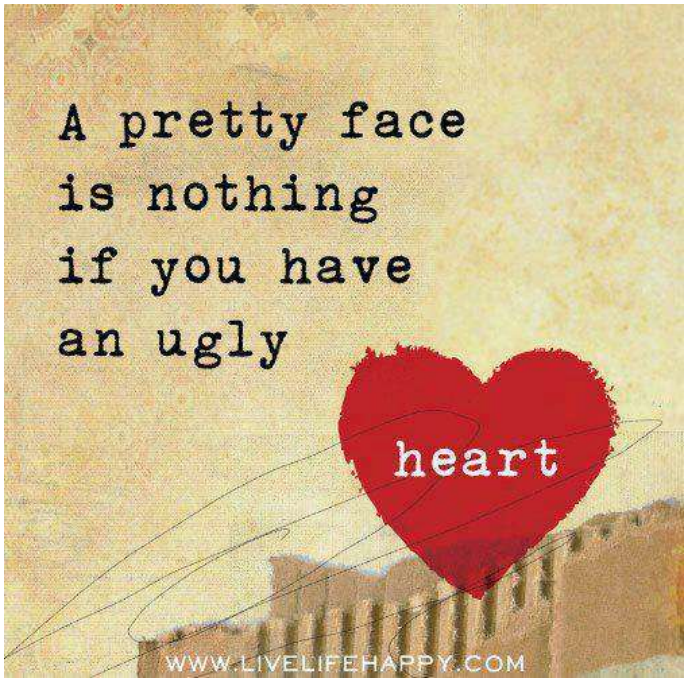
Fonte: http://static1.kefi.co/400/1/FAIL_-385.PNG

Em um estágio posterior, o professor pode trabalhar o gênero propaganda, destacando a estratégia de interpretação de textos, através da leitura das imagens. Na propaganda abaixo, um ministro religioso acelera um casamento, através de uma fala rápida, com o claro objetivo de fazer com que a festa de casamento se inicie logo, e todos possam tomar a cerveja Bud Light. Mais uma vez os aspectos culturais podem ser trabalhados em sala de aula, e o aluno começará a se sentir confiante a entender a mensagem principal de uma história, mesmo sem compreender toda a mensagem. Como forma de praticar essa estratégia, o professor deve pedir aos alunos que selecionem outra propaganda, postando-as na página do grupo, e, juntamente com o vídeo, o discente deve colocar uma explicação sobre a mensagem do vídeo e de que forma esse vídeo trabalha com as questões culturais, de identidade. Os alunos, dessa forma, vão trabalhar com a interpretação de textos através da propaganda visual.



Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=P2-Xc0gB14I

O trabalho com materiais da internet e o compartilhamento dos mesmos através do *facebook*, em associação com comentários, possibilita uma discussão sobre as mensagens que são sempre postadas e que representam nosso humor ou nossas crenças. Falar sobre a existência de paginas com frases em inglês pode fazer com que o aluno se sinta motivado a buscar novas fontes de leitura na língua inglesa, o que faz com que o gosto pela leitura possa ser incentivado. Entre as páginas disponíveis nas redes sociais, destaca-se o *English is fun*, que traz inúmeras postagens que associam a língua inglesa e o humor. Após um momento de leituras nos conteúdos dessa pasta, o professor pode selecionar uma para que esta sirva como inspiração para debates.



Fonte: https://www.facebook.com/EnglishIF

A foto acima pode servir como exemplo de uma dessas postagens que podem ser empregadas para esse fim. Ao final das discussões sobre a foto escolhida, o professor pode pedir para que cada aluno compartilhe uma frase/foto encontrada nessa página, que represente uma situação com a qual ele/ela mais se identifique. Após o compartilhamento dessa foto, o(a) discente deve comentar as fotos postadas pelos colegas de sala, utilizando, pelo menos, uma frase em inglês, com o objetivo de incentivar a leitura e a escrita em língua inglesa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ensino de uma língua estrangeira na contemporaneidade requer, do professor, novas habilidades que não apenas aquelas relacionadas ao domínio do idioma e a questões metodológicas. Inserido em um ambiente totalmente interacional, mediado pelas novas tecnologias, o aluno não mais se contenta em ter uma sala de aula comandada por padrões lineares de ensino, sem o estabelecimento de trocas proporcionadas pelas novas tecnologias.

A pós-modernidade traz algumas características essenciais para as situações educacionais, como, por exemplo, a presença de alunos mais críticos, ansiosos pelas trocas culturais proporcionadas pelas novas tecnologias, mais especificamente a internet. O

professor de línguas deve estar ciente do seu papel formador, uma vez que os PCN reforçam ser o professor de idiomas um educador, que deve estar preparado para trabalhar o mundo das ideias e das (re)significações.

Diante desse cenário, na medida do possível, o professor deve utilizar a internet como meio indispensável para a promoção de situações de ensino-aprendizagem. As redes sociais se constituem um ambiente propício para trocas de informações através da leitura e da postagem e/ou compartilhamento de informações. Ao utilizar o *facebook* como uma das possíveis ferramentas para o trabalho textual, o professor associa duas habilidades do ensino de línguas (leitura e escrita) com um arsenal quase que infinito de textos atrativos para o ensino, utilizando o aluno como sujeito ativo, capaz, não somente de interagir com o material selecionado, mas, principalmente, de selecionar e compartilhar as imagens e textos com os quais gostaria de trabalhar. Incentivar tais práticas significa associar as preocupações com as questões educacionais com aquelas relacionadas à modernidade, mais especificamente à pós-modernidade, significa, em última análise, proporcionar oportunidades para que os alunos participem de forma mais intensa e receptiva de situações de aprendizagem, tornando-se cada vez mais autônomos e responsáveis pela aprendizagem, objetivo maior do ensino.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio Cesar (Org.). **Internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITON, Donna M. The use of media in language teaching. In: CELCE-MURCIA, Marianne (edt.). **Teaching English as a second or foreign language**. USA: Heinle & Heinle, 2001.

CELCE-MURCIA, Marianne (edt.). **Teaching English as a second or foreign language**. USA: Heinle & Heinle, 2001.

FRANCO, Iara Cordeiro de Melo. **Redes sociais e a EAD**. In: FREDRIC, Michael Litto; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.) **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2011.

Mazman, S. G., & Usluel, Y. K. The Usage of Social Networks in Educational Context. **International Journal of Human and Social Sciences**. 4:12 2009, 2009, p. 849-853. In: http://www.waset.org/journals/ijhss/v4/v4-12-111.pdf. Acesso em 15 de julho de 2013.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. In: ARAÚJO, Júlio Cesar (Org.). **Internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

LIBRAS: FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

Alex Reis dos Santos[1]

Resumo
O presente artigo visa expor a função da Libras enquanto ferramenta de comunicação e expressão de um povo e de sua identidade cultural, o texto irá trabalhar a concepção geral da Libras enquanto língua e não dentro de uma ideia de linguagem, dessa forma embasando a língua de sinais como meio legal de comunicação. Também será exposto a sua organização gramatical e linguística que visa facilitar o processo da comunicação entre os surdos e toda comunidade escolar e a sociedade. Com base numa pesquisa bibliográfica o texto expressa como a Libras é vista e entendida pela sociedade e a importância que tem para o processo de inclusão do aluno surdo tanto no ensino regular, quanto na sociedade em geral.
Palavras chaves: Libras. Comunicação. Inclusão

Resumen
Este artículo trata de explicar la función de los kilos como una herramienta para la comunicación y la expresión de un pueblo y su identidad cultural, el texto se trabajará la concepción general del lenguaje como libras y no en una idea idioma, para fundamentar el lenguaje de señales como medio legal de comunicación. También estarán expuestos a la organización lingüística y gramatical que tiene como objetivo facilitar el proceso de comunicación entre las personas sordas y toda la comunidad escolar y la sociedad. Basado en un texto de la literatura expresada en libras es vista y comprendida por la sociedad y la importancia para el proceso de inclusión de estudiantes sordos en la educación regular y en la sociedad en general.
Palabras clave: Libras. Comunicación. Inclusión

1 - INTRODUÇÃO

Segundo a palavra de Brito,

> As Línguas de Sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato – enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. (1997, p. 19)

[1] Pedagogo; Intérprete de Libras da Universidade Federal de Sergipe e do Instituto Federal de Sergipe, Membro do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da UFS (NUPIEPED/UFS) alexpedagogo@hotmail.com

Inaceitavelmente uma grande parte da pulação compreendem a Libras como uma língua restrita, limitada e sem expressão e não a reconhece como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da pessoa com surdez. Acreditam e veem o Surdo como um deficiente, uma pessoa limitada. Pesquisas desenvolvidas confirmam que a língua de sinais não atrasa o desenvolvimento e enfatizam que essa língua possui valores e elementos linguísticos,

> As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS E KARNOPP, 2004, p.30)

Reafirmando junto as autoras, VELOSO E FILHO (2011) que afirmam sobre a libras a seguinte situação, a Língua de sinais é uma língua como qualquer outra, "sendo comparável em complexidade, expressividade e possui seus valores e aspectos gramaticais diferenciados das outras línguas" (p.13). A Libras, tem valores e representações linguísticas que apresentam, organizam e se estruturam dentro de um e funcionamento como quaisquer outras línguas, toda língua possui aspectos gramaticais e semânticos. E a Libras é uma língua rica e estruturada.

As noções linguísticas da LIBRAS pelos indivíduos Surdos, evoluem muito de acordo com o passar do tempo. A valorização e o aprimoramento da língua usando todos os recursos linguísticos como poesia, diálogo, teatro e entre outros com a ajuda das novas tecnologias (mídia).

De acordo com Felipe (1997, pg. 81) onde ela argumenta que: "Como toda língua, as línguas de Sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta a mudanças culturais e tecnológicas". Como também destaca Pimenta e Quadros (2009), abordam um ponto importante sobre a realidade que acontece no Brasil a respeito das mudanças de sinais. Pimenta empregou a frase: "Os sinais mudam na história". Ou como ele mesmo nos esclarece:

> Assim como as palavras das línguas faladas, os sinais das línguas de sinais mudam com o tempo. Os sinais que nossos avós surdos usavam não são necessariamente os mesmos usados hoje pelos surdos brasileiros. Esse

> fenômeno é chamado de variação cronológica. Os surdos mais velhos usam alguns sinais que caíram em desuso ou foram transformados em novos sinais. Sinais que podem ter modificado na forma por razoes que são determinadas pela própria linguística. (PIMENTA e QUADROS, 2009, p.60)

Nesse sentido a libras é uma ferramenta indispensável na comunicação e na expressão por parte das pessoas com surdez.

2 - LIBRAS É LÍNGUA, NÃO LINGUAGEM.

Como entendemos o conceito de Língua e linguagem, será a mesma coisa? Diversas pessoas atrapalhar-se e não conseguem perceber bem essa diferença. A língua se estrutura como um conjunto do vocabulário de um determinado idioma, de suas normas gramaticais (estruturas), ou seja, conjunto de elementos linguísticos que se transformam. A linguagem é aptidão que o individuo tem de manter comunicação, de expressar seus pensamentos, existem variados tipos de linguagem que pode apresentar tais como: linguagem artística, linguagem escrita, linguagem falada e entre outras linguagens.

Para poder esclarecer melhor essa diferença as autoras Quadros e Karnopp buscaram destaca essa diferença,

> As pessoas frequentemente usam a palavra linguagem em uma variedade de sentidos: linguagem musical, linguagem corporal, linguagem das abelhas, entre outras possibilidades. [...] utiliza essa palavra para significar o sistema linguístico que é geneticamente determinado para desenvolver-se nos humanos. Os seres humanos podem utilizar uma língua de acordo com a modalidade de percepção e produção desta: modalidade oral-auditiva (português, francês, inglês, etc.) ou modalidade visuoespacial (língua de sinais brasileira, língua de sinais americana, língua de sinais francesa, etc.). [então, definindo língua e linguagem] Sabe-se que para vocábulo inglês language encontram-se, no português, dois vocábulos: língua e linguagem. A diferença entre as duas palavras está correlacionada, até certo ponto, com a diferença entre os dois sentidos da palavra inglesa language. A palavra linguagem aplica-se não apenas às línguas português, inglês, espanhol, mas a uma série de outros sistemas de comunicação, notação ou cálculo, que são sistemas artificiais ou não naturais. Por exemplo, em português, a palavra linguagem é usada como referência à linguagem geral, e a palavra língua aplica-se às diferentes línguas. O vocábulo linguagem, em português , é mais abrangente que o vocábulo língua, não só porque é usado para se referir às linguagens em geral, mas também porque é aplicado aos sistemas de comunicação, sejam naturais ou artificiais, humanos ou não. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p.24)

Desta forma, podemos perceber claramente a situação da Libras enquanto língua e não linguagem, a sua estruturação e expressão deixa clara a organização gramatical e linguística da Língua de Sinais.

Outra grande confusão, por parte de pessoas que não estudam e nem pesquisam sobre a Língua de Sinais é o fato de confundir a Libras com o sistema simples de gestos e sinais. Devido a utilização dos gestos no dia-dia das pessoas ouvintes, elas acabam achando que a LIBRAS é estruturada enquanto um tipo organizado de mímicas. Pimenta e Quadros (2007) asseguram que pelo fato da mímica e do gesto serem de uma modalidade visual-espacial, as pessoas acabam confundindo. A diferença consiste especialmente na presença de regras e valores linguísticos que somente a LIBRAS possui.

> A língua de sinais também é produzida com gestos, quase do mesmo jeito que os gestos são produzidos com as línguas faladas. A diferença está no fato dos gestos usarem as mãos, o corpo e as expressões faciais que, também, são usados para produzirem os sinais. Os sinais são palavras, não são gestos. Na língua de sinais brasileira, temos vistos vários elementos gramaticais que não fazem parte de uma produção gestual. Por outro lado, quando os sinais são produzidos, pode haver, também, a produção de gestos. (2009, p.104)

Os estudos já analisaram e reconheceram a Libras enquanto língua, com base na sua estruturação e organização linguista, nesta situação a mimica e os gestos podem até fazer parte da língua de sinais, mas como um agente de afirmação ou recurso linguístico.

Fora essa confusão feita com relação à mímica e o gesto, outro ponto que geralmente confunde as pessoas é sobre a universalização da Libras, as indivíduos que são ouvintes sempre preguntam se a LIBRAS é a mesma língua utilizada em todo o mundo. Acreditam que a Libras será entendida em todas as partes do mundo.

> As línguas de sinais não são universais, cada língua de sinais tem sua própria estrutura gramatical. Assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridos em "culturas surdas", possuem suas próprias línguas, existindo portanto muitas línguas de sinais diferentes, como: língua de sinais francesa, chilena, portuguesa, americana, argentina, venezuelana, peruana, portuguesa, inglesa, italiana, japonesa, chinesa, uruguaia, russa, urubus-kaapor, citando apenas algumas. Essas línguas são diferentes uma das outras e independem das línguas orais-auditivas utilizadas nesses e em outros países. Por exemplo: O Brasil e Portugal possuem a mesma língua oficial, o

> português, mas as línguas de sinais desses países são diferentes, o mesmo acontece com os Estados Unidos e a Inglaterra, entre outros. Também pode acontecer que uma mesma língua de sinais seja utilizada por dois países, como é o caso da língua de sinais americana que é usada pelos surdos dos Estados Unidos e do Canadá. (FELIPE, 1997, p.81-82).

Segundo Pereira (2011) não existe uma língua natural que seja universal; mas existem línguas "artificiais" que são criadas e usadas em conversação de Surdos que não são do mesmo país, ou seja, que têm línguas diferentes.

Em outra situação controversa, aparece também a situação, onde algumas pessoas, por entenderem a Libras em quanto língua e reconhecer a sua estrutura gramatical, acabam pensando que a Língua de Sinais poderá substituir à Língua Portuguesa e isso é um pensamento errôneo. Pois a língua de Sinais e a Portuguesa possuem dois aspectos gramaticais diferenciados. A Língua Portuguesa utiliza canal oral-auditiva e a língua de sinais utiliza canal visual-espacial.

Brito defende que gramaticalmente as línguas de sinais e as línguas orais são "intrinsecamente as mesmas", mas, porque Brito como essa ideia?

> [...] usam a produtividade como meio de estruturar novas formas a partir de outras já existentes, estruturam suas sentenças a partir dos mesmos tipos de constituintes e categorias linguísticas, suas sentenças são estruturadas sempre em torno de um núcleo com valência, isto é, o núcleo que requer os argumentos (complementos) necessários para a completude do significado que veicula. (BRITO, 1997, p.21-22)

Porém como já sabemos, a língua é a expressão de um povo, de uma cultura e devido a essas situações a substituição de uma pela outra se torna impossível e inviável. Mesmo o surdo aprendendo o português, essa será a sua segunda língua, e a Libras será sempre sua língua materna, sua língua base.

3 – LIBRAS E A SUA ESTRUTURA GRAMATICAL

Depois de ter visto todas as duvidas sobre a Libras e a as suas definições enquanto língua. Nós iremos neste momento conhecer a estrutura e os aspectos gramaticais que a língua de sinais possui. Brito (1997, p.23):

> A LIBRAS é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidade, mas segue também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número finito de regras. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. Estes princípios regem também o uso adequado das estruturas linguísticas da LIBRAS, isto é, permitem aos seus usuários usar estruturas nos diferentes contextos que se lhes apresentam, de forma a corresponder as diversas funções linguísticas que emergem da interação do dia a dia e de outros tipos de uso da língua.

Para poder compreender melhor, as situações gramaticas da Libras, que se diferencia por usar os aspectos oral-auditiva, no caso as palavras para representar os sinais. E esse sistema tem uma organização própria. Como os **Sinais da LIBRAS são** Os itens lexicais (palavras)da Língua Portuguesa são apresentadas em letras maiúsculas para representar os sinais da LIBRAS. Temos também na Libras a **Datilologia (alfabeto manual) que irá servi** para soletrar o nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem sinal, palavra separada, letra por letra por hífen.

No caso da Libras o **Gênero** (masculino/feminino) e **Número** (plural) **–** na língua de sinais não possui desinências para gênero e número. A Língua Portuguesa possui essas marcas, está terminado com o símbolo @.

A LIBRAS utiliza na sua estrutura gramatical alguns parâmetros que sistematizam sua estruturação nos diferentes níveis linguísticos. Neste contexto temos os cinco parâmetros encontrados da Língua de Sinais. A primeira a ser apresentada são as Configuração das Mãos (CM). São as configurações com os dedos das mãos que podem ser da datilologia (alfabeto digital/manual) e o seu conjunto de configurações das mãos que irá representar um sinal.

O segundo ponto a ser destacado é o Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L), neste caso seria o ponto onde se faz o sinal na área do corpo, "ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que ou perto da qual o sinal é articulado". Outro ponto importante na definição dos sinais é o movimento (M). Alguns sinais podem ter movimento ou não, que nada mais é que o deslocamento da mão no espaço. A Orientação (Or), são os sinais que apresentam a direção.

Neste sentido temos por último o item mais importante para definição de um sinal

em Libras a expressão Facial e/ou Corporal (EF/C), Essas expressões faciais e corporais são fundamentais para entender o sentido, sentimento que está sendo empregada na língua de sinais. Quadros (2004) como que:

> As expressões não-manuais (movimento da fase, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As expressões não-manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco [...]

Neste sentido, todos os sinais necessitam seguir a risca, todas essas orientações, para que desta forma possa estabelecer uma situação de comunicação relevante utilizando a Língua de Sinais, a falta de uma dessas orientações dos parâmetros porem causar uma falha na comunicação, dando um sentido diferente ao sinal ou até mesmo não dando sentido algum, devido a necessidade organizacional desses 5 parâmetros.

4 - LIBRAS: FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL

No pensamento de Fernandes (2004), os alunos com surdez são constantemente discriminados e segregados das relações interpessoais com o ouvinte nas suas manifestações em Língua de Sinais, são discriminados nas produções acadêmicas por essas serem todas produzidas e construídas dentro da Língua Portuguesa. Ignora-se as particularidades e necessidades linguísticas da LIBRAS e do sujeito surdo. No momento em que as mesmas práticas metodológicas e de avaliação utilizadas com o aluno ouvinte no contexto escolar são desenvolvidas com o aluno surdo, buscando alcançar os mesmos resultados, desencadeando a segregação e exclusão por não terem o mesmo desenvolvimento do ouvinte, essas limitações no conhecimento sobre a libras e a surdes acaba impedindo o individuo de ser ativo no processo de aprendizagem, como comenta Karnopp.

> Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar ‘também’ uma situação bilíngüe, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita. Assim, utilizar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessas línguas pode significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas (tanto surdas quanto ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-

> se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem. Aqui o acesso à palavra (em sinais e na escrita) é traduzido como uma forma de acesso das pessoas ao mundo social e lingüístico, sendo condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender (2004. p.106).

Os ouvintes sentem-se incapazes de manter uma comunicação com a pessoa com surdez, devido a situação de não saberem a Língua de Sinais e não se sentirem capacitadas e nem preparadas para esse convívio. Sendo assim os surdos acabam discriminados, isolado da sociedade e também do ambiente escolar. Sabemos que é a partir das nossas percepções sensoriais que recebemos as mensagens para formar o pensamento e conceituar o que está acontecendo à nossa volta, conseguindo assim fazer uma leitura mais completa do mundo exterior. Sendo assim a pessoa que possui surdez acaba perdendo grande parte desses significado, que os ouvintes recebem desde o nascimento (VYGOTSKI,1991). As pessoas surdas encontram barreiras na apropriação de conhecimentos na forma verbal, oral e ou escrita, porque a interação acontece por meio da visão. Os surdos não interiorizam a linguagem igual aos que ouvem, a pessoa surda precisa aprender através do ouvinte tudo o que está a sua volta para ajustar-se ao mundo dos ouvintes, ao meio em que ele vive, quer seja social e/ou educacional. E a partir disso que o autor Fernandes (1999), coloca que:

> Como grupo minoritário, os surdos buscam na escolarização a expectativa de incorporação social e a conseqüente conquista de direitos básicos de sua cidadania. Incorporar-se à escola da maioria significa, entretanto, abrir mão de certos aspectos de sua identidade, assimilando formas da cultura dominante como é o caso de sua língua, por exemplo. Apesar de pensarem e expressarem-se, não têm seu conhecimento reconhecido porque o fazem de um modo diferente da maioria de seus pares ouvintes alfabetizados, que vivem em uma cultura que valoriza o oral, que conhecem e usam a escrita de maneira natural (p.62).

Para ter de fato um implantação de uma Proposta Bilíngüe, segundo Fernandes (1999), requer uma série de fatores envolvendo mecanismos históricos, políticos, regionais e culturais. Atitudes devem ser repensadas a proposta curricular, novas tecnologias educacionais referentes aos recursos visuais, à formação de professores dentro da nova proposta, a participação das pessoas surdas e ouvintes no ambiente escolar, potencializando as questões lingüísticas e a preocupação com a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Dentro da sala de aula que não segue uma proposta bilíngue, percebemos que os

alunos surdos se deparam com diversas dificuldades na aquisição de conteúdos em decorrência da perda da audição mas, principalmente pela forma como está sendo estruturada o processo de ensino aprendizagem nas escolas atuais. Muitos alunos são de fato prejudicados pela falta de respeito, falta de compreensão, e de materiais inadequados que não conseguem alcançar o verdadeiro potencial cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico e cultural do individuo surdo, dessa forma o surdo vai enfrentando preconceitos existentes no meio em que vive e na sociedade. Fernandes (1999) afirma que:

> A discriminação escolar sofrida pelos surdos se deve, em sentido estrito, à diferença entre sua linguagem e a linguagem escolar, tanto no que se refere à sintaxe, à construção gramatical, à sua prosódia peculiar, quanto no que se refere à modalidade em que ela é construída, essencialmente visualmotora-espacial (p. 62).

Se os educadores, conseguissem fazer com que os alunos surdos, percebessem que eles fazem parte de um grupo com cultura própria, diferente da cultura ouvinte, proporcionando-os uma rica aquisição de conceitos, a assimilação de conteúdos curriculares, garantindo a linguagem, conhecimento e desenvolvimento cognitivo e tendo como base para todo esse trabalho a Língua de Sinais,, os alunos com surdes não teriam tanto atraso escolar, nem seriam tão discriminados no processor educacional.

Entendemos que, para alcançar tais objetivos, os alunos surdos necessitam dominar à Língua de Sinais, porque percebemos também que, alguns alunos não conseguem adquirir tais conceitos para a defesa de opinião própria em debates, por não conseguir se expressar, faltando à compreensão da comunicação real efetiva entre aluno e professor. Dessa forma, pode-se perceber que a Libras torna-se ferramenta indispensável na comunicação entre comunidade surda e ouvinte e, como também assegura a capacidade do surdo de desenvolver normalmente, dês de que se respeite a sua língua materna e não seja imposto a cultura oral, nem a sua língua como metodologia para ensino aprendizagem da pessoa com surdez.
Segundo Perlin (1998, p.56) apud MEC (2006, p. 21).

> Os surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita. De fato, existem dificuldades reais da pessoa com surdez para adquirir a oralidade e a escrita, porém, dizer que não são capazes de aprendê-la reduz totalmente a pessoa ao seu déficit e não considera a precariedade das práticas de ensino disponíveis para esse aprendizado. Há, pois, urgência de ações educacionais escolares

> que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das pessoas com surdez (p.21).

5 – CONCLUSÃO

Neste sentido, percebendo a Libras enquanto Língua e não linguagem, fica claro a sua organização e estruturação linguística, a Libras é uma ferramenta fundamental para a comunicação entre pessoas surdas e ouvinte e entre os próprios surdos, já que a língua é a ferramenta principal da construção da identidade social, cultural e educacional de uma povo. Sem uma língua e sem uma comunicação que expresse conceitos, opiniões e ideia, a sociedade está condenada a sumir, já que a língua é a base da evolução humana.

Pensando assim, vimos aqui que a Libras, supre todas as necessidades linguísticas e de comunicação, dessa forma, ela também favorece o desenvolvimento da comunidade e da identidade surda. Desta forma a Libras se torna uma grande ferramenta de comunicação e expressão dentro de qualquer contesto, dês de que se respeitem as suas exigências linguísticas e os parâmetros que à estrutura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.. Brasília, 1996.

BRITO, L. F. et. al. Língua Brasileira de Sinais-Libras. In:_____. (Org.) **BRASIL, Secretaria de Educação especial.** Brasília: SEESP, 1998.

BRITO. L. Classificadores em LSCB. Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL, Recife, pp 640-654, 1989.

CAPOVILLA, Fernando César / Walkíria Duarte Raphael, **Dicionário Ilustrado Trilingüe da Língua Brasileira de Sinais,** 3ª ed.2006.

FARIAS, Carla Valéria e Souza. Atos de Fala: **O pedido em língua brasileira de sinais**. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Rio de Janeiro. UFRJ, 1995.

FELIPE, T. A. **Introdução À Gramática de LIBRAS** - Rio de Janeiro: 1997

FELIPE. (1997b) **LIBRAS em Contexto** – Curso Básico. Livro do Professor. FENEIS. MEC/FNDE.

FERNANDES, **Educação Bilíngüe para Surdos**: trilhando caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: SEED/SUED/DEE, ago. 2004.

FERNANDES, Eulalia, **Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo**, Editora Agir 1990.

FERNANDES, Sueli. **Surdez Linguagem**: é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação de mestrado em Lingüística de Língua Portuguesa. Universidade Federal do Paraná, 1998.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aquisição do parâmetro. Configuração de mão na língua brasileira dos sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado em Letras. PUCRS. Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al (orgs) **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

QUADROS, R. M. de. As categorias vazias pronominais:uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre. (1995).(Aquisição da Linguagem em crianças surdas) - 1996.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES. Maria Aparecida Leite, **A educação do surdo no Brasil**: 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Regina Maria de, **Que palavra que te falta?** Lingüística e Educação: considerações epistemológicas a partir da surdez, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, K.L. e Dias, S.M.S. (orgs.).(1995). **Surdez**: abordagem geral**.** Curitiba. APTA Gráfica e Editora.

VYGOTSKY, Lev S. Fundamentos da Defectologia**.** In: **Obras Completas.** Vol 5. Havana: Pueblo Y Educación, 1997.

TRANSMIDIAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA LEITURA POSSÍVEL PARA A NARRATIVA STAR WARS

Daniella de Jesus Lima[1]
Andrea Cristina Versuti[2]
Carlos Alberto Silva Filho[3]

Resumo

O tema proposto pelo artigo é a transmidiação e educação: uma leitura possível para a narrativa *Star Wars*. Para o desenvolvimento deste, nos propomos a refletir sobre o conceito de narrativa transmídia, e a partir disso, analizar a franquia *Star Wars*, enfatizando o seu potencial na educação, levando-se em conta o grande número de fãs/seguidores dessa narrativa, fãs estes de idades variadas. O presente trabalho tem como objetivo discutir o conceito de narrativas transmídia e a inserção desta no processo educacional através da narrativa *Star Wars*. A narrativa transmídia caracteriza-se pela interação de diferentes histórias acerca de um universo ficcional, disponibilizadas em diferentes plataformas de mídia. A pesquisa teve como metodologia a leitura de materiais diversos, com o intuito de conceituar narrativa transmídia e fomentar sobre seu uso na educação. Para realizar estas reflexões, fizemos uso do aporte teórico de autores como Henry Jenkins (2009), Vicente Gosciola (2011), Márcia Vargas (2005), Fabíola Reis (2010), e outros, além de refletir sobre os dados da franquia *Star Wars*. A narrativa transmídia pode ser conceituada como uma narrativa expandida por outras histórias que ocorrem simultaneamente em diversas plataformas de mídia, porém essas narrativas que expandem a "original" precisam trazer características desta para ser considerada produto da narrativa transmídia. A partir dessas reflexões e do estudo qualitativo e quantitativo da narrativa *Star Wars*, propomos o uso desta na educação, mais especificamente numa aula de Língua Portuguesa/Produção Textual para uma turma de jovens da educação básica. Se o conteúdo da história (*Star Wars*) através do processo transmídia conquista milhares de fãs de todas as idades, o uso desta na educação trará resultados positivos para os modelos metodológicos dos docentes, atraindo assim, os alunos para a aprendizagem. Além disso, os alunos, ainda, trabalharão em colaboração com os colegas no desenvolvimento da atividade proposta, fator que é relevante no desenvolvimento do trabalho com narrativa transmídia e que pode aumentar ainda mais o interesse do discente.

Palavras-chave: Narrativa transmídia; Educação; Star Wars; Colaboração.

Abstract

The theme proposed by the article is Transmidiação and education: a reading possible for the Star Wars narrative. For this, we propose to study the transmedia narrative, and from this, the Star Wars franchise, emphasizing its potential taking into account the large number of fans /

[1] Universidade Tiradentes - UNIT; Letras Português - UNIT, GEFI – Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem – UNIT; e-mail: daniellalima90@gmail.com.
[2] Universidade Tiradentes - UNIT; Doutora em Educação com ênfase em Ciência e Tecnologia - UNICAMP; GECES – Grupo de Pesquisa em Comunicação, Educação e Sociedade; GEFI – Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem – UNIT; e-mail: andrea.versuti@gmail.com.
[3] Universidade Tiradentes – UNIT; Publicidade e Propaganda – UNIT; e-mail: carlosfilho92@gmail.com.

followers of this narrative, these fans of varying ages. This paper aims to discuss the concept of transmedia narratives and insertion in the proceso education through narrative Star Wars. The transmedia narrative is characterized by the interaction of different stories about a fictional universe, available in different media platforms. The research methodology was to reading various materials, in order to conceptualize about transmedia storytelling and encourage its use in education. To accomplish these reflections, we use the theoretical authors such as Henry Jenkins (2009), Vicente Gosciola (2011), Marcia Vargas (2005), Fabiola Reis (2010), and others, and reflect on the data of the Star Wars franchise . The transmedia storytelling can be conceptualized as a narrative expanded by other stories that occur simultaneously in different media platforms, but these narratives that expand the "original" features need to bring this product to be considered transmedia storytelling. From these reflections and the qualitative and quantitative study of the narrative Star Wars, we propose the use of this education, more specifically a class of Portuguese / Textual Production for a class of youth education. If the content of the story (Star Wars) by winning transmedia process thousands of fans of all ages, use of this education will bring positive results for the methodological models of teachers, thus attracting the students for learning. In addition, students also work in collaboration with colleagues in the development of the proposed activity, a factor that is relevant in the development of work with transmedia storytelling and that can further enhance the interest of students.

Keywords: Transmedia storytelling, Education, Star Wars; Collaboration.

1.Introdução

O tema proposto por este artigo é uma possível leitura da narrativa transmídia *Star Wars* através da relação transmidiação e educação. Com isso, este trabalho propõe-se a refletir sobre o conceito de transmídia, relacionando-o com a educação. Além de descrever dados da franquia *Star Wars*, enfatizando o seu potencial comunicacional com o público de diversas idades.

O artigo discute sobre narrativa transmídia, educação, e a partir destas, o uso da franquia *Star Wars* como instrumento metodológico em uma aula de Língua Portuguesa/Produção Textual. Com isso, têm-se como objetivos enfatizar sobre o desenvolvimento do meio digital; conceituar narrativa transmídia, bem como identificar e descrever sua relação com a educação, além de coletar dados que comprovem o potencial comunicacional da franquia *Star Wars*, de modo que será possível propor o uso das narrativas transmídia na educação, dando ênfase à narrativa *Star Wars*, objeto de estudo deste artigo.

Para realizar estas reflexões, o artigo baseou-se no aporte teórico de autores como Henry Jenkins (2009), Vicente Gosciola (2010), Marc Augé (2002), Carlos Scolari (2013), além de refletir sobre os dados da franquia *Star Wars* e seu potencial na educação.

A narrativa transmídia pode ser considerada como a interação entre diversas produções de um universo ficcional disponibilizadas em diferentes mídias, ou seja, essas produções são narrativas que complemetam uma a outra, enriquecendo cada vez mais o universo ficcional a que se referem. É possível induzir que o uso da transmídia pode auxiliar os educadores a desenvolverem metodologias capazes de melhorar o interesse do aluno com relação à aprendizagem, justamente por estas estarem adaptadas ao contexto do trabalho em grupo, de forma colaborativa e ainda pelos discentes estarem envolvidos com uma narrativa que comumente possui grande potencial entre os jovens, no caso, *Star Wars*.

2. Narrativa Transmídia e Educação

Com o crescimento do meio digital, a internet, de modo geral, é utilizada cada vez mais, principalmente, como forma de ensino aprendizagem. A web 1.0, primeira geração da internet, acabou, esta caracterizava-se por um ambiente onde apenas se navegava e obtinha informações e seus usuários são considerados passivos. Já com a web 2.0, as pessoas interagem, trocam informações, "o usuário não está apenas entre os meios de comunicação, mas interage com eles, neles interfere e por eles é influenciado" (Gosciola, 2010). Diferente das outras mídias, como a TV e o rádio, a internet tem o potencial de fazer com que as pessoas participem, criem e interajam através de seus conhecimentos.

"As mudanças tecnológicas não chegam somente na estrutura dos meios, mas também, e acertadamente, nos processos, nas linguagens e nas relações entre sujeitos" (Scolari, 2008). Os espaços midiáticos também vivem outra realidade: a convergência, nas palavras de Henri Jenkins, representada por três tecnologias (telefone, televisão e computador). Estes três juntos, ocupam, cada dia mais, o mesmo espaço. Agora temos uma televisão na internet, através de sites desenhados a partir das redes sociais, como *YouTube* e *Vimeo*. Ao mesmo tempo, temos computador dentro do telefone celular, como os *smartphones*. Por fim, temos a televisão dentro dos telefones celulares. Ou seja, "tudo em um equipamento pequeno, portátil e constantemente conectado à mobilidade" (Augé, 2007).

A sociedade multimídia é composta por um grupo de cidadãos que têm em suas mãos uma diversidade de meios. Esta diversidade é aproveitada por eles para o campo da comunicação, tanto interpessoal como entre pessoa e uma companhia, uma instituição ou uma máquina. Também é uma característica de uma sociedade multimídia a possibilidade de

escolher entre uma mídia e outra para utilizá-la, ou mesmo escolher diversas mídias para, em conjunto, construir seus processos comunicacionais. Os multimídias adotam frequentemente o conceito *groundswell* em suas ações. "G*roundswell* é definido como 'uma tendência social em que as pessoas usam a tecnologia para obter o que desejam umas das outras, e não com instituições tradicionais como a escola ou as coorporações'" Li & Bernoff (2009, p. 10). Ou seja, buscam soluções por si mesmos na busca por esclarecer ideias, discutir, compartilhar.

> A migração digital diz respeito, em primeiro lugar, a sujeitos interconectados que chegam a uma nova fronteira da comunicação e do real. A nova fronteira, que alguns chamam de ciberespaço, é um novo espaço de pensamento e de experiências humanas, formado pela coabitação dos antigos e novos formatos de hiper-realidade. (Vilches, 2003, p. 17)

Para compreender a transmidiação, devemos destacar que a primeira experiência em conceituá-la surge a partir da terminologia *trans-media music*, proposta para definir uma mescla de melodias em uma única obra. Em seguida, o termo foi utilizado por Marsha Kinder para a comunicação, denominando a estrutura narrativa como intertextualidade transmídia. Por fim, teóricos como Henry Jenkins e Carlos Scolari adotam o termo narrativa transmídia ou *transmedia storytelling* com frequência para produtos de entretenimento, mas também em outros campos, como educação e informação, tendo como característica fundamental a reconstrução cognitiva a partir de múltiplas plataformas.

> Uma história transmídia se desenvolve através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida em um filme, ser expandida para a televisão, novelas e HQ; seu universo possa ser explorado em videogames o experimentado como atração em um parque de diversão. (Jenkins, 2009, p. 135)

A partir disso, podemos dizer que narrativa transmídia trata-se de uma grande história ou um universo ficcional fragmentado, e estes fragmentos estão presentes em diferentes plataformas de mídia. Segundo Scolari (2013) cada meio ou plataforma de comunicação gera diferentes experiências de uso. Cada meio tem sua especificidade. Ou seja, cada fragmento deve está na plataforma que adeque a narrativa da melhor maneira. Sendo que cada fragmento contribui para o desenvolvimento dessa grande narrativa, muitas vezes,

fazendo com que os sujeitos interajam com o universo ficcional, tornando-os coautores dessa narrativa transmídia.

Em um seminário no congresso Intercom[4] 2011, Gosciola[5] (2011) caracterizou narrativas transmídia como:

- É um formato de estrutura narrativa;
- É uma grande história dividida em fragmentos;
- Seus fragmentos são distribuídos entre múltiplas plataformas midiáticas;
- Permite que a história seja expandida;
- Circula pelas redes sociais;
- Apóia esta distribuição na estratégia denominada "viral" ou "spreadable";
- Adota como ferramenta de produção dispositivos móveis, como telefones celulares e tablets.

A intenção é gerar novas experiências e que o conteúdo migrado seja algo novo, mas que ainda traga traços de sua fonte original. Através da prática de produção e sentido interpretativo baseado em histórias que são expressas através de uma combinação de linguagens, mídias e plataformas (Scolari, 2013). Afinal, é a mesma história, contada de outra maneira ou de outra perspectiva. A narrativa transmídia é uma forma de contar uma determinada história, aproveitando possibilidades, trazendo novos elementos que prendam os sujeitos naquele determinado universo ficcional.

Durante a produção dessas mídias são construídas tramas nas quais os sujeitos/fãs também possam participar e protagonizar. Os jovens consumidores se veem caçadores e coletores de informação, eles gostam de se aprofundar na história, reconstruir o passado dos personagens e os conectar com outros textos dentro da mesma franquia (SCOLARI, 2013, p. 24). E os sujeitos/fãs correspondem a este esforço através da internet, criando *blogs*, fóruns, ou comunidades virtuais, compartilhando opiniões e sugerindo mudanças no rumo da história.

Com isso, pensemos em narrativa transmídia, conhecida também como

[4] Todo semestre é organizada e publicada pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação a Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (RBCC), periódico científico de alcance e referência nacionais com conceito nacional A do Qualis.

[5] Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi. Autor do livro Roteiro para as Novas Mídias: do Cinema às Mídias Interativas (3ª. ed. rev. e ampl. Senac, 2010), e hoje é um dos mais importantes pesquisadores sobre narrativas transmídia e mídias digitais no Brasil.

transmediação, *transmedia storytelling*, ou somente transmídia, como algo que expressa um acontecimento, e não uma essência. Ela reflete multiplicidades criadas a partir da experiência, e não uma verdade única. Compreendemos a transmídia como uma forma de narrativa que se constrói no detalhe e na mudança, no movimento de ideias e na atualização de imagens e histórias a partir da participação dos sujeitos, através do seu envolvimento nas tramas ficcionais.

Na medida em que são ampliadas as tecnologias no processo educacional e compreendendo a convergência das mídias como uma transformação cultural que vai além da integração de mídias, buscamos refletir sobre as implicações deste novo cenário na educação. Neste cenário é onde se abre o momento das experiências com narrativa transmídia na sala de aula.

A educação apresenta como um dos maiores problemas no contexto atual, o aprimoramento e a ampliação do conteúdo pedagógico de forma que este seja atrativo para os discentes. Por isso, pode-se obter resultados positivos através da inserção de conteúdos transmidiáticos na educação, sendo que com isso, os alunos se interessem mais pelo conteúdo por estarem trabalhando em diferentes plataformas midiáticas, além de trabalharem em colaboração com os colegas na ampliação desses conteúdos.

"A potencialidade de se trabalhar com narrativas transmídia na educação, reside na possibilidade de articular os conteúdos pedagógicos com atividades que já estão presentes no cotidiano dos estudantes (Sharda, 2009, p. 2). Atividades estas como, o trabalho colaborativo, o compartilhamento de informações e a interação. Sendo assim, é possível induzir que o uso desses recursos abertos pode auxiliar os educadores no desenvolvimento de estratégias metodológicas capazes de melhor atender às demandas dos alunos, justamente por adaptarem-se ao seu contexto, considerando também os vários estágios de aprendizagem dos estudantes, suas particularidades e interesses.

3. O Potencial Comunicacional da Narrativa *Star Wars*

A franquia Star Wars foi iniciada com um dos seis filmes da série, escritos por George Lucas. O primeiro filme da série com o título Star Wars (Guerra nas Estrelas), foi lançado em 1977, e a partir daí já se tornou um fenômeno mundial. Este foi acompanhado por mais dois filmes, Empire Strikes Back (Império contra Ataca) e Return of the Jedi (O Retorno

de Jedi), lançados em intervalos de três anos. E após dezesseis anos do lançamento do último filme, o autor deu início a uma nova trilogia. Os filmes produzidos também foram lançados em intervalos de três anos, sendo que o último filme foi lançado em 2005. Os seis filmes da série arrecadaram em torno de 4 bilhões e meio de dólares, segundo dados de 2010, com isso esta se tornou a terceira série cinematográfica mais lucrativa do mundo, atrás apenas da série Harry Potter e James Bond.

A série também possui um site oficial (http://www.starwars.com) que disponibiliza diversos meios de entretenimento e interação com outras mídias (blogs, sites, jogos). No site, os fãs tem acesso a vídeos, filmes, games, loja virtual, além de um espaço para a divulgação de sites, páginas em redes sociais e blogs criados pelos próprios fãs.

Além dos filmes, a franquia possui vários outros produtos culturais como, um longa metragem animado em computação gráfica (Clone Wars), uma série de TV (lançada em 2008, baseada no filme homônimo), curtas metragens animados (baseado na linha de brinquedos LEGO da franquia), uma vasta série de games (cerce de 150), quadrinhos e desenhos animados. É através desses produtos que a história é expandida, fazendo desta uma narrativa transmídia.

Na primeira parte de 2012 foi dado início ao relançamento da série de filmes nos cinemas em 3D. Outro indício do potencial da franquia é que ela foi adotada em 2011 e 2012 pela Volkswagen para promover as propagandas de seus carros em um projeto de marketing muito bem bolado que tinha desde comerciais de televisão - que foram exibidos nos intervalos mais caros e populares dos EUA, como o Super Bowl - até hotsite interativo via Facebook. A campanha conseguiu o status de "tradicional", segundo site BrainCast, além de ter o vídeo comercial mais compartilhado de 2011, comprovando, mais uma vez, o sucesso da saga.

A mais recente notícia com relação à franquia é que a Lucasfilm foi comprada pela Disney por US$4,05 bilhões, estúdio que pertencia a George Lucas. A partir dessa compra, a primeira coisa a ser feita será o filme VII da série Star Wars, previsto para ser lançado em 2015. Com isso, o relançamento dos dois filmes que seguiriam o primeiro em 3D foi cancelado, pois a Lucasfilm quer focar no episódio VII da série. Sobre este novo episódio, foi anunciado pela Disney que J. J. Abrams será o diretor de Star Wars VII, este é criador de Lost e de outras séries de sucesso.

A narrativa também é expandida através das fanfics, em um dos maiores sites de fanfics do mundo, o FanFiction.net (http://www.fanfiction.net/), a série de filmes de Star Wars

totaliza cerca de 30.133 fanfics, estas são divulgadas nesse site por 239 comunidades de fãs (fadoms) que lá estão cadastradas. Desta forma, concluímos que a série estimula os fãs no desenvolvimento da narrativa transmídia, colaborando na sua divulgação. Essas informações são indícios do potencial que a franquia Star Wars possui, fazendo desta um grande fenômeno tanto comercial quanto em público/fãs.

4. A Colaboração em Sala de Aula através da Narrtiva *Star Wars*

Com as possibilidades de imersão das narrativas transmídia na educação, vemos a possível criação de conteúdo educacional de forma colaborativa através de narrativas da franquia *Star Wars*. Assim, nos próximos parágrafos descrevemos uma proposta para a aplicação deste recurso em sala de aula.

Para essa narrativa a proposta está relacionada à aula da disciplina Língua Portuguesa/Produção Textual. Para que os alunos sintam interesse pela aprendizagem do conteúdo, será utiliza imagem de uma cena do quinto filme da série (O Império Contra Ataca). Para um melhor desenvolvimento da aula é interessante que o aluno possua certo conhecimento sobre a narrativa em questão, para isso, é preciso que o professor antes do início da atividade resuma a história contada nos seis filmes da série para os alunos, ou ainda entregue a eles um resumo escrito. A imagem que deverá ser utilizada é a que consta na figura 1.

Figura 1

Fonte: Bestei Blog. Acesso em: 12/08/2013.

No primeiro momento da aula, o professor além de fazer o resumo sobre a história geral da série como já foi citado acima, este deverá comentar sobre a imagem a partir da história da narrativa. Esta cena aconteceu no quinto episódio da série e mostra um confronto entre Darth Vader e Luke, no qual aquele revela a Luke que é seu pai.

A partir da exibição da imagem, e explicação sobre esta, o professor deve solicitar que seus alunos escrevam um texto narrativo tendo como base essa figura. O professor deve disponibilizar o tempo necessário para que os alunos desenvolvam essa história. Com o término das produções das narrativas, o professor deve solicitar que sejam feitas trocas dos textos produzidos entre os alunos.

Feitas as trocas dos textos, os alunos devem "corrigir" as narrativas dos colegas, tanto a parte gramatical e ortográfica como a parte de coerência e coesão textual, bem como a relação da história com a imagem e o que foi explanado pelo professor no início da atividade. Com a conclusão desta parte da atividade, os alunos irão fazer uma leitura em voz alta das narrativas que eles "corrigiram", durante este momento todos da classe podem comentar o texto lido, para acrescentar algo, elogiar ou ainda opinar sobre o que modificaria neste.

Essa parte da atividade é que foca na colaboração entre os estudantes, fator principal para o estímulo do interesse destes na aprendizagem. Por fim, os textos devem ser entregues ao professor, e este também irá colaborar com cada um, modificando e acrescentando o que achar necessário.

Tal atividade foi planejada com base em abordagens já usadas em aulas presenciais, sendo adaptadas para a utilização da Narrativa Transmídia *Star Wars*. Para um melhor desenvolvimento da atividade é importante que todos os alunos tenham acesso à rede e estejam imersos de alguma forma na narrativa trabalhada.

5. Considerações Finais

Com o advento da web 2.0, os usuários da rede passaram de meros receptores de informações passivos a sujeitos interativos. Assim, surge o que hoje chamamos de narrativa transmídia, diversas histórias recriadas a partir de um universo ficcional, e presente em múltiplas plataformas midiáticas.

A narrativa transmídia tem como um dos objetivos, conquistar o maior número

possível de sujeitos, pois com o desenrolar de seus fragmentos em diversas mídias, esta atingirá consequentemente diversos tipos de sujeitos. Fato que torna possível a inserção do processo transmídia na educação. Pois, se o conteúdo através deste processo tem tanto sucesso para fins de entretenimento, concluímos que o mesmo processo sendo usado para fins educacionais traga resultados positivos para a aprendizagem. Além disso, há a questão do trabalho em colaboração que é desenvolvido no processo trasnmidiático, os alunos por estarem desenvolvendo atividades de forma cooperativa com os colegas, sentem-se estimulados para a aprendizagem.

Para o desenvolvimento da atividade a ser desenvolvida em sala de aula escolhemos a narrativa transmídia *Star Wars*, pois como ficou possível perceber esta possui um grande potencial comunicacional, além de possuir muitos fãs/seguidores de idades extremamente diferentes. Através da atividade proposta para uma aula de Língua Portuguesa/Produção Textual, concluímos que com a criação de histórias/narrativas baseadas em uma imagem de uma narrativa original (Star Wars), os alunos desenvolverão várias habilidades relacionadas à leitura, interpretação, construção de textos, e também a partir do contexto da história, eles podem relacionar este com conteúdos de disciplinas diferentes, além de trabalharem de maneira colaborativa, ajudando a melhorar os textos dos colegas, o que estimula para a elaboração/construção de novas histórias.

Com isso, percebemos que é possível a inserção do processo transmídia no meio educacional, este trazendo vantagens para o ensino aprendizagem dos discentes. Através do potencial transmidiático da narrativa *Star Wars*, percebemos que se conteúdos de disciplinas como Língua Portuguesa/Produção Textual fossem trabalhados através da utilização de diferentes plataformas, os alunos iriam sentir-se atraídos para a aprendizagem destes, o que é uma solução para os diversos problemas da educação.

Referências

AUGÉ, Marc. **Por una antropología de la movilidad**. Madrid: Gedisa, 2007.

BESTEI BLOG: Star Wars. Disponível em: http://besteiblog.wordpress.com/2012/02/26/esclarecendo-algumas-coisas-luke-i-am-your-father/. Acesso em: 10/08/2013.

Disney compra Lucasfilm e anuncia Star Wars VII para 2015. Disponível em: http://www.correiodoestado.com.br/noticias/disney-compra-lucasfilm-e-anuncia-star-wars-vii-para-2015_164677/. Acesso em: 15/08/2013.

FANFICTION.NET. Disponível em: http://www.fanfiction.net/. Acesso em: 12/08/2013.

George Lucas diz o que esperar da série de TV de Clone Wars. Disponível em: http://omelete.uol.com.br/series-e-tv/george-lucas-diz-o-que-esperar-da-serie-de-tv-de-clone-wars/. Acesso em: 13/08/2013.

GOSCIOLA, Vicente. **Juego y audiovisual**: el lugar del cine en el juego. Revista Digital fnCl, v. 2, p. 1, 2010.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

LI, Charlene; BERNOFF, Josh. **Fenômenos sociais nos negócios – groundswell**. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2009.

LIGA STAR WARS. Disponível em: http://ligastarwars.blogspot.com.br/2009/07/hq-star-wars-invasion-volume-1.html. Acesso em: 10/08/2013.

SCOLARI, Carlos A. **Hipermediaciones**: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2008.

SCOLARI, Carlos A. **Narrativas Transmedia**: Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto S.A. Ediciones, 2013.

SHARDA, Nalin. Using Storytelling as the Pedagogical Model for Web-Based Learning in Communities of Practice. **Web-Based Learning Solutions for Communities of Practice**: Developing Virtual Environments for Social and Pedagogical Advancement. Pratas: University of Patras. p.67-82, 2009.

STAR WARS. Disponível em: http://starwars.com/. Acesso em: 10/08/2013.

STAR WARS: Notícias. Disponível em: http://omelete.uol.com.br/star-wars/. Acesso em: 10/08/2013.

VILCHES, Lorenzo. **A migração digital**. São Paulo: Loyola, 2003.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO EM ARACAJU: UMA ANÁLISE SITUACIONAL

Fabiane Menezes Lawley Santana[1]
Elaine Maria Santos[2]

RESUMO

O ensino de uma língua estrangeira, no caso específico de inglês, em escolas públicas não pode estar desvinculado de uma contínua análise de resultados, com o objetivo de acompanhar o desempenho dos alunos, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser continuadamente avaliado, de modo a ser possível um redirecionamento de processos e práticas. Este artigo analisa o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais de Aracaju, através da análise dos currículos propostos pela SEED/SE. Valeu-se, para tanto, de estudos abordados sobre as Competências Comunicativas, que estão diretamente ligadas à aquisição de uma língua estrangeira e/ou segunda língua, através de seus aspectos linguísticos, bem como de análise da construção dos currículos dessas séries do ensino fundamental, com base nas teorias dos estudiosos da área. Acreditou-se, por muito tempo, que bastava o domínio das formas gramaticais para que o aluno pudesse ser considerado como um falante competente da língua inglesa. Vários estudiosos, no entanto, baseados, principalmente, nos estudos culturais e na valorização da pragmática, passaram a questionar a quase que exclusividade de valorização da gramática, defendendo posturas mais ativas e críticas do docente, no sentido de valorizar outros tipos de competência, como a fonológica e a cultural. Este estudo traz para a área acadêmica informações e questionamentos sobre a qualidade dos conteúdos programáticos do ensino público da rede de escolas abordada, e de que forma o currículo, aliado aos princípios de competência comunicativa, pode auxiliar o professor na busca de uma abordagem mais eficaz para o ensino de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Ensino, Escola Pública, Língua Inglesa.

ABSTRACT

Teaching a second language, English in this specific case, at public schools, must not be disconnected from an ongoing analysis of results; in order to follow the students' progresses, since the teaching learning process has to be evaluated in such a way that processes and practices may be redirected. This article analyses the teaching-learning process of English which is verified in secondary public schools from Aracaju, based on a curriculum review proposed by SEED/SE. To achieve this purpose, published studies on Communicative Competences were used, since they are directly linked to the acquisition of a foreign and/or

[1] Universidade Tiradentes-UNIT; Graduanda em Licenciatura Letras Inglês na Universidade Tiradentes-UNIT; e-mail: fabianesm@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Sergipe-UFS; Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Sergipe-UFS; Pertence ao gupo de Núcleo de Estudos de Cultura da UFS; e-mail: santoselaine@yahoo.com.br

second language, through linguistics aspects, as well as an analysis of the construction of the curriculums, based on scholar's theories. It was believed that the grammatical mastery would be enough for a student to be considered a competent English speaker. Many authors, on the other hand, based on the cultural studies and the pragmatics, have questioned the excessive value that is given to the grammatical performance, defending more active and critical postures from teachers, concerning the importance to value other kinds of competence, as the phonological and cultural one. This study arouses some information and questionings about the quality of the syllabus covered by the teachers of those Public Schools mentioned before, and in which way the curriculum, allied to the principles of communicative competence, can help the teacher while he/she is searching a more effective approach to teach English.

KEYWORDS: Curriculum, Teaching, Public School, English.

O ensino de uma língua estrangeira deve estar centrado na observação de uma série de fatores que podem ser considerados como críticos para o processo de ensino-aprendizagem. Entre esses fatores podemos destacar o método a ser empregado, o material didático escolhido, a preparação do professor, bem como o currículo desenvolvido pela escola e o modo pelo qual esse currículo é trabalhado pelo professor e pela escola. Com este trabalho, uma análise sobre a aplicabilidade do currículo foi feita, através da análise das grades curriculares do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de algumas escolas de Aracaju, a fim de identificar se o atual conteúdo proposto a esses alunos se apresenta de forma confusa e/ou desvinculada da realidade social dos estudantes, fato que dificulta a absorção de uma nova língua.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivos: identificar a deficiência na fluência dos alunos que cursam do 6º ao 9º ano das escolas públicas do estado de Sergipe; constatar se os currículos, em se tratando de conteúdo, influenciam os alunos no efetivo aprendizado da LE; perceber se os conteúdos aplicados nessas séries do ensino fundamental interferem de forma direta e negativa no aprendizado da língua estrangeira; analisar se tais conteúdos são coerentes e se eles se relacionam com a vida social dos alunos da rede pública sergipana.

Para que a análise da eficácia do ensino de língua inglesa em escolas públicas é necessária uma investigação inicial sobre conceitos importantes, tais como competência comunicativa, currículo gramatical e currículo funcional.

A suficiência da aquisição de uma L2 perpassa pelos conceitos de *Communicative Competence*, ou seja, Competência Comunicativa, que advoga não poder o domínio da língua inglesa estar restringido a análises sobre práticas gramaticais ou fonológicas, uma vez que o discurso e os aspectos culturais também devem ser avaliados para a análise da *performance* dos alunos. Por muito tempo acreditou-se que bastava ter o domínio gramatical para que um aluno pudesse ser considerado como proficiente e competente na língua alvo (BROWN, 2000). No entanto, percebe-se que sem o emprego fonológico das palavras usadas, ou o correto atendimento das exigências culturais que cada contexto exige durante as situações comunicativas, a efetividade da aprendizagem é questionada e o entendimento das falas fica prejudicado, uma vez que não há a garantia de que o que se está tentando colocar será realmente compreendido pelo ouvinte ou leitor. Nicholls afirma em sua obra que:

> As metas do Ensino de Línguas Estrangeiras são melhor atingidas quando se dá atenção devida ao uso comunicativo (*use*) em oposição ao uso da gramática (*usage*); à fluência e não só à correção; à linguagem e aos contextos autênticos; à necessidade do aluno em aplicar conhecimentos adquiridos em sala de aula a outros inéditos, no mundo real ou simulado (NICHOLLS, 2001, p.55).

Portanto, para se aprofundar na *Communicative Competence*, é necessário aprofundar-se nos 8 aspectos que se somam à competência comunicativa, sendo estes divididos em 2 grupos: Aspectos Linguísticos (*Grammatical Competence*, *Phonological Competence*, *Lexical Competence* e *Discursive Competence*) e os Aspectos Pragmáticos (*Functions*, *Variations*, *Interactional skills*, *Cultural Framework*). É imprescindível destacar não poder ser desvinculada a análise linguística da pragmática, uma vez que sem o estudo do contexto e da influência da cultura, não se pode falar em efetividade no ensino de língua estrangeira, nesse caso, da língua inglesa.

A Competência Gramatical é conhecida como a habilidade de reconhecer e produzir distintas estruturas gramaticais de uma língua e usá-las de forma eficiente na comunicação. Por muitos anos, a *Abordagem Tradicional* priorizava o ensino da gramática, a fim de preservar a "corrupção" da língua culta. O método da gramática e tradução, segundo Larsen-freeman (2000) preconizava que a leitura era a habilidade alvo a ser trabalhada e que, para garantir a efetividade do aprendizado, a tradução deveria ser a técnica de eleição, de modo que a aquisição vocabular pudesse auxiliar na memorização das regas gramaticais. Este

método, utilizado desde o século XVI, ainda se apresenta de forma sólida nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, uma vez que ainda é observado um ensino baseado na tradução, sem o trabalho do contexto, do entendimento global e das questões culturais.

A Competência Fonológica é definida como a habilidade de reconhecer e produzir sons distintos e com significado de uma determinada língua. É importante ser capaz de distinguir os diferentes sons, uma vez que a língua inglesa possui uma série de palavras que são pronunciados de forma muito parecida, da mesma forma em que, por se tratar de uma língua pautada nas variações do som e nao nas sílabas, como na língua portuguesa, os padrões utilizados para a pronúncia das palavras são diferentes daqueles esperados por um falante da língua portuguesa, que tenta acrescentar vogais finais a palavras que, por sua natureza, terminam em sons consonantais, o que causa uma distorção na pronúncia e um ruído na comunicação. A inobservância da competência fonológica pode resultar em problemas mais graves à inteligibilidade comunicativa quando comparado com situações em que é observado o emprego incorreto da gramática (ALMEIDA FILHO, 1997).

A Competência Lexical refere-se ao vocabulário e se define como a capacidade de reconhecer e usar as palavras de uma determinada língua da mesma forma que os falantes que a têm como língua materna. Esse tipo de habilidade inclui a compreensão das diferentes relações entre as famílias de palavras e suas colocações comuns. Todavia, Hymes (1979) afirma em seus estudos que os alunos que aprendem inglês precisam ser capazes de reconhecer o conceito de uma *chair* (cadeira), que é totalmente diferente de um *stool* (tamborete), diferente também de um *sofa* (sofá) e de um *bench* (banco). Hymes (1979) explica em seus estudos que esses alunos precisam também saber que uma *chair* faz parte de uma peça de mobiliário e que há vários tipos de cadeiras, como *easy chairs* (poltronas), *deck chairs* (espreguiçadeiras), *office chairs* (cadeiras de escritório), *rocking chairs* (cadeiras de balanço), dentre outras. Além de todo o conceito é necessário também entender como essa palavra *chair* é atualmente usada num sentido mais amplo, no caso *chairman* (presidente) ou em outro caso referente a uma mulher que preside algo como *chair of the committee* (presidente do comitê).

A Competência Discursiva é usada para se referir à capacidade de diferenciar entre o tipo textual a ser empregado diante de cada situação apresentada, podendo esses gêneros variar entre Narrativas, textos processuais, textos esportivos, textos persuasivos, descrições e outros. Esses gêneros do discurso possuem características diferentes. Segundo

Brown (2000), porém, cada gênero possui elementos que podem ajudar a tornar o texto mais coerente ou podem ser usados para fazer pontos importantes de modo distintivo ou proeminente. Assim, é importante ressaltar que a aquisição de uma LE envolve aprender como se relacionar com os diferentes tipos de discurso, de tal forma que os ouvintes ou leitores sejam capazes de entender o que está acontecendo e detectar o que é importante. Ou seja, é necessário que haja a informação de forma coerente para o entendimento dos leitores e ouvintes.

É essencial o entendimento de que o trabalho das competências linguísticas não pode prescindir da contextualização dos assuntos discutidos e da inclusão do debate cultural, que permeia os discursos encontrados nos textos que são encontrados em livros didáticos. Por este motivo, deve-se analisar o currículo utilizado pelas escolas, de modo a melhor planejar as aulas, através da inserção de atividades que possam sanar os problemas encontrados, no que se refere a não inclusão de situações verdadeiramente comunicativas.

Com base no programa curricular do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado de Sergipe, a Secretaria de Educação do Estado (SEED/SE) procurou adaptar suas escolhas curriculares de acordo com os Parâmetros Nacionais de Ensino (PCN), os quais determinam que o ensino de Língua Inglesa na escola deve apresentar situações de reflexão sobre o funcionamento dessa língua em diferentes contextos comunicativos, a fim de capacitar o aluno a ter o domínio de mais uma linguagem que circula socialmente**.**

A SEED sergipana também agrega na construção dos seus conteúdos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que obriga a inclusão do idioma Inglês nos currículos escolares a partir do 6º ano, pois acredita que é nessa fase que o aluno deve ser sensibilizado a aprender uma nova língua, sendo que isso lhe acrescentará valores culturais, proporcionando-lhe uma nova maneira de se expressar. Dessa forma, segundo a secretaria, o currículo de língua inglesa foi criado com a intenção de propor assuntos que sirvam como elementos necessários para a construção do pensamento e do discurso nessa língua estrangeira.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) foram elaborados a fim de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país. A partir desse pressuposto, o MEC pretende criar nas escolas condições que permitam aos jovens brasileiros ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da

cidadania.

No que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental, os PCN (BRASIL, 1998) orientam seus objetivos para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira, de modo que ele possa estar inserido no mundo multilíngue e multicultural em que vive, tendo a oportunidade de exercitar a compreensão global, tanto escrita como oral, bem como negociar o significado sem que todas as situações em sala de aula estejam pautadas na correção.

Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental de LE, o MEC espera que os alunos sejam capazes de se perceber como parte integrante de um mundo plurilíngue e globalizado, e que, através do uso de uma língua estrangeira, possam se expressar em outras línguas, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir, exercendo seu papel de cidadão crítico. O aluno deve perceber que o aprendizado de uma ou mais línguas possibilita o acesso a bens culturais da humanidade, e que a leitura deve ser vista como fonte de informação e prazer, sendo um instrumento de acesso ao mundo do trabalho e aos estudos avançados.

A partir desses objetivos, a SEED/SE criou seus currículos escolares referentes à Língua Inglesa, esboçando diretrizes fundamentais que visam orientar os processos educacionais do estado. Com relação à carga horária, cada escola da rede pública estadual tem a autonomia de escolher se sua rede de ensino oferecerá como língua estrangeira o inglês ou também o espanhol. Dessa forma, algumas escolas oferecem a seus alunos as duas línguas, sendo cada uma com 1 aula por semana de 50 minutos, totalizando 40 horas anuais, e no caso das escolas que só aderem o inglês como LE, totalizam 80 horas anuais. Já suas grades curriculares são divididas por séries. Nesse estudo, foram abordados os conteúdos desde o 6º ao 9º do ensino fundamental.

Nos sextos anos, de acordo com as orientações do SEED, deverão ser abordados aspectos lexicais e gramaticais, a fim de desencadear habilidades referentes ao cumprimento de pessoas, reconhecer os sons e associá-los às letras do alfabeto, reconhecer também nomes de lugares, marcas de produtos, equipamentos, jogos, internet, dentre outros. Outra habilidade proposta por esse currículo é a de fazer perguntas e obter respostas relacionadas à identificação de nome, idade, origem e telefone, como também saber utilizar os números cardinais relacionados à idade, horas e preço. Por fim, a grade pretende desenvolver a habilidade de falar e escrever utilizando os verbos *ser*, *estar* e *ter*. Como conteúdos a serem

trabalhados, destacam-se:

- **Léxico:**

  - Saudações e comandos;
  - Alfabeto;
  - Leitura e construção de pequenos diálogos;
  - Vocabulários referentes à escola desde seu espaço, seus objetos e os profissionais que atuam nela;
  - Moradia desde o tipo aos tipos de mobílias mais comuns;
  - Países e Nacionalidades;
  - Cores;
  - Animais;
  - Membros da família;
  - Brinquedos;
  - Vestimentas.

- **Gramática:**

  - Pronomes, pronome-sujeito;
  - Verbos e conjugação;
  - Numerais e expressões ligadas a horas;
  - Substantivos, plural;
  - Artigos, artigos indefinidos.

Para os 7º anos do ensino fundamental, a SEED/SE procura, em seu currículo, que os alunos desenvolvam as habilidades de compreensão de textos de diferentes gêneros, interpretem e analisem textos de livros, revistas e jornais que abordam o racismo e a luta dos negros pelos seus direitos. Preconiza-se também o manuseio do dicionário inglês/português, e de mapas, de modo que o aluno possa descobrir os países que falam inglês, localizando-os geograficamente. O discente deve ser exposto a um repertório linguístico relacionando espaços, esportes, ocupações e meios de transporte no Brasil e em outros países. Entre os conteúdos abordados nessa grade, destacam-se:

- **Léxico:**

- Leitura de receitas, rótulos, instruções, slogans, fichas de informações, histórias em quadrinhos, anúncios, cartas dentre outros;
- Manuseio de dicionário: significado de palavras;
- Pesquisa sobre países cuja língua materna seja o inglês;
- Denominação de vocábulos relacionados a espaços comerciais e culturais, esportes, ocupações, meios de transporte, dias da semana e estações do ano.

- **Gramatical:**

- There is / There are;
- Caso genitivo;
- Verbos de ação;
- Imperativo;
- Verbo Can;
- Presente Contínuo;
- Adjetivos Pocessivos;
- Palavras interrogativas (*what, where, when, who, whay, how*);
- Presente Simples (formas afirmativas, interrogativas e negativas);
- Pronome-Objeto;
- Advérbios de Tempo e Frequência;
- Preposições (de lugar e *by* para meios de transporte);
- Números cardinais de 100 a 1000.

Para os oitavos anos, são propostas habilidades como compreensão de diferentes textos e temáticas, distinção dos alimentos e bebidas dos saudáveis e não saudáveis, identificação dos hábitos alimentares em diferentes culturas, conhecimento dos monumentos históricos, culturais e de lazer de diferentes países, através de pesquisa. O aluno deve ser capaz de relacionar os diferentes espaços de lazer às atividades que neles se podem praticar, dialogar sobre ações do presente e do passado, relacionar personalidades às suas invenções, reconhecer comemorações que ocorrem em datas e de modos diferentes em diversos países e culturas, e usar o verbo *could* para indicar capacidade e/ou habilidade no passado. Os conteúdos abordados nessa grade são:

- **Léxico:**

- Leitura e compreensão de textos curtos, como *slogan*, biografia, artigos e histórias em quadrinhos;

- Denominação de vocábulos relacionados a partes do corpo humano, alimentação/bebidas, espaços e atividades de lazer, adjetivos;

- **Gramatical:**

- Presente Simples;

- Passado do verbo *TO BE*;

- Passado Contínuo;

- Passado Simples dos verbos regulares (formas afirmativas, negativas e interrogativas);

- Números Ordinais;

- Datas;

- Substantivos Contáveis e Incontáveis;

- Quantificadores;

- Verbo Modal *COULD*;

- Preposições (*after*, *before*, *with*, *without* etc).

Finalmente, no último ano do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado de Sergipe, é pretendido, pela Secretaria de Educação, que seus alunos produzam habilidades de inferir o tema ou assunto principal de um texto, utilizar o texto para explorar vocabulário e estruturas gramaticais, além da leitura e compreensão do mesmo. É proposto também que o aluno possa traduzir e analisar letras de músicas de diferentes gêneros, e que, dentre outros temas, abordem questões étnico-raciais. O discente deve ser capaz de compreender o significado de termos utilizados na área de informática e em aparelhos eletrônicos, opinar e comentar sobre temas discutidos em classe, produzir narrativas, biografias e entrevistas, expressar previsões e planos para o futuro, comparar hábitos das pessoas durante determinados períodos da vida com os dias atuais, bem como utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e escrita em língua inglesa. Os conteúdos sugeridos podem ser divididos em:

- **Léxico:**

- Leitura e compreensão de textos informativos, reportagens, biografias, artigos, contos dentre outros;

- Denominação de vocabulários relacionados a esportes radicais, aparelhos eletrônicos e tecnológicos, adjetivos;

- Produção de autobiografias, biografias, entrevistas e narrativas.

- **Gramatical:**

- Graus dos Adjetivos;
- Verbos Modais;
- Passado Simples (Verbos Irregulares);
- Pronomes Reflexivos;
- *USED TO*;
- Falsos Cognatas;
- Formas compostas de *SOME*, *ANY* e *NO*;
- Futuro com *WILL* / *SHALL*;
- Conectores *but*, *so*, *because* etc;
- Artigo Definido.

Com base na análise dos conteúdos curriculares disponibilizados para o ensino fundamental, é possível identificar uma preocupação não só com o currículo gramatical, como verificado em grande parte do século XX, mas também com o currículo funcional, preocupando-se com as situações comunicativas em que os conteúdos gramaticais possam ser empregados. Considerando-se que o domínio da língua inglesa não pode estar restrito à gramática ou fonologia, ou seja, as suas regras e fluência fonológica, mas sim à capacidade de usar esses atributos em variadas situações de comunicação, foi observada uma preocupação com o contexto comunicativo, estando, dessa forma, sob a responsabilidade do professor, a utilização de uma abordagem que foque apenas a gramática ou pronuncia, ou que privilegie também a competência discursiva e cultural.

É possível perceber a preocupação do órgão responsável pela formação do

currículo de língua inglesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas com o a utilização de processos inovadores e criativos para ajudar seus alunos na aquisição da língua inglesa. Porém, para que essa aquisição seja efetivada, é necessário um treinamento dos professores com o intuito de torná-los mais independentes, de modo que extrapolem o limite imposto pelos limites didáticos e trabalhem de forma integrada, ou melhor, comunicativa, os temas sugeridos na grade curricular de cada ano de estudo.

Com relação à *Phonological Competence*, que se trata da aquisição da habilidade de reconhecer e produzir sons distintos em uma determinada língua, é possível perceber que esta competência não foi claramente abordada nos conteúdos programáticos apresentados. Os alunos, dessa forma, podem ser capazes de reconhecer os sons, mas nada consta que serão competentes ou suficientes nesse reconhecimento, ou até mesmo na reprodução.

Referindo-se à Competência Lexical, que está diretamente ligada à aquisição de vocabulário, com a habilidade de reconhecer e utilizar diversas palavras em uma determinada língua, é possível afirmar que nas séries analisadas foram encontrados diversos tipos de vocábulos, porém são abordados apenas os mais utilizados no cotidiano. Cabe ao professor de línguas o papel de ampliar os horizontes dos alunos, e, na medida em que o contexto permitir, inserir novas palavras, com o objetivo de auxiliar o aluno a aumentar o seu repertório lexical.

Por fim, no que se refere à Competência Discursiva ou Textual, ou seja à capacidade de compreender e construir textos dos mais diversos gêneros, como narrativa, textos processuais, esportivos, persuasivos, descrições, dentre outros, foi possível perceber um interesse especial na inclusão dessa competência nos currículos estudados, porém são abordados apenas nos dois últimos anos, o que dificulta o trabalho do professor, que terá apenas dois anos para trabalhar as diferentes estratpegias discursivas com seus alunos.

A análise apenas curricular é insuficiente para a determinação do sucesso no aprendizado de uma língua estrangeira na escola. Os conteúdos a ser trabalhados devem ser uma preocupação inicial, mas nao pode ser considerado como o único fator crítico de sucesso durante o processo de ensino-aprendizado. Muito se fala sobre a ineficácia do ensino de uma língua estrangeira, e muitas podem ser as razões desse fracasso, mas tal análise extrapola os limites impostos pelo objetivo desse trabalho. A título de reflexão, é importante repensar sobre as estrategias educacionais utilizadas em sala de aula, bem como a carga horária destinada ao ensino de idioma, uma vez que, com apenas uma ou duas horas semanais é muito difícil se falar em efetividade e sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language learning and Teaching**. New York: Longman, 2000.

COOK, Guy. **Applied Linguistics**. 4 th. New York, NY. Oxford University Press, 2010.

GRABE, William. **Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice**. 2 nd. New York, NY. Cambridge University Press, 2009.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Inglês**. Maceió, AL. EDUFAL, 2001.

<**http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_23-07-12.pdf**> Acesso em 12 de stembro de 2012.

<**http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf**> Acesso: 08 de novembro de 2012.

EIXO TEMÁTICO II – Formação de professores e Mídias

WEBQUEST NO ENSINO DA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

Albano de Goes Souza[1]

RESUMO
O presente trabalho tem por finalidade demonstrar a elaboração de um plano de curso desenvolvido durante a Especialização Lato Sensu Educação Matemática e Novas Tecnologias da Faculdade de Tecnologias e Ciências (FTC). A proposta foi elaborada na Disciplina Trabalho de Conclusão de Curso e teve por foco estabelecer relação entre a educação matemática, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a formação docente continuada. No texto é discutido a importância das tecnologias na contemporaneidade, bem como o ensino da matemática nas séries iniciais e sua relação com a formação docente continuada. A intenção na elaboração do plano de curso relatado, estabelecer relação entre o ensino da matemática, a partir das inúmeras metodologias (Resolução de Problemas, Modelagem Matemática e Jogos Matemáticos), com as tecnologias desenvolvidas para o contexto educativo, como é o caso da Webquest. Desse modo, tentando contribuir para a melhoria no ensino da matemática nas séries iniciais, a partir da elaboração de propostas metodológicas próximas a realidade do aluno.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática; Formação Docente Continuada; Tecnologias.

ABSTRACT
The present work aims to demonstrate the preparation of a plan developed during the course Specialisation Lato Sensu Mathematics Education and Information Technologies, Faculty of Sciences and Technologies (FTC). The proposal was made at the Department of Labor Course Completion and focus was to establish the relationship between mathematics education, Information Technology and Communication (ICT) and continuing teacher education. Discussed in the text is the importance of technology in contemporary as well as the teaching of mathematics in the early grades and their relationship to teacher training continued. The intention in developing the course plan reported, establish the relationship between the teaching of mathematics, from the numerous methodologies (Problem Solving, Mathematical Modeling and Mathematical Games), with the technologies developed for the educational context, such as the Webquest . Thus, trying to contribute to improving the teaching of mathematics in the early grades, from the elaboration of methodological proposals near the student's reality.

KEYWORDS: Math Education; Continuing Teacher Education; Technologies.

Introdução

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão presentes no contexto educativo, exigindo assim, uma postura crítica do docente, onde essas tecnologias são elementos do cotidiano do aluno, alterando o modelo atual de educação. Se antes, a escola era vista como o local de propagação do saber construído socialmente, com a inserção das

[1] Docente do Instituto Federal Baiano (IFBaiano). Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT). Graduado em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC UniABC e Especialista em Educação Matemática e Novas Tecnologias pela Faculdade de Tecnologias e Ciências (FTC-EAD).

tecnologias em nossa sociedade esse paradigma necessita ser revisto.

A possibilidade de adquirir conhecimento "além-muros" da escola é vasta e com as tecnologias essa condição é ampliada. O aluno contemporâneo estabelece grande parte de suas relações sociais, a partir de redes, virtuais ou não, com o auxílio das inúmeras tecnologias, e isso reflete no modo como esse discente constrói seu conhecimento.

As possibilidades de novas formas de busca pelo saber exigem do docente a capacidade de ir além à concepção de educação, onde a centralidade do conhecimento é o professor, pois não se pode pensar que o discente da atualidade é passivo e receberá as informações sem criticidade. Esses alunos são nativos digitais, ou seja, nasceram em contexto social onde as tecnologias, principalmente as digitais, estão presentes (TV Digital, Computadores, Tablets e Celulares) (PERKINS, 2001).

Esse fator é algo que influência a educação, pois, apesar de pertencermos ao contexto onde as tecnologias são presentes e os alunos são aptos e manuseiam, às vezes até melhor que o próprio docente as tecnologias, porque então nossas escolas se encontram em "mão-contrária" a essas condições. Entre os elementos que determinam a não aceitação das tecnologias encontra-se o processo de formação docente descompassado com a discussão e análise da inserção de elementos que são presentes no contexto social. Desse modo, ao voltarmos nosso olhar sobre formação docente, nos deparamos como a contribuição de Nóvoa (1996, p.26) que nos relata:

> Ao longo de sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados na instituição e em conhecimentos "fundamentais", e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos "aplicados". É preciso ultrapassar a essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adoptando modelos profissionais, baseados em soluções de parternariado entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Nessa ótica, os cursos de formação de professores necessitam discutir e romper com as barreiras, tanto conteudistas, como excessivamente práticas, assim, gerando a dicotomia teoria/prática, e sim propor uma ótica onde a construção do "ser professor" ocorre dentro das necessidades sociais atuais, a partir da cooperação entre aqueles que discutem a educação (as universidades, centros acadêmicos, os movimentos sociais, entres outros), com aqueles que fazem parte da ação educativa (os professores).

Outra categoria importante na discussão sobre a formação de professores são os saberes docentes necessários para educação como características tecnológicas. Para Freire (1996) é necessário ao professor saberes que permeiam sua prática educativa, tais como: a criticidade, a consciência de que a docência não é transferência de conhecimento, a ideia de do aluno como ser inacabado, e principalmente que a curiosidade do ato educativo.

O saber que trata das questões tecnológicas na formação docente pode ser relacionado à capacidade do professor aceitar o novo como uma condição natural da prática e dos processos de aprendizagens, onde "é próprio pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa do velho não é apenas o cronológico" (FREIRE, 1996, p.35).

O currículo é outro elemento a ser pensando na questão da formação docente, uma vez que ambos se relacionam e se complementam, por que não há currículo sem formação, ou formação sem a estruturação de um currículo fortalecido para as TIC, ou seja, quais conhecimentos construídos ao longo desses anos são necessários serem transmitidos aos futuros docentes para que eles ao adentrarem as salas de aulas possam atender as necessidades dos alunos que nelas se encontram.

Sacristán (2000, p.15) demonstra uma contribuição a essa análise ao afirmar que o currículo "supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado" e a integração das tecnologias, nesse contexto, "precisa levar em conta a formação de professores em articulação com o trabalho pedagógico e com o currículo, que é reconfigurado no ato pedagógico pelos modos de representação e produção de conhecimentos propiciados pelas TDIC" (ALMEIDA, 2011, p.08).

Desse modo, as ações que propõem um novo olhar para metodologia do professor são importantes, no sentido de contribuir e aprimorar o processo educativo, e entre esses propostas metodológicas destacamos as Webquest.

A Webquest é um método teórico-metodológico de pesquisa orientada, criada em 1995, pelo pesquisador Bernie Dodge da Universidade de San Diego e cujo objetivo é utilizar-se das potencialidades e informações que Internet possui para desenvolver a aprendizagem no aluno. Elas podem ser classificadas em dois tipos: curtas, que levam media uma a três aulas para serem desenvolvidas ou longas que leva uma semana ou um mês para serem exploradas pelo aluno e sua estrutura básica é composta pela Introdução, Tarefa, Processo, Fontes de

Informação, Avaliação e Conclusão (SENAC, 2012).

A Introdução geralmente é um pequeno texto que traz uma demonstração inicial do tema e sugere aos alunos quais atividades serão realizadas. A Tarefa é objetivo da Webquest, ou seja, qual o "produto" que será gerado ao concluir todo o procedimento. O Processo é a metodologia que o aluno necessita seguir para concluir a tarefa. É nesse momento que são apresentados os "procedimentos" que necessário para execução da Webquest, quando maior o detalhamento do processo mais compreensível será a tarefa. As Fontes de Informação são os lugares (sites, blogs, ambientes) que o aluno terá que visitar para coletar informações necessárias ao cumprimento da tarefa. A Avaliação é o momento mais importante, pois o aluno será avaliado em consonância ao seu empenho e as estratégias desenvolvidas para a conclusão dos objetivos. Na Conclusão é o momento de analisar todos os procedimentos e assuntos explorados e também verificar se os objetivos foram alcançados (SENAC, 2012).

E a partir dessa metodologia que o presente trabalho tem por finalidade relatar o desenvolvimento de um plano de curso para o educação matemática nas séries iniciais, utilizando da TIC denominada Webquest, proposta esta voltada para estudantes de licenciaturas, bem como professores, que buscam formação docente continuada, a partir de tecnologias, assim possibilitando um novo olhar sobre o seu papel na educação (SOUZA; CARVALHO, 2010).

O ensino da matemática nas séries iniciais

Estudos demonstram que a Matemática está entre as disciplinas com o menor grau de aproveitamento pelos alunos nas séries iniciais (BRASIL, 2012), isso porque ao concluírem o 5º ano do ensino fundamental (antiga 4ª série) possuem apenas habilidades matemáticas básicas, como capacidade de resolver problemas utilizando a adição, a subtração e o reconhecimento de figuras geométricas simples. Essa condição é o objeto de análise de inúmeras pesquisas (D'AMBRÓSIO, 2009; PONTE *et. al*, 2005; CASTRO, 1999), que buscam compreender quais são os reais motivos desse baixo rendimento. Nas diferentes correntes que estudam o o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes em relação à Matemática, principalmente nas séries iniciais, o ponto em comum é que a ciência matemática para um modelo de ensino contemporâneo necessita contemplar a utilidade prática da mesma no universo do aluno e ao mesmo tempo utilizar-se de metodologias para se aproximar da

realidade a qual ele, o discente, se faz presente e entre essas metodologias podemos citar: a Resolução de Problemas, a Modelagem Matemática e os Jogos Matemáticos (SOUZA; CARVALHO, 2010).

A Resolução de Problemas, que em um modelo de educação tradicional é utilizada como instrumento para auxiliar na fixação de fórmulas e algoritmos matemáticos, o que resulta no dispendioso processo de memorização dos procedimentos para o desenvolvimento de determinado cálculo matemático. Porém, em uma vertente que contemple a realidade do aluno como espaço de desenvolvimento das habilidades matemáticas, essa prática educativa deve ser utilizada como:

> […] uma metodologia de ensino em que professor propõe ao aluno situações caracterizadas por investigação e exploração de novos conceitos. Essa proposta, mais atual, visa à construção de conceitos matemáticos pelo aluno através de situações que estimulam sua curiosidade matemática (D' AMBRÓSIO, 2009).

Assim, ao utilizar-se da resolução de problemas como norteador do processo educativo, o docente deve considerar dois elementos importantes na construção de novos conceitos pelo aluno. O primeiro são os conhecimentos que ele traz de seu convívio diário em outros espaços e o segundo é a ideia de que cada ser humano desenvolve sua capacidade cognitiva de forma diferenciada (BAQUERO, 1998), ou seja, o professor ao trabalhar situações que envolvam problemas deve ter a consciência de que seus alunos irão desenvolver as habilidades em questão, a partir de uma lógica particular e que muitas vezes para ele uma determinada situação pode ser um problema, porém pode não ser para seu colega de classe (SOUZA; CARVALHO, 2010).

Dentro da epistemologia do conceito de Resolução de Problemas podemos descrevê-la como:

> […] a capacidade de um indivíduo de usar processos cognitivos para confrontar e resolver situações reais e interdisciplinares, nas quais o caminho para a solução não é imediatamente óbvio e em que os domínios de literacia ou áreas curriculares passíveis de aplicação não inserem num único domínio, seja o da matemática, das ciências ou da leitura (GAVE, 2004 *apud* COMÉRIO, 2007, p. 82).

A partir dessa conceituação, podemos verificar que a utilização de Resolução de Problemas nas séries iniciais como forma de aproximar o aluno da matemática é considerada

como uma ação pedagógica diferenciada, pois suas características e particularidades quando trabalhadas de forma coerente aproximam a disciplina escolar a realidade do aluno (SOUZA; CARVALHO, 2010).

Ainda, analisando as práticas educativas que aproximam a realidade o aluno a ciência matemática, podemos citar a Modelagem Matemática, que no entendimento de Barbosa (2001 *apud* LUNA, 2007, p. 03):

> [...] é um ambiente de aprendizagem, no qual os alunos são convidados a indagar, por meio da Matemática, situações provenientes de outras áreas. [...] as atividades desenvolvida neste ambiente de aprendizagem provocam elaboração de modelos matemáticos para a resolução das situações reais que evidenciam o caráter social e cultural da matemática.

Ou ainda podemos entendê-la como a "arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real" (BASSANEZZI, 2009, p. 16). Assim, é correto afirmar que não há uma única definição para a Modelagem Matemática, porém, para efeito de embasamento teórico deste artigo, serão utilizados os estudos e conceitos de Barbosa (2003), Bassanezzi (2009) e Luna (2007).

A utilização da Modelagem Matemática no ambiente escolar no sentido de compreender o papel sociocultural da matemática, como é defendida por Barbosa (2003, p.67), "está diretamente conectado com o interesse de formar sujeitos para atuar ativamente na sociedade e, em particular, capazes de analisar a forma como a matemática é usada nos debates sociais". O autor ainda traz outra contribuição importante, quando afirma que a Modelagem Matemática pode ser materializada no contexto educativo a partir de três níveis:

> […] o primeiro trata da problematização de algum episódio real, com os dados quantitativos e qualitativos sendo fornecidos pelo professor, sendo a investigação feita pelos alunos; no segundo nível o professor apresenta a problematização e as informações necessárias para a resolução são coletadas e investigadas pelos alunos e no terceiro nível ocorre a partir de um tema não-matemático, no qual os alunos são responsáveis pela formulação do problema, coleta e solução (BARBOSA, p.04, 2003).

Portanto, esta prática educativa pode ser considerada uma alternativa para a adoção de uma nova postura em sala de aula, uma visão em que o aluno constrói o conhecimento a partir de investigações, questionamentos e principalmente a partir de situações-problemas que

estejam presentes no seu dia-a-dia (SOUZA; CARVALHO, 2010).

Os Jogos Matemáticos, também, são práticas educativas que podem ser utilizadas como forma de aproximar a ciência matemática à realidade discente, pois, a partir de atividades lúdicas, o professor tem a possibilidade de desenvolvê-las em um espaço do qual os alunos, principalmente das séries iniciais, fazem parte e possuem intimidade, ou seja, o universo do brincar (SOUZA; CARVALHO, 2010).

Silva e Kodama (2004, p.03) descrevem que:

> […] das situações acadêmicas, provavelmente a mais produtiva é que envolve o jogo, que na aprendizagem de noções, quer como meios de favorecer os processos que intervêm no ato de aprender e não ignora o aspecto afetivo que, por sua vez, se encontra implícito no próprio ato de jogar, uma vez que o elemento mais importante é o envolvimento do indivíduo que brinca. A atividade lúdica é essencialmente, um grande laboratório em que ocorrem experiências inteligentes e reflexivas e essas experiências produzem conhecimento.

Nas séries iniciais é o momento apropriado para que os jogos matemáticos sejam introduzidos no processo de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com estudos Piaget (1970), o aluno encontra-se saindo do estágio pré-operatório e iniciando o estágio operatório concreto, assim, as características e propriedades dessa prática pedagógica serão melhores aproveitadas pelos alunos, pois a atividade lúdica é o "berço" das suas atividade intelectuais (SOUZA; CARVALHO, 2010).

Utilizar-se de práticas educativas que aproximem a Matemática para a realidade dos alunos é a postura que o educador contemporâneo necessita adotar, para que então possa haver uma modificação no atual quadro de ensino, porém, essas metodologias devem ser acompanhadas de conteúdos que possibilitem, ao concluírem um determinado período de sua formação, o aluno utilizar o conhecimento adquirido em diferentes situações (SOUZA; CARVALHO, 2010).

Por fim, é no cenário educacional que o processo formativo, seja ele inicial ou continuado para utilização das TIC, torna-se necessário para a construção da relação teórico-prática. Entretanto, é importante internalizar a ideia de que nesse processo não há conclusão, uma vez que ele é contínuo e constantemente novas tecnologias são e serão incorporadas ao contexto educativo, ocasionando ao docente a necessidade de atualização constante.

A formação docente continuada para o uso das tecnologias da informação e comunicação

É visto que as Técnicas e as Tecnologias, em especial aquelas que versam sobre a informação e comunicação adentram todos os segmentos sociais, ocasionado uma mudança na postura com relação à construção do conhecimento e a dinâmica da vida, e isso fica evidenciado ao visualizarmos, por exemplo, que na educação a informação/comunicação fazem parte do processo socioeducativo, formal e informal, permitindo aos professores e alunos compartilharem, criarem e adquirirem novos saberes dentro e fora dos espaços educativos.

Essa condição acaba refletindo na educação, que por sua vez direciona a formação docente, principalmente, a formação docente continuada, pois ela, a partir das novas exigências sociais, necessita ser reestruturada para atender as demandas que surgem constantemente.

Nesse trabalho, entende-se a formação docente continuada como:

> [...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (NASCIMENTO, 2008, p.41).

O fortalecimento da Educação a Distância (EAD) nos últimos anos contribuiu para a expansão do número de professores capacitados. Antes da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9694/96), era comum encontra professores com apenas o nível médio lecionando nas diversas séries da educação básica, porém, essa concepção foi alterada, viu-se a necessidade formação dos professores em nível superior e para atender essa demanda estruturou proposta de formação docente continuada para os docentes que se encontravam em exercício.

O processo de formação docente continuada no Brasil sofreu uma grande alteração, a partir de 2007, com aprovação da Lei nº 11.502 (BRASIL, 2007), que delegou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pelo processo de formação dos professores em exercício no país, a partir de concessão de bolsas e incentivos.

Assim, a expansão da EAD, levantou uma questão interessante, que é a utilização das tecnologias na formação docente continuada, pois "este processo implica a percepção de que o processo educativo é, por definição, um processo de comunicação, que compreende a interação entre os sujeitos nele envolvidos" (AOKI, 2004, p.46).

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação dos professores ocasionou um novo olhar para o desenvolvimento de cursos de capacitação, graduação e especialização, pois demandou do docente o conhecimento e criticidade no manuseio desses instrumentos tecnológicos. Assim, a elaboração de proposta de capacitação de professores não pode mais ignorar a presença e a representatividade das tecnologias.

Por fim, é nessa ótica, que o plano de curso, proposto durante a especialização, se desenvolveu, buscando incorporar elementos tecnológicos de fácil acesso ao processo de formação docente continuando, respeitando as necessidades e características daquele que são responsáveis pelo processo educativo, ou seja, os professores.

A proposta metodológica de formação docente continuada para uso das tecnologias na educação matemática

O plano de curso relatado nesse artigo foi elaborado a partir das discussões realizadas na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Especialização *Lato Sensu* em Educação Matemática e Novas da Faculdade de Tecnologias e Ciências (FTC) e teve por objetivo desenvolver uma proposta teórico-metodológica com foco na relação entre a educação matemática e as tecnologias, assim, elaborando uma prática educativa utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com a intenção de desenvolver no aluno a capacidade de selecionar conteúdos online para o ensino da Matemática nas séries iniciais.

O público-alvo do plano de curso são professores das séries iniciais e licenciandos em Pedagogia e Matemática, e é desenvolvido em uma carga horária de 60 (sessenta) horas divididas em 5 (cinco) disciplinas: Introdução à Educação a Distância, Ensino da Matemática nas Séries Iniciais, Formação Docente, Tecnologias e Matemática, Softwares Pedagógicos Online (Webquest*),* Elaboração de Prática Educativa.

A disciplina Introdução a Educação a Distância tem por objetivo discutir sobre a modalidade de ensino baseada na educação *online*, a partir de seus pressupostos teórico-metodológicos, assim, o aluno ao conclui-la deverá ser capaz de identificar possibilidades de práticas educativas, a partir da utilização de ferramentas *online*. Já a disciplina Ensino da

Matemática nas Séries Iniciais tem a intenção de levar o aluno a conhecer os elementos metodológicos para o ensino da matemática nas séries iniciai, procurando estabelecer relação entre os conteúdos matemáticos com as metodologias Resolução de Problemas, Modelagem Matemática e Jogos Matemáticos.

Na disciplina Formação Docente, Tecnologias e Matemática, aluno debate sobre a relação da Educação Matemática nas Séries iniciais, a Formação Docente e as Tecnologias, enfatizando a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem do aluno. É na disciplina Softwares Pedagógicos Online (Webquest), o momento de conhecer as Webquest e suas potencialidades para o ensino da matemática nas séries iniciais, a partir da construção de ferramentas *online*. Por fim, na disciplina Elaboração de Prática Educativa, após, a discussão e reconhecimento das potencialidades das Webquest, o aluno desenvolverá práticas educativas *online* para o ensino da matemática das séries iniciais.

As aulas dessas disciplinas são desenvolvidas na modalidade presencial, a partir da exposição de textos, artigos, sobre as temáticas, educação matemática, formação docente e tecnologias e na modalidade online, a partir da discussão no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) desenvolvido na plataforma moodle. As estratégias didáticas utilizadas são a aula expositiva, os questionamentos dos alunos, a elaboração de Textos, a partir das discussões, a utilização do laboratório de Informática e a divulgação de conteúdos elaborados no e-mail coletivo ou no blog do curso. A carga horária das disciplinas variam entre 4 (quatro) e 8 (oito) horas, a depender do conteúdo e objetivo da aula.

Conclusões

É evidente que a sociedade contemporânea encontra-se em um momento de superação do modelo tradicional de educação, e para auxiliar nesse objetivo, as práticas pedagógicas utilizadas no auxílio do processo ensino-aprendizagem da Matemática devem ser pensadas a partir da lógica de aproximação da realidade do aluno. Devemos incorporar a elas elementos essenciais, tais como, a funcionalidade do aprendizado de um determinado conteúdo e o respeito aos conhecimentos que os alunos já possuem. E para tanto, a Resolução de Problemas com suas possibilidades de levar o aluno a elaborar uma Matemática a partir de situações do real, a Modelagem Matemática com a característica de utilizar elementos presentes no dia-a-dia do aluno e os Jogos Matemáticos com a função ensinar a partir do

lúdico pertinente a qualquer criança, trazem essas novas condições ao modelo de ruptura.

Assim, juntamente com essas propostas observa-se uma crescente discussão sobre a inserção das TIC no espaço escolar que deve ser pensada a partir de um modelo de inclusão das tecnologias a partir de condicionantes que propiciem sua operação de forma efetiva, evitando que se tornem obsoletas e sem funcionalidade. A proposta de elaboração de planos de cursos para o auxílio da Matemática ou disciplinas afins necessita estar pautada na formação docente para a utilização efetiva da mesma e da aproximação da realidade do aluno, pois dessa maneira, o processo de aquisição/assimilação do conhecimento ocorrerá de maneira a contemplar os objetivos reais do processo educativo. E é na formação docente continuada, o momento oportuno para o professor repensar sua prática educativa, desse modo, a estruturação de planos de cursos que contemplem as características do público-alvo a qual se direciona.

Por fim, essa foi intenção na elaboração do plano de curso relatado, estabelecer relação entre o ensino da matemática, a partir das inúmeras metodologias (Resolução de Problemas, Modelagem Matemática e Jogos Matemáticos), com as tecnologias desenvolvidas para o contexto educativo, como é o caso da Webquest. Desse modo, tentando contribuir para a melhoria no ensino da matemática nas séries iniciais, a partir da elaboração de propostas metodológicas próximas a realidade do aluno.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: < http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 ago. 2013.

AOKI, Jane Maria Nóbrega. As tecnologias de informação e comunicação na formação continuada dos professores. **Revista Educere**. Umuarama. v. 4, n. 1, p.43-54, 2004. Disponível em:< http://revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/181/155>. Acesso em: 04 ago. 2013.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. **Modelagem Matemática na sala de aula**. Perspectiva, Erechim (RS), v. 27, n. 98, p. 65-74, junho/2003. Disponível em:< http://www.uefs.br/nupemm/perspectiva.pdf> Acesso em 28 de ago. 2013.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**: uma nova estratégia. 3aed. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. **Médias de desempenho do SAEB/2005/2007/2009 em perspectiva comparada**. Brasília: MEC, 2012. < http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ >. Acesso em: 17 ago. 2013.

_____. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Brasilia: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> .Acesso em 28 de ago. 2013.

CASTRO, Francisco Mendes de Oliveira. **A matemática no Brasil**. 2ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

COMÉRIO, Marta Santana. **Interação Social e solução de problemas aritméticos nas séries iniciais do ensino fundamental**. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2007.

D'AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília, 1989. P. 1519. < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../ MATEMATICA /Artigo_Beatriz.pdf > . Acesso em: 17 ago. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 18.ed São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUNA, Ana Virgínia de Almeida. **Modelagem Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental:** um estudo de caso no 1o ciclo. In: XII Conferencia Interamericana de Educación Matemática, 2007, Querétaro. Investigación Internacional en Educación Matemática. México,2007.

NASCIMENTO, Maria das Graças. In: CANDAU,Vera Maria.(Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 6 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Publicações Dom Quixote, 1996.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar,1970.

PONTE, João Pedro; BORCARDO, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemática na sala da aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001. Disponível em: < http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf >. Acesso em: 17 ago. 2013.

SÁCRISTAN, G. J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENAC. **O que é Webquest**. 2012. Disponível em:< http://webquest.sp.senac.br/textos/oque>. Acesso em: 04 ago. 2013.

SILVA, Aparecida Francisco da ; KODAMA, Hélia Matiko Yano**. Jogos no Ensino da Matemática**. *In*: II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, Salvador, Bahia, 2004.

SOUZA, Albano de Goes; CARVALHO, Delmar Broglio . **Contribuições das Práticas Educativas em Matemática para a Construção de Ambientes Computacionais para o Primeiro e Segundo ciclo da Educação Básica**. *In:* I Encontro Nacional de Ensino e Aprendizagem de Matemática, 2010, Vitória - Espirito Santo. Anais do I Encontro Nacional de Ensino e Aprendizagem de Matemática, 2010.

CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DA UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT) E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

Bárbara da Silva Santos[1]

RESUMO:

Este trabalho é resultado de uma análise dos projetos políticos-pedagógicos (PPP) do curso de Licenciatura em História modalidade à distância em duas universidades de Sergipe: a Universidade Tiradentes (Unit) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Seu objetivo é apresentar como as horas de prática são distribuídas no curso a distância destas universidades. A partir de uma comparação feita com os PPPs dos cursos presencial e a distância, demonstramos quais as diferenças e semelhanças entre os mesmos. Assim, esta pesquisa responde aos questionamentos: de que forma são distribuídas as horas voltadas para a "prática como componente curricular" no curso de história modalidade a distância da UFS e da Unit? Como é dividida a carga horária destinada às práticas docentes? Qual o espaço ocupado pelos conteúdos curriculares acadêmicos? Quais as diferenças e igualdades entre PPPs do curso a distância e o presencial? As principais fontes para este artigo foram os PPPs dos respectivos cursos, além das resoluções CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002; CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002; o Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; os pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CP 28/2001, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007). Apesar de cumprirem a lei vigente, os PPPs identificam os conteúdos e a carga horária referentes aos conteúdos relativos à "prática como componente curricular" de forma distinta. Do mesmo modo, fazem diferentes usos de pré-requisitos para o cumprimento dos estágios supervisionados e privilegiam os conhecimentos acadêmicos, embora em proporções desiguais. Além disso, enquanto o PPP da UFS pouco se diferencia do presencial, o da Unit promove um novo currículo para futuros professores do curso a distância.
Palavras-chave: EAD. Formação de professores. Licenciatura em história. UFS. Unit.

ABSTRACT:
This work results from the analysis of the political pedagogical project (PPP) of History Graduation courses, distance modality, inside two universities in Sergipe: Universidade Tiradentes (UNIT) and Universidade Federal de Sergipe (UFS). Its objective concerns on showing how the practice hours are distributed in these universities' distance courses. Departing from a comparison done among the PPPs of both presence and distance courses, we demonstrate which are the differences between them. Therefore, this research answers to the following questions: How are distributed the practice hours, as a curricular component, inside both Universidade Federal de Sergipe and Universidade Tiradentes' History Graduation

[1] Graduanda do curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de História (GPEH/DED/UFS) Email: barbarafpd@hotmail.com

courses in distance modality? How's the educational (teaching) practice hour load divided? What is the place occupied by academic curricular contents? Which are the differences and equalities between presence and distance courses' PPPs? The main resources for this article were the previously commented courses' PPPs, besides the CNE/CP resolution nº. 1, from February 18th, 2002; CNE/CP 2, from February 19th, 2002; Decree nº. 5.622 from December 19th, 2005; positions CNE/CES nº. 492/2001 and CNE/CP nº. 28/2001; the Law of Directives and Bases of National Education – LDBE (1996); and the Quality Standards of Superior Education in Distance (2007). In the same way, make different uses of the prerequisites for the achievement of supervised and privilege academic knowledge, though in unequal proportions. Furthermore, while the PPP from UFS little differs classroom, of the Unit promotes a new curriculum for future teachers of distance course.
Keywords: EAD. Teacher training. Graduation in History. UFS. Unit.

INTRODUÇÃO

Com a acelerada proliferação dos cursos de licenciatura a distância, surge a necessidade de nos voltarmos para eles a fim de avaliar como estão sendo desenvolvidos. Como são cursos semi-presenciais, é pouca a interação dos candidatos a professores no meio acadêmico, dificultando seu crescimento sociocultural para a interação com seus futuros alunos (Consultar GATTI, 2009).

Segundo o art. 1º do Decreto 5.622/05, entende-se por Educação à distância "[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)".

Como subsídio para este artigo, utilizamos os questionamentos de GATTI & BARRETO:

> Como o desenvolvimento sociocultural dos jovens candidatos a professor sem uma vivência universitária, comunitária, institucional? E o desenvolvimento da sensibilidade humana e da solidariedade? Quase em experienciar relações acadêmicas face a face, um cotidiano coletivo de estudos e relações escolares, como irão interagir com seus alunos nas salas de aula das classes de educação básica. (GATTI & BARRETO, 2009: p. 51)

O presente trabalho apresenta os resultados encontrados a partir de uma análise dos projetos pedagógicos do curso de licenciatura em História modalidade à distância ofertados

em duas universidades de Sergipe: a Universidade Tiradentes (UNIT) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). A ideia de analisar os PPP dos cursos de história modalidade a distância surgiu a partir de um estudo dos currículos do curso de licenciatura em História presencial das respectivas universidades. Da análise, derivou-se o artigo intitulado "Conhecimentos Acadêmicos e Prática Docente nos Currículos de Licenciatura em História das Universidades Tiradentes (Unit) e Federal de Sergipe (UFS)" (Ver SILVA, 2013).

Com base nos resultados encontrados no trabalho citado, nasceu a preocupação em descobrir como são distribuídas as disciplinas de caráter prático nos cursos à distância de formação de professores de história das respectivas universidades. Com isto, o objetivo deste trabalho é apresentar como as horas de prática são distribuídas nos PPPs dos cursos citados. Além disso, a partir de uma comparação feita com os PPPs dos cursos presencial e à distância, demonstramos quais as diferenças e igualdades entre os mesmos.

Para atingir o objetivo, buscamos informações nas leis vigentes que ditam as normas para implementação dos cursos a distancia. Dentre elas, destacamos o Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que confere o ordenamento legal para Educação a Distância (EAD) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu art. 80 regulamenta o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância. Além disso, utilizamos os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, estes que, baseando-se nos ordenamentos legais desta modalidade de ensino, pauta as regras para a regulação, supervisão e avaliação da EAD (BRASIL. MEC/Seed, 2007, p. 2).

A EAD necessita de tecnologias da informação para ser concretizada, sendo mínimo o ensino presencial. Mas, não só de encontros virtuais realiza-se a mesma. São necessários também os momentos presencias, porém, só em algumas atividades. O Decreto 5.622/05 dita quais as atividades presenciais dos cursos à distância. No decreto citado, em seu art. 1º, § 1º, ele explicita:

> § 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:
> I - avaliações de estudantes;
> II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
> III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
> IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.
> (BRASIL, 2005)

No que diz respeito à carga horária e duração do curso modalidade à distância, elas devem ser iguais a do curso presencial oferecido pela mesma universidade.

Com isso, buscamos responder os seguintes questionamentos: como as horas voltadas para a "prática como componente curricular" são distribuídas nos PPPs de licenciatura em história modalidade à distância da UFS e da Unit? Como é dividida a carga horária destinada às práticas docentes? Qual o espaço ocupado pelos estágios supervisionados nestes currículos? Enfim, que singularidades – se é que elas existem – podemos identificar nos currículos de licenciatura em história da modalidade EAD?

Assim, o texto que segue primeiramente apresenta as disposições legais que determinam a carga horária dos cursos. Em seguida, serão detalhadas as disciplinas voltadas para a "prática como componente curricular" presentes nos PPP dos cursos de história (modalidade a distância) da UFS e da UNIT, como é dividido o estágio supervisionado e a relação das disciplinas referentes aos conteúdos curriculares. Ao longo do texto, discutimos as diferenças e igualdades entre os currículos das modalidades presencial e a distância. Finalizamos apontando os principais resultados encontrados durante a análise dos PPPs.

CARGA HORÁRIA DETERMINADA PELAS DISPOSIÇÕES LEGAIS

A carga horária para os cursos de licenciatura que deverá ser cumprida pelas instituições de educação superior pode ser encontrada detalhadamente tanto na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece a carga horária dos cursos de licenciatura plena e formação de professores, quanto na resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na educação básica.

Deste modo, elas determinam:

> Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

> II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
> III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
> IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (CNE/CP 28/2001)

No que se refere a carga horária dos cursos superiores modalidade a distância, ela é instituída pelo Decreto Nº 5. 622, de 19 de dezembro de 2005. Este, por sua vez, regulamenta o art. 80 da LDB 9394/96. Nele está prescrito que a quantidade de horas dos cursos desta modalidade não diferencia da licenciatura presencial. Assim, a carga horária para as licenciaturas a distância deve conter, no mínimo, 2. 400 (duas mil e quatrocentas) horas, distribuídas de modo a atender os componentes acima citados.

DISTRIBUIÇÃO DE HORAS

Nesse tópico apresentamos como os projetos pedagógicos determinam carga horária dos cursos à luz das disposições legais. Os quesitos abordados se referem às horas de prática como componente curricular, o espaço ocupado pelos estágios supervisionados e as horas destinadas aos conteúdos específicos.

1. Horas de prática como componente curricular

De acordo com o parecer CNE/CP 28/2001, a prática como componente curricular pode ser entendida como aquela que é feita no âmbito do ensino, cuja atividade é de caráter acadêmico-reflexivo. Segundo o parecer:

> A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmicocientífica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (CNE/CP 28/2001, p. 9)

No PPP do curso de licenciatura em História modalidade a distância a grade curricular é constituída pelas mesmas disciplinas e carga horária do presencial. Os PPPs apenas se diferenciam quando se refere às competências e habilidades, aos objetivos gerais e específicos e a forma de avaliação. Deste modo, tanto o curso presencial quanto o a distância tem uma carga horária total de 2. 865 (duas mil oitocentos e sessenta e cinco) horas. Mas, aqui trabalharemos somente com a matriz curricular.

Fizemos um lista com as disciplinas que contêm horas de prática como componente curricular e a quantidade de horas que aquelas ocupam. No entanto, existe um detalhe a ser observado. No projeto não é possível identificar a quantidade de horas de prática destinada para cada disciplina.

TABELA 1 – Distribuição de horas práticas presente no PPP da UFS

DISCIPLINA	HORAS DESTINADAS PARA A PRÁTICA	CARGA HORÁRIA TOTAL
Didática e Metodologia do Ensino de História	Não apresentado	60 horas
Estrutura e Funcionamento do Ensino	Não apresentado	60 horas
História Antiga I	Não apresentado	60 horas
História Contemporânea I	Não apresentado	60 horas
História Contemporânea II	Não apresentado	60 horas
História da África I	Não apresentado	60 horas
História da Cultura Afro-brasileira	Não apresentado	60 horas
História das Américas I	Não apresentado	60 horas
História das Américas II	Não apresentado	60 horas
História do Brasil Colônia	Não apresentado	60 horas
História do Brasil Império	Não apresentado	60 horas
História do Brasil República	Não apresentado	60 horas
História Medieval I	Não apresentado	60 horas
História Medieval II	Não apresentado	60 horas
História Moderna I	Não apresentado	60 horas
História Moderna II	Não apresentado	60 horas
Historiografia Brasileira	Não apresentado	60 horas
Metodologia da Pesquisa Histórica	Não apresentado	60 horas
Tema de História Econômica	Não apresentado	60 horas
Temas de História de Sergipe	Não apresentado	60 horas
Temas de História de Sergipe II	Não apresentado	60 horas
Temas de História do Brasil Contemporâneo	Não apresentado	60 horas
Teorias da História I	Não apresentado	60 horas
Teorias da História II	Não apresentado	60 horas

Quadro feito pela autora a partir da grade curricular do curso de licenciatura em História da modalidade educação a distância da Universidade Federal de Sergipe (Resolução Nº 123/2006/CONEP).

Como podemos perceber, o projeto pedagógico da UFS não apresentou a quantidade de horas destinada à prática como componente curricular, apenas esclarece que dentro delas estão presentes as 405 (quatrocentos e cinco) horas desta prática. Mas, como podemos identificar a quantidade exata de horas para cada disciplina?

Fizemos uma estimativa. São 405 horas para serem distribuídas entre 24 disciplinas e, calculando os números, temos um total de 16 horas para cada matéria. Assim, o projeto pedagógico da Universidade Federal de Sergipe cumpre com o que determina a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Entretanto, não é possível identificar a quantidade exata de horas destinadas à prática como componente curricular para cada disciplina.

O PPP do curso de História a distância da Universidade Tiradentes é diferente da licenciatura presencial, no que consta da quantidade total de horas e distribuição das mesmas nas disciplinas. Enquanto o curso presencial tem a carga horária de 3000 (trezentas) horas (já inclusa as duzentas horas de atividades complementares), a licenciatura a distância tem um total de 2 840 (duas mil oitocentas e quarenta) horas.

No que se refere à distribuição das horas de prática como componente curricular, o PPP da Unit não apresenta o quanto é destinado para elemento. Eles identificam apenas a carga horária destinada para o estágio supervisionado e para as disciplinas voltadas para os conteúdos acadêmicos. Com isso, não podemos indicar quais as matérias que contêm horas de prática como componente curricular, bem como a quantidade ocupada por elas.

2. Estágio Curricular Supervisionado

O estágio supervisionado consiste na atuação dos alunos no ambiente profissional que eles irão atuar. Lá eles terão uma real situação sobre a sua profissão. Como está presente na expressão, esse estágio é supervisionado por um profissional experiente na área. Nos cursos de licenciatura, os alunos atuam em unidades escolares dos sistemas de ensino. (CNE/CP 28/2001, p. 10)

Assim, entende-se por Estágio Supervisionado:

> [...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já

> é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado* (CNE/CP 28/2001, p. 10).

Vale ressaltar que o estágio deve ser iniciado na metade do curso e a carga horária exigida é de, no mínimo, 400 horas.

Na licenciatura em história modalidade a distância da UFS, a grade curricular é igual ao do curso presencial, assim, temos a mesma distribuição de horas. No que se refere ao Estágio Supervisionado, ele está dividido em quatro disciplinas: Fundamentos de Estágio Supervisionado I, Fundamentos de Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado em Ensino de História I, Estágio Supervisionado em Ensino de História II. Segundo o Parecer CNE/CP 28/2001, a carga de estágio deve se consolidar a partir da segunda metade do curso.

Este curso é composto por 8 (oito) semestres. A primeira disciplina de Estágio se inicia no sétimo semestre. No que consta da distribuição de horas, as disciplinas Fundamentos de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado em Ensino de História estão presentes no sétimo semestre do curso. A primeira delas possui 60 (sessenta) horas e não é caracterizada como uma disciplina de caráter prático. Já a segunda disciplina ela tem um carga horária de 135 (cento e trinta e cinco) horas e é uma disciplina voltada eminentemente para a prática. Quanto à Fundamentos de Estágio Supervisionado II, ela possui a mesma quantidade de horas. Estágio Supervisionado em Ensino de História, por sua vez, abrange 150 horas.

No PPP do curso de licenciatura presencial da Unit, o estágio supervisionado é desenvolvido em três disciplinas, com a carga horária total de 400 (quatrocentas) horas. São elas: Estágio Supervisionado do Ensino I, consistindo em 80 horas, Estágio Supervisionado do Ensino II e Estágio Supervisionado do Ensino III, ambas com um total de 160 horas cada.

No curso de EAD a carga horária também é de 400 horas, entretanto, o estágio supervisionado é divido em duas disciplinas: Estágio Supervisionado do Ensino I e II, ocupando 200 (duzentas) horas cada. A primeira é cursado no 4º período e a segunda no 5º.

Com isso, percebemos que, ao falarmos do estágio supervisionado, ambos os cursos da Unit (presencial e a distância) constituem a mesma carga horária. O que diferencia é a divisão do estágio. Enquanto o presencial distribui o estágio em três disciplinas, no curso a distância ele é dividido em duas disciplinas.

3. Horas destinadas aos conteúdos curriculares

Os conteúdos curriculares – denominados de trabalho acadêmico no parecer CNE/CP 28/2001 - são aqueles referentes aos conteúdos específicos sobre a docência, com o princípio de ação-reflexão-ação. Como consta no parecer citado:

> O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências. [...] A graduação de licenciatura ao visar o exercício profissional tem como primeiro foco as suas exigências intrínsecas, o que se espera de um profissional do ensino face aos objetivos da educação básica e uma base material e temporal que assegure um alto teor de excelência formativa. (CNE/CP 28/2001, p. 12)

A carga horária deste componente acadêmico é de 1800 horas, não podendo o curso de formação de professores ter menos que essa quantidade.

Na UFS, as disciplinas voltadas para os conteúdos curriculares abrangem a maior parte do curso de História. Em algumas delas estão presentes as horas que fazem parte da carga horária referente à prática. Abaixo a quantidade de disciplinas, sua carga horária e quais são as que contêm horas de prática.

TABELA 2 – Distribuição de horas referentes aos conteúdos específicos pelo PPP da Universidade Federal de Sergipe

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Antropologia I	60 horas
Didática e Metodologia do ensino de História*	60 horas
Estrutura e Funcionamento de Ensino*	60 horas
História Antiga I*	60 horas
História Contemporânea I*	60 horas
História Contemporânea II*	60 horas
História da África I*	60 horas
História da África II*	60 horas
História da Cultura Afro-Brasileira*	60 horas
História das Américas I*	60 horas
História das Américas II*	60 horas
História do Brasil Colônia*	60 horas
História do Brasil Império*	60 horas
História do Brasil República*	60 horas
História e Historiografia Sergipana	30 horas
História e Patrimônio Cultural	60 horas
História Medieval I*	60 horas
História Medieval II*	60 horas

História Moderna I*	60 horas
História Moderna II*	60 horas
Historiografia Brasileira*	60 horas
Introdução à Filosofia	60 horas
Introdução à História	60 horas
Introdução à Psicologia da Aprendizagem	60 horas
Introdução à Psicologia do Desenvolvimento	60 horas
LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais	60 horas
Metodologia da Pesquisa Histórica*	60 horas
Pré-História*	60 horas
Sociologia I	60 horas
Temas de História de Sergipe I*	60 horas
Temas de História de Sergipe II*	60 horas
Temas de História do Brasil Contemporâneo*	60 horas
Temas de História Econômica*	60 horas
Teorias da História I*	60 horas
Teorias da História II*	60 horas

*Nestas disciplinas estão incluídas 405 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 19/02/2002. (Resolução Nº 65/2011/CONEPE)
Quadro feito pelo autor a partir a grade curricular do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Sergipe.

Como dito no item 1 desse artigo, as horas de prática inclusas nas disciplinas destacadas não estão definidas. No entanto, fizemos um cálculo estimado dividindo a quantidade de horas pelas disciplinas em destaque. O resultado foi de aproximadamente 16 horas para cada uma.

O total da carga horária das disciplinas listadas acima é de 2.070 (duas mil e setenta) horas. Subtraindo a quantidade de horas práticas, que é de 405 (quatrocentos e cinco) horas, temos uma estimativa de 1. 665 horas para as disciplinas destinados aos conteúdos curriculares.

Partindo dessa estimativa, concluímos então que o número de horas apresentado no PPP do curso de história da UFS não está de acordo com o definido em lei, pois "o ensino que se desenvolve em aula é necessário, importante e a exigência de um segmento de tal natureza no interior deste componente acadêmico-científico não poderá ter uma duração abaixo de **1800 horas**." (CNE/CP 28/2001, p. 12). Como citado anteriormente, a estrutura curricular do curso a distância espelha-se no modelo do presencial. Deste modo, os dois apresentam essa falha se compararmos com a lei citada.

Diferente do curso presencial da Unit, o PPP do curso modalidade EAD apresenta a quantidade de disciplinas e horas voltada para os conteúdos específicos porém, nele não são identificadas as horas destinadas à prática como componente curricular.

Na tabela abaixo apresentamos as disciplinas da grade curricular do curso de licenciatura em história, modalidade a distância, bem como a sua carga horária.

TABELA 3 – Distribuição de horas referentes aos conteúdos específicos pelo PPP da Universidade Tiradentes

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Metodologia Científica	80 horas
Fundamentos Antropológicos e Sociológicos	80 horas
Filosofia e Cidadania	80 horas
Fundamentos Históricos da Educação	80 horas
Psicologia da Educação	80 horas
Introdução ao Estudo Histórico	80 horas
Patrimônio Cultural	80 horas
História Antiga	80 horas
História Medieval	80 horas
Organização do Trabalho Pedagógico	40 horas
Práticas Interdisciplinares I	40 horas
Didática	80 horas
Libras	80 horas
História da África	80 horas
Metodologia de Ensino de História	80 horas
História da Civilização Ibérica	80 horas
Práticas Interdisciplinares II	40 horas
Cultura Afro-Brasileira e Indígena	40 horas
História Moderna	80 horas
História da América	80 horas
História do Brasil Colonial	80 horas
Teorias da História	80 horas
História do Brasil Imperial	80 horas
História do Brasil República	80 horas
História Contemporânea	80 horas
Historiografia Brasileira	80 horas
Práticas Interdisciplinares III	40 horas
História da Arte	40 horas
Tópicos de História Social	80 horas
História e Memória	80 horas
Temas do Brasil Contemporâneo	80 horas

Quadro feito pelo autor a partir a grade curricular do curso de licenciatura em História da Universidade Tiradentes (2013)

Com base na tabela, fizemos uma estimativa de cálculo. Estas disciplinas tem um total de 2. 240 horas, como já descrito no próprio PPP. Subtraindo a quantidade de horas referente à prática como componente curricular que são 400 horas, temos um total estimado de 1. 840 horas. Assim, o PPP da Unit está de acordo om a lei, mas, resta sabermos o quanto desta carga horária é destinada à prática já citada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei que estabelece a carga horária dos cursos de licenciatura a distância é o mesmo que a do presencial. Nela contém que os cursos devem ter, no mínimo, 2. 800 horas, sendo que 400 horas estão voltadas para os estágios, 400 para a prática como componente curricular e 1. 800 para os conteúdos de curriculares específicos.

Durante a análise dos PPPs do curso de licenciatura em história modalidade EAD das UFS e da Unit, foi possível perceber que, apesar de cumprirem a lei vigente, ambas propostas curriculares identificam os a carga horária referente a "prática como componente curricular" de forma diferenciada. Enquanto a UFS não explicita a quantidade de hora de prática presente em cada disciplina, a Unit não o faz.

No que consta das horas destinadas ao estágio, as duas cumprem com as quatrocentas horas, mas modificam a formam de distribuição. Enquanto na UFS são quatro disciplinas (Fundamento do Estágio Supervisionado I e II e Estágio Supervisionado em Ensino de História I e II), a Unit divide em duas (Estágio Supervisionado de Ensino I e II).

Quanto as disciplinas voltadas para os conteúdos curriculares, elas abrangem maior parte da carga horária. Na UFS, foi estimada uma falha quanto ao total de horas destinadas à prática como componente curricular e aos conteúdos específicos. Já na Unit, como não foi possível identificar a carga horária para essas duas categorias, subtraímos o equivalente à 400 (quatrocentas horas) – está que é determinada Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 – obtivemos o resultado de 1. 840 horas voltadas para o trabalho acadêmico.

Com isso, comparando estes PPPs com os do curso presencial, concluímos que: a grade curricular da UFS diferencia apenas no que se refere aos objetivos específicos, as competências e habilidades e a forma de avalição dos futuros professores. A grade curricular é a mesma, como está presente no próprio PPP, em seu "Art. 11 O currículo pleno do Curso de História Licenciatura da modalidade Educação a Distância é constituído de currículo padrão e de currículo complementar análogos aos do curso 420 – História Licenciatura." (Resolução Nº 65/2011/CONEPE). Quanto a proposta da Unit modalidade a distância é diferente do curso presencial, pois contém detalhes do curso específicos para esta modalidade. Em relação a carga horária, elas também são modificadas. Enquanto no presencial tem o total de 3 000 horas, o EAD constitui 2 840 horas.

No que diz respeito às leis, os PPPs cumprem no quesito carga horária total, mas falham na distribuição da mesma (se levarmos em consideração o decreto CNE/CP 28/2001, que institui a carga horária para os cursos de licenciatura). Portanto, mesmo com a existência de disposições legais que ditam as normas para a regulação destes cursos, percebemos que eles ainda apresentam alguns defeitos quando falamos em prática como componente curricular.

REFERÊNCIAS

_____. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para a educação superior a distância. Brasília: MEC/Seed, 2007.

CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO. Aprova alterações no Projeto Pedagógico dos cursos de Graduação em História Licenciatura e dá outras providências. Resolução n. 65, de 22 de julho de 2011. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/home.jsf> Acesso: 03 mar. 2013.

CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO. Aprova o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História da modalidade a distância e dá outras providências. Resolução n. 123, de 27 de novembro de 2006. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/home.jsf> Acesso: 05 ago. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EUDCAÇÃO. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Resolução n. 13, de 13 de março de 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/> Acesso: 03 mar. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/> Acesso: 04 mar. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/> Acesso: 05 ago. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

Projeto Pedagógico de curso: Licenciatura em História. Unit EAD. Disponível em: <http://ead.unit.br/cursos/historia/>. Acesso: 03 ago. 2013.

O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Daiana Mariano da Silva[1]
Melânia Lopes Cornélio[2]

RESUMO

A forma de desenvolvimento da prática educativa vem se modificando ao longo do tempo, ou seja, ela vem sendo adaptada à realidade da era tecnológica. A sociedade vem adquirindo novas culturas e novos meios de comunicação tecnológica, como também novas ferramentas na prática educativa. Faz-se necessário refletir a inserção das novas tecnologias na prática educativa, pois esta não deve ser vista apenas como auxílio de ensino e sim como um conhecimento necessário a ser desenvolvido pelo professor. Este artigo aborda um estudo de caso da disciplina de Educação e Novas Tecnologias, oferecida no 5º período do curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Tendo por objetivo ressaltar a importância da formação tecnológica do professor.
PALAVRAS-CHAVE: Professor, educação, novas tecnologias, formação, educando

ABSTRACT

The form of development of educational practice has been changing over time, it has been adapted to the reality of the technological age. The company has been acquiring new cultures and new media technology, as well as new tools in educational practice. It is necessary to reflect the insertion of new technologies in educational practice, as this should not be seen only as a teaching aid, but rather as a necessary knowledge to be developed by the teacher. This article discusses a case study of the discipline of Education and New Technologies, offered in 5th period pedagogy course at the Federal University of Paraiba-UFPB. With the objective to highlight the importance of technological education teacher.
KEYWORDS:Teacher; education; new technologies; formation; educating.

1 Introdução

A sociedade tecnológica vem evoluindo de forma acelerada, contendo um leque de possibilidades e características que merecem atenção. Sobre este avanço faz-se necessário refletir seu significado em âmbito pedagógico configurando sua relação com o ambiente escolar e social.

A Segunda Guerra foi um marco na expansão da aceleração tecnológica. No período da guerra a tecnologia era usada como benefício para seu êxito. Como por

[1] Universidade Federal da Paraíba-UFPB-Campus IV- Centro de Ciências Aplicadas a Educação; Graduanda em Pedagogia; Departamento de Educação; email: daianapazebem@hotmail.com
[2] Universidade Federal da Paraíba-UFPB- Campus IV- Centro de Ciências Aplicadas a Educação; Doutora em Ciências e Professora do Departamento de Educação-UFPB; e-mail: melaniacornelio@gmail.com

exemplo, no desenvolvimento de armas mais eficientes para o combate com os inimigos. No período pós-guerra as tecnologias passam a ser profissionalizadas e de grande importância para a economia mundial. Na sociedade tecnológica as mudanças ocorrem em uma grande velocidade, para ter condições de participar desta realidade é necessário que o indivíduo seja provido de tal conhecimento que o capacitem para o uso destas novas tecnologias.

É necessário alargar o repertório oferecido pela escola, esta não pode limitar-se apenas a conteúdos de disciplinas, mas sim oferecer um conhecimento contextualizado com o mundo, para que o indivíduo seja capaz de atuar na sua realidade. E nesse sentido são oportunas às palavras de Moraes:

> Para educar na Era da Informação ou na Sociedade do Conhecimento é necessário extrapolar as questões de didática, dos métodos de ensino, dos conteúdos curriculares, para poder encontrar caminhos mais adequados e congruentes com o momento histórico em que estamos vivendo. (MORAES, 1997, p.27)

Na atualidade é preciso repensar as praticas educativas de maneira que estas contribuam para uma visão ampla de mundo do educando.

Inicialmente a tecnologia educacional se desenvolveu de forma tecnicista, visando apenas o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho.

O modelo tecnicista chegou ao Brasil remetido dos Estados Unidos pressionado pela elite atuante, dando a escola uma característica industrial, na ótica de uma sistematização de racionalidade e eficiência na execução profissional.

Em meio ao modelo tecnicista a tecnologia educacional surge como nova ferramenta do processo educacional. Esta nova ferramenta foi entendida como uma possível resolução dos problemas educacionais existentes.

A tecnologia educacional se instala no Brasil sem a percepção de uma necessidade voltada para sua realidade. Atualmente vem-se adquirindo um novo olhar da utilização da tecnologia na educação. Olhar este que deve voltar-se para a contextualização do processo de ensino/aprendizagem proporcionando ao ser sua interação com as transformações sociais.

A escola ao utilizar a tecnologia educacional deve preocupar-se de que forma se dará esta utilização pelo professor para com seus educandos. Esta forma deve ser

aplicada com responsabilidade e conhecimento adequado dos objetivos a serem desenvolvidos neste processo como comentado por Haguenauer:

> A correta escolha das mídias a serem utilizadas e a escolha das formas de comunicação dos professores com os alunos e dos alunos entre si, juntamente com a sinalização clara do caminho a seguir compõem um conjunto imprescindível ao sucesso do processo. (HAGUENAUER, 2003, p.54).

Os educandos adquirindo o conhecimento com a tecnologia deverão ser capazes de interpretá-la e desenvolver sua visão crítica das mesmas, seja na escola ou no convívio social, não deixando alienar-se por seus efeitos.

Este artigo é segmentado de três capítulos, o primeiro capítulo aborda a competência docente para com a tecnologia salientando a importância da formação tecnológica do professor. No segundo capítulo serão apresentados programas educativos como apoio didático na prática pedagógica. O terceiro capítulo trará a discussão do resultado da pesquisa com os alunos que cursaram a disciplina de Educação e Novas Tecnologias, oferecida no 5º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba- UFPB.

2. A competência docente para com a tecnologia

É perceptível que ao longo do tempo as novas tecnologias vêm trazendo grande influência no dia a dia dos indivíduos, de tal forma que o convívio com estas é inevitável como descrito por Kalinke:

> Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A Internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. (KALINKE, 1999, p.15).

Para um bom convívio com as novas tecnologias é preciso saber refleti-las, o que muitos indivíduos ainda não são capazes de fazer, sendo assim remetidos a uma

situação de desigualdade social.

A educação é a grande chave de alargamento e democratização do conhecimento, oportunizando ao indivíduo perceber-se como ser social, desenvolvendo sua participação crítica e reflexiva na sociedade e no mundo.

Nem sempre a escola tem o apoio necessário para desenvolver um ensino de qualidade, o que é de grande importância para a formação do novo cidadão em ser capaz de interpretar o mundo ao seu redor e reivindicar seus direitos, como também o desenvolvimento de habilidades, exigidas para a modernidade do mundo atual.

O professor é uma peça essencial para o desenvolvimento educacional, assim este deve buscar adquirir o conhecimento para com as novas tecnologias para atender as exigências da velocidade com que o mundo vem sendo influenciado. O docente deve ser o primeiro a buscar desenvolver uma reflexão crítica sobre estas, se assim não o fizer, não será capaz de desenvolver tal capacidade em seus educandos. Essa reflexão é de grande importância para não se deixar alienar pelas novas tecnologias e as informações decorrentes desse meio.

O professor deve buscar desenvolver sua competência para com o uso da tecnologia na prática educativa com um espírito pesquisador e de forma continua:

> É preciso competência para educar-se continuamente em acompanhar a dinâmica da atualidade; domínio da informática para evitar subutilização e/ou supervalorização, aversão e/ou endeusamento dos recursos disponibilizados por ela; disposição para estudar tendo em vista a necessidade de educação continuada e "conquista" das ferramentas computacionais; capacidade de ousar para quebrar as amarras das especificidades das formações educacionais tradicionais; cumplicidade com o educando para estabelecer parcerias na busca por soluções e construções; criatividade para fazer jus ao adjetivo humano e avançar além de cópias de reproduções para criações e aperfeiçoamentos contínuos; e habilidade para socializar "saberes" e fazeres com o intuito de garantir o desenvolvimento da coletividade. (COX, 2003, p.117).

O professor não deve ficar descontextualizado das necessidades socioculturais de seu aluno. É essencial que o professor busque sempre desenvolver um domínio contínuo e crescente com as novas tecnologias, quais permeiam o cotidiano escolar e social, devendo mediar à capacidade de interpretação da tecnologia na vida escolar e social do educando para que este não se deixe oprimir por tal, sendo sujeito

participativo e crítico desta realidade. É de grande importância que o professor perceba a tecnologia como ferramenta do seu trabalho auxiliando no desenvolvimento da construção do conhecimento e da formação cidadã de seus alunos. A educação é um bem integrante das condições sócio-político-econômicas das classes sociais. É papel da escola, comprometer-se com a luta contra as desigualdades sociais visando oferecer ao indivíduo as habilidades necessárias para com os instrumentos culturais intelectuais, profissionais e políticos. A escola e seus profissionais não podem ignorar as mudanças e influencias que o avanço tecnológico traz para a sociedade, nesta perspectiva a escola deve inovar suas práticas educacionais não oferecendo o conhecimento da tecnologia de forma superficial.

> [...] torna-se necessário que as escolas passem a trabalhar visando à formação de cidadãos capazes de lidar, de modo crítico e criativo, com a tecnologia no seu dia-a-dia. Cabendo à escola esta função, ela deve utilizar como meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem a própria tecnologia com base nos princípios da Tecnologia Educacional (LEITE *et al*, 2000, p. 40).

O aluno deve ser estimulado no desenvolvimento da capacidade de domínio, manuseio e interpretação da linguagem tecnológica. Para que os alunos possam ter uma inserção mais crítica neste novo contexto tecnológico é preciso que a escola disponha de professores alfabetizados tecnologicamente.

Com o avanço avassalador das novas tecnologias é perceptível que há uma grande necessidade dos indivíduos em dominar a nova linguagem que vem sendo falada pelo mundo, nas comunicações, no laser, no trabalho, na família, etc.

A alfabetização tecnológica do professor é uma realidade em permanente mutação, pois as tecnologias estão sempre em constante aperfeiçoamento e diversificação, devendo ser lidas crítica e permanentemente por professores e educandos, da mesma forma que o mundo em geral.

Ao longo do tempo a ótica sobre o procedimento de alfabetização e do que é ser alfabetizado teve várias interpretações, quais contribuíram para alterações em seu conceito, conteúdos e métodos.

Em uma ótica histórica do conceito de alfabetização percebe-se que este se desenvolveu a partir de processos com fins de defrontar o analfabetismo, a relação entre homem, sociedade, educação e as transformações sociais e técnicas do mundo.

O conceito de alfabetização vem evoluindo de forma que tende a ter uma concepção mais ampla na perspectiva de uma alfabetização relacionada com a realidade, não se limitando apenas a uma definição de termo. A alfabetização como processo mecânico esta ligada a decodificação da linguagem escrita e oral. Já a alfabetização como compreensão de significados visa à compreensão de mundo.

A associação da alfabetização mecânica e de compreensão não é suficiente para conceituá-la visto que em uma visão psicológica o alfabetizando é sujeito participativo do processo de alfabetização, não é apenas receptor de informações é também capaz de interagir com as mesmas construindo seu próprio conhecimento cognitivo.

O processo de alfabetização tem por base a decodificação e a interpretação, tais habilidades norteiam o sentido da alfabetização tecnológica do professor onde suas habilidades se dividem em: interpretação da linguagem tecnológica no mundo e o manuseio das técnicas das tecnologias.

> Pode-se dizer que, ao lado da alfabetização da leitura e da escrita, a alfabetização tecnológica também poderá constituir-se em ferramenta para o trabalho e a comunicação, além de um meio de superação de uma percepção ingênua e a apriorística do mundo e do preconceito em relação às diferentes culturas e modos de expressão; aumento do limite de possibilidades na vida; formação de uma concepção própria do mundo através da interação com a informação e o conhecimento; construção do homem sujeito, ativo e criador de cultura; enfim um meio de expressão e libertação. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 61).

A tecnologia também é contribuinte do processo de democratização, pois seu desenvolvimento é crescente e constante, trazendo várias consequências para a vida social. É indispensável que o individuo seja capaz de lidar com as mesmas desenvolvendo novos conhecimentos, não sendo “escravizados” por elas.

Ambas as alfabetizações tecnológica ou da escrita e da leitura são necessárias ao indivíduo, sendo ferramentas para o trabalho e a comunicação e ainda proporcionar a superação de uma percepção ingênua de mundo, sendo seres expressivos e críticos construindo sua própria concepção de mundo.

É notório que a tecnologia se faz presente em nosso dia-a-dia de forma crescente, isto é um fator que evidencia a necessidade de se pensar em uma alfabetização tecnológica na formação de professores.

A escola não pode excluir de sua ótica educacional a inserção da tecnologia

qual exerce poder na vida do ser, portanto tecnologia e educação estão ligadas às dinâmicas sociais, pois esta também é agente transformador do processo de ensino e aprendizagem e da formação do indivíduo apto a atuar significativamente num contexto globalizado.

A utilização das tecnologias nas escolas requer um novo olhar pedagógico a desenvolver um modelo didático contextualizado com essa realidade promovendo a participação, interdisciplinaridade e a interatividade.

O professor é o principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, assim é imprescindível questionar e revitalizar a sua formação. A sua atuação se dá a partir de suas vivências, reflexões e formação, ou seja, relacionando a teoria e a prática devendo buscar atender as necessidades de seus alunos.

> A reflexão a respeito da necessidade da inserção crítica de todos nós na sociedade tecnológica é da responsabilidade da escola e do professor para que este processo se concretize vem demonstrar a preocupação comum quanto ao tipo de formação que capacite o professor a enfrentar os novos desafios que a dinâmica desta sociedade traz. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 13).

O professor deve ter um domínio não só das técnicas de sua utilização, deve ser capaz de interpretá-la e relaciona-la com o cotidiano, buscando permanentemente um aperfeiçoamento pedagógico.

Para promover uma educação sistematizada o professor enfrenta grandes dificuldades, entre elas o descaso dos governos com a educação, os salários insatisfatórios, a má estruturação física das escolas, o distanciamento do trabalho da escola para com a realidade do aluno e do mundo ao seu redor. Estas dificuldades remetem a uma baixa qualidade de ensino.

3. Programas educativos como apoio didático na pratica pedagógica

Os programas educativos podem ser grandes contribuintes como apoio didático na prática pedagógica, uma vez que vivemos um momento onde o novo torna-se mais interessante, aguçando a curiosidade e facilitando a aprendizagem. Os professores devem assim planejar o uso das mídias a favor da educação e da aprendizagem,

aprimorando o conhecimento do educando.

> A correta escolha das mídias a serem utilizadas e a escolha das formas de comunicação dos professores com os alunos e dos alunos entre si, Juntamente com a sinalização clara do caminho a seguir compõem um Conjunto imprescindível ao sucesso do processo. (HAGUENAUER, 2003, p.54).

Assim o uso das mídias não pode se dar de forma de aleatória sem um objetivo proposto, a mediação do professor contribuirá no sucesso da pratica educativa. É papel do professor conduzir os alunos a compreenderem que as mídias também tem função educacional.

Há uma preocupação com o rumo das mudanças tecnológicas e isso requer da escola a compreensão desse processo para que atue satisfatoriamente na formação de indivíduos integrantes e ativos na sociedade real. O professor por sua vez deve utilizar as tecnologias como ferramentas de trabalho orientando a construção do pensamento e do conhecimento de seus educandos, na perspectiva da formação ética e cidadã.

Nos últimos anos, os computadores foram responsáveis por uma verdadeira revolução ocorrida em todos os segmentos sociais. Consequentemente, a informática tem beneficiado a indústria, os transportes, as telecomunicações, bancos, hospitais, supermercados, restaurantes e tantos outros setores. Porém, para a manutenção e desenvolvimento desses setores, torna-se necessária a inserção de sujeitos dinâmicos e capacitados a exercerem diferentes atividades profissionais.

Tendo a escola como uma de suas atribuições a preparação para o mundo do trabalho, ela não poderia ficar de fora da tal revolução. Até porque, os computadores mostram-se um dos maiores aliados para a obtenção de resultados positivos no processo de ensino/aprendizagem. Tal equipamento é capaz de desenvolver o raciocínio lógico, matemático, leitura, escrita e do relacionamento interpessoal.

A seguir serão mencionados alguns programas que podem ser utilizados na prática educativa apresentados aos alunos cursistas da disciplina do 5º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

Programa Ariê

Este programa é voltado para crianças em fase de alfabetização, podendo ser

um grande auxilio aos professores ao ensinar de uma maneira divertida. Tem como objetivo levar os educandos a desenvolverem habilidades como memorização, raciocínio lógico, coordenação motora, concentração, e a consolidação dos conhecimentos referentes à movimentação do mouse, dominar o clique e o arraste. A apresentação inicial é feita por um desenho animado de um gatinho que se apresenta como Ariê e que mora na floresta, este pede para que seja selecionado um jogo. Este programa é composto por quatro jogos infantis que estimulam o aprendizado da criança. São eles:

Colorir - onde a criança seleciona um desenho para colorir e clicando com o mouse na cor desejada arrasta para a parte desenho que desejar e assim vai colorindo de acordo com a sua criatividade.

Encher as cestas – neste jogo a criança deve encher as cestas com frutas, onde cada cesta tem o respectivo nome, com o clique e arraste nas frutas se conduz a cesta que contém o nome correspondente.

Travessia do rio – o Ariê precisa atravessar o rio sobre uma trilha de pedras, nas pedras estão algumas figuras que precisam ser removidas para que o Ariê chegue ao final da travessia do rio. Para a remoção dessas figuras é necessário clicar sobre elas e conduzi-las ao seu respectivo nome que se encontra em um canto da tela.

Memória – é preciso identificar as peças iguais com o clique sobre as peças.

Programa HagáQuê

Este programa ajuda a criança a desenvolver histórias em quadrinhos dispondo de ferramentas que auxiliam a criatividade e a imaginação e o raciocínio lógico, contendo cenários, personagens, objetos coloridos e em preto e branco, caixa de texto, sons, onomatopeia, ferramentas para desenhar, pintar, colorir, inverter posições na horizontal e na vertical, possibilita também importar imagens e sons, gravar sons, salvar e imprimir a sua criação, além de uma atividade lúdica pode contribuir significativamente no processo de escrita e leitura da criança de forma prazerosa.

Programa Scratch

Permite criar histórias interativas, desenvolvendo a criatividade, o raciocínio lógico e o manuseio com ferramentas tecnológicas, apresenta uma área de trabalho com ferramentas de animação, personagens variados, como pessoas, animais, objetos,

cenários, sons, podendo estes também ser importados, para a animação é preciso fazer a seleção com blocos de encaixe que contém os comandos variados é possível inserir falas para os personagens digitando-as nesses blocos de comando. Após a seleção da animação deve-se clicar no bloco que contém a bandeira verde para que a sequência elaborada seja executada.

Movie Maker

Este programa permite a criação e edição de filmes, slides shows e clipes. As suas ferramentas oportunizam a importação de imagens, músicas e a utilização de vários efeitos como cor, brilho, contraste e transição entre as músicas, cenas e fotos envolvidas na criação.

Pirâmide

Este programa salienta a importância de uma alimentação adequada em nosso dia-a-dia. De forma, animada este programa busca conscientizar a responsabilidade com a saúde estimulando uma alimentação que venha suprir as necessidades do nosso corpo. É dividido em três jogos:

Pirâmide de alimentos – o jogo apresenta a pirâmide de alimentos com suas respectivas classificações e devidas porções de consumo ao dia, estes são classificados em grupos tais como: g1 (carboidratos), g2 (frutas), g3 (legumes e vegetais folhosos), g4 (leite, iogurte e queijo), g5 (carne, ovos, nozes e leguminosas) e g6 (gorduras e açúcar). Após a apresentação da pirâmide aparece uma esteira aonde vão passando alimentos variados e com um clique devem-se arrastar os alimentos para a área da pirâmide que os correspondam, cada alimento acertado se ganha pontos.

Quem sou eu? – são apresentadas adivinhações sobre alimentos, deve-se ler e descobrir a charada e clicar na sombra do alimento correspondente, assim o alimento passa a forma colorida, se errar deve tentar novamente.

Jogo do chefe – o chefe pede ajuda para preparar uma receita, para a realização da receita é preciso ficar atento aos ingredientes, pois os alimentos irão caindo e com um clique do mouse é preciso conduzir o alimento a panela do chefe, se clicar em um ingrediente que não compõe a receita perderá ponto.

3.1 O uso dos programas educativos na disciplina de educação e novas tecnologias

Inicialmente a disciplina proporcionou o conhecimento, diálogos e discussões de textos sobre a importância da tecnologia na educação e da alfabetização tecnológica do professor para com estas, despertando nos discentes uma visão mais ampla em relação às novas tecnologias.

Na disciplina os discentes puderam aprimorar seu conhecimento com as novas tecnologias em um contato mais próximo, fazendo uso de programas educativos para o aprimoramento da prática. A professora estimulou os alunos a desenvolveram algumas atividades da disciplina com os programas educativos, foram realizadas a elaboração de histórias em quadrinhos de alguns pensadores da educação com a utilização do programa HagáQuê, criação de vídeo em equipe com o uso do Movie Maker, criação de histórias com o uso do Scratch, Manuseio do Ariê, Pirâmide e discussão das competências imbuídas nestes programas. Além disso, foi possível a elaboração de um projeto de aplicação nas escolas com um dos programas apresentados na disciplina. Como última etapa, a apresentação e socialização dos projetos desenvolvidos com os softwares educativos entre eles o Hagáquê e o Scratch.

4. Resultados e Discussão

O presente trabalho discute a importância da tecnologia na formação dos professores. A pesquisa aconteceu na Universidade Federal da Paraíba com aplicação de questionário, no mês de julho de 2013, aos alunos que cursaram a disciplina de Educação e Novas tecnologias no 5º período do curso de Pedagogia, composta por 48 alunos. Foram aplicados um total de 42 questionários contendo 10 questões, no qual quatro de múltipla escolha e seis questões abertas. A faixa etária dos alunos que responderam ao questionário apresenta uma média em torno de dezenove e vinte e sete anos, todas do sexo feminino.

Quando questionados sobre o local onde tinham acesso ao acesso ao computador a maioria respondeu que acessam em casa e dispõem de computador

pessoal, apenas um por cento não possui.

Os sites que mais acessam são as redes sociais como o facebook e em segundo lugar mencionaram o e-mail e por último os sites educativos ou de busca. Quanto questionados sobre onde tiravam suas dúvidas ou buscavam de informações sobre tecnologia a resposta obtida foi na universidade com os professores, com amigos, site de busca como o Google e redes sociais.

Quando indagados se já conheciam e sabiam usar os programas educativos apresentados durante a disciplina como: Ariê, HagáQuê, Scratch, Movie Maker e Pirâmide, todos responderam que não.

Em respostas sobre as possíveis contribuições para a sua aprendizagem em utilizar esses programas educativos no seu futuro profissional foi respondido que os programas utilizados na disciplina contribuirão para o desenvolvimento da capacidade intelectual, cognitiva e coordenação dos futuros alunos, sendo também uma alternativa para envolver os alunos nas atividades escolares de forma atraente possibilitando o contato com o mundo tecnológico, sendo esta uma crescente necessidade nos dias atuais.

Em alusão sobre o que o curso proporcionou aos discentes, estes mencionaram que proporcionou enxergar a possibilidade de interação no processo de ensino e aprendizagem com os recursos tecnológicos, usando-os de forma construtiva, como também oportunizou um maior contato com as mídias educativas e a ter uma visão crítica e reflexiva no uso das novas tecnologias. Todos afirmaram que a disciplina contribuiu para o seu letramento digital.

Quando perguntados sobre o que achavam da relação entre educação e novas tecnologias foi respondido que esta é uma relação inevitável, uma vez que estamos em um mundo cada vez mais tecnológico, cabe à educação oferecer o desenvolvimento do uso da tecnologia de forma crítica e reflexiva. Pois a educação quando atrelada a tecnologia contribui para um aprendizado diversificado despertando assim o interesse do aluno em conhecer o novo.

5. Considerações finais

O uso da tecnologia no âmbito educacional precisa se dar de forma reflexiva e planejada pelo professor sendo ele uma das peças essenciais nessa esfera deve buscar oferecer aos seus educandos um conhecimento sistematizado na utilização dos recursos midiáticos.

A pesquisa desenvolvida mostra que a inserção das novas tecnologias na prática pedagógica torna-se indispensável para a formação crítica e reflexiva dos educandos, pois este fará uso dela na vida social.

A sociedade vem evoluindo de forma avassaladora quanto ao uso da tecnologia, a escola deve assim oferecer aos seus educandos o conhecimento necessário para lidar com a nova realidade.

Os discentes envolvidos na pesquisa dispunham de alguns recursos tecnológicos, porém ainda não tinha uma visão crítica e reflexiva quanto ao uso das novas tecnologias. A partir da disciplina de educação e novas tecnologias foi possível desenvolver essa visão assim como perceber que podemos usar a tecnologia de forma inteligente sem ficar alienado por ela. Também puderam perceber que a tecnologia contribui para a inovação da prática pedagógica, não só como ferramenta de auxílio, mas como contribuinte da formação do educando.

Referências

COX, Kenia Kodel. **Informática na Educação Escolar**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 87. Campinas: Autores Associados, 2003.

HAGUENAUER, C. J. et al. **Estudo Comparativo de Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Colabora@ - Revista Digital da CVA, Santos/SP. v.2, p47-55, agosto de 2003.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

LEITE, L et al. **Tecnologia educacional:** mitos e possibilidades na sociedade tecnológica, Tecnologia Educacional, v. 29, n. 148, p. 38-43, Rio de Janeiro, jan./mar. 2000.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAMPAIO Maria Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

A PRESENÇA DAS MÍDIAS DIANTE DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE TIRADENTES

Elbênia Marla Ramos Silva[1]
Ronaldo Nunes Linhares[2]

RESUMO

Tendo em vista a sociedade contemporânea e as exigências para a formação de professores para a inserção das mídias na prática docente, acredita-se que seja inviável uma formação distante destes recursos que podem auxiliar a ação pedagógica. Está presente nas legislações, LDB e CNE a importância das matrizes curriculares das licenciaturas serem compostas por disciplinas que tenham como objetivo formar por, e para, as mídias. Baseado nas legislações e exigências do mercado que este estudo procura compreender a reestruturação das matrizes curriculares das licenciaturas da Unit e as possibilidades de ensino para formação para a utilização das mídias. Para análise foram utilizadas apenas as disciplinas que fazem parte do quadro da reestruturação curricular.
PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; currículo; mídias.

RESUMEN

Ante la sociedad contemporánea y los requisitos para la formación de maestros para la inclusión de los medios de comunicación en la práctica docente, se cree que es imposible de alcanzar la educación, aparte de estos recursos que pueden ayudar a la acción pedagógica. Está presente en la legislación, LDB y CNE la importancia de las matrices curriculares de pregrado se compone de cursos que tienen como objetivo entrenar y medios de comunicación. En base a las leyes y requisitos del mercado de que este estudio busca comprender la reestructuración de la unidad curricular de pregrado y de las posibilidades de la educación para la formación en el uso de los medios de comunicación. Para el análisis se utilizó sólo las disciplinas que forman parte de la reestructuración del planes de estudios.
PALABRAS CLAVE: Formación de profesores, planes de estudios, mídias.

1 Introdução

O interesse educacional pelas mídias cresceu especialmente nos últimos vinte e cinco anos. A evolução tecnológica tem modificado não só as relações comunicacionais como também tem influenciado no contexto do ensino e da aprendizagem. As mídias fazem parte do cotidiano da sociedade, consideradas como um disseminador cultural, e

[1] Universidade Tiradentes-UNIT; Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes - UNIT, GECES – Grupo de Pesquisa em Comunicação, Educação e Sociedade; e-mail: profaelbenia@gmail.com
[2] Universidade Tiradentes-UNIT; Doutor em Ciências da Comunicação-USP; GECES – Grupo de Pesquisa em Comunicação, Educação e Sociedade; e-mail: nuneslinhares.ronaldo8@gmail.com

desta forma, são vistas como uma alternativa pedagógica para auxiliarem o ensino. Diante das novas tecnologias, proporcionando mobilidade espacial e temporal, houve a transformação das mídias e a preocupação de como elas devem ser trabalhadas juntamente com suas linguagens na educação.

No entanto, a utilização das mídias na educação requer cuidados, pois não deve ser realizada para reproduzir discursos em sala de aula. O auxílio para trabalhar as linguagens midiáticas deve ser construído pelos professores, que precisam adquirir em sua formação inicial ou continuada, direcionada aquisição de saberes pedagógicos que orientem a utilização destes recursos independentemente de quais materiais sejam utilizados.

Inicialmente toda inovação gera estranheza, mas é sempre o primeiro momento para tratar de ações inovadoras em qualquer área. Neste caso o desafio é transformar o discurso simplista do aluno em um discurso mais analítico. Para que seja possível tal transformação, é necessário pensar um novo percurso para o processo de formação dos professores, onde esta leitura crítica das mídias esteja presente. Desta forma é dado um novo significado à educação na formação inicial dos professores como pontua Orozco Gómez (1998),

> Não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional. É preciso, antes de mais nada, repensar a educação. Repensar a educação e repensá-la a partir dos próprios educandos e a partir daí, pensar um novo desenho do processo educativo, ver o replanejamento desse processo e verificar para que pode servir a tecnologia (OROZCO GÓMEZ, 1998, p. 79).

A partir do momento que se repensa a educação, a inserção das mídias no plano pedagógico deve estar presente também nas reflexões sobre a formação dos professores para que esta ação tenha êxito. Segundo Souza et al. (2009), existem duas estratégias que são importantes para inserção das mídias na escola: o uso dos meios, na condição de ferramentas auxiliares do processo ensino-aprendizagem, colocados como mediadores para perceber como devem ser trabalhados, e também a abordagem e a interpretação crítica do discurso da mídia, onde se encaixa a formação de professor.

Faz-se necessário que o professor saiba incluir nas suas aulas os materiais midiáticos com a intenção de potencializar suas funções a partir do uso das mídias na prática educativa. Neste contexto os professores podem ter relação com as mídias,

obtida no seu processo de formação.

> Os responsáveis pelos sistemas educacionais não podem nem devem ficar à margem de um fenômeno tão problemático e comprometedor. É urgente a necessidade de visar a Educação à luz das novas exigências que nos oferecem os meios de comunicação social, tanto por seu conteúdo quanto por suas formas (GUITIERREZ, 1978, p. 14).

As escolas podem partir do princípio do despertar para a necessidade da mídia no espaço escolar e, em paralelo, os professores devem estar preparados, pois a cada nova mídia que seja criada desperta a reflexão de: será que os professores conseguem inserir estas mídias em sua prática?

Neste processo algumas escolas passam a ser reconhecidas como espaço de aprendizagem, onde também será produzida a criticidade dos alunos através de uma educação para e com as mídias. Diante de tantos exemplos não só das dimensões como dos modelos de educar para as mídias, se faz necessário perceber qual destes se enquadram na realidade de cada local, e construir ações de educar para e com as mídias.

O desafio é não apenas dos professores ao tratar da sua formação, é também uma questão das instituições formadoras aceitarem as mudanças no ensino aprendizagem e possuírem os aparatos e práticas docentes compatíveis com a realidade em que o professor deve desenvolver os saberes aprendidos em sua formação. Segundo Penteado (1991, p. 107), o assunto vai mais além do que uma "questão da instituição concebida como canal normatizador da sociedade". A autora afirma que enfrentar este desafio "é uma questão política dos grupos de profissionais que a corporificam e lhe dão vida, ou viabilizam tais instituições". Para ela, existem três pilares a serem discutidos para trabalhar com a temática mídia na educação: a escola, professores e sua formação.

Este modo de pensar está vinculado à pedagogia tradicional já determinada no currículo e seguida pelo professor, e a relação que ocorre através do entendimento de valores sobre os seres humanos e suas capacidades de produzir conhecimento, sendo que não existem regras que definam essa relação. Com o passar dos tempos ela se molda a partir das relações construídas.

Conforme os estudos de Martins (2002), essa divisão está explícita ao tratar dos tipos de currículos: o tradicional, onde é elaborado o plano de estudo pelo qual o professor deve se orientar para produzir suas aulas e organizar seus alunos; outra

concepção é o currículo como a possibilidade de uma soma das experiências dos alunos e dos próprios professores, onde ambos são envolvidos a participar do processo de ensino e do trabalho. A questão de se pensar em outro currículo é o alerta, pois é importante que se compreenda que as possibilidades de aprender não encerram no currículo. As experiências anteriores e posteriores à formação do professor possuem considerável influência neste processo. Segundo Penteado (1991, p.65), as vivências intensificam a "relação teoria-prática-teoria, no processo de conhecimento e de ensino-aprendizagem", pois há uma interligação das atividades teóricas e já vividas pelo professor, o que possibilita melhor interação durante a aprendizagem.

Neste contexto este estudo vem analisar a proposta da Unit diante das exigências das normas educacionais e da sociedade contemporânea, onde é necessário que o professor tenha uma formação voltada para o uso das mídias. O processo de ensino aprendizagem na atual sociedade deve ser repensado, devido ao novo perfil de aluno, desta forma, é necessária a reformulação do currículo. A Unit apresentou esta reforma, mas de forma diferente com as questões enunciadas. Ou seja, nosso objetivo é trazer um contraponto do que é exigido pela sociedade e pelas normas educacionais em comparativo com as reestruturas curriculares da instituição a partir do ano de 2009.

2 Sobre os Planos de curso da UNIT

Até o ano de 2008 a UNIT apresentava um quadro significativo com oito licenciaturas, que traziam disciplinas destinadas à formação de professores para utilização das mídias, as licenciaturas como as de Geografia, História, Letras, Letras-Inglês, Biologia, Matemática, Informática, Educação Física e Pedagogia. A partir de 2009, com a reestruturação das matrizes, foi cancelada a oferta desta disciplina. Hoje apenas a licenciatura de Informática oferece uma disciplina voltada para esta temática.

Para melhor compreender esta mudança nas matrizes das licenciaturas, foi realizada uma entrevista com a coordenadora da equipe de superintendência acadêmica. Nesta entrevista ela explica os motivos da exclusão desta disciplina das licenciaturas, assim como apresenta as possibilidades para suprir a falta de disciplina específica na formação dos professores para utilização das mídias. De acordo com a coordenadora, a exclusão da disciplina não representa a falta de preocupação da instituição com a formação dos professores para o uso das mídias, mesmo apresentando um quadro de

disciplinas inferior e contraditório ao que é exigido pelas legislações.

Além do processo de exclusão ter sido reafirmado junto aos professores, a coordenação alega que outras disciplinas podem suprir esta formação para as mídias, tais como as de Didática, e Práticas Investigativas I e II. Para a coordenação, os professores das disciplinas citadas devem se apropriar das mídias e inseri-las tanto em seus conteúdos como em suas práticas, para que então os futuros docentes percebam como ocorre a apropriação das mídias na prática pedagógica.

Considerando este posicionamento, procuramos conhecer as ementas das disciplinas citadas pela coordenadora, como as disciplinas que estão presentes na matriz curricular, para suprir as necessidades de formação de professor para utilização das mídias. As disciplinas são: Didática, Práticas Investigativas I e Práticas Investigativas II. Neste sentido, foram disponibilizadas pela coordenação da licenciatura de Informática, os planos de curso e além das ementas e objetivos, analisamos também a bibliografia básica, pois essa é a bibliografia que o professor garante utilizar de forma efetiva. No quadro nº 01 procuramos trazer o que diz as ementas e os objetivos propostos nestas disciplinas:

Quadro 01. Apresentação das ementas e objetivos da UNIT

DISCIPLINAS	EMENTAS	OBJETIVOS
Didática	Estudo da Didática: retrospectiva histórica, suas relações e pressupostos. **Proposta atual da Didática** numa perspectiva crítico - social da educação e a formação teórico - prática dos professores, a **multidimensionalidade e a interdisciplinaridade** do processo educativo na escola básica envolvendo planejamento - execução, subsidiadas pela avaliação, com vistas a transformação do educando - educador. **Aspectos metodológicos**, **técnicos**, sociais e políticos envolvidos nas ações didáticas educador – educando. A pesquisa no ensino da didática.	Promover o desenvolvimento da capacidade de análise da Didática, através do estudo da sua história, educação e filosofia de trabalho pedagógico; Expandir o potencial de apreensão sobre o papel da escola e os **desafios** da educação, nas mais diversas atuações **pedagógicas**, **técnicas e metodológicas.**
	Introdução e ensaio da prática	Estimular práticas de estudos

Práticas Investigativas I	investigativa. Procedimentos metodológicos na execução de atividades de iniciação científica.	independentes que desenvolvam a **autonomia intelectual** e acadêmica do **sujeito aprendente**, desafiando-o na construção de outras descobertas. Favorecer a realização de um trabalho **interdisciplinar** sistematizado de acordo com as diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional/PPI e do Projeto Pedagógico do Curso/PPC.
Práticas Investigativas II	Introdução e ensaio de iniciação científica por meio da articulação do conhecimento teórico e prático. Procedimentos metodológicos na execução de atividades de iniciação científica.	Intensificar o exercício da investigação acadêmica e científica a partir dos princípios e **normas metodológicas** consagradas. Contribuir para a ampliação de publicações nos veículos de divulgação científica/acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora através dos planos de curso das disciplinas

Como princípio, os textos que compõem os quadros foram colocados em destaque para facilitar a análise e a relação entre as categorias. Neste sentido, ao relacionar as ementas e objetivos das disciplinas observamos que em nenhum momento os textos contidos nos planos de curso destas disciplinas fazem menção ao termo mídia. Segundo a coordenadora de assuntos pedagógicos, a nova proposta da UNIT desde 2009 é possibilitar uma interdisciplinaridade e considerar a transversalidade do tema. Desse modo, os professores das disciplinas de Didática, Práticas Investigativas I e Práticas Investigativas II devem incorporar nos seus conteúdos a utilização das mídias como processo fundamental da prática pedagógica.

Considerando o relato da professora Luzia Brito, as disciplinas devem tratar as questões interdisciplinares citadas na ementa de Didática, como a importância da prática do professor, "multidimensionalidade e a interdisciplinaridade", e nos objetivos de Prática Investigativa I, conceito de "trabalho interdisciplinar". Ao referir-se à multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, Mendes (2010) deixa claro que esta visão deve se encontrar embutida nos currículos de formação para que a proposta seja entendida com mais facilidade pelos futuros docentes e sejam praticadas de forma efetiva. O fato de serem termos citados não garante a efetivação do ensino para uso das mídias, pois esta ação depende de alguns fatores, dentre eles: da formação do professor que ministra a disciplina e dos seus saberes perante as linguagens midiáticas. Caso eles

não tenham conhecimento no assunto, a prática interdisciplinar não é utilizada.

Os objetivos referem-se às ações que devem ser realizadas durante a execução das disciplinas para que os textos das ementas sejam formalizados. O que acontece nos objetivos de Didática é que não há correlação entre as ementas e os objetivos que façam referência ao trabalho interdisciplinar. Também pode ser destacado nesta ementa os desafios da educação referindo-se à questões "pedagógicas, técnicas e metodológicas", que aparecem como aspectos metodológicos que se envolvem na prática do professor. Talvez, se entre os desafios da educação constassem referências aos desafios da educação na contemporaneidade proporcionados pelas mídias, possibilitasse identificar nos objetivos, ações direcionadas ao uso da mídia na educação, o que não foi possível identificar no plano de curso da disciplina de Didática.

Na análise dos objetivos de Práticas Investigativas I, aparecem conceitos interessantes, tais como: autonomia intelectual e sujeito aprendente, que estão presentes nas características da educação contemporânea, em que o aluno é estimulado a compreender que ele é um sujeito que está em processo de aprendizagem permanente, possibilitando ao professor novas descobertas ao longo da aprendizagem. Mesmo com essas referências, não identificamos nos objetivos possíveis ações que indiquem essas práticas, colocadas na ementa como procedimento metodológico. O que poderia ser meios de formar alunos mais autônomos, na verdade são estratégias para trabalhos de iniciação científica.

O mesmo procedimento pode ser verificado na ementa de Práticas Investigativas II, disciplina que em nenhum momento faz referência a termos que podem ser vinculados ao uso das mídias, tanto na ementa quanto nos objetivos. No entanto, vale observar a aproximação/repetição dos itens e objetivos das ementas da disciplina de Práticas Investigativas I e Práticas Investigativas II, diferenciando-se apenas por ser a primeira uma introdução e ensaio da prática investigativa, e a segunda, uma introdução e ensaio de iniciação científica. Ainda com relação às disciplinas Didática e Práticas Investigativas I e II, quando nos propomos a estabelecer uma relação entre as ementas e bibliografia sugerida, apresentada no quadro nº 02, conseguimos o seguinte resultado:

Quadro 02. Relação ementas e bibliografias da UNIT

DISCIPLINAS	EMENTAS	BIBLIOGRAFIAS BÁSICAS
Didática	Estudo da Didática: retrospectiva histórica, suas relações e pressupostos. **Proposta atual da Didática** numa perspectiva crítico - social da educação e a formação teórico - prática dos professores, a multidimensionalidade e a interdisciplinaridade do processo educativo na escola básica envolvendo planejamento - execução, subsidiadas pela avaliação, com vistas a transformação do educando - educador. **Aspectos metodológicos**, técnicos, sociais e políticos envolvidos nas ações didáticas educador – educando. A pesquisa no ensino da didática.	ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Ett allis. **Alternativas no ensino de didática: Ruptura, compromisso e pesquisa.** 3ª ed., Campinas, SP: 2009. HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006. PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na Escola das diferenças: Fragmentos de uma sociedade do fracasso**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
Práticas Investigativas I	Introdução e ensaio da prática investigativa. Procedimentos metodológicos na execução de atividades de iniciação científica.	ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009. BOAVENTURA, Edivaldo. **Como ordenar as idéias**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2007. MORAES, Roque. LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula:** tendências para a educação em novos tempos. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
Práticas Investigativas II	Introdução e ensaio de iniciação científica por meio da articulação do conhecimento teórico e prático. Procedimentos metodológicos na execução de atividades de iniciação científica.	CERVO, Amado et al . **Metodologia científica.** São Paulo: Prentice Hall, 2009. CUNHA, Maria Isabel, Cecília Luiza Broilo (org.). **Pedagogia Universitária e produção do Conhecimento.** Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS, 2008. GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de artigos científicos**. São Paulo: Avercamp, 2004.

Fonte: Elaborado pela autora através dos planos de curso das disciplinas

No estudo da bibliografia da UNIT, a disciplina de Didática traz na lista da bibliografia básica duas referências que fazem direta ou indiretamente referências sobre o uso das mídias na educação. Autores como Haydt (2006) e Perrenoud (2007)

contextualizam junto às questões da prática pedagógica a utilização das mídias. O texto de Haydt apresenta dois capítulos específicos sobre uso das mídias, o primeiro é capítulo 11 "Escolhas e utilização dos recursos audiovisuais" onde a autora classifica os recursos audiovisuais (quadro de giz, cinema sonoro, TV, videocassete e rádio) e explica como devem ser utilizados na sala de aula, e o capítulo 12 "A Informática na Educação". Neste capítulo a autora confirma a necessidade de aproveitar as tecnologias para possibilitar novas formas de aprendizagem e interação entre professor e aluno. Para a autora,

> A relação de ensino é uma relação de comunicação por excelência, que visa formar e informar, os instrumentos que possam se encaixar nesta dinâmica têm sempre a possibilidade de servir ao ensino: livro, vídeo, fotografia, computadores e outros são formas de comunicar conhecimentos e, como tais, interessam à educação (HAYDT, 2006, p. 277).

Não deve haver a substituição do professor e sim desenvolver o trabalho pedagógico interdisciplinar, visão presente em Haydt (2006), mesmo de forma superficial, constatou-se na ementa da disciplina de Didática.

Já Perrenoud (2007) trabalha o conceito de competências como saberes que os professores devem atuar diante da sociedade midiática. Perrenoud acredita que deve haver a continuidade da discussão sobre os recursos que venham a ser utilizados para que não aconteça o fracasso escolar. Essa discussão partirá de uma pedagogia diferenciada, onde os recursos midiáticos devem produzir uma aprendizagem mais eficaz. A existência destas referências não comprova a leitura e/ou a existência de uma discussão sobre o tema "mídias na educação", apenas identifica esta temática em autores obrigatórios. Como não podemos comprovar indicação e desenvolvimento da leitura pelos alunos, de toda a bibliografia sugerida e/ou parte dela, incluindo os capítulos que se referem às tecnologias na educação, e não encontramos nenhum objetivo descrevendo esta possibilidade, esta ação fica à inteira responsabilidade do professor, de sua postura e concepção sobre a mídia.

A bibliografia das disciplinas de Práticas Investigativas I e Práticas Investigativas II não contemplam autores que trabalham com as questões contemporâneas que reformulam a prática pedagógica com o uso das mídias, ou relacione diretamente a pesquisa como fundamento da formação docente. A disciplina

Práticas Investigativas I, apesar de fazer referência à autonomia intelectual e sujeito aprendente, traz esta questão nos objetivos, no entanto, na bibliografia destaca apenas autores que tem como tema "trabalhos de pesquisa científica". Ao analisar as ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas que são consideradas essenciais pela UNIT para formar professores, a utilização das mídias, através de uma metodologia interdisciplinar, é colocada de maneira incipiente. Mesmo a disciplina de Didática, considerando autores interessantes para o estudo, não contempla de forma clara na ementa e nos objetivos a inserção do estudo da mídia na educação.

Tomando como base as definições do CNE (2002), na legislação nacional sobre a formação de professores, a UNIT não atende a esta legislação, quanto ao trabalho com as mídias na prática pedagógica. No artigo 2 da organização curricular das licenciaturas, é fundamental o preparo para: "VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores" (CNE/2002, p 1). Ao excluir disciplinas para o uso das mídias nas licenciaturas, o plano de curso da única disciplina apresenta contradições entre as ementas, os objetivos e a bibliografia, constatando uma falta de ligação entre itens importantes que tratam das questões metodológicas do uso das mídias na educação.

Ao traçar a importância do uso das mídias na educação como um todo, e mais especificamente na formação de professores, o CNE sugere o desenvolvimento de ações formativas com uma visão interdisciplinar que tenha como fundamento:

> § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (CNE, 2002, p. 4).

A necessidade à formação para as mídias não aparece no CNE (2002) como possibilidades, e sim como norma, a qual as instituições não podem deixar a mercê da vontade de um ou outro professor ou de seu domínio de conhecimento sobre o tema, que pode ou não trazer este foco como tema de formação para a sua aula. Desta forma, fragilizando a formação do futuro professor que não estará preparado para atuar diante de interfaces da sociedade midiática.

Considerações Finais

Compreender como a mídia pode beneficiar a prática pedagógica, e como consequência beneficiar o aprendizado, é discussão entre muitos teóricos, mas com poucas mudanças práticas. Sabemos que a mídia exerce um poder na sociedade, e utilizá-la para educação através de um professor que tenha conhecimento sobre o recurso e suas linguagens pode transformar sua prática numa educação horizontal.

O esforço brasileiro para normatizar a formação de professores deixa clara a importância da formação para as mídias nas licenciaturas, o que reforça a necessidade de uma nova formação dos professores. Para compreender o processo de formação dos futuros docentes nas universidades sergipanas, foram analisadas disciplinas que refletem a importância destes recursos midiáticos na educação. A UNIT oferece dez licenciaturas, das quais somente uma oferece um espaço de construção do saber curricular e de formação em que a mídia é o tema principal.

Em culminância com os dados analisados, foi possível concluir que a realidade da Unit, em apresentar apenas a licenciatura de Informática com disciplina que contextualiza a formação para as mídias, é insuficiente para contribuir na construção de conhecimentos pedagógicos exigidos por uma sociedade ambientada nos processos de comunicação midiáticos.

A realidade parece ser contundente e questionável, ao retirar dos programas de curso das licenciaturas disciplinas que contribuíam com a preparação dos professores para o uso da mídia, propõe como justificativa a concepção de que este saber dever ser transversal e, permeando todo o processo de formação no programa de disciplinas de Didática e Práticas Investigativas. Embora nos pareça correta, esta postura inovadora não se efetiva, pois quando analisamos num recorte mínimo, o programa destas duas disciplinas, não encontramos inferências que corrobore esta justificativa.

Considera-se, por fim, que negar à sociedade midiática em que estamos situados, é tentar permanecer no passado. A educação é uma área que pode e deve ser beneficiada por estes Meios. Meios que auxiliam as aulas tornando o processo aprendizagem mais prazeroso. Mas, esta realidade só é possível se houver uma formação que possibilite a construção de novos saberes aos professores que atuam nesta escola do século XXI, um desafio que deve ser enfrentado pelos cursos de formação de

professores, estudadas aqui.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação** [online]. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2000, Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acessado em: 17 jan. 2013.
GUTIERREZ, F. Linguagem total: **Uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo, Summus, 1978.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na Escola das diferenças:** Fragmentos de uma sociedade do fracasso. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
MARTINS, Pura Lúcia O. **Didática teórica; didática prática:** para além do conforto. 7. ed. São Paulo: Distribuidora Loyola de Livros, 2002, p. 181.

MENDES, M. **A escola e o currículo escolar frente aos novos desafios sociais.** 2010. Acessado: Disponível em via url www: http://www.webartigos.com/artigos/a-escola-e-o-curriculo-escolar-frente-aos-novos-desafios-sociais/36125/#ixzz2A9ezoZvI. Acessado em: 25 de mai. 2013**.**

OROZCO GÓMEZ, G**. Uma pedagogia para os meios de comunicação**. *In:* Revista Comunicação & Educação, n.o 12, São Paulo: Moderna, 1998.
PENTEADO, H. D. **Televisão e Educação:** Conflito ou cooperação? São Paulo: Cortez, 1991.

PRETTO, N. de L. **Uma escola sem/com futuro:** Educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996

SOUZA, D. M. de S.; SILVA, A. C. da S.; PIRES, G. de L. **Construindo Diálogos em Mídia-Educação e Educação Física:** Algumas Reflexões a Partir de Estudos do Observatório da Mídia esportiva/UFSC. Revista Conhecimento Online – Ano 1 – Vol. 1 – Setembro de 2009. Disponível na internet via url: <http:// http://www.feevale.br/site/files/documentos/pdf/32675.pdf> Arquivo capturado em 12 nov. 2011.

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Juliana da Silva Dias[1]

RESUMO:
O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos através da identificação de correlações existentes entre as variáveis avaliadas no processo de Avaliação Docente realizado no primeiro semestre do ano de 2013 na Universidade Tiradentes, situada na cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. Considerando que atualmente a Avaliação Institucional, seja ela interna ou externa, tem assumido uma função determinante na educação superior brasileira, no julgamento de processos, cursos e Instituição de Ensino Superior, este estudo ressalta a avaliação da prática docente como sendo uma releitura crítica do cotidiano acadêmico. Admitindo que tal avaliação objetiva conhecer a percepção dos alunos quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores, para assim melhor compreender a prática instaurada, identificando potencialidades e fragilidades, orientando adequações que se revelem necessárias e desta forma propiciar o desenvolvimento de ações capazes de favorecer a formação continuada bem como o aprimoramento do trabalho desenvolvido pelos professores. O desenvolvimento de processos de avaliação, conforme o utilizado como referência neste artigo apresenta vantagens, que foram observadas no decorrer deste estudo, sendo estas: favorecimento do aumento da eficiência dos processos de ensino e aprendizagem, possibilidade de se gerar mudanças nas atitudes dos professores e dos alunos, em relação ao cotidiano acadêmico, promoção do aperfeiçoamento constante e da alteração de algumas praticas docentes, maior clareza quanto aos objetivos e metas a atingir, contribuição para com a definição do papel do professor e das suas relações com os alunos, identificação das necessidades na formação docente, permitindo assim melhorar as praticas pedagógicas e aprimorar o trabalho interno de melhoria formativa dos docentes; além de favorecer a consolidação uma cultura de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE : Avaliação, Docentes, Educação.

ABSTRACT:
This article aims to present the results obtained by identifying correlations between the variables evaluated in the process of Teacher Evaluation conducted in the first half of the year 2013 at the University Tiradentes , in the city of Aracaju , capital of Sergipe . Whereas currently the Institutional Evaluation , be it internal or external , has assumed a decisive role in the Brazilian higher education in the trial process , courses and Higher Education Institution , this study emphasizes the evaluation of teaching practice as a critical rereading of the everyday academic . Assuming that such evaluation aims to know how students feel about the work of the teachers , so as to better understand the practice established by identifying strengths and weaknesses , guiding adjustments as may be necessary and thus promote the development of actions capable of promoting the continuing education well as the improvement of the work of the teachers . The development of evaluation processes , as used as a reference this article presents

[1] Universidade Tiradentes - UNIT; Mestre em Educação; GECES – Grupo de Pesquisa em Comunicação, Educação e Sociedade. E mail: ju.aracaju@terra.com.br

advantages , which were observed during this study , which are : favoring the increased efficiency of teaching and learning , ability to generate changes in the attitudes of teachers and students in relation to daily academic , promoting continuous improvement and change some practices teachers , greater clarity about the objectives and targets , contribution to defining the role of the teacher and their relationships with students , identifying needs in teacher training , thereby improving teaching practices and improve internal work to improve training of teachers , in addition to help consolidate a culture of evaluation .
KEYWORDS : Evaluation , Teachers, Education .

1. INTRODUÇÂO

Avaliar faz parte do cotidiano do ser humano, "...é o instrumento da própria ambição do homem de "pesar" o presente para "pesar" no futuro." (Hadji, 1994, p.23). "O comportamento avaliativo não é mais que um processo metodológico indispensável, desde logo, à vida dos indivíduos" (Ferrão & Rodrigues, 2000, p.214).

Analisada como sendo um elemento essencial do exercício pedagógico, (Veiga Simão, 2008), comenta que a avaliação tem sido um dos temas mais polêmicos no contexto educacional, sendo muito intenso o debate em termos dos diferentes objetos e contextos que a mesma apresenta, desde a avaliação do desempenho profissional dos docentes até a avaliação institucional, seja ela interna ou externa, das Instituições de Ensino Superior - IES.

Logo, percebe-se que a avaliação tem assumido um papel de destaque, cada vez mais importante, em especial na educação superior brasileira, e desta forma tem representado um mecanismo fundamental na tomada de decisão mediante a uma reflexão crítica amparada nos dados coletados através dos processos de avaliação. Como afirma Kirkpatrick, (2006, p.3):

> The reason for evaluating is to determine the effectiveness of a training program. When the evaluation is done, we can hope that the results are positive and gratifying, both for those responsible for the program and for upper-level managers who will make decisions based on their evaluation of the program.

Considerando a possibilidade de se tomar decisões com base em resultados obtidos, compreende-se a importância de se avaliar, e então surge a necessidade de se

definir tal ação, neste sentido vários são os autores que apresentam definições de avaliação favorecendo um melhor entendimento do que venha a ser o ato avaliar. Para Veiga Simão (2008, p. 131):

> [...] é um processo complexo que compreende normalmente o desenho prévio dos critérios para a informação necessária, a consideração e o contraste da informação até obter um juízo ponderado, a adoção das decisões pertinentes e a comunicação de resultados.

Hadji (1994, p.148), considera que "...a avaliação é uma leitura da realidade à luz de uma grelha de referência, com que estabelece uma relação, e donde nasce o juízo que a define." Sendo que para Fiorentini (2006, p. 127), avaliação é:

> [...] um processo complexo que requer momentos e modos de coleta, análise e síntese das informações obtidas para que se possa caracterizar sua qualidade e seu valor, numa tomada de posição que pode manter o curso atual dos acontecimentos ou modificá-los tendo em vista melhores resultados.

Contudo, independente do conceito conferido a avaliação, ressalta-se a ideia de que esta é realizada com o objetivo de se coletar e analisar dados, para então se propor tomadas de decisão visando à melhoria dos métodos adotados. Sendo assim, a avaliação torna-se um elemento indispensável em qualquer processo educacional. A avaliação tem assumido uma função determinante na educação superior brasileira, no julgamento dos processos, cursos e IES, permitindo a identificação de potencialidades e fragilidades e assim orientando adequações que se revelem necessárias. De acordo com este ao cenário, Gomes (2009, p. 1676), comenta que: "…importa ter presente a necessidade de um acompanhamento e avaliação das iniciativas em curso, de modo a que a consolidação das práticas neste domínio ocorra de forma fundamentada e consciente […]".

Conforme assinalam Dias Sobrinho e Balzan (1995) a avaliação deve ir além das práticas pontuais e fragmentadas, a avaliação deve incidir em uma iniciativa sistematizada, privilegiando a percepção sistêmica e global da universidade. Que segundo (Dias Sobrinho e Balzan (1995, p. 9), se constitui em:

> Uma instituição pluralista e multidimensional que se constrói nos movimentos das relações de forças, e para compreendê-la, é necessário buscar o entendimento das redes de significações múltiplas e o conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano.)

Defende-se a ideia de que um processo de avaliação deve apresentar um sentido mais amplo, tendo como objetivo atingir o bem comum, abordando o sistema como um todo. Entender o referido processo de avaliação como um processo contínuo, permite compreender que a sua função é favorecer o diagnóstico de aspectos que de alguma maneira estejam dificultando o caminho para se atingir os objetivos institucionais.

Sendo que além da importância de uma avaliação que considere em sua análise as múltiplas dimensões implícitas nos mecanismos educacionais, também esta envolvida no processo a ponderação dos resultados desta avaliação. Logo, se reconhece a importância e a necessidade de se considerar os processos de avaliação institucional, uma vez que resultados obtidos por meio de tais processos são orientadores no que diz respeito a qualidade dos serviços educacionais prestados, contribuindo assim na definição de políticas institucionais e possibilitando um repensar no que diz respeito as implicações do papel da instituição e na sua missão.

2. AVALIAÇÃO DOCENTE

É notório o crescimento referente à importância dada aos processos que avaliam o desempenho docente nos sistemas educacionais como instrumento para promover a qualidade do ensino. Para tanto uma opção tem sido o desenvolvimento de avaliações internas, o que pode ser considerado uma tática eficaz para alcançar a melhoria do da prática docente.

Assim acredita-se que a Avaliação Docente contribui para a melhoria da qualidade do ensino em qualquer nível, afinal investigar a própria prática é imprescindível quando o professor pretende qualificar sua ação docente em direção a um ensino mais produtivo e mais adequado à realidade.

Considerando a avaliação da prática docente uma releitura crítica, destaca-se como sendo um dos objetivos de tal processo, compreender as ações instauradas, bem

como os seus resultados, para assim identificar potencialidades e também fragilidades, e desta forma propiciar o desenvolvimento de ações capazes de favorecer a formação continuada, para o aprimoramento do trabalho dos professores.

Assim sendo todos os envolvidos no processo são favorecidos, o professor porque terá como aprimorar a sua prática docente, o que é de extrema relevância para um profissional, a instituição de ensino porque poderá contar com o desenvolvimento de um trabalho docente mais criterioso e os alunos porque estarão tendo contato com uma prática de ensino adequada, preocupada com a qualidade, com a aprendizagem e que terá como conseqüência o desenvolvimento de aspectos que serão favoráveis a formação discente.

3. METODOLOGIA

Este artigo centra-se na correlação verificada entre os aspectos avaliados pelo processo de Avaliação Docente, realizado semestralmente na Universidade Tiradentes - Unit, que se localiza na cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. Processo este que é desenvolvido de forma criteriosa, atendendo aos princípios éticos que regem uma avaliação. Logo vale destacar que o processo de Avaliação Docente aqui considerado acontece de forma eletrônica, uma vez que o instrumento de avaliação é disponibilizado aos alunos via sistema eletrônico e que os relatórios são gerados automaticamente também via sistema desenvolvido pela instituição. Deve-se considerar neste contexto que a amostra constituída pelos alunos avaliadores é voluntária sendo que a mesma não é de forma alguma identificada. Através do referido processo os alunos avaliam todos os professores com os quais trabalha durante o semestre.

É importante destacar que a Unit, se preocupa com a divulgação da referida avaliação, desta forma todos os alunos são informados que o instrumento de avaliação está disponível e que todos podem dar a sua opinião a respeito do trabalho desenvolvido pelos docentes no semestre. Além do mais após a realização da avaliação todos os alunos são informados sobre os resultados. Este processo constitui para a Unit uma importante ferramenta para o planejamento de mecanismos que possibilitam a formação continuada dos seus docentes, afinal através da análise dos dados coletados identificam-se potencialidades e fragilidades e ações fundamentadas podem ser tomadas sempre com o objetivo de aprimorar ainda mais a metodologia de ensino.

Sendo assim observa-se que a finalidade deste processo de avaliação é a melhoria da qualidade e o aumento permanente da eficácia institucional. Representando assim uma proposta de avaliação que associa aspectos quantitativos e qualitativos sempre com caráter formativo, que busca a qualidade nos processos de formação e de produção de conhecimento.

Conforme já ressaltado o estudo que deu origem a este artigo teve como foco a análise da correlação existente entre os aspectos avaliados. Sendo assim será apresento como resultado do estudo as correlações observadas entre os aspectos avaliados, tendo como pressuposto que o cruzamento desses dados permite uma perspectiva avaliativa mais ampla e profícua.

Para tanto foi considerado o processo de Avaliação Docente realizado no primeiro semestre de 2013, no qual aproximadamente 54% dos alunos matriculados nos cursos de graduação presencial na Unit participaram avaliando todos os seus professores. Neste sentido destaca-se que a Avaliação Docente em estudo considerou doze aspectos, apresentados a seguir:

1. A entrega e apresentação do plano de ensino, contemplando os seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino, critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia (básica e complementar) da disciplina.
2. O cumprimento de horários previstos para início e término das aulas.
3. A frequência do professor às aulas.
4. O cumprimento do planejamento de aulas e do conteúdo programático através do Plano Integrado de Trabalho.
5. A metodologia de ensino e os recursos utilizados pelo professor no processo de favorecimento da aprendizagem dos conteúdos previstos na disciplina.
6. O processo de comunicação/relacionamento entre professor e alunos para o favorecimento do processo de aprendizagem.
7. A relevância das atividades articulando a teoria e a prática profissional.
8. A relevância das atividades propostas e suas contribuições para a construção de novos conhecimentos/habilidades no processo de ensino e aprendizagem.
9. As atividades propostas pelo professor para utilização de livros, artigos, periódicos e demais itens do acervo da biblioteca.
10. A relevância da bibliografia indicada pelo professor.

11. As avaliações adotadas pelo professor quanto a qualidade das mesmas, coerência com os conteúdos ministrados e com métodos de ensino utilizados.

12. A orientação de trabalhos e o desenvolvimento de atividades práticas realizadas em sala de aula e/ou aquelas desenvolvidas fora de sala de aula.

Para medir e então verificar a existência de correlação entre estes aspectos utilizou-se técnicas estatísticas. Afinal, quando variáveis estão ligadas por uma relação estatística, dizemos que existe correlação entre elas. A correlação, então, é a verificação da existência e do grau de relação entre variáveis.

De acordo com a teoria presente nos estudos relacionados a probabilidade e a estatística, correlação, também chamada de coeficiente de correlação, indica a força e a direção do relacionamento linear entre variáveis aleatórias. Vários coeficientes são utilizados para situações diferentes, um dos mais conhecidos e que foi utilizado neste estudo é o Coeficiente de Correlação de Pearson[2], o qual é obtido dividindo a covariância de duas variáveis pelo produto de seus desvios padrão.

O coeficiente de correlação $\rho X, Y$ entre duas variáveis aleatórias X e Y com valores esperados μX e μY e desvios padrão σX e σY é definido como:

$$\rho_{X,Y} = \frac{\operatorname{cov}(X,Y)}{\sigma_X \sigma_Y} = \frac{E((X-\mu_X)(Y-\mu_Y))}{\sigma_X \sigma_Y},$$

Onde E representa o valor esperado e cov se traduz em covariância. Como $\mu X = E(X)$, $\sigma X^2 = E(X^2) - E^2(X)$ e , do mesmo modo para Y, podemos escrever também:

$$\rho_{X,Y} = \frac{E(XY) - E(X)E(Y)}{\sqrt{E(X^2) - E^2(X)}\,\sqrt{E(Y^2) - E^2(Y)}}.$$

O Coeficiente de Correlação de Pearson é uma medida do grau de relação

[2] O coeficiente de correlação de Pearson, também chamado de "coeficiente de correlação produto-momento" ou simplesmente de "ρ de Pearson" mede o grau da correlação (e a direção dessa correlação - se positiva ou negativa) entre duas variáveis de escala métrica. Este coeficiente é normalmente representado por ρ assume apenas valores entre -1 e 1.

linear entre duas variáveis quantitativas. Este coeficiente varia entre os valores -1 e 1. Sendo que o valor 0 (zero) significa que não há relação linear, o valor 1 (um) indica uma relação linear perfeita e o valor -1 (menos um) também indica uma relação linear perfeita mas inversa, ou seja quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Logo, quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis.

O Coeficiente de Correlação de Pearson é normalmente representado pela letra *r* e a sua fórmula de cálculo é:

$$r = \frac{\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\left(\sum (x_i - \bar{x})^2\right)\left(\sum (y_i - \bar{y})^2\right)}}$$

A correlação é definida apenas se ambos os desvios padrões são finitos e diferentes de zero. Pelo corolário da desigualdade de Cauchy-Schwarz[3], a correlação não pode exceder 1 em valor absoluto.

Desta forma o estudo aqui apresentado considerou cada um dos doze aspectos avaliados como sendo uma variável, para a qual cada um dos alunos avaliadores atribuiu uma nota que variou entre um e cinco inclusive. Sendo assim, pode-se construir uma planilha de valores, em função das notas atribuídas a cada um dos professores e de cada um dos aspectos avaliados. Foi através dos dados contidos nesta planilha que foi possível aplicar as fórmulas apresentadas anteriormente e assim chegar as considerações apresentadas a seguir.

4. RESULTADOS OBTIDOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de processos de avaliação, conforme o utilizado como referência neste artigo apresenta vantagens, que foram observadas no decorrer deste

---

[3] Em Álgebra Linear e Geometria Analítica, a desigualdade de Cauchy-Schwarz, também conhecida como a desigualdade de Schwarz, a desigualdade de Cauchy, ou a desigualdade de Cauchy-Bunyakovsky-Schuarz, é uma desigualdade muito útil que aparece em vários contextos diferentes, tais como em análise, aplicando-se a séries infinitas e integração de produtos, e na teoria de probabilidades aplicando-se as variâncias e covariâncias. A desigualdade garante que, para quaisquer dois vetores *x* e *y* de um espaço vetorial com produto interno, se tem
$|\langle x, y\rangle| \leq \|x\|\|y\|$ com igualdade se, e somente se, *x* e *y* forem linearmente dependentes.

estudo, sendo estas: favorecimento do aumento da eficiência dos processos de ensino e aprendizagem, possibilidade de se gerar mudanças nas atitudes dos professores e dos alunos, em relação ao cotidiano acadêmico, promoção do aperfeiçoamento constante e da alteração de algumas praticas docentes, maior clareza quanto aos objetivos e metas a atingir, contribuição para com a definição do papel do professor e das suas relações com os alunos, identificação das necessidades na formação docente, permitindo assim melhorar as praticas pedagógicas e aprimorar o trabalho interno de melhoria formativa dos docentes; além de favorecer a consolidação uma cultura de avaliação.

Sendo assim, vale considerar que o presente estudo além de permitir a identificação de vantagens decorrentes do processo de avaliação do desempenho docente, possibilitou a identificação de correlações entre os aspectos avaliados, sendo estes consideradas como resultados deste estudo.

Sendo assim, de acordo com a opinião dos alunos, demonstrada em função da participação dos mesmos no processo de Avaliação Docente realizado na Unit e dos aspectos considerados nesta avaliação, chega-se aos resultados agora apresentados.

Inicialmente o presente estudo mostra que os professores que apresentam seus planos de ensino contendo objetivos, metodologias, critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia, possuem uma avaliação melhor no que diz respeito à metodologia de ensino. Este professor também tende a obter uma avaliação melhor nos aspectos relacionados às avaliações adotadas quanto à qualidade e coerência com os conteúdos e os métodos de ensino. Ou seja, quanto mais os alunos conhecerem o plano de ensino que será adotado pelo professor, melhor este aluno avalia a metodologia utilizada pelo docente, inclusive no que diz respeito aos aspectos relacionados a avaliação.

Quanto às questões que abordam pontualidade e assiduidade, a Avaliação Docente deixa claro que estas estão correlacionadas ao cumprimento do planejamento de aulas e do conteúdo programático. Neste aspecto, a referida avaliação consegue provar que de fato, o aluno traduz pontualidade e assiduidade como sendo fatores que vão contribuir para o cumprimento do planejamento.

Logo o estudo mostra que questões relacionadas ao cumprimento do planejamento de aulas e do conteúdo programático, são mais bem avaliadas quando os professores são pontuais e assíduos. Porém, na opinião dos alunos cumprir o planejado

está relacionado também a metodologia de ensino e aos recursos utilizados pelo professor no processo de favorecimento da aprendizagem dos conteúdos previstos na disciplina.

Por outro lado, o aluno correlaciona a eficácia da metodologia de ensino e dos recursos utilizados pelo professor com a qualidade e coerência das avaliações, ou seja, na visão do aluno quanto melhor a metodologia e os recursos utilizados melhor a avaliação.

Além do mais este estudo, realizado através do cálculo da correlação existente entre as variáveis avaliadas, mostra que professores que se comunicam e se relacionam melhor com seus alunos têm uma metodologia de ensino melhor avaliada. Ressaltando assim a importância do bom relacionamento e da boa comunicação entre alunos e professores.

O presente estudo também aponta que a avaliação que o aluno faz quanto a relevância das atividades propostas e suas contribuições para a construção de novos conhecimentos/habilidades no processo de ensino e aprendizagem está correlacionada com a qualidade da orientação de trabalhos e o desenvolvimento de atividades práticas realizadas em sala de aula e/ou aquelas desenvolvidas fora de sala de aula

E finalmente, a avaliação que o aluno faz das atividades propostas pelo professor para utilização de livros, artigos, periódicos e demais itens do acervo da biblioteca está correlacionada com a relevância da bibliografia indicada e com a orientação de trabalhos e o desenvolvimento de atividades práticas.

Só foi possível chegar a tais considerações a partir do cálculo do coeficiente de correlação entre as variáveis consideradas no estudo, logo se afirma que em função dos resultados observados através do processo de avaliação docente, realizado no primeiro semestre de 2013, na Unit, de acordo com a opinião dos alunos, existe correlação entre estes pontos apresentados anteriormente e esta correlação é forte e positiva, ou seja os coeficientes calculados estão próximos de um.

Portanto, posto tais considerações, reafirma a importância dos processos de Avaliação Docente para a melhoria da qualidade do ensino, assim como para a condução de mecanismos que favoreçam a formação continuada dos docentes.

Referências

HADJI, C. (1994). **A avaliação, regras do jogo**. Porto: Porto Editora.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

FERRÃO, L. & RODRIGUES, M. (2000). **Formação pedagógica de formadores**. Da teoria à prática. 5a ed. Lisboa: Lidel.

FIORENTINI, L. (2006). Pesquisando ambientes de aprendizagem online. In Marco Silva & Edméa Santos (orgs.), **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, pp. 123 – 139.

GOMES, M. J. (2009). Problemáticas da avaliação em educação online. In Paulo Dias e António José Osório (org.), **Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação:** Challenges 2009. Braga: Universidade do Minho, p.1675 – 1693.

KIRKPATRICK, D. L., & KIRKPATRICK, J. D. (2006). **Evaluating training programs:** The four levels (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.

VEIGA SIMÃO, A.M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M. P. & Machado, E. A. (Org.). **Avaliação com sentido(s):** Contributos e questionamentos. De Facto Editores, pp. 125 – 151.

O USO DO BLOG COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Simone Silva da Fonseca[1]
Ilvanete dos Santos de Souza[2]

RESUMO

Este trabalho discorre sobre um ambiente midiático inserido na internet, o Weblog - seu conceito, origem e sua utilização como recurso didático no ensino de Matemática. O objetivo deste artigo é mostrar a utilização do blog como recurso tecnológico na disciplina Informática Educativa no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca, cujo desafio foi provocar a mudança de postura didática dos estudantes de graduação frente às ferramentas tecnológicas de apoio e ao sincronismo com o mundo atual daqueles futuros professores de Matemática que estavam a um passo do mercado de trabalho. Na atividade proposta para a criação dos blogs, o aluno deixou de ser o receptor de informações para ser o responsável pela construção do seu conhecimento, usando o computador e a internet para buscar, selecionar, inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão e representação de suas próprias ideias, segundo o seu estilo e forma de pensar. No entanto, com o uso do blog o professor tende a elaborar um processo de ensino aprendizagem mais aberto, flexível, inovador e contínuo, fazendo com que as paredes das salas de aula se abram, as pessoas se intercomuniquem, troquem informações, experiências e pesquisas. Para isso não há receitas prontas, mas alguns caminhos óbvios já estão delineados. Será preciso investir na análise, na seleção e na avaliação de experiências e materiais educacionais, sem deixar de promover a elaboração e a experienciação de estratégias e materiais inovadores. Sem dúvida, as tecnologias podem ser novas e muito úteis meios de construir e difundir conhecimentos sem risco de desumanizar o ser humano. Tudo depende do modo como às utilizamos: se nos apropriamos de seu potencial pedagógico e comunicacional e as colocamos a serviço do homem ou se, ao contrário, nos deixamos dominar por elas, transformando-nos em consumidores de g*adgets* concebidos para um mercado de massa planetário.

PALAVRAS-CHAVE: blog, tecnologia, educação matemática, formação de professor.

ABSTRACT

[1] Universidade Federal de Sergipe/UFS - Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA), Licenciada em Matemática (2013) pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL/ Campus Arapiraca, graduanda em Administração Bacharelado (5º semestre). E-mail: simonefonsecasilva@hotmail.com

[2] Universidade Federal de Sergipe/UFS - Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA), Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Francisco de Barreiras (2010), e Licenciada em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (2012), Especialista em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - CEPROEJA pelo Instituto Federal da Bahia, Especialista em Gestão Escolar pela Unyahna, Especialista em Matemática Financeira e Estatística-FINON (2013) e professora da rede municipal da cidade de Barreiras – BA. E-mail: ilvanetess@hotmail.com.

This paper discusses an environment media inserted in the internet, the Weblog - concept, origin and use as a teaching resource in the teaching of mathematics. The purpose of this article is to show the use of the blog as a technology discipline in Educational Computing Degree in Mathematics at the Federal University of Alagoas - Campus Arapiraca, whose challenge was to bring about change in posture teaching undergraduate students in the face of technological tools support and sync with the current world of those future mathematics teachers who were one step away from the labor market. In the activity proposal for the creation of blogs, the student ceased to be the receiver of information to be responsible for the construction of knowledge, using the computer and internet to search, select, and interrelate meaningful information on exploration, reflection and representation of their own ideas according to your style and way of thinking. However, with the use of the teacher blog tends to develop a learning process more open, flexible, innovative and continuous, making the walls of the classrooms are opened, people intercommunicate, exchange information, experiences and research. For this there is no ready-made recipe, but some obvious routes are already outlined. You will need to invest in analysis, selection and evaluation of educational experiences and materials, while promoting the development and experiencing strategies and innovative materials. Undoubtedly, the technology may be new and useful ways to construct and disseminate knowledge without risk of dehumanizing the human being. Everything depends on how to use: if we take hold of their potential educational and communicational and put them at the service of man or, on the contrary, let us dominate them, turning us into consumers of gadgets designed for a mass market planetarium.
KEYWORDS: blog, technology, mathematics education, teacher training.

1. Introdução

Este trabalho relata uma experiência do uso do blog como recurso tecnológico para o Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca, através da disciplina Informática Educativa, cujo desafio foi provocar a mudança de postura didática dos estudantes face às ferramentas tecnológicas de apoio e ao sincronismo com o mundo atual daqueles futuros professores de matemática que estavam a um passo do mercado de trabalho.

Nesse estudo entendeu que seria necessário apresentar um breve histórico sobre o termo (blog) e sua categorização para contextualizarmos de forma mais atual os usos e aplicações deste meio na sociedade em que vivemos.

Em seguida, pontuamos sobre a importância do blog como ferramenta de ensino e aprendizagem na educação, destacando os desafios inerentes ao uso desse recurso tecnológico para o professor segundo alguns autores como Primo (2008), Bitencourt (2005), Glogoff (2005), Moran (2000), Clemente (2009), Staa (2012), abordando também sobre o blog e as potencialidades desse ambiente na disciplina de

Matemática.

Assim, este relato de experiência com a criação do blog em sala de aula, proporcionou um novo olhar sobre o uso das tecnologias, além viabilizar a curiosidade do aluno através de informações, situações-problema, dicas que poderão apresentar possibilidades desenvolvendo a autonomia do aluno ao mesmo tempo em que desenvolve o senso de coletividade, adjetivos difíceis de serem construídos em um único âmbito.

2. Entendendo o que é o blog

O termo weblog foi criado em dezembro de 1997 pelo norte americano *Jorn Barger*. A palavra *blog* é a contração da expressão inglesa *weblog*. *Log* significa diário, como o diário de bordo, livro em que se aponta o rumo, a velocidade, as manobras e os demais acontecimentos de uma navegação. Segundo Clemente (2009) o blog é um tipo de publicação online que teve sua origem no hábito de logar (entrar, conectar) ã web, fazer anotações, escrever, comentar os caminhos percorridos pelos espaços virtuais. Por isso mesmo, os weblogs são chamados de "diários virtuais" onde as pessoas escrevem sobre diversos assuntos de interesses e características próprias.

Normalmente, apenas com um autor, mas, em alguns casos, com dois ou mais. E em pequeno número, os *blogs* coletivos (ou grupais), formados por profissionais de uma determinada área em comum ou que tenham intenções correlatas por determinado assunto e utilizam o *blog* para discutir e divulgar seus interesses e opiniões. O weblog precursor foi o What´s new in ´92, criado por Tim-Berners Lee em 1992, que tinha como finalidade divulgar as novidades sobre as pesquisas do projeto World Wide Web, que mais tarde daria espaço para o que conhecemos hoje como Internet.

Hoje existem milhões de blogs disponíveis na internet usados com vários propósitos diversos do original. Os blogs, em seu aspecto estrutural de publicação, se apresentam como uma página da web, atualizada frequentemente, composta por pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica, que segue uma linha de tempo com um fato após o outro.

Os textos escritos nos blogs são chamados de posts e podem ou não conter: imagens, vídeos ou áudio e podem ser escritos (postados) apenas pelo autor do blog ou, por uma lista de membros que ele convide e autorize a postar mensagens. Cada post é

acompanhado de data e horário e de um endereço de URL (link) para dar acesso direto e permanente para um texto específico, possibilitando discussão e troca de ideias através de comentários que podem ser lidos e escritos por qualquer pessoa.

As configurações de um blog são abertas e podem ser alteradas pelo autor e por todos que ele autorizar. Dentre as alterações podemos destacar a alteração do nome, o endereço, a descrição, a aparência visual da página, cores, imagens, etc. Essas alterações possibilita que o ambiente revele aspectos da identidade do indivíduo. O blog possui funcionalidades diferentes do chat, de um fórum, pois além da facilidade de criar, editar e publicar, ele não exige conhecimentos técnicos especializados e podemos interagir acessar e atualizar informações sobre diversos temas, servindo como laboratório de escrita construindo textos colaborativamente.

2.1 O blog educacional

A junção das palavras education e blog derivou o termo "edublog", que devemos entender como os edublogs ou aqueles weblogs cujo principal objetivo é apoiar o processo de ensino e aprendizagem em um contexto educativo.

Os blogs educacionais são vistos por Glogoff (2005) como uma ferramenta instrucional centrada na aprendizagem. Como atividade centrada nos alunos, os blogs permitem a eles construir capacidade de atuarem tanto individualmente como em grupo, atributos que hoje são reconhecidos como importantes e essenciais para as pessoas na sociedade contemporânea.

Os blogs voltados para a educação tem uma história curta, e no mundo acadêmico, por sua vez, esse conceito ainda é praticamente desconhecido principalmente na área das ciências exatas. São pouquíssimos trabalhos a respeito do que se pode fazer com um blog nas escolas. Mas aos poucos essa poderosa ferramenta interativa vem revelando-se como proposta inovadora no ambiente escolar, possibilitando à professores e alunos publicarem suas produções, interagir com outras pessoas, tornando-se autores construtores de conhecimento.

Tudo isso viabilizado pela à internet que se apresenta como uma ferramenta capaz de transformar as sociedades em uma única aldeia globalizada, reduzindo distâncias e possibilitando a comunicação e a interação de indivíduos de diferentes culturas, realidades e experiências. Dessa maneira, a construção desses conhecimentos é

enfatizada de forma positiva no que tange a sua proposta de interagir a população, construindo novas formas de pensamentos que são responsáveis pelas transformações da sociedade.

> De acordo com Bitencourt (2005) os blogs educacionais têm como uma de suas características servir como instrumento de autonomia ao aluno para buscar através de sua habilidade, fontes de conhecimentos através da interação e comunicação. Eles constituem em uma ferramenta singular para a absorção da compreensão de que a educação não se faz apenas dentro das instituições educacionais, mas através de diferentes instrumentos que podem ser utilizados como fonte de pesquisa, debate e comunicação frente a diferentes realidades existentes. Educar é colaborar para que os professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção de sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, Np desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos. (MORAN, 2000, p. 137).

Os professores inovadores, ou pioneiros na adoção dos weblogs na educação surgiram no portal britânico Schoolblogs, em 2001, e nos EUA, como grupo Education Bloggers Network. Atualmente encontramos vários blogs educativos de alunos, dos professores e suas disciplinas que além de servir como suporte pedagógico, contribui para mostrar a sociedade suas produções, tornando um ambiente colaborativo e divertido.

Durante essa pesquisa sobre a importância da criação do blog para o professor, foi encontrado um artigo de Betina Von Staa (2012) que é coordenadora de pesquisa em tecnologia educacional e articulista da divisão de portais da Positivo Informática, é também autora e docente de cursos on-line para a COGEAE, a Fundação Vanzolini e o UnicenP. Nesse trabalho a autora destaca sete motivos pelos quais um professor deveria criar um weblog:

> 1- É divertido – ao fazer um post pensou, escreveu. E depois os outros comentam. Rapidamente, o professor vira autor e, ainda por cima, tem o privilégio de ver a reação de seus leitores. Numa linguagem bem cotidiana, bem gostosa de escrever e de ler, não há compromisso nem necessidade de textos longos. Inserindo imagens o professor tem a oportunidade de explorar essa linguagem, descobrindo

assim a magia da repercussão de suas palavras digitais e das imagens selecionadas (ou criadas).

2- Aproxima professor e alunos - com o hábito de escrever e ter seu texto lido e comentado, é um excelente canal de comunicação com os alunos. O weblog serve para trocar ideias com a turma, o que é um hábito extremamente saudável para a formação dos estudantes, tornando-se um professor "blogueiro" certamente se torna um ser mais próximo deles.

3- Permite refletir sobre suas colocações - os posts sempre são comentados e isso é saudável e encantador. O professor, como qualquer "blogueiro", tem inúmeras oportunidades de refletir sobre as suas colocações, o que só lhe trará crescimento pessoal e profissional. Certamente começará a refletir mais sobre suas próprias opiniões, o que é uma das práticas mais desejáveis para um mestre em tempos em que se acredita que a construção do conhecimento se dá pelo diálogo.

4- Liga o professor ao mundo - ao se conectar à modernidade tecnológica e a uma nova maneira de se comunicar com os alunos, o educador também vai acabar conectando-se ainda mais ao mundo em que vive. Isso ocorre por meio dos links (que significam "elos", em inglês) que ele irá inserir em seu espaço. Indicando um link, o professor acaba descobrindo uma novidade ou outra e tornando-se uma pessoa ainda mais interessante. E assim estamos todos conectados: professor, seus colegas, alunos e mundo aponta Betina von Staa.

5- Pois amplia a aula - o professor amplia sua aula, pois o que não foi debatido nos 45 minutos de seu período de aula poderá ser explorado com maior profundidade no weblog. Desse modo os alunos interessados podem pensar mais um pouco sobre o tema.

6- Permite trocar experiências com colegas - permite que os colegas professores entrem nos blogs uns dos outros. Essa troca de experiências e de reflexões certamente será muito rica. Em um ambiente onde a comunicação entre pares é tão entrecortada e limitada pela disponibilidade de tempo, até professores de turnos, unidades e mesmo escolas diferentes poderão aprender uns com os outros.

7- Torna o trabalho visível – é muito bom e interessante saber que tudo o que é publicado (até mesmo os comentários) no blog fica disponível para quem quiser ver. O weblog é uma vitrine que possibilita ser visto, comentado e conhecido por seu trabalho e suas reflexões.

Portanto, os weblogs como uma estratégia para a aprendizagem, tornam os alunos mais participativos e não apenas como meros receptores de informações, cabendo ao professor mediar todo o processo em que os alunos realizam atividades de pesquisa, seleção, análise, síntese e publicação de informação com o uso da web. Enfim,

é um processo em que os alunos utilizam as estruturas mentais existentes para trabalhar as novas informações e a partir desta reflexão-ação modificar suas estruturas e construírem seu conhecimento.

3. O uso do blog no Curso de Graduação em Matemática: um relato de experiência

Este relato de experiência ocorreu numa turma do sétimo período de Licenciatura em Matemática da UFAL - Campus Arapiraca, na disciplina eletiva Informática Educativa, que tinha como carga horária 60h. A disciplina Informática Educativa tinha como ementa: investigar novas tecnologias de comunicação aplicadas à educação matemática; provocar a mudança de postura didática do professor face às ferramentas tecnológicas de apoio e ao sincronismo com o mundo atual; analisar aplicativos de informática para o ensino de Matemática nas escolas fundamental e média; planejar aulas nas escolas fundamental e média em ambiente informatizado; recursos de informática para o ensino profissionalizante; calculadoras, aplicativos, computadores e multimídia; e adaptação de aplicativos científicos para os ensinos fundamental e médio.

A disciplina tinha como objetivos:

- Discutir o uso da informática como ferramenta pedagógica e educativa e sua aplicação na educação matemática, dentro de uma visão inovadora mediante conteúdos da Matemática da Educação Básica;
- Compreender o uso do computador na escola;
- Refletir sobre o uso da informática como uma ferramenta educativa no processo de ensino e aprendizagem;
- Compreender como a Internet pode ser utilizada no ensino e na pesquisa nas aulas de Matemática;
- Conhecer aspectos importantes sobre o desenvolvimento de software educativo;
- Conhecer os diferentes recursos tecnológicos para o ensino da Matemática em ambientes informatizados.
- Planejar aulas de Matemática para as escolas de Ensino Fundamental e Médio em ambiente informatizado.

Quadro 1 - Conteúdo Programático da Disciplina Informática Educativa

I UNIDADE	II UNIDADE
➢ Tendências em Informática na Educação Matemática. ➢ Introdução às tecnologias da informação e comunicação e uso de recursos web. ➢ O uso de ambientes virtuais de aprendizagem e a publicação de trabalhos: a plataforma MOODLE. ➢ Análise de sites web, voltados para Educação Matemática: o Portal do Professor (MEC)	➢ Mapas Conceituais. ➢ Softwares Educativos para o Ensino de Matemática. ➢ Objetos Virtuais de Aprendizagem aplicados à Matemática. ➢ O processo de formação continuada de professores para utilização da Informática aplicada ao Ensino de Matemática.

Fonte: Plano da Disciplina Informática Educativa, 2011.1.

O professor da disciplina propôs a turma trabalhar sobre o uso do blog no ensino de Matemática e de início passou um artigo intitulado "Blogs na Educação: Construindo Novos Espaços de Autoria na Prática Pedagógica" cuja autoria é de Ana Margô Mantovani. Após a leitura e discussão do artigo em sala de aula, o professor levou os alunos para o Laboratório de Informática e foi dada a seguinte tarefa: cada aluno deveria criar um blog com o objetivo de postar conteúdos matemáticos que mais tivesse afinidade e que fossem "alimentando" diariamente com novas postagens, curiosidades, fotos, depoimentos, usando todas as ferramentas que um blog disponibiliza para ser usado. De início o aluno que ainda não tinha conta de e-mail teve que criar e em seguida se cadastrar no **www.blogger.com** para que pudesse criar seu blogger.

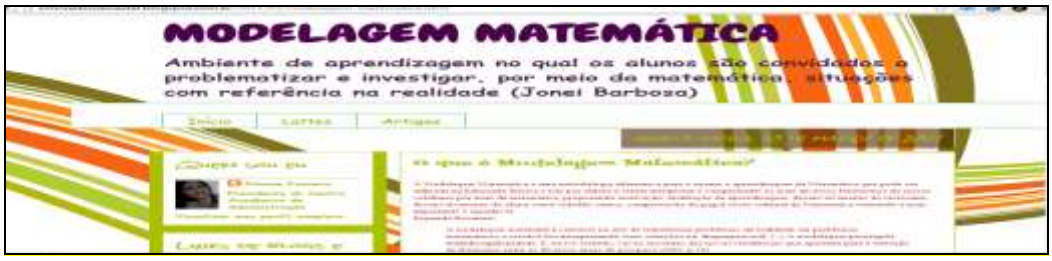


Imagem 01 – Blog criado pela aluna Simone Fonseca.
Fonte: Recorte da página do blog da aluna Simone Fonseca, 2013.

Tomando por base a categorização descrita por Primo (2008) e pela autora Betina Von Staa (2012), os blogs construídos nesta pesquisa se identificam como blogs educacionais. Nesses blogs educacionais na maioria das vezes os posts são feitos de forma individual e voltam-se principalmente para a divulgação de textos sobre a área de atuação que nesse caso é a Matemática. Neles foram reproduzidos notícias encontradas em outros lugares sobre o tema que cada autor se identifica, seja Modelagem Matemática, Álgebra, Geometria, História da Matemática, etc.

A princípio houve resistência para realizar a atividade por parte de alguns alunos que sentiam dificuldade em manusear o computador e a "mexer" na interface do blog e deixá-lo "a sua cara", mas no final todos os alunos conseguiram criar seu blog. Segue abaixo as imagens de alguns Blogs produzidos pelos alunos:

Imagem 02 – Blog criado pela aluna Mayra Taís.
Fonte: Recorte da página do blog da aluna Mayra Taís, 2013.

Imagem 03 – Blog criado pela aluna Agda Isabele.
Fonte: Recorte da página do blog da aluna Agda Isabele, 2011.

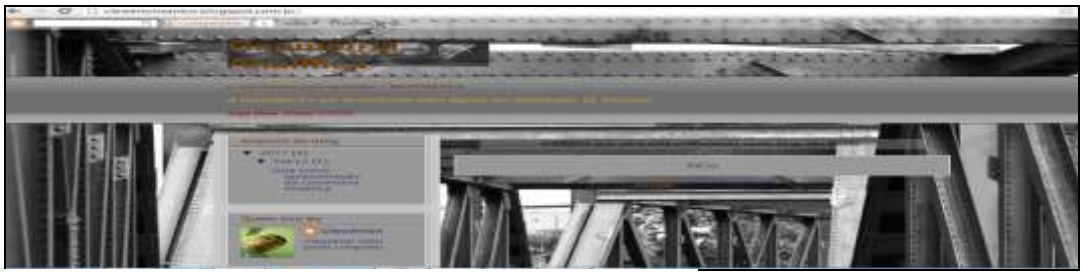


Imagem 04 – Blog criado pelo aluno Clewerton da Silva
Fonte: Recorte da página do blog do aluno Clewerton da Silva, 2011.

Imagem 05 – Blog criado pela aluna Kátia Bastos.
Fonte: Recorte da página do blog da aluna Kátia Bastos, 2011.

Avaliando a atividade de forma geral, a experiência foi incrível, pois muitos alunos não imaginavam que conseguiriam criar uma página na internet, bem como isso poderia ser usado também como meio de comunicação na sala de aula com seus alunos, a partir das postagens de informações, atividades, fotos dos trabalhos apresentados por eles, vídeos sobre curiosidades matemáticas, etc.

A atividade proporcionou um novo olhar sobre o uso das tecnologias em sala de aula, especificamente o uso do blog como meio para socializar as vivências da sala de aula, além viabilizar a curiosidade do aluno através de informações, situações-problema, dicas que poderão apresentar possibilidades desenvolvendo a autonomia do aluno ao mesmo tempo em que desenvolve o senso de coletividade, adjetivos difíceis de serem construídos em um único âmbito. Com esse fim o blog se transformou como mais uma alternativa para que o professor possa juntamente com aluno construir um ambiente potencializador de aprendizagem.

Dentre os blogs criados durante a atividade temos: **Modelagem Matemática** da aluna Simone Fonseca http://simonefonsecaufal.blogspot.com.br/, **Cultura Matemática** da aluna Mayra Taís http://mayraalbuquerque.blogspot.com.br/, **Matematizando** da aluna Agda Isabele http://agdaisabele.blogspot.com.br/, **Mundo Matemático** do aluno Carlos Henrique http://henriqueufalmatematica.blogspot.com.br/, **Geometria Analítica** do aluno Clewerton da Silva

http://clewertonsantos.blogspot.com.br/, **Conversando sobre Geometria** da aluna Kátia Bastos http://bastoskatia.blogspot.com.br/.

Entretanto, com a inserção da tecnologia na Educação, a atuação do professor não se pode limitar a fornecer informações aos alunos. A atividade proposta para a criação dos blogs o aluno deixa de ser o receptor de informações para ser o responsável pela construção do seu conhecimento, usando o computador e internet para buscar, selecionar, inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão e representação de suas próprias ideias, segundo o seu estilo e forma de pensar. Nesse sentido, o blog foi construído como um ambiente desafiador para o aluno, e através da tecnologia ajudou a promover a autonomia, a criatividade, a sistematização do conhecimento matemático, a cooperação, além também de contribuir para um desenvolvimento intelectual saudável.

Considerações finais

O uso do blog enquanto recurso tecnológico é uma possibilidade de realização de uma aprendizagem colaborativa, onde o blog funciona como uma estratégia de ensino de matemática, de forma interdisciplinar que pode de forma holística integrar o ensino, aprendizagem e a avaliação.

Pensar no uso de recursos da internet como o blog para o ensino de Matemática vem de encontro com uma perspectiva de aprendizagem significativa, ou seja, que valoriza a construção de ideias de forma dinâmica e mediante a interação entre quem ensina e quem aprende ao utilizar os recursos e serviços da internet em novas formas de desenvolvimento de atividades didáticas. Assim, o uso do blog pode favorecer para a constituição de um local de encontro que vivencie a Matemática utilizando de diversas linguagens e símbolos durante o processo de comunicação entre os atores.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, J. B. **O que são blogs?** Artigo disponível em http://penta3.ufrgs.br/PEAD/Semana01/blogs_conceitos.pdf. Acesso 04 out. 2012.

CLEMENTE, A. P. **Origem e desenvolvimento do blog como mídia digital e sua contribuição para a construção de uma cultura feminina na web**. Artigo disponível em http://paginas.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/7o-encontro-2009 1/Origem%20e%20desenvolvimento%20do%20blog%20como%20midia%20digital.pdf

. Acesso 09 set. 2012.

GLOGOFF, S. **Instructional Blogging: Promoting Interactivity, Student-Centered Learning, and Peer Input**. Artigo disponível em http://www.innovateonline.info/pdf/vol1_issue5/Instructional_Blogging-__Promoting_Interactivity,_Student-Centered_Learning,_and_Peer_Input.pdf. Acesso 04 out. 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, MARCOS T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

PRIMO, A. **Blogs e seus gêneros: Avaliação estatística dos 50 blogs mais populares** em língua portuguesa. Artigo disponível em http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/50_blogs.pdf. Acesso 04 out. de 2012.

STAA, B. V. **Sete motivos para um professor criar um blog**. Artigo disponível em http://www.educacional.com.br/articulistas/betina_bd.asp?codtexto=636**.** Acesso 05 set. de 2012.

A MÍDIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE ALAGOAS: SENSIBILIZANDO E FORMANDO MULTIPLICADORES AMBIENTAIS

Thayse Ancila Maria de Melo Gomes[1]
Luciano Barbosa da Silva[2]

RESUMO

O presente artigo irá relatar atividades de formação ambiental que ocorreram, durante o período de 2011 e 2012, com professores do ensino básico da rede pública de 13 cidades do estado de Alagoas. As atividades foram realizadas pelo Programa de Educação Ambiental do Instituto para Preservação da Mata Atlântica – IPMA, organização não governamental sem fins lucrativos, com o intuito de capacitar professores acerca das questões ambientais através de espaços de formação. Durante as atividades foram utilizados diversos recursos para facilitar o aprendizado como vídeos, fotografias, apostilas virtuais, entre outros. Desse modo, foram realizados reuniões de planejamento e acompanhamento, ciclos de palestras, seminários de percepção ambiental e concursos ambientais, totalizando 171 atividades desenvolvidas com participação de aproximadamente 100 educadores.
PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Educação Ambiental, Alagoas.

ABSTRACT

This paper will report environmental training activities that occurred during the period between 2011 and 2012, with teachers of basic in the public education of 13 cities in the state of Alagoas. The activities were performed by the Environmental Education Program of the Institute for Preservation of the Mata Atlântica - IPMA, a non governmental organization nonprofit, with the intention of qualify teachers on environmental issues through formation spaces. During activities were utilized several resources for ease in learning as videos, photos, virtual handouts, among others. Thus, were performed meetings of planning and accompaniment, cycles of lectures, seminars of environmental perception and environmental contests, totaling 171 activities with the participation of about 100 educators.
KEYWORDS: Teacher Training, Environmental Education, Alagoas.

[1] Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Graduanda do Curso de Biologia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas; Programa de Educação Ambiental do Instituto de Preservação da Mata Atlântica - IPMA; e-mail: thaymelog@gmail.com
[2] Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Graduando do Curso de Biologia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas; Programa de Educação Ambiental do Instituto de Preservação da Mata Atlântica - IPMA; e-mail: lucianobarbosatea@gmail.com

Introdução

As questões ambientais atualmente é uma das maiores preocupações da sociedade, pois as suas consequências ambientais, sócias, econômicas e políticas tornaram-se objetos de interesse público. Não obstante da urgência do tema, as problemáticas ambientais só começaram a se evidenciar com as consequências da revolução industrial que potencionalizaram os meios de produção e de consumo. (DIAS, 2004).

Segundo Forattini (1992), o ser humano, há anos vem alterando o ecossistema natural, sendo que no principio esta relação possuía um caráter primitivo, onde sua interferência não era negativa para o ambiente. Exemplos disso são as práticas de intervenção no ambiente que apenas refletiam as suas necessidades básicas, como a pesca e a caça primitiva, onde era extraído da natureza o suficiente para a sua sobrevivência. Contudo, com a evolução cultural este relacionamento sofreu alterações relevantes ao ponto do ser humano poder influenciar toda biosfera através de suas atividades.

Devido os processos de larga escala da transformação da natureza em produto de consumo, uma crise ambiental foi instaurada na sociedade, o que desencadeou uma série de alternativas a ela, como o a proposta do "desenvolvimento sustentável". Assim, Jacobi (2005) alerta que infelizmente tais alternativas são considerados como entravas para o crescimento econômico, mesmo que estejam evidentes a consequências que isso vem acarretando como a perda de biodiversidade e a redução dos recursos naturais.

Mesmo com as dificuldades, setores da sociedade, instituições, coletivos, organizações políticas, entre outros, vem amadurecendo o debate acerca da relação "ser humano e natureza" no intuito de traçar táticas que visem uma transformação socioambiental baseada no manejo adequado dos recursos naturais. Entre elas, encontram-se os ambientes privilegiados de discussões e formação critica, como por exemplo, as escolas e as universidades, como salienta Silva (2009):

> No setor de educação formal, cabe às escolas e universidades, por intermédio dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores, embasar reflexões sobre meio ambiente,visando à formação de cidadãos aptos para aquisição de valores, tomadas de decisões e atitudes condizentes com o ambiente e a sociedade. (p.2)

Nesse sentido, a escola ganha uma responsabilidade a mais por ser um das primeiras instituições de formação do ser humano, pois através da escola é proporcionado ao individuo convívio social e espaços de aprendizagem, podendo ser a instituição escolar responsável pelos primeiros questionamentos e reflexões acerca da sociedade e consequentemente das questões ambientais.

O papel da escola nas questões ambientais

A escola ocupou e ainda ocupa um papel fundamental na construção da sociedade e consequentemente na construção do ser humano. Segundo Coelho (2011), o espaço social escolar possui influencia direta com a história, sofrendo constantes alterações ao longo do processo da humanidade e servindo para potencionalizar visões criticas ou para alienar o conhecimento. Por isso, a escola não é um setor isolado da sociedade, e sim o reflexo dela e da sua história.

Ao trabalharmos com a formação do conhecimento e de visões de mundo, como mencionado, a escola básica é uma das primeiras instituições que o ser humano obtém contato, repercutindo subjetivamente na sua construção enquanto individuo. Desse modo, a escola se tornou um espaço de disputa, pois o que a torna única:

> [...] é o seu objeto de trabalho, o conhecimento. E esse conhecimento não é qualquer conhecimento, é o conhecimento sistematizado, construído nas relações sociais sim, mas já reconhecido como formal e essencial, não para a formação do aluno, mas para o desenvolvimento da espécie humana. (COELHO, p. 16325, 2011).

Quando a escola perpassa por temas sociais, ela também discute as questões ambientais, pois ambos estão interligados entre si. Assim, como instituição social, a escola precisa se respaldar e se inserir nos processos de fomentação de discussões transdiciplinares para contribuir com a formação dos seus alunos, sendo a intencionalidade dessa formação subordinada ao que a escola e a sociedade necessitam, pois:

> [...] é preciso admitir que um ato educativo carrega a relação entre o que se quer e o que se faz em uma escola e o que a sociedade

> impõe na forma de expectativas e exigências à instituição e às pessoas, pólos estes apinhados de tensionamentos. (LOUREIRO, p.3, 2007)

Mediante tais questões levantadas, a instituição escolar vem buscando compreender cada vez mais o seu contexto, buscando trazer a realidade dos seus alunos para sala de aula, e, além disso, trazendo mais questões atuais para discussão. Portando, uma das grandes mudanças no ensino básico foi à inserção de temas transversais propostos com o intuito de trazer a tona questões de urgência social, como meio ambiente, consumo, saúde, pluralidade cultural entre outros.

As questões ambientais ou até mesmo a educação ambiental, não são disciplinas concretas nas escolas, mas compõem todas as áreas do conhecimento, sendo necessário um trabalho mais significativo e expressivo sobre essa temática. Contudo, nem todos os educadores abordam os temas transversais em suas disciplinas, ou por não enxergarem a importância, ou pela falta de compreensão e até mesmo a falta de uma capacitação apropriada sobre o tema.

Na maioria das escolas públicas, as temáticas como conservação do meio ambiente, consumo, degradação ambiental, poluição, caça, entre outros, não são desenvolvidas ou quando são desenvolvidas não geram grandes discussões e reflexões nos estudantes, o que deixa claro que:

> [...] os desafios postos precisam ser assumidos e enfrentados [...] e não ignorados para justificar respostas simples e a adoção de modelos de fácil aplicação (a famosa "receita de bolo"), que aliviam angústias, mas pouco ajudam ao processo educativo e à superação das condições de degradação da vida e de destruição planetária. (LOUREIRO, p.4, 2007)

Portanto, é preciso que a escola cada vez reavalie o seu papel, suas posturas e o direcionamento que está proporcionando aos estudantes, pois como mencionado, a instituição escolar possui questões socioambientais urgentes que precisam ser discutidas e direcionadas pela coordenação, direção, e, principalmente, pelos professores.

Os professores possuem uma responsabilidade ainda maior, pois são eles, que através do ensino e das práticas pedagógicas, que possuem contato direto com a aprendizagem dos alunos. Além de possuírem um papel fundamental no processo de fomentar e propor uma nova instituição que esteja realmente atrelada ao meio ambiente

e as questões socioambientais.

Formação de professores como multiplicadores ambientais

> A formação de educadores e formadores de opinião através da Educação Ambiental, facilita a construção do conhecimento e do saber ambiental, levando a todos os setores informações, tecnologias e práticas sustentáveis que possam agir de forma interdisciplinar e integrada entre todos os setores e atores da sociedade. (CAVALHEIRO, p.15, 2008).

Como o autor salienta, a educação ambiental é uma das ferramentas para a construção do conhecimento, e através dela educadores estão discutindo práticas de intervenção nos setores da sociedade. Com isso, novas maneiras de abordar tais questões nos espaços formais e não formais de ensino são vislumbradas, evitando assim as práticas de "transmissão de conhecimento" para uma construção mais coletiva e democrática entre educadores e educandos, "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, p.27, 1996).

A educação precisa ser construída coletivamente, podendo cumprir o papel de mola propulsora para um avanço critico não só dos educandos, mas também dos educadores, tornando a relação professor-aluno e as discussões mais enriquecedoras. Assim, Haydt (2006) reafirma que "esse encontro [...] poderá representar uma situação de intercâmbio bastante proveitosa para ambos, em que o conhecimento será construído em conjunto" (p.59).

Acreditar nisso, é compreender que o educador ambiental possui um papel de facilitador e de mediador de discussões reflexivas e não apenas repassar informações cientificas precisas acerca das questões ambientais.

> Não se trata aqui de negar a importância do conhecimento e das explicações biológicas na EA, mas de alertar para o risco de reduzir o ato educativo a um repasse de informações provenientes das ciências naturais, sem correlacionar esse conhecimento com a complexidade das questões sociais e ambientais que o circundam e o constituem. (CARVALHO, p.81, 2012).

Nessa direção, os professores possuem um papel crucial na educação ambiental, necessitando constantemente está participando das discussões mais atuais e pertinentes que envolvem a temática. Para isso, é necessária uma formação continua dos educadores de modo a embasar qualitativamente suas aulas, projetos e práticas pedagógicas. Assim:

> Os meios de comunicação de massa (televisão, jornais, revistas e,mais recentemente, a internet) representam importante papel na produção e na difusão de informações a respeito de diversos assuntos da atualidade, estando entre eles a questão ambiental. (Silva, p. 278, 2010).

No contexto de comunicação midiática, os recursos multimídia como sons, gráficos, imagens, vídeos, entre outros, ganharam uma nova perspectiva como ferramenta pedagógica. Desse modo, as mídias começaram a ser inseridas nas pesquisas pessoais feitas pelos professores, em cursos de capacitação específicos para educadores ou em projetos, para posteriormente começar a ser difundida nas salas de aulas e no ensino para os educandos.

Desse modo, com base nas discussões apresentadas, este artigo irar relatar atividades que ocorreram através de um programa de educação ambiental que realizou espaços de formação com professores utilizando-se de recursos midiáticos no intuito de transforma-los em multiplicadores ambientais.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na formação dos professores

Visando a formação dos professores como multiplicadores ambientais o trabalho apresentado utilizou-se de alguns recursos midiáticos para a realização de suas atividades de formação, buscando assim dinamizar e facilitar o aprendizado. As atividades que serão apresentadas foram realizadas durante os anos de 2011 e 2012 pelo Programa de Educação Ambiental do Instituto para Preservação da Mata Atlântica – IPMA, que é uma instituição localizada em Alagoas, sem fins lucrativos, que visa à conservação e recuperação da Mata Atlântica através de programas de reflorestamento e de educação ambiental.

Para a realização deste artigo, foram desenvolvidas atividades com professores de 13 escolas públicas localizadas nos respectivos municípios de Alagoas: Campo Alegre, Colônia Leopoldina, Coruripe, Jequiá da Praia, Maceió, Marechal Deodoro,

Matriz de Camaragibe, Penedo, Porto Calvo, Rio Largo, São José da Laje, São Luiz do Quitunde e São Miguel dos Campos. Sendo representada a atuação do projeto no estado a seguir:

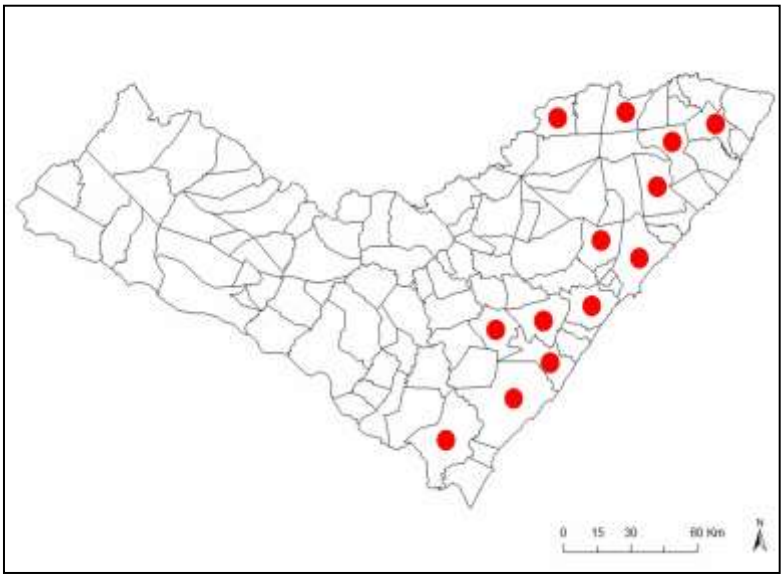


Imagem 1: Municípios em que as atividades foram realizadas

Inicialmente, em todas as escolas, ocorreu uma apresentação onde foi elencado o que era o IPMA e o seu programa de educação ambiental, quais eram os seus objetivos, as atividades já realizadas, a importância em conservar o meio ambiental e o papel da escola nesse processo. Após discussões, foi realizado um planejamento para as futuras atividades, na qual culminava em um calendário com espaços de formação ambiental para estudantes e professores com a finalidade de construir uma consciência ecológica na escola e na comunidade que ela está inserida. Contudo, este artigo irar se deter apenas as práticas pedagógicas referente a formação dos professores.

Ocorreram diversas reuniões de planejamento em conjunto com os professores, onde foram apresentadas às expectativas e percepções acerca do meio ambiente. Além disso, foi discutido, principalmente, como conduzir as questões ambientais no âmbito escolar, já que segundo a Política Nacional de Educação Ambiental, decreto nº4.281, de 25 de junho de 2002, a educação ambiental deve está presente em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo integrada às disciplinas de modo transversal.

Levando isso em consideração, após as reuniões de planejamento, a primeira atividade a ser realizada era uma apresentação em slides elaborada no programa Powerpoint e projetada através do aparelho de data show, na qual ocorria uma exposição

geral das questões ambientais atuais como lixo, desmatamento e poluição, fazendo uso de diversas fotografias e vídeos relacionados ao tema localizados através do canal do *Youtube*, buscando assim, sensibilizar e alertar os professores sobre a temática.

Em seguida, foi elaborados ciclos de palestras com temáticas ambientais para a formação dos professores como água, mata atlântica, mudanças climáticas, biodiversidade, mata ciliar, problemáticas ambientais e alternavas ecológicas. Tais temáticas foram escolhidas por serem assuntos gerais, de fácil inserção no cotidiano dos alunos e pela sua divulgação nos meios de comunicações, o que gerou materiais atuais para as atividades.

Assim, nos mesmos moldes da apresentação inicial, as palestras ocorriam através de slides que continham informações sobre o tema, ilustrações, esquemas e alguns vídeos. Após explanação da temática, os participantes eram convidados a expor suas impressões, posicionamentos e questionamentos sobre a apresentação e iniciava-se um debate.

Tais palestras ocorrem através de visitas à escola que a equipe do programa de educação do IPMA fazia mensalmente. Desse modo, para dar suporte em diferentes municípios foi necessário um planejamento de visitas através de um calendário de atividades, ocorrendo contato e a confirmação das visitas posteriormente através do correio eletrônico por trocas de emails.

À medida que as atividades foram sendo realizadas, o seu registro fotográficos, bem como uma descrição breve eram socializadas para todos através da página de relacionamento do *Facebook* da instituição. E após o termino de todas as atividades semestrais, era disponibilidade por email e por CD-ROM o relatório mensal detalhada de todas as atividades.

Outra metodologia utilizada foi os seminários de percepção ambiental, atividade fundamental para a sensibilização e envolvimento dos professores, na qual consistiu em palestras, dinâmicas de interação e aulas de campo. Os seminários ocorriam em reservas florestais, onde os professores eram liberados da escola para participar deste espaço de formação.

A abertura dos seminários e as palestras ocorriam nas sedes das reservas, e antes da aula de campo, a trilha era verificada por uma equipe especializada para garantir a segurança dos professores e evitar imprevisto. Além disso, todos os professores eram informados anteriormente sobre os trajes e cuidados adequados para a

trilha.

Imagem 2: Seminário de Percepção Ambiental

No final dos seminários, cada professor recebeu um CD com uma apostila digital de educação ambiental, o relatório de todas as atividades do instituto realizadas ao longo do ano, músicas com temáticas ambientais e jogos educativos, para consultas posteriores e auxiliar no desenvolvimento de atividades em sala de aula.

Outra ferramenta utilizada para a formação dos professores, foi a realização de concursos ambientais, sendo esta atividade uma estratégia adotada para proporcionar um momento de socialização entre todos os professores dos diversos municípios, possuindo como finalidade trabalhar habilidades artísticas para sensibilização e envolvimento acerca das questões ambientais.

Desse modo, em linhas gerais, ocorreu concurso ambiental de fotografia, de cartazes e de poemas, na qual foi divulgado entre as escolas um regulamento de cada concurso com todas as instruções e critérios de avaliação. Sendo assim, os materiais enviados para os concursos foram fotografias, cartazes de cartolina com desenhos e colagens, e poemas relacionados ao tema, na qual os trabalhos foram julgados e premiados com notebooks, máquinas digitais, kit de desenho, livros, entre outras premiações.

A programação dos concursos ocorreu com breves palestras relacionadas a temáticas ambientais, apresentações artísticas, exposição dos materiais enviados, julgamento e premiações arrecadadas através de patrocinadores. Com isso, diversos educadores e estudantes estiveram presentes no evento, além de representantes de

órgãos ambientais que foram convidados para prestigiar o evento.

Imagem 3: Jurada analisando as fotografias enviada para o concurso

Como mencionado, após as atividades, o material produzido foi divulgado pela internet por email e pelo site de relacionamento do instituto, buscando assim divulgar o que ocorreu durante os eventos através de relatórios e fotos para os professores participantes e os demais que não puderam comparecer as atividades. Desse modo, com os materiais produzidos pelos concursos, foi possível observar a percepção ambiental que os professores amadureceram ao longo das atividades.

Nessa direção, ao todo foram realizadas 171 atividades de formação de professores em diferentes municípios de Alagoas no período de 2011 e 2012. Dessas atividades, ao longo dos dois anos, 37 foram reuniões de planejamento e de acompanhamento das atividades, 127 foram palestras, 5 foram seminários de percepção ambiental e os concursos ambientais ocorreram uma vez por ano, como previsto em seus regulamentos.

Assim, aproximadamente 100 educadores participaram dos espaços de formação e assumiram o compromisso de multiplicar o aprendizado e as discussões proporcionadas pelas atividades realizadas, com o intuito de contribuir para a conservação ambiental.

Considerações Finais

As atividades descritas no presente artigo visaram contribuir com a formação de professores, alertando-os da importância de discutir as questões ambientais em sala de aula. Assim, o uso de recursos midiáticos nas atividades cumpriu um papel fundamental no processo de formação dos professores, facilitando o seu aprendizado e reflexões.

Ao utilizar nas atividades vídeos localizados no canal Youtube, ilustrações e esquemas em slides, cartilhas e informações em versão digital, divulgação através de email e na rede social Facebook, consequentemente o educador é instigado a observar tais ferramentas de outro ponto de vista, o que resultou em professores que a partir das atividades desenvolvidas começaram a manusear mais esses recursos em sala de aula.

Nesse sentindo, as atividades realizadas vislumbraram os educadores como multiplicadores de mensagens e reflexões ambientais, compreendendo que a escola possui um papel importante na sociedade e na formação de indivíduos.

Referências

CARVALHO, I. **Educação ambiental e a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

CAVALHEIRO, J. **Consciência ambiental entre professores e alunos da escola estadual básica Dr. Paulo Devanier Lauda.** Monografia programa de pós-gradução em educação ambiental UFSM. Santa Maria. 2008.

COELHO, N; ORZECHOWSKI, S. **A função social da escola pública e suas interfaces.** Anais do X Congresso Nacional de Educação. Curitiba. 2011.

Dias, G.. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 9. ed. São Paulo: Gaia. 2004.

FORATTINI, O. **Ecologia, epidemiologia e sociedade**. São. Paulo: USP/Ed.Artes Médicas. 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

HAYDT, C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática. 2006.

JACOBI, P. **Educação Ambiental:** o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. v.31, n.2, p.233-250, maio/ago. São Paulo: Educação e Pesquisa. 2005.

LOUREIRO, C. **Educação Ambiental Crítica:** contribuições e desafios. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental. Brasília: MEC/MMA. 2007.

SILVA, R. **Leitura de imagens da mídia e educação ambiental:** Contribuições para a formação de professores. v.26, n.02, p.277-298, Belo Horizonte: Educação em Revista. 2010.

SILVA, S. **Concepções e representações sociais de meio ambiente:** uma revisão crítica da literatura. Anais do VII Enpec. Florianópolis. 2009.

PROFISSIONAL DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM EM REDE

Hebert Gomes de Oliveira[1]
José Gomes da Silva[2]

RESUMO
O presente artigo está diretamente relacionado ao trabalho de pesquisa desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. A investigação tem como objetivo apresentar resultados parciais que tratam de alguns sentidos expressos pelos professores a respeito da utilização pedagógica das tecnologias digitais em sala de aula. Esses resultados foram coletados durante ação que objetivava formar professores sobre a utilização pedagógica das tecnologias digitais, realizada em uma unidade de inclusão digital vinculada ao programa Telecentros BR. Nesse sentido, busca possíveis respostas que podem ajudar-nos na construção de uma metodologia, capaz de fugir da linearidade tradicional, e atingir patamares circulares dentro da perspectiva de coletivos de aprendizagem mútua entre professores e alunos, estimulando, assim, as aprendizagens múltiplas.
Palavras-chave: Formação de professores; Sociedade do conhecimento, Tecnologia educacional.

RESUMEN:

El presente artículo esta diretamente relacionado al trabajo de investigación desarrollado en la Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como trabajo de conclusión del curso de Pedagogia. La investigación tiene como objetivo presentar resultados parciales que tratam sobre algunos significados expresados por los profesores a respecto de la utilización pedagógica de las tecnologias digitales en el aula. Los resultados fueron coletados durante acción que objetivava formar profesores sobre la utilización pedagógica de las tecnologias digitales, realizada en una unidad de inclusión digital vinculada al programa TelecentrosBR, buscando presentarposibles respuestas que puedanayudar-nos em la construción de una metodologia, capaz de huir de la linearidad tradicional, y atingir patamares circulares dentro de la perspectiva de los coletivos de aprendizaje mutuo, entre profesores e alumnos, estimulando asim las aprendizajes multiples.

[1] Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Agente de comunicação (diagramação) da Universidade do Estado da Bahia. Experiência na área de Educação, com ênfase nas TIC (tecnologias da informação e comunicação).hebert_g_o@hotmail.com.
[2] Pedagogo pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em TIC na Educação, pela Universidad de Salamanca (USAL). Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor da Educação Básica da Secretária de Educação do Estado de Sergipe

I - INTRODUÇÃO: A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A era da informação é caracterizada pela relevância que a informação tomou a partir da popularização das tecnologias computacionais e da rede mundial de computadores (internet). Esse fenômeno é denominado por Castells (2000) como revolução informacional,a qual penetrou a sociedade, modificando toda a estrutura não só técnica, como também os laços afetivos e os modos de interação entre os humanos. Essa nova tecnologia fez surgir um novo modo de encarar os afazeres diários.

Corroborando,Silveira (2001) nos diz que, no âmbito da revolução informacional, o computador vem alterando as relações das pessoas com o tempo e com o espaço. A sociedade (ou sociedade geral)industrial passou por três revoluções.Na primeira e segunda revolução industrial, as inovações tecnológicas permitiram ampliar a capacidade física humana, além de proporcionar precisão ao seu trabalho, trazendo mudanças drásticas e inesperadas ao quadro social. Destacamos algumas dessas mudanças, a saber:imperialismo, capitalismo, neoliberalismo, movimento de classes, independência das colônias. A terceira revolução é capaz de amplificar as capacidades mentais do ser humano, o modo de pensar.

> Não se pode mais conceber pesquisa Cientifica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final do Século XX, *um conhecimento por Simulação* que os epistemologistas ainda não inventariaram (LÉVY, 2001, p. 78).

Segundo Silveira (2001), as novas TIC ressuscitaram a escrita, principalmente após a supremacia das tecnologias audiovisuais, em especial a televisiva que, de uma forma sutil, movimenta as possibilidades criativas de seu usuário. Desse modo, a percepção da "Sociedade do Conhecimento" foi sendo arquitetada a partir da década de 1990, quando nos países desenvolvidos a internet e os computadores pessoais se tornaram comuns nos lares. Aos poucos, esse termo foi substituindo a expressão "Sociedade Informacional". Diferente de qualquer outro momento histórico humano, o acesso à informação tornou-se primordial à sobrevivência na sociedade contemporânea. Daí podermos afirmar que esse acesso tem causado profundas transformações, quais sejam: socioculturais, educacionais, tecnológicas e econômicas. Tais modificações são

(SEED). serginhoneb@hotmail.com

muito evidentes não só do ponto de vista do acesso, mas, sobretudo, como forma da produção do conhecimento. Essas mudanças de concepções sobre o acesso e o conhecimento podem ser percebidas quando paramos para analisar o caráter atual da profissionalização.

A partir da Era industrial, surge no panorama educacional uma educação tecnicista, tendo como principal objetivo formar pessoas para a linha de produção. Nesse sentido, a educação tinha como espelho as doutrinas *tayloristas e fordistas*. Essa formação técnica era cabível a um mercado que precisava de pessoas capazes de realizar uma atividade única em toda sua vida. Isso significava que um cidadão formado em uma escola tecnicista tinha como consequências a diminuição de suas possibilidades de desempenhar outras funções. Atualmente, os cursos técnicos existentes passaram por uma série de mudanças estruturais, objetivando uma formação mais ampla, com a integração do ensino médio ao nível superior. Somado a isso, o cidadão cada vez mais vai precisar buscar aperfeiçoamento, afinal, o processo de formação profissional não ocorre apenas no momento de conclusão de uma fase primária de formação (ou qualquer outra por qual tenha passado), estando intimamente ligado às informações e ao conhecimento. Observa-se:

> Não só o conhecimento será exigido, mas competências pessoais serão cobradas dos indivíduos tornando os mais atuantes, críticos e competentes, para as suas funções, este talvez seja o grande desafio pessoal nesse mercado capitalista e seletista (MENDES 2007 p 37.).

Desse modo, é difícil definir até que ponto essa nova etapa é mais uma faceta do neoliberalismo e suas maneiras de sobreviver às mudanças dos tempos. Porém, não se pode negar o poder transformador que a Sociedade do conhecimento empenhou para a transformação social, expressando com clareza as transformações sociais, econômicas, culturais, políticas e institucionais.

Diante do exposto, com o foco na educação contemporânea e seus desafios, apresentaremos resultados parciais que tratam de alguns sentidos expressos pelos professores a respeito da utilização pedagógica das tecnologias digitais em sala de aula. Sendo assim, baseando-se na concepção sobre formação de professores na era do conhecimento, buscamos compreender os sentidos expressos pelos professores sobre o uso das TIC, bem como evidenciar algumas responsabilidades para o professor dentro

do conhecimento.

Assim, a motivação de investigar sobre a temática em regerem parte da nossa experiência enquanto estudantes da escola pública, na qual muitos professores sentiam dificuldades em utilizar as TIC. Dessa forma, o nosso olhar sobre a questão foi amadurecendo durante a graduação em pedagogia, aliado a nossa atuação profissional na área das TIC, fatores que nos instigaram e nos lançaram em direção à presente pesquisa, partindo do entendimento que os docentes devem ser agentes includentes e formadores na sociedade do conhecimento.

Os horizontes metodológicos constituintes desse artigo perpassam por uma metodologia de Investigação-ação de abordagem qualitativa realizado no Centro Digital de Cidadania (CDC), alocado no 20º batalhão de polícia militar na Bahia (20º BPM). Centro vinculado ao Programa Telecentro.Br, na Cidade de Paulo Afonso-BA.

Os participantes constituintes da pesquisa foram professores de uma escola de nível Técnico profissionalizante, que participaram de uma formação para utilização pedagógica das tecnologias digitais no contexto escolar, a fim de promoverem a inclusão e criação de coletivos de aprendizagem mutua de professores e alunos na sociedade do conhecimento. O método principal para coleta de dados foi Grupo focal, o qual,por sua flexibilidade e sua permissividade de configurar ambientes confortáveis ao grupo de amostra, possibilita a emergência de uma pluralidade de olhares, além de deixar latente a percepção e avaliação do investigador em relação à emoção dos participantes. Essas características abrem caminho para análise dos significados sobre o uso desse instrumento e sua importância.

> A discussão do grupo focal deve acontecer numa atmosfera agradável e informal, capaz de colocar seus participantes à vontade para expor ideias, sentimentos, necessidades e opiniões. Caplan (1990) sugere uma progressão natural dos assuntos, partindo de tópicos mais gerais até chegar ao foco específico da pesquisa. Se a pesquisa tiver mais de um objetivo, é conveniente subdividir a discussão em reuniões distintas, uma para cada objetivo específico, visando a maior ordenação de ideias. (DIAS, 2000, p.18).

Portanto, no decorrer das reuniões dos grupos focais, foram feitos apontamentos sobre as falas, as reflexões sobre os momentos subsidiaram os projetos interventivos característicos da Investigação-ação.

II - O TRABALHO DOCENTE

A Sociedade do conhecimento tem no centro de sua existência uma apelação fortíssima por padrões superelevados de educação, impostos para a sua manutenção. Por isso mesmo acaba por criar pandemias de padronização e super-regulamentação, provocando vagalhões de pedidos de demissão e aposentadoria precoce, crise de recrutamento e escassez de líderes educacionais ávidos e capazes. Assim está apresentada a nossa sociedade como paradoxo lógico e como prelúdio de sua própria transformação. A mesma sociedade, que precisa dos professores como articuladores ávidos a articular o conhecimento, qualificados para o construírem dentro das redes e nos coletivos de aprendizagem, explora-os mediante frágeis carreiras, insustentável jornada de trabalho e baixas remunerações, fazendo com que haja um grande número de professores esgotados, aposentando-se ou transferindo-se para outros meios de sobrevivência, tornando cada vez menor o recrutamento de profissionais para essa área.

Na visão de Andy Hargreaves (2003), o professor na sociedade do conhecimento se encontra em meio a uma pirâmide de imperativos conflitantes, dentre eles estão: **Ser catalisadores da sociedade do conhecimento** e de toda a oportunidade e prosperidade que ela promete trazer; **ser contraponto a ela** e às suas ameaças à inclusão, à segurança e à vida pública; **ser baixa** dessa sociedade do conhecimento em um mundo onde as crescentes expectativas com relação à educação estão sendo respondidas com soluções padronizadas, fornecidas a custos mínimos. A sinergia dessas três forças está moldando o caráter ponderado da profissão professor na sociedade do conhecimento, a harmonia desses três pontos conflitantes consegue orquestrar e concluir de maneira objetiva, mesmo que seja difícil, a missão do professor dentro da sociedade do conhecimento. Tais objetivos devem ser encarados como forma de gerar cidadania, mas não sucumbir à ânsia por padronizações do conhecimento que há em tal.

A característica da sociedade do conhecimento está em algo enraizado na essência humana, pois, criar uma sociedade onde o centro é a construção do conhecimento só se dá em seres capazes de ensinar o que se aprendeu. Portanto, faz-se necessário modificar em busca de um novo atualizado, através da eterna virtualização. Na sociedade do conhecimento, objetiva-se a criação de grupos capazes de pensar os modelos antigos; problematizarem e propor soluções. Essas devem ser problematizadas

para que gerem outras soluções possíveis, compreendendo, assim, as raízes do conhecimento múltiplo, próprio dessa sociedade. Dessa forma, Hargreaves (2003) aponta também três fatores que devem ser considerados ao analisar a sociedade do conhecimento:

> Capacidade cientifica, técnica e educacional ampliada... Essa sociedade vai apresentar não só universidade superconceituada capaz de produzir inovações, mas também escolas de nível básico, altamente capacitadas, e voltadas para inventividade, promovendo autonomia desses indivíduos, da sociedade informacional, gerando conhecimento através de grupos aplicados em áreas do conhecimento afins, embelecendo assim o desafio organizacional de criar os grupos e as culturas nos quais essa aprendizagem mútua espontânea possa florescer (HARGREAVES, 2003, p.33).

Em suma: o conhecimento na sociedade do conhecimento não é tratado como uma simples base para produção e geração de riquezas como em outras configurações sociais. Ele é a própria riqueza dessa sociedade, pois, está intrínseco em todas as formas e em todos os locais possíveis como a marca dessa sociedade.

Assim, o sucesso econômico desta sociedade depende única e exclusivamente da capacidade de nutrição de uma cultura de aprendizagem mútua e não concorrente, espontânea e não forçada. Trata-se de uma economia substanciada no conhecimento. Por isso não tem seu sucesso baseando-se em força de seu maquinário, já que o maquinário pode ser comum a qualquer um de seus concorrentes, mas, a verdadeira força está no potencial dos cérebros aplicados em pensar, aprender e inovar, ou seja, o potencial deixa de ser uma relação material, passa então a ser um potencial de relação humana. A formação dos professores, bem como o caráter dessa profissão,devem ser encarados como de líderes capazes de mediar o desenvolvimento social na era do conhecimento.

As instituições de ensino, tal como os professores, não devem render-se nem ceder em nada, diante das pressões que há por parte dos grandes empresários e das multinacionais. Estas tentam usurpar esse papel de líder fomentador-administrador no professor e nas escolas da sociedade do conhecimento, de forma que essa dificuldade da escola em gerar e suprir uma cultura de aprendizado faz com que os empreendedores da Sociedade do conhecimento usurpem o lugar da escola e dos educadores como agentes dessa cultura de aprendizado. Tal perspectiva gera crise de padronização do ensino afim

de uma "sociedade do conhecimento" que, na verdade, só atende a uma velha lógica de pensar pessoas como simples maquinário, comum ao capitalismo.

> O *conhecimento* é o grande capital da humanidade. Não é apenas o capital da transnacional que precisa dele para a inovação tecnológica. Ele é básico para a sobrevivência de todos e, por isso, não deve ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado a todos. Esta é a função de instituições que se dedicam ao conhecimento apoiado nos avanços tecnológicos. Espera-se que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente. Essa é ao mesmo tempo nossa causa e nosso desafio. Infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor, acabaram surgindo "indústrias do conhecimento", prejudicando uma possível visão humanista, tornando-o instrumento de lucro e de poder econômico. (GADOTTI, 2000, p.6).

Portanto, faz-se necessário pensar nas mudanças ocorridas no cenário da educação e da aprendizagem Precisa-se repensar uma nova proposta educacional que una de forma crítica e reflexiva esses três imperativos conflitantes citados acima, pois, com suas interações e seus efeitos sob a cultura, irá moldar a natureza do ensino,aquilo que significa ser um professor e a própria viabilidade da atividade como profissão. Podemos perceber isso conforme essa leitura proposta por Hargreaves (2003):

1) Promover a aprendizagem cognitiva profunda: Uma aprendizagem Profunda requer empenho e tempo, a aprendizagem profunda refere-se a uma aprendizagem que leve o educando a romper as barreias do aqui e agora, e o faça transcender a uma aprendizagem ontológica e prática, onde seja observado o que se faz e não o que se diz. Para que isso aconteça são amplamente necessárias revisões curriculares nos sistemas de ensino, que priorizem a redução das matérias nas matrizes curriculares, e abordem com veemência o trabalho interdisciplinar e transversal.

2) Aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados: A maior parte de nossos professores foi educada em um sistema tecnicista e teve também uma formação que atendia a esses pressupostos que se baseavam em um sistema de trabalho que está sendo extinto aos poucos, por causa da informatização e da revolução cibernética que tem ocorrido no espaço global nos últimos trinta anos. Mesmo os professores que foram formados dentro do que orientam os parâmetros curriculares nacionais tendem a continuar ensinando como aprenderam, e fazendo uma

educação totalmente fragmentada, isso precisa ser mudado para que possamos criar uma cultura de aprendizagem.

3) Comprometer-se com aprendizagem profissional contínua: É amplamente necessário que os professores, as escolas e as secretarias de educação municipais, estaduais e federias se comprometam amplamente com a formação dos professores, com a criação de planos de incentivos para que os docentes busquem o melhoramento profissional, criando entre eles não só uma busca de melhoramento financeiro, mas também satisfação intelectual, consequentemente a transformação das práticas trabalhistas.

4) Trabalhar e aprender com equipes de colegas: Através da busca de melhoramento intelectual e profissional, da redução da quantidade de matérias estudadas na instituição de ensino, e com propostas interdisciplinares, haverá um maior comprometimento com o trabalho em equipe por parte dos professores. Isso fortalecerá a aprendizagem emocional do grupo devido a choques de personalidades, a fim de se alcançar harmonia de trabalho e valorização mútua da contribuição dos colegas, em prol de uma aprendizagem em equipe.

5) Tratar os pais como parceiros na aprendizagem: Compreender os pais como os parceiros imprescindíveis nessa caminhada rumo à cultura de aprendizagem. Por isso a escola deve estar sempre aberta para a comunidade, estreitando os laços com a família.A escola deve fazer o trabalho de sensibilização dos pais nesse dever que é próprio deles. Fato que não deve ser terceirizado como é comum na sociedade industrial, onde a aplicação da mão de obra dos pais e das mães em amplos setores dessa sociedade faz com que o trabalho de educação familiar seja relegado a babás, ou a "bancas", lugares que funcionam como reforço escolar privado.

6) Desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva: todo trabalho desenvolvido na escola deve ser elaborado nessa perspectiva. Todas as atividades didáticas devem ter como fundo uma boa avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios.Os professores devem traçar estratégias a partir do feedback gerado pela classe.

7) Construir uma capacidade para mudança e o risco: a insegurança é uma característica comum a tudo nessa nova era, portanto, a capacidade de mudança frente às intempéries de nossa época é garantia de continuidade de um trabalho relevante, consolidado a trabalhar o mais confortável frente ao risco.

8) Estimular a confiança nos processos: não uma fé cega, mas uma confiança gerada por quem constrói os próprios processos e projetos, essa confiança é gerada na sinergia dos seres que confiam na forma de um sistema protocooperativo.

A Escola moderna foi fundada em cima de um prisma que enxerga os fenômenos cotidianos de maneira isolada. Muitos atribuem isso a dicotomia, própria do renascimento. O conteúdo escolar foi dividido em matérias que tinham uma visão sobre um fenômeno que dava sua resposta "certa" em torno da pergunta previamente gerada pelo professor. Cada fenômeno era estudado com a particularidade disciplinar.

Esse conhecimento fragmentado não significa estar errado, mas abriga pouca relevância ético política, uma vez que ele só tem uma finalidade, no próprio estudo da ciência particular, pois apenas na análise científica ele se encontra fragmentado de acordo com as especificidades de cada área. No cotidiano encontra-se esse conhecimento totalmente misturado e transversalizado, precisando apenas ser problematizado e gerar conhecimento através do uso da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade surge como chamado para as disciplinas focarem nos seus objetos, porém não isoladamente, mas com fortalecimento das relações com as outras áreas de conhecimento, afinal a realidade não é fragmentada.

> Uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e a síntese. É o professor o único responsável pela transmissão do conhecimento, continua vendo o aprendiz como a tábua rasa, produzindo seres subservientes, obedientes castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade. (MORAES, 1997, p.51).

Trabalhando com projetos, subverte-se essa lógica fragmentada de conceber o conhecimento. Um projeto competente tem a participação ativa dos alunos, no sentido

que sua estrutura não é linear, mas sim em rede. Através de planejamentos e observações dos professores, são elaborados pontos de necessidades que são relevantes à formação ética e política dos alunos. Formulado o tema, ele é levado para sala de aula e os alunos fazem uma pesquisa prévia sobre o tema e formulam suas questões temáticas, a partir daí cabe ao professor fazer as conexões dessas questões com as demais áreas de conhecimento alimentando um sistema interdisciplinar a partir do *feedback* dos alunos sobre a temática.

Dessa forma, pode-se não só observar quais os objetivos da escola em nossos tempos, mas também descrever o papel do professor nessa nova concepção educacional. Assim, o professor que antes aparecia como detentor do conhecimento, agora, apresenta-se como o estrategista do conhecimento. Através de avaliações diagnósticas podem mudar o projeto a partir do output gerado pelos alunos, guiando para um caminho que talvez fora até imprevisto durante a elaboração do projeto. Porém, com sua liderança e capacidade, pode formular junto aos alunos novas possibilidades. Sua função é, através da mediação, cativar a curiosidade intrínseca do aprendiz, convertê-la em questionamentos, problematizar a realidade e construir junto com o aluno um conhecimento relevante politizado, que não só venha a ser significativo para ele, mas trate os conteúdos que outrora estavam desconexos do chão (e para alguns incompreensíveis) e os reconecte gerando um saber coletivo e sustentável.

> A inteligência coletiva implica a transformação da forma como pensamento sobre as capacidades humanas, sugerindo que todos são capazes, e não somente alguns poucos; que a inteligência é múltipla, em vez de ser uma questão de resolver enigmas com respostas únicas, e que nossas qualidades humanas para imaginação e o envolvimento emocional são tão importantes quanto nossa capacidade de nos tornarmos especialistas técnicos. (HARGREAVES, 2003, p.12).

Trabalhar educação através de olhares estratégicos e a partir da aprendizagem coletiva com projetos nos faz compreender o cidadão local em um contexto global, situando-o criticamente em torno de um trabalho mediado, através do qual consegue problematizar as questões peculiares da sua região e as inferências em contexto global de suas ações, sejam positivas ou negativas, com mais possibilidade ao novo. Quando isso é feito a partir dos aprendizes, o conhecimento gerado e se torna muito mais significativo, profundo, trazendo à tona um trabalho relevante que permitirá aos alunos

desenvolver olhares complexos, ao invés da singularidade tradicional, tipicamente "neutra" politicamente.

Evidente que nós precisamos adotar uma nova postura diante das novas questões que convergem e repelem-se para fazer existir nossa realidade atual, tanto global quanto local. O fenômeno da grande rede de computadores, que ampliou o conceito da virtualidade, tornou o espaço cibernético totalmente miscível ao cotidiano de forma indispensável e inseparável das relações humanas na contemporaneidade. Dessa forma, encontra-se o professor do século XXI entre redes e fluxos de aprendizagem. Com isso, não se pode mais conceber pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria (Lévy, 2001).

Porquanto, a forma individualista de aprendizagem positivista já não é mais contemplada. Hoje nos centros de desenvolvimento compreende-se que a aprendizagem relevante para os nossos tempos se dá de maneira coletiva, através de uma cultura de aprendizagem que prioriza o desenvolvimento coletivo, mediado pelas redes informacionais. Essa cultura de aprendizagem espontânea transforma e reconfigura constantemente a técnica, inventando, apropriando-se e reinventando novas técnicas e novos conhecimento, a todo tempo. Caracterizando, assim, a sociedade do conhecimento que tem transformado o conhecimento em algo rizomático.

> Quando uma circunstância como uma mudança técnica desestabiliza o antigo equilíbrio das forças e das representações, estratégicas inéditas, alianças inusitadas tornam-se possíveis... A técnica não é sinônimo de esquecimento do ser ou de deserto simbólico, é ao contrário uma cornucópia de abundância axiológica, ou uma caixa de pandora metafísica (LÉVY , 2001, p.20)

Se no mundo há mudanças que levam aos coletivos intelectuais, precisamos cada vez mais nos organizar para trabalhar, pensar e construir um conhecimento coletivo, amplamente necessário. Que nós professores tomemos a frente nessa empreitada como estrategistas desses novos horizontes, a fim de conseguir concretizar uma cultura mútua de aprendizagem. Porém, para que isso aconteça é imprescindível que consigamos fazer um trabalho de equipe que supere e seja referência para qualquer outra organização inserida na sociedade do conhecimento.

A formação profissional dessa equipe deve ser de caráter de formação de

lideranças seguras em seus compromissos como tais estrategistas do conhecimento. Isso os impele a gerar e gerenciar a formação de novos grupos educacionais comprometidos com a aprendizagem solidária e altruísta. Nesse sentido, encontra-se uma saída formidável antiga, mas não ultrapassada, que é a gestão de uma pedagogia de projetos. Tais projetos visam uma integração da equipe em prol de um objetivo pré-estipulado. Para isso é necessário uma inclinação dos professores para um trabalho interdisciplinar e transversal, que vislumbre estratégias não rígidas e técnicas renovadas para minerar o conhecimento, observando as coisas da natureza e a natureza das coisas, provocando o olhar científico dos alunos, trabalhando sempre a partir do conhecimento existente, tornando os alunos parte da experiência de trabalhar projetos científicos de pesquisa, de intervenção, tornando a escola um espaço social relevante na comunidade onde ela esteja inserida.

> A inteligência coletiva implica a transformação da forma como pensamento sobre as capacidades humanas, sugerindo que todos são capazes, e não somente alguns poucos; que a inteligência é múltipla, em vez de ser uma questão de resolver enigmas com respostas únicas, e que nossas qualidades humanas para imaginação e o envolvimento emocional são tão importantes quanto nossa capacidade de nos tornarmos especialistas técnicos (HARGREAVES, 2003, p.43).

Por fim, deve-se apostar em um caminho de unidade da aprendizagem em um sistema composto por pessoas para pessoas que usam a técnica, não como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta que serve para transformação do próprio sistema. Assim, através de esgotamentos, desequilíbrios e reequilíbrios de forma circular e não linear, garante-se a participação de todos com suas contribuições, e permite-se o acesso a todas as contribuições feitas, assegurando as condições necessárias para a construção de uma cultura de aprendizagem mútua, sustentável e não como um modelo a ser aplicado em qualquer lugar, mas variável de acordo com a relevância das urgências locais em detrimento das globais.

III - ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS

No inicio das atividades, de maneira não proposital, os professores ficaram divididos em dois grupos: o grupo 1 era constituído por professores de ciências

humanas e linguagens; e o grupo 2 abrigava professores de ciências naturais e exatas. Essa divisão ocorreu devido à disponibilidade dos professores designada no AC (Atividade Curricular em Comunidade) da escola. Essa realidade descartou a possibilidade de vivência entre todos os professores. "Uma escola que continua dividindo os conhecimentos em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes." (MORAES, 1997, p.51). Dessa forma, é quase impossível trabalhar com o conhecimento colaborativo, próprio da Sociedade do Conhecimento.

O grupo 1 mostrava uma verdadeira falta de familiaridade com uso de computadores, ninguém possuía e-mail. Logo, tivemos que parar as atividades propostas para fazer e-mails para os participantes terem acesso ao material e às atividades propostas pela formação. Nesse grupo, tivemos a oportunidade de ouvir falas de professores afirmando que: "Usar essas tecnologias na sala de aula é ser tecnicista" (PROFESSROA DE GEOGRAFIA), ou também: "não preciso saber dessas coisas aí porque o que eu ensino é história e nessa disciplina não tem necessidade de estar usando computador, ou melhor, o uso que mais faço e para passar Slides" (PROFESSORA DE HISTÓRIA). Outra professora também afirmava utilizar apenas para apresentação de slides, pois evitava escrever no quadro. Essa atitude demonstra a substituição do quadro apenas pelo projetor, demonstrando quanto o professor não compreendia que essa sim é uma postura da educação tecnicista, mesmo utilizando tecnologias dialógicas.

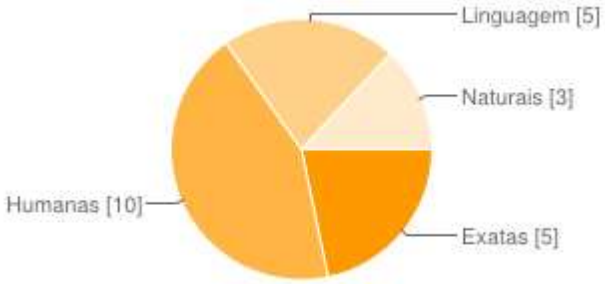
> Embora estejamos em uma nova etapa de desenvolvimento cientifico, intelectual, político e social, continuaram oferecendo uma educação dissociada da vida, desconectada da realidade do individuo, descontextualizada. A crise atual também decorre da uma crise do conhecimento, da ignorância de como ocorre o processo de construção do conhecimento, do desconhecimento de sua complexidade e da multidimensionalidade do processo educativo (MORAES 1997, p.84).

O grupo 2, diferentemente do 1, mesmo sendo constituído por professores com uma vasta experiência em sala de aula, mostrava-se mais ciente da necessidade de "atualizar-se". Observava nas tecnologias digitais verdadeiros potenciais para melhorar a qualidade da educação e da própria competência profissional. O comentário do professor de eletrotécnica é revelador: "um computador ligado à internet traz uma dinâmica muito maior às atividades em sala de aula, pois ao ponto em que nossa

memória falha, podemos rapidinho ir ali e verificar, além dos recursos que os próprios alunos mostram ser fantásticos". O professor de física comentou o seguinte: "construí um blog onde posto textos, fórmulas, curiosidades e até simuladores ligados a laboratórios de universidades importantes. Nesse espaço tiro dúvidas dos alunos".

De pronto, vale salientar que o grupo 1 desistiu unanimemente do curso. No segundo dia de encontro, esperamos e ninguém apareceu, não ficamos sabendo sequer da justificativa. Saber dos motivos que levaram a desistência seria interessante, poderiam estar relacionados à metodologia utilizada no trabalho ou questões interpessoais.

Área de atuação dos interessados pelo Curso.



Exatas	**22%**
Humanas	**43%**
Linguagem	**22%**
Naturais	**13%**

No entanto, não tivemos essa resposta. Um dado interessante revela que os professores desistentes são em sua origem da área de humanas. Esse dado no permite apenas analisar um acontecimento, uma vez que não possuímos dados mais abrangentes e conclusivos sobre tais motivos. É possível perceber nos gráficos que os professores de linguagens e humanas do grupo 1 tinham somado o quantitativo de 65% do total de participantes.. No decorre do processo, percebeu-se que os professores confundiram a proposta do curso, pensando num "curso de informática básica para professores". Além disso,os professores do Grupo 1 não conseguiam se articular com os professores da Grupo 2, mesmo sendo da mesma escola. Isso revelava uma profunda realidade da escola que não conseguia trabalhar de maneira interdisciplinar reforçando o trabalho coletivo e cooperativo entre os colegas. O trabalho coletivo de aprendizagem deve começar nas equipes de professores, como afirma Hargreaves (2003). Trabalhar e aprender com equipes de colegas faz parte das dinâmicas desse tempo.

IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos expressos pelos professores quanto ao uso das tecnologias expressam o reconhecimento e desejo dos profissionais trabalharem com TIC. Revelam ainda, na fala de alguns professores, uma visão reducionista e tecnicista sobre a sua utilização na educação. Foi possível perceber que os professores de ciências humanas e linguagens possuem maior resistência sobre o uso de tais tecnologias, quando comparados aos professores de ciências exatas e naturais.Tal resistência aparece como uma interpretação por parte dos professores que o uso das tecnologias vai tornar o seu ensino tecnicista.

Pensar na formação de professores para utilização das tecnologias pressupõe pensar no desenvolvimento de novos programas de formação, levando em consideração as realidades distintas e o dever de acompanhar cada projeto de formação sob o julgo de não tornar somente mais uma formação aligeirada e sem sentido. Em igual medida, pressupõe pensar na formação de aprendizagem mútua, da inteligência emocional, compreendendo a importância de suas unidades, fortalecendo o espírito da cooperação na emergência da Sociedade do Conhecimento.

Por fim, novas formas de aprendizagem sugerem outros modos de ensino. Cabe aos professores criarem oportunidades de aprendizagem baseadas na criatividade, interação, interconexão, comunicação, informação, capazes de (re) inventar o processo de ensino-aprendizagem, cada vez mais coletivo, partilhado, sustentável e sustentado em coletivos pensantes e inovadores.

REFERÊNCIAS

CASTELLS. Manoel **A Sociedade em Rede**. A era da informação, economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DIAS, Cláudia Augusto, **Grupo Focal**: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas, 2000.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

HARGREAVES, Andy **O Ensino na Sociedade do Conhecimento:** A educação na era da insegurança. Porto Alegre (RS): Artmed Editora, 2003.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do Pensamento na Era da Informática. São Paulo: Ed 34 2001

MENDES, Flávio Ramos.**Tecnologia e a construção do conhecimento na Sociedade da Informação** / Flávio Ramos Mendes. – Londrina, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1978.

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS ONLINES EM SALA DE AULA

Danielle de Souza Silva[1]
Rita de Cácia Santos Souza[2]

RESUMO

A Educação urge de inovações, práticas que deem subsídios a um ensino de qualidade, de preparação para a vida, de sentido para o futuro. Sabemos também que sem a tecnologia e as várias ferramentas que ela nos disponibiliza, não sairemos do lugar, permaneceremos do mesmo jeito com métodos antigos e muitas vezes ultrapassados, sem acompanhar as mudanças e principalmente sem entender o aluno de hoje, aquele que já nasce inserido no mundo tecnológico, das mídias, desafios constantes na prática docente na utilização dessas ferramentas, entender que a tecnologia é um meio e não um fim no saber fazer pedagógico. O objetivo desse trabalho consiste em sensibilizar e alertar sobre a prática docente e os seus desafios, sobre a magnitude de um educador na vida de uma criança, adolescente e de qualquer cidadão, principalmente na utilização de ferramentas onlines, atividades colaborativas e acompanhar a evolução dentro e fora da sala de aula, ultrapassando barreiras, renovando metodologias e se aproximando da linguagem e do mundo deles. Apesar de esse assunto abrir vários leques para estudos, pesquisas e questionamentos, enfocaremos a importância do uso da tecnologia, das ferramentas online e gratuitas, a exemplo dos blogs, como mais uma forma de inovação dentro da sala de aula a partir de análise teórica e reflexiva.

PALAVRAS – CHAVE: Educação; Tecnologias; Ferramentas online; Prática Docente.

ABSTRACT

Education urges innovations, practices that give grants to a quality education, preparation for life, meaning for the future. We also know that without the technology and the various tools it provides us, we will not leave the place, will remain the same way with old methods and often exceeded, without accompanying changes and mostly without understanding the student today, who is born inserted in the technological world, the media, constant challenges in teaching practice in the use of these tools, understand that technology is a means and not an end in pedagogical know-how. The aim of this paper is to raise awareness and warn about the teaching practice and its challenges, on the magnitude of an educator in the life of a child, teen and all citizens, especially in the use of online tools, collaborative activities and monitor developments within and outside the classroom, overcoming barriers, renewing methodologies and approaching language and their world. Although this issue open many fans for studies, research and inquiry, we will focus on the importance of the use of technology, and free online tools, such as blogs, as another form of innovation within the classroom from theoretical analysis and reflective.

KEY - WORDS: Education, Technology, Online Tools, Teaching Practice.

[1] Pedagoga; Pós Graduanda no curso Inovações em Práticas Pedagógicas. Professora de Educação Tecnológica do Colégio Módulo. Email: danielle.danicolys@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Professora da UFS, membro do Nupieped/UFS. E-mail: ritacssouzaa@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Fazendo um traçado histórico da Educação, sabe-se que antigamente o estudo não era para todos. No Egito antigo, por exemplo, as escolas funcionavam nos templos e os professores ensinavam a arte da palavra falada, pois, ter uma boa oratória contava positivamente como diferencial dos futuros governantes.

Na Grécia antiga, houve uma preocupação com a formação mais completa, já existiam professores de música, leitura, filosofia e também instrutores físicos. Mas como em muitas civilizações, somente os meninos podiam estudar e sair de casa, as meninas tinham a responsabilidade de acompanhar suas mães nos afazeres domésticos. Já na Roma antiga, os pais eram responsáveis por toda a formação de seus filhos, cabendo a eles o dever de ensinar em casa tudo o que achavam necessário. Na China antiga, os professores transmitiam todo o saber através dos livros e das rotinas diárias de práticas, que preparavam não só o corpo, como também a mente.

No Brasil, a nossa Educação iniciou-se com os jesuítas, uma formação totalmente tradicional, eles catequizaram os primeiros habitantes e ensinaram a memorizar, repetir e decorar. Em nosso estado, o processo evolutivo da nossa Educação não foi diferente, sempre nos baseamos e seguimos as leis implantadas, de cada época. E hoje, como acontece? Os professores são os mesmos? As práticas são as mesmas? Será que podemos continuar passando os conteúdos, apenas para cumprir um calendário e legislação vigente, sem ao menos ressignificar o assunto?O que os alunos estão aprendendo serve para o trabalho? A vida? Como educar no mundo de hoje?

O avanço das tecnologias de Informação e comunicação é evidente, podemos constatar esse acontecimento na presença dessas tecnologias em ações corriqueiras do nosso cotidiano como fazer compras, assistir filme no cinema ou simplesmente se comunicar com outra pessoa. O excesso de informação ao qual somos expostos é tamanho que alguns conteúdos passam despercebidos. Entretanto, as crianças atuais, imersas nessa realidade tecnológica e comunicacional, são capazes de desenvolver várias atividades ao mesmo tempo.

É comum vermos uma criança estudando e ao mesmo tempo ouvindo música, assistindo TV ou respondendo aos colegas nos comunicadores instantâneos. Todavia, esse comportamento acaba por desenvolver o individualismo e as falhas na

comunicação interpessoal, condições contrárias ao indivíduo apto a viver em sociedade e capacitado ao ingresso no mercado de trabalho.

Diante desse contexto, o uso das novas tecnologias como recurso auxiliar de aprendizado torna-se um aliado poderoso, posto o interesse nato dessa geração pelos aparatos eletrônicos. Cabe ao professor, desenvolver métodos que evidenciem o trabalho em grupo de forma contextualizada com a realidade e enfatizada pela experimentação.

Trabalhar com projetos é um desafio, pois as escolas, educadores, alunos, funcionários, pais e comunidade têm que se engajar, quebrando paradigmas, vencendo os conflitos, ambiguidades e inquietações, no qual o aprender e a razão, o individual e o grupal, o local e o global, podem unir-se ao prazer, à imaginação, à utopia, ao sonho, às artes e à tecnologia.

Com os recursos que o computador e a internet possibilitam, este tema fará emergir esta problemática buscando soluções para envolver o aluno no desenvolvimento de atividades que tenham como principais características a socialização, interação e disseminação da informação. A mídia, principal veículo de transmissão de informações, se torna neste caso um importante coadjuvante na pesquisa e desenvolvimento do tema abordado.

O projeto de atuação do professor, ou projeto de ensino, está diretamente relacionado à teoria de aprendizagem, à teoria de escola, ao desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, assim como à concepção de conhecimento (GARCIA, 1995, p. 69). Trata-se de um projeto aberto, dinâmico e evolutivo cuja característica básica é a intencionalidade de propiciar aos alunos a aprendizagem significativa.

O objetivo desse trabalho consiste em sensibilizar e alertar sobre a prática docente e os seus desafios na utilização de ferramentas online, a exemplo de blogs, sobre a magnitude de um educador na vida de uma criança, adolescente e de qualquer cidadão, ultrapassando barreiras, quebrando paradigmas e acompanhando a evolução. Apesar de esse assunto abrir vários leques para estudos, pesquisas e questionamentos iremos enfocar na importância do uso da tecnologia, das ferramentas online e gratuitas como mais uma forma de inovação dentro da sala de aula.

A elaboração desse estudo teve como metodologia, a pesquisa bibliográfica, baseada em alguns autores, como Perreneud (1999), Moran (2007), revistas, textos diversos e práticas, com o intuito de contribuir com reflexões e análises de todos

aqueles que se preocupam em exercer seu digníssimo trabalho de forma brilhante, ético e de qualidade.

2 EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE ATUAL

O comportamento da sociedade está em crescente mudança, até os pequenos hábitos do cotidiano estão sendo influenciados pelo advento das novas tecnologias de comunicação e informação. Fazer compras e conversar com amigos atualmente é possível de acontecer com irrelevância ao aspecto geográfico e temporal.

Na Educação, esta mudança também é notória, a busca pela interação através de atividades dinâmicas e online é uma constante. Para se manter atualizada a escola precisa de profissionais capacitados que gerenciem as mídias digitais a favor do fluxo de informação entre o aluno, a instituição e comunidade.

A escola, mais do que nunca, deve atentar-se à inserção, e porque não dizer, a fixação da imagem no crescente cyber espaço. Ela deve acompanhar com coerência e acima de tudo responsabilidade, a modernização do pensar e agir dos seus alunos. Buscando interação com as novas linguagens para que haja um aprendizado contemporâneo, eficiente e completo.

> Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. (Moran, 1999).

O uso das tecnologias de informação e comunicação na definição e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola permite: registrar e atualizar instantaneamente a sua documentação; criar um sistema de acompanhamento e participação da comunidade interna e externa à escola por meio de redes virtuais de interação e colaboração; definir metodologias de avaliação adequadas e compatíveis com critérios democráticos e participativos; trocar informações e experiências com a comunidade, identificando os talentos e potencialidades que possam contribuir com a

evolução conjunta de problemáticas tanto da escola como da comunidade; discutir e tomar decisões compartilhadas.

É preciso pensar numa prática com qualidade, que desenvolva as competências e Perrenoud[3] (1999, p.07),nos acrescenta, definindo competência como "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles". Porém o que acontece muitas vezes, segundo ele, é um mal-entendido, que gera muita polêmica em torno do objetivo com que os alunos se direcionam a escola. Apontando como dilema a seguinte questão: Perrenoud (1999), questiona "Afinal vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?" e continua:

> O mesmo aponta como resposta a questão o fato de que ambos os termos devem andar juntos, pois todas as ações humanas exigem algum tipo de conhecimento, alguns mais específicos outros mais superficiais, oriundo não somente da escola, mas das diversas áreas (experiência pessoal, senso comum, pesquisas), e desta forma quanto mais conhecimento, habilidades, quanto mais complexa seja uma ação, mais competência para sua efetivação será necessária. Entretanto, "para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos". (PERRENOUD, 1999, p. 07)

Corroborando, Moran4 (2007), "o educador não precisa ser "perfeito" para ser um bom profissional". E completa afirmando:

> Fará um grande trabalho na medida em que se apresente da forma mais próxima ao que ele é naquele momento, que se "revele" sem máscaras, jogos. Quando se mostre como alguém que está atento a evoluir, a aprender, a ensinar e a aprender. O bom educador é um otimista, sem ser 'ingênuo". Consegue "despertar", estimular, incentivar as melhores qualidades de cada pessoa.(Moran, 2007, p. 74)

Cabe a nós professores elaborar nossas aulas e planejamento com temas pertinentes ao aprendizado deles, buscando sempre a participação de todos, opinando,

3 Philippe Perrenoud é doutor em Sociologia e Antropologia, tem 59 anos e leciona nas áreas de currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

4 Doutor em comunicação e professor de novas tecnologias na USP. Pesquisador de inovações na educação. www.eca.usp.br/prof/moran

criticando, sendo ativos para perceber o mundo a sua volta. Por isso, acreditamos na importância de se trabalhar com projetos.

> As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha à pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos. O educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades. Ensina, aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses. Os grandes educadores atraem não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Dentro ou fora da aula chamam a atenção. Há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir. ***São um poço inesgotável de descobertas***. (MORAN, 1999)

Nesse sentido, sabemos que para exercer sua profissão diariamente é necessário que o professor tenha maestria e consiga despertar no aluno, o gosto pelo estudo, a vontade de aprender e a compreensão da importância deste processo. Entretanto, o professor ainda se depara com alguns questionamentos: como ensinar os alunos se eles já sabem muito sobre o uso da tecnologia? Será que estamos preparados? O que nós, professores estamos fazendo para acompanhar a evolução tecnológica?

Para atrair os alunos o professor deve desenvolver afeição e compreensão. Não basta apenas explorar os recursos tecnológicos para aumentar a proximidade com os alunos, é necessário adequar a entonação vocal, o gestual e demais processos sociais e acadêmicos. Moran (2007) explica que:

> Um professor que se mostra competente e humano, afetivo, compreensivo atrai os alunos. Não é a tecnologia que resolve esse distanciamento, mas pode ser um caminho para a aproximação mais rápida: valorizar a rapidez, a facilidade com que crianças e jovens se expressam tecnologicamente ajuda a motivar os alunos, a que queiram se envolver mais. Podemos aproximar nossa linguagem da deles, mas sempre será muito diferente. O que facilita são as entrelinhas da comunicação linguística: a entonação, os gestos aproximadores, a gestão de processos de participação e acolhimento, dentro dos limites sociais e acadêmicos possíveis. (MORAN, 2007, p. 74-81)

---

http://moran10.blogspot.com

Não poderia adentrar no tema desse trabalho sem fazê-los lembrar de um pouco da prática dos professores e fazer indagações para refletir e buscarmos soluções para a nossa prática atualmente. À medida que o mundo evolui, nós, professores também precisamos evoluir. A Educação ultrapassou as barreiras dos muros de uma escola, da sala de aula. Hoje em dia não é preciso ficar dentro de uma escola para ter aprendizado, os professores não são donos e exclusivos do saber. E, são nesses aspectos que todo professor/educador deve basear-se em prol de uma educação de qualidade, em busca de inovação.

A Educação urge de inovações, práticas que deem subsídios ao ensino de qualidade, de sentido, de preparação para a vida, para o futuro. E, sabemos também que sem a tecnologia não sairemos do lugar, permaneceremos do mesmo jeito e o pior é que sem acompanhar e entender o aluno.

Sabemos também que a Educação é uma via de mão dupla, em todo o processo educacional, o trabalho de todos na escola é fundamental, inclusive o da família, pois a educação e acompanhamento dos pais em casa influenciarão posteriormente, como nos acrescenta Moran:

> É importante termos educadores/pais com um amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, que facilite todo o processo de organizar a aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação. As mudanças na educação dependem também de termos administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico, além das empresariais ligadas ao lucro; que apoiem os professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação. As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos, motivados, facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. (Moran, 1999)

Abaixo, citamos algumas das ferramentas que aprendemos a explorar em sala, servindo de subsídio para a realização de aulas, atividades. As ferramentas listadas estão disponíveis gratuitamente na internet. São tecnologias de armazenamento e compartilhamento de informações online que dão suporte ao desenvolvimento das

atividades dos alunos e de grande aprendizado para os mesmos:

Blog:

Consiste num site de fácil e rápida atualização. Estas atualizações são chamadas de artigos, posts ou postagens. São organizados em ordem cronológica inversa podendo ser de responsabilidade de vários autores. O blog é uma importante ferramenta de feedback, pois através dos comentários, possíveis nas postagens, podemos ter um retorno externo do conteúdo exibido. No blog também é possível publicar enquetes, outra ferramenta eficiente para avaliar opiniões.

As facilidades no uso de blog abrangem também o item padronização e design, através de esquemas previamente estabelecidos ou ainda, a possibilidade de personalização dos itens apresentados.

Picasa - Álbum virtual

Serviço gratuito para armazenamento e compartilhamento de fotos. Tais fotos podem ser utilizadas nas postagens dos blogs.

Prezi

Programa na modalidade cloud utilizado para a criação de apresentações de forma não linear. Através do código embed é possível publicar as apresentações Prezi no blog.

Slideshare

Site de compartilhamento de apresentações de slides ou arquivos em pdf. Assim como o Prezi, gera um código embed que possibilita a postagem no blog.

Youtube

Site de compartilhamento de vídeo que também gera código embed para publicação no blog.

No item que segue explanaremos a utilização dos blogs como ferramenta pedagógica, pois acreditamos na potencialidade do seu uso em diversas contextualizações e aplicabilidades.

2.1. O USO DOS BLOGS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Historicamente, o primeiro weblog foi o primeiro website, construído por Tim Bernes Lee e tinha como objetivo apresentar os novos sites à medida que eles eram disponibilizados on line (Winer, 2002). Os weblogs, blogs, surgidos ao final dos anos 90, difundiram-se rapidamente, pela facilidade de produção, que não exigia grandes conhecimentos de linguagem html.

Diferentemente da página pessoal, os Blogs[5] podem ser atualizados diariamente ou não a depender do planejamento, do nicho e do objetivo do mesmo. É uma ferramenta pedagógica e grande aliada em sala de aula, pois o que quiser fazer para avaliar e observar o rendimento dos alunos pode ser feito, em grupo ou de forma individual. Por esta razão, os blogs ainda são classificados como diários pessoais em formato eletrônico, por apresentarem características como: relatos sobre a pessoa que escreve, "sua família, seus gostos, atividades e sentimentos, crenças e tudo que for conversável" (MARCUSCHI, 2004).

Faz necessário relembrarmos um pouco a evolução da Internet para subsidiar os estudos colaborativos e nos ambientes onlines. A Internet surgiu em plena Guerra Fria, com objetivos militares para facilitar a comunicação entre eles, caso houvesse ataques inimigos. Nas décadas de 1970 e 1980, além de ser utilizada para fins militares, a Internet passou a ser importante no meio acadêmico, começava a era das pesquisas, mensagens, ideias entre estudantes, professores universitários e pesquisadores.

[5] *Weblog* ou, simplesmente, *blog*, como é popularmente conhecido, é um tipo de publicação on-line.

No ano de 1990, a Internet alcançou a população em geral, com um maior ritmo, interfaces e sites dinâmicos, atraentes e interessantes, iniciando assim, a era do excesso de informação. Nos dias atuais, é impossível pensar no mundo sem a Internet. Diversas são as tarefas cotidianas que podemos realizar através do uso da rede mundial de computadores. Toda essa evolução tecnológica e comunicacional acabou por modificar padrões sociais.

A Internet é responsável pela quebra das barreiras geográficas e temporais através de conferências e vídeo conferências em sites de comunicação instantânea. O comércio também se modificou, após efetuar um cadastro, é possível adquirir qualquer tipo de produto, efetuar o pagamento com cartão de crédito ou boleto bancário e receber a compra em casa. Com a educação não foi diferente, o maior avanço são os núcleos de educação a distância, com seus acervos de pesquisa online. Explorando bem as potencialidades do ambiente virtual nas situações de ensino-aprendizagem, possibilita-se a maior interação do aluno no processo, conforme destaca Moran, (2008).

> A internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta, se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua. (Moran, 2008, p. 06)

As escolas convencionais também exploram esses recursos tecnológicos, entretanto, é necessário à perspicácia do professor sua frequente atualização e planejamento baseado na ética e responsabilidade com a produção do material utilizado durante as aulas. É preciso acompanhar a forma de se comunicar dos alunos para atender de forma coerente suas necessidades de aprendizado. Estar conectado a rede mundial, como ferramenta pedagógica passou a ser uma necessidade de extrema importância. Como recurso didático, interatividade, comunicação, Behrens (2008) salienta que:

> O uso da Internet com critério pode tornar-se um instrumento significativo para o processo educativo em seu conjunto. Ela possibilita o uso de textos, sons, imagens e vídeo que subsidiam a produção do conhecimento. Além disso, a Internet propicia a criação de ambientes ricos, motivadores, interativos, colaborativos e cooperativos. (BEHRENS, 2008, p. 99)

E, com a interferência e habilidade do professor/educador, criar os ambientes para os diversos estudos atualmente, seja na sala, seja em grupos, comunidades, páginas, tudo é válido, desde que com planejamento e objetivos a alcançar.

Os Blogs são sites de fácil e rápida atualização. Estas atualizações são chamadas de artigos, posts ou postagens. São organizados em ordem cronológica inversa podendo ser de responsabilidade de um ou vários autores. O blog é uma importante ferramenta de feedback, pois através dos comentários, possíveis nas postagens, podemos ter um retorno externo do conteúdo exibido.

Nele também é possível publicar enquetes, eficientes para avaliar opiniões. Outro aspecto positivo é a gratuidade tanto no domínio web quanto nos recursos e ferramentas disponíveis na rede, tais como gadgets, álbuns, contadores de visitantes. No painel de controle encontramos seções específicas para avaliações estatísticas dos acessos vindos de qualquer parte do planeta.

As facilidades no uso de blog abrangem também os itens, padronização e design, através de esquemas previamente estabelecidos ou ainda a possibilidade de personalização dos itens apresentados. Diante de toda a explanação da utilização e facilidade no uso dos Blogs acreditamos na potencialidade dos recursos sendo uma excelente ferramenta pedagógica tanto para alunos quanto para professores.

Considerações finais

Segundo Moran (1999), todos estamos reaprendendo a todo instante, pois como estamos inseridos na sociedade da informação mergulhamos a cada instante na dinâmica do, conhecimento, comunicação, ensino; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Para o mesmo, é importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on line e off line.

Temos que ensinar, dar sentido e significado aos assuntos e temas abordados em sala, para Moran, temos que partir de onde o aluno está. Ajudá-lo a ir do concreto ao abstrato, do imediato para o contexto, do vivencial para o intelectual e vice-versa. Moran, ainda nos acrescenta e reafirma que há a necessidade dos professores, diretores e administradores estarem permanentemente em processo de atualização através de cursos virtuais, de grupos de discussão significativos, participando de projetos colaborativos dentro e fora das instituições em que trabalham.

Todas as ferramentas explanadas nesse estudo fazem parte da nossa rotina, ministrando aulas, elaborando atividades, ensinando na utilização das mesmas para o uso consciente na hora de interagir, pesquisar e acessar a rede, alcançando assim a linguagem deles e disponibilizando novos meios de aprender e interagir.

Cada ferramenta é explorada de acordo com a necessidade observada de acordo com o nível da turma e alunos relacionando também com os temas a serem trabalhados: com relação aos blogs, os alunos aprendem a utilizar, desde a sua criação, ferramentas, resolvem exercícios na plataforma através do Google Docs, com interpretação de imagens, resolução de problemas, criação de histórias, questionários; postam e aprendem a fazer um como registro da aprendizagem de cada um; aprendem também a criar apresentações multimídias para servir de subsídio na hora de apresentar os trabalhos em sala, baixar arquivos, redimensionar, editar com o Picasa e outros editores gráficos.

São inúmeras as vantagens de se usar os Blogs e qualquer outra ferramenta pedagógica, tecnológica on-line, o importante é utilizar da melhor forma possível, focando no aprendizado do aluno para a vida, prepará-lo para o mercado. E, possivelmente, trilhando esse caminho, nós professores, educadores estaremos no caminho certo e inovador.

Nesse sentido, nem todo questionamento precisa ser respondido de imediato, mas entendemos que embora seja desafiante o processo de formação continuada e atuação docente de qualidade com o uso das tecnologias e suas ferramentas, a exemplos dos blogs e as outras ferramentas online aqui apresentadas, não há dúvidas de que quando o interesse, a formação e atuação dos professores, superam os desafios e barreiras impostas no cotidiano, a aprendizagem acontece de forma significativa, como meio e não como fim do processo de ensino e aprendizagem, todos ampliam suas possibilidades de aprendizagem e acesso ao conhecimento, independentemente de

fatores econômicos, sensoriais, intelectuais etc.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.**Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009. Disponível em: http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1435/1170. Acesso em: 10 de junho de 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso.In: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica- 6ª Ed. Campinas-São Paulo: Papirus, 2000.
BOGO. Kellen Cristina. **A história da Internet- Como tudo começou**...<http//plus.cosmo.com.br/matéria.asp?co=118rv-vivencia>- acesso em : 14 de out. 2009.

FLEURY, Maria Tereza; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea** versão On-line, vol.5. Curitiba 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552001000500010&script=sci_arttext. Acesso em 24/03/2011.

GARROCINI André. **A informática na educação a distância**. Disponível em <http://www.assespropr.org.br/uploadAddress/A_informatica_na_educacao_a_distancia.pdf> Acessado em: 04 jan. 2011.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos, BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12ª ed. São Paulo: Papirus, 2006.

_____. **Ciência da Informação: como utilizar a Internet na educação**. Disponível em :<http.www.scielo.br/prof. Moran>. Acesso em: 20 de jun. 2008.

_____. Textos sobre **Tecnologias e Comunicação** in www.eca.usp.br/prof/moran

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WINER,Dave. **The History of Weblogs.** Disponível em: http://newhome.weblogs.com/historyOfWeblogs. Acesso em 05/08/2013

EIXO TEMÁTICO III – Educação a Distância

PANORAMA DA EDUCAÇÃO A DISTANCIA EM SERGIPE: O CASO DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E GEOGRAFIA[1]

Carlos Alberto Vasconcelos[2]

RESUMO
Na sociedade atual, denominada informacional, globalizada, do conhecimento, as tecnologias são primordiais para a (des)construção do mundo. Nesse panorama, inclui-se a educação a distancia (EaD) como um paradigma contemporâneo. A educação a distância vem se destacando nas últimas décadas como uma educação para todos, visto que as vantagens dessa modalidade de ensino são comprovadas pelo aumento no número de alunos a cada ano, alcançando os mais diversos lugares do território universal. Busca-se, neste texto, analisar, a priori a educação a distancia em Sergipe, tomando como baldrame a UAB, em especial os cursos de licenciatura em biologia e geografia, identificando as contribuições que essa modalidade de ensino tem fornecido/contribuído na formação e prática dos alunos/docentes. Aplicam-se questionários para entendimento das questões a partir do empírico, principalmente com os alunos, que na maioria são professores, apoiando-se em bibliografias pertinentes à temática abordada, alicerçando o arcabouço teórico. De antemão, é notório que a educação a distância se apresenta como um contraponto ao ensino convencional, redefinindo relacionamentos, formatos e conteúdos. Exigem-se novas competências dos docentes, como conhecimentos de informática, interação com o aluno na plataforma e fornecimento de feedbacks; disponibilidade extraclasse, conhecimento de ferramentas e "curiosidade pelo novo". Destaca-se por fim, a questão da disponibilidade temporal e da rejeição pelas mudanças, principalmente no tocante as novas tecnologias.
PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distancia; Universidade Aberta do Brasil; Licenciatura em Ciências Biológicas e Geografia.

RESUMEN

En la sociedad actual, denominada informacional, globalizada, del conocimiento, las tecnologias son primordiales para la (des)construcción del mundo. En ese panorama, incluyese la educación a distancia (EaD) como un paradigma contemporaneo. La educación a distancia ven destacándose en las últimas décadas como una educación para todos, ya que las ventajas de este tipo de modalidad de enseñanza se evidencian por el aumento en el número de alumnos cada año, llegando a los más diversos lugares del territorio universal. En este texto buscamos analizar a priori la educación a distancia en Sergipe, tomando como baldrame la UAB, en especial los cursos de licenciaturas en biología y la geografía, identificando las aportaciones que este tipo de modaliad de enseñanza ha generado/contribuido en la formación y la práctica de los alumnos/docentes. Aplicamos cuestionarios para la comprensión de las cuestiones a partir del empíricos, principalmente con los alumnos, que en su mayoría son profesores, basándose en la literatura relevante para el tema seleccionado, basando el marco teórico. De antemano, es evidente que la educación a distancia se presenta como un contrapunto

[1] Texto elaborado a partir de preliminares de projeto desenvolvido na UFS/UAB/CESAD/DEDI.
[2] Depto. de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Doutor em Geografia, integrante do grupo de pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON). E-mail: geopedagogia@yahoo.com.br

a la enseñanza convencional, redefinindo las relaciones, formatos y contenidos. Se requiere nuevas habilidades de los docentes, como conocimientos de informática, interacción con el alumno en la plataforma y fornecimiento de feedback, disponibilidad extraclase, conocimiento de herramientas y "curiosidad por lo nuevo". Destaca en el final, la cuestión de disponibilidad temporal y el rechazo de cambios, principalmente en relación con las nuevas tecnologías.
PALABRAS-CLAVE: Educación a Distancia; Universidad Abierta de Brasil; Licenciatura en Ciencias Biológicas e Geografía.

1. Introdução

Pelas grandes distâncias territoriais existentes no Brasil, pela aprovação de legislação específica e para atender à demanda existente, a educação a distância torna-se uma possibilidade de formação dentre as modalidades de ensino. Não obstante ressaltar a relevância de sua utilização como alternativa contemporânea na qualificação e formação de professores, tendo em vista a necessidade de aprimoramento profissional e, de forma mais abrangente, uma formação do quadro de professores no país com o intuito de melhorar a educação.

A educação a distância (EaD) tem, no Brasil, uma história curta, sob o ponto de vista de sua participação na oferta de cursos regulares. A LDB de 1996 desencadeou o processo, mas ele só se estruturou efetivamente a partir do ano 2000. Inicialmente conduzido pelas instituições públicas, esse processo teve, em seguida, a partir de 2002, a participação agressiva do setor privado que, em pouco tempo, lhe conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional. As atenções não se voltaram para o conjunto do sistema (“todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”), como pretendia a LDB, mas se fixaram prioritariamente no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia e Normal Superior, em primeiro lugar; Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão, em segundo lugar. O poder público demorou a perceber a nova tendência, tanto é que, apenas em 2005, iniciou a montagem de um marco regulatório e avaliativo, destinado a organizar o setor.

Em Sergipe e, mais especificamente, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), dentro deste contexto e acompanhando as mudanças crescentes na sociedade,

graças às contínuas descobertas científicas e aos avanços das tecnologias da informação e da comunicação, possibilitando democráticas formas de acesso ao conhecimento, instituiu-se, em 2006, o Centro de Educação Superior a Distância (CESAD), com o objetivo de disseminar o ensino superior público na modalidade a distância.

Com a criação do CESAD, foram institucionalizados em 2007 polos regionais de ensino de graduação a distância nos municípios do interior do Estado, a saber: Arauá, Areia Branca, Brejo Grande, Estância, Japaratuba, Laranjeiras, Poço Verde, Porto da Folha e São Domingos. Posteriormente novos polos foram institucionalizados.

Dentro dessa conjuntura visa-se oferecer ao aluno de EaD maior facilidade de acesso às tecnologias da informação e da comunicação em laboratórios mais próximos de seu domicílio, garantindo, assim, mais interação com os tutores, professores, equipes de EaD e colegas de curso, além da intenção da proposta de cada curso de licenciatura oferecido pelo CESAD, no sentido de garantir o processo pessoal de construção da aprendizagem, desenvolvendo habilidades, competências, atitudes e valores necessários a sua formação profissional e vida pessoal. Atualmente, a UAB em Sergipe, representada pelo Centro de Ensino Superior a Distância, oferece cursos de extensão, graduação e especialização, alguns em parceria com o Governo do Estado, MEC/CAPES/SECAD e outros com prefeituras dos municípios sergipanos.

A partir da implantação do CESAD/UAB em Sergipe, uma considerável parcela da população sergipana à margem da educação superior, principalmente pela distância em que se encontra da capital ou dos campi situados no interior do estado como também pela incompatibilidade de horário com as aulas do ensino tradicional, passa a ter acesso ao ensino superior de qualidade, tão característico da UFS. Portanto, o CESAD favorece este processo de inclusão sem deslocá-los dos seus municípios. E ainda, atua decisivamente na formação de professores e qualificação para o trabalho, o que vem a preencher lacunas no âmbito do interior do Estado de Sergipe e de outros municípios limítrofes de Sergipe, como Alagoas e Bahia.

2. Discutindo a literatura

2.1. A Educação a Distância na Legislação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996) concedeu estatuto de maioridade para a educação a distância. Garantiu-lhe o incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades) e tratamento privilegiado no que se refere à utilização de canais de radiodifusão. Os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas seriam dados pela União e as demais dimensões (produção, controle, avaliação e autorização) seriam regulamentadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Com efeito, diz a LDB, em seu artigo 80:

> O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

Seguiu-se à LDB o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, destinado a regulamentar o artigo 80. Ele conceituou a educação a distância (art. 1º), fixou diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios (art. 2º, §§ 2º a 6º), distribuiu competências (arts. 11 e 12), tratou das matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento (arts. 3º a 8º), definiu penalidades para o não atendimento dos padrões de qualidade e outras irregularidades (art. 2º, § 6º) e determinou a divulgação periódica, pelo Ministério da Educação, da listagem das instituições credenciadas e dos cursos autorizados (art. 9º).

No essencial, dentro das cláusulas, o Decreto estabelece que: (a) Os cursos a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, obedecendo, quanto for o caso, às diretrizes curriculares nacionais; (b) As instituições, para oferecerem cursos de EaD que conduzam a certificados de conclusão ou diplomas de EJA, educação profissional, ensino médio e graduação, necessitam de credenciamento especial do MEC; (c) Os credenciamentos e autorizações terão prazo limitado de cinco anos; (d) É facultada a transferência e o aproveitamento de créditos dos alunos de cursos presenciais para cursos de EaD e vice-

versa.

2.2. **A Educação a Distância no Brasil**

A história da EaD no Brasil começa pelos cursos técnicos, utilizando-se das correspondências ainda na década de 1940. Segundo Moran (2010), com o desenvolvimento de tecnologias pelo mundo, o Brasil, por não possuir grandes instituições de EaD, conseguiu rapidamente passar do modelo de correspondência para o modelo digital sem grandes transtornos, por adaptar-se rapidamente a essas mudanças.

No tocante a EaD nas universidades brasileiras, a história da educação mostra que até o final do século XX a grande maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) não tinham envolvimento com educação a distância. A primeira iniciativa de EaD surgiu no país em 1904, com o ensino por correspondência: instituições privadas ofertando iniciação profissional em áreas técnicas, sem exigência de escolarização anterior. Esse modelo consagrou-se na metade do século XX, com a criação do Instituto Monitor (1939), do Instituto Universal Brasileiro (1941) e de outras organizações similares, responsáveis pelo atendimento de mais de três milhões de estudantes em cursos abertos de iniciação profissionalizante pela modalidade de ensino por correspondência (http://pt.wikipedia.org/wiki/Educação_a_distância), acessado em 26 de junho 2011.

Nas décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite complementadas por kits de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de EaD no país. A maior parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras mobilizou-se para a EaD com o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação somente na década de 1990. Em 1994, teve início a expansão da internet no ambiente universitário. Dois anos depois, surgiu a primeira legislação específica para educação a distância no ensino superior.

No contexto brasileiro a EaD é adotada como uma ferramenta inerente ao cenário contemporâneo de transformação social a partir do uso que se faz das tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem. O Ministério da Educação (MEC) tem uma secretaria especial para a educação a distância, com prioridade para as escolas públicas brasileiras, a qual tem como propósito:

> [...] atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das técnicas de educação à distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, MEC, 2009).

Assim, a EaD no Brasil teve seu início pautado no contexto político, cultural e socioeconômico, buscando a compreensão de elementos fundamentais ao conhecimento (MARTINS, 2009b).

Atualmente a educação a distancia no Brasil, especialmente na esfera pública, está a cargo da Universidade Aberta do Brasil, espalhada por todos os estados brasileiros.

A UAB é um projeto construído pelo Ministério da Educação, em parceria com os estados, municípios e universidades públicas, para oferta de cursos de graduação, pós-graduação e de extensão universitária, visando ampliar o número de vagas da educação superior para a sociedade, promover a formação inicial e continuada para os profissionais do magistério e para os profissionais da administração pública.

Os primeiros polos começaram a ser instalados em 2007 e em 2012 chegam ao numero de 750, sendo que a meta é chegar ao final de 2013 com o montante de 1000 polos atendendo a aproximadamente 800 alunos por polo, o que resultará em 800.000 alunos no total, segundo informações disponíveis no endereço eletrônico http://www.uab.capes.gov.br, acessado em 29 de julho 2013.

O valor investido anualmente pelo Governo Federal é de aproximadamente R$ 1,0 bilhão. Atualmente o sistema conta com 94 Instituições de Ensino Superior atendendo a aproximadamente 220.000 estudantes. Os polos estão localizados em todas as regiões do Brasil, sempre em locais estratégicos e com grande demanda.

Todos os cursos são válidos e reconhecidos pelo MEC. Nesse sentido, mencionemos o Decreto 5.622/05 que regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/06, que trata do credenciamento para educação a distância; o Decreto 5.800/06, que trata sobre a Universidade Aberta do Brasil; os Editais SEED/MEC/2005/2006, que fazem a chamada pública para seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o Sistema UAB.

Os cursos são na modalidade a distância, semipresenciais. Nesse sentido, existem momentos em que os alunos devem necessariamente comparecer ao polo para participarem das aulas através do sistema de videoconferência com comunicação em tempo real, aulas com os professores presencialmente, grupos de estudos para resolução de exercícios e tarefas e realização de provas, sendo que todas as atividades são acompanhadas por professores e tutores especialistas em cada área de atuação.

Para as graduações, o sistema de ingresso é através de vestibular para demanda social e através da Plataforma Paulo Freire para a formação de professores em exercício do magistério. Para as pós-graduações, geralmente a forma de ingresso fica a cargo de cada instituição, predominando a avaliação do currículo.

2.3. Educação a Distancia em Sergipe

Em Sergipe, experiências consolidadas na expansão e interiorização de cursos deram-se através do Programa de Qualificação Docente (PQD), iniciado em 1997, em convênio com o Governo do Estado de Sergipe, e a criação de polos em alguns municípios sergipanos. Neste sentido, a UFS vem assumindo uma política de democratização do acesso ao ensino superior, aliada à preocupação com a qualidade da formação que oferece.

No âmbito da Educação a Distância (EaD), a UFS vem acumulando algumas experiências: criação do Núcleo de Comunicação e Educação (NUCE), em 1996; criação da Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), no Departamento de Educação, em 1998; e, em parceria com a Universidade Aberta e a Distância do Brasil (UNIREDE), e a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED), que ofertou o Curso TV Escola e os Desafios de Hoje, atendendo a cerca de 3.000 alunos.

A UFS integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído em junho de 2006, que visa ao desenvolvimento da modalidade de educação superior a distância. O projeto UAB em Sergipe é uma parceria entre o Governo Federal, Prefeituras, Governo do Estado e UFS. Nessa parceria, cabe à UFS a oferta de cursos superiores a distância (com seus materiais didáticos, professores e tutores); e aos demais parceiros do projeto, cabe a estruturação física dos espaços para realização das atividades didático-pedagógicas. Embora tenha sido acolhida pela legislação

educacional brasileira somente há poucos anos (LDB/1996, art. 80), a educação a distância (EaD) tem grande potencial para a formação de profissionais e para a diminuição das diferenças de oportunidades de escolarização. Essa modalidade educacional caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem através de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela fundamenta-se em teorias e modelos pedagógicos gerais da educação presencial, mas guarda peculiaridades quanto à metodologia do processo de ensino-aprendizagem.

Em novembro de 2006, a UFS criou o Centro de Educação Superior a Distância (CESAD), órgão responsável pela implantação e gestão da UAB em Sergipe. A partir daí, foram institucionalizados polos regionais de ensino de graduação a distância em alguns municípios do interior sergipano. Em cada um desses municípios há um polo de apoio presencial, onde os discentes têm acesso à biblioteca, laboratório de informática e atendimento de professores-tutores, realizam práticas laboratoriais, entre outras atividades acadêmicas.

Trata-se de oferecer ao estudante da EaD a possibilidade de acessar as tecnologias da informação e da comunicação em laboratórios próximos de sua moradia, garantido, assim, mais interação com os tutores, professores e colegas de curso.

Os cursos a distância oferecidos por essa universidade foram projetados para ter a mesma qualidade acadêmica daqueles ofertados presencialmente. Têm matriz curricular, ementas, duração do semestre letivo e do curso idênticas às das graduações na modalidade presencial, e seus projetos pedagógicos obedecem às diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo MEC. Eles também prevêem algumas atividades presenciais obrigatórias, como avaliações (o sistema de avaliação abrange avaliações presenciais, são três no total e realizadas aos sábados e domingos, e avaliações a distância em todas as disciplinas), estágios obrigatórios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e práticas relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (catálogo de cursos da UFS 2011).

O estudante que ingressa através do CESAD é um aluno regular da Universidade Federal de Sergipe, com a particularidade de realizar vestibular em seu próprio município e de participar das aulas através de um ambiente virtual de aprendizagem, cujo acesso pode ocorrer em seu polo. Assim, seu diploma é expedido e

validado da mesma forma que o dos alunos presenciais da instituição e tem validade nacional.

Atualmente, há oito opções de cursos de graduação na modalidade a distância (sete licenciaturas: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras-Português, Matemática e Química e um bacharelado: administração pública), distribuídos em 14 municípios das diversas microrregiões sergipanas.

Atualmente, a UFS, via CESAD, oferece cursos de extensão, graduação e especialização em parceria com diversos órgãos federais, Governo do Estado e municípios sergipanos.

O ingresso em um desses cursos se dá por vestibular para a modalidade EaD, que tem calendário próprio. As provas são realizadas em caráter presencial e simultaneamente para as vagas ofertadas em todos os polos. Cinquenta por cento das vagas são destinadas a candidatos que são professores da rede pública de ensino.

2.4. A Educação a Distância qualificando o Profissional

A escolaridade para o mercado de trabalho evidencia um momento atual de nossa sociedade, onde se volta a priorizar a educação como forma de qualificação para o trabalho. Melhor seria se ambos estivessem caminhando na mesma direção e sem competir. Essa qualificação para o trabalho é evidenciada por Martins (2009b, p. 2): “A credibilidade na educação permanente ou formação continuada vem se tornando uma exigência do mercado de trabalho, que solicita uma qualificação elevada para os indivíduos que entram na sociedade produtiva”.

Em se tratando do uso da EaD para qualificação profissional, Moran (2009b) destaca a variedade de cursos nessa modalidade: cursos prontos para alunos individualmente, cursos para pequenos grupos, cursos para grandes grupos, parcerias e consórcios em EaD, aulas por teleconferências, aula gravada e tutoria.

O que se apresenta como necessário a ser conhecido é o contexto característico de cada indivíduo e/ou grupo que se utilizará da EaD como forma de qualificação, garantindo o que se estabeleceu como objetivos, propósitos e fundamentação para a aplicação da referida atividade.

Conhecer as ferramentas que serão utilizadas, forma, carga horária e tempo

dedicado à realização das atividades propostas são fatores fundamentais nessa modalidade, que difere da presencial, conforme observa Alves e Nóvoa (2003) *apud* Machado e Machado (2009, p. 3): "O ensino a distância difere completamente, em sua organização e desenvolvimento, do mesmo tipo de curso oferecido de forma presencial". No ensino a distância, a tecnologia está sempre presente e exigindo uma nova postura de ambas as partes, professores e alunos.

Nesse cenário de qualificação profissional, o papel do professor-tutor, que acompanhará o processo de ensino-aprendizagem do cursista/aluno em EaD, tem características diferenciadas, em especial se forem consideradas as estratégias que ele irá utilizar para o alcance dos objetivos da aprendizagem, conforme explicita Machado e Machado (2009, p. 5): "O papel do professor como repassador de informações deu lugar a um agente organizador, dinamizador e orientador da construção do conhecimento do aluno e até da sua autoaprendizagem".

2.5. Educação a Distância e Formação de Professores

A formação de professores na modalidade a distância tem provocado candentes debates em nosso país. Ultrapassando a comunidade científica, com certa frequência tem estado na pauta da grande mídia e chegado ao ambiente doméstico. Talvez se possa dizer que, quando se trata do ensino a distância na formação continuada de professores, há uma aceitação crescente dessa modalidade de ensino. Entretanto, as resistências a tal modalidade são amplificadas significativamente quando o que está em jogo é a formação inicial, comumente adjetivada de aligeirada e certificadora, mas pouco formadora, capaz de aumentar os índices de professores com ensino superior, mas incapaz de revelar a "qualidade" da formação provida pelas mais diferentes instituições brasileiras de ensino superior (SOMMER, 2010).

Nessa ótica, a EaD na formação de professores torna-se evidente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que aprovou a educação a distância como uma modalidade para o sistema de ensino, apesar das resistências ainda na década de 1990 (MARTINS, 2009b).

Ainda segundo o autor citado anteriormente, a educação a distância para formação de professores veio em um momento em que se tinha urgência em garantir de

forma permanente a expansão e consolidação da formação continuada, possibilitando uma melhoria significativa da prática docente para a formação do cidadão competente. E ainda esclarece:

> Associada a idéia da necessidade do resgate da profissão docente, o que se pode observar é um conjunto de mudanças estruturais que direta ou indiretamente implicam em novos papéis profissionais para o professor. Complementar, de forma emergente, a assistência regular do professor na aula presencial por uma nova proposta de Educação a Distância, pressupõe que determinadas condições sejam asseguradas, tais como: seleção rigorosa dos conteúdos fundamentais; tratamento didático-pedagógico dos materiais a serem utilizados nas diferentes linguagens; recursos diversificados de comunicação escrita e virtual e, sobretudo, acompanhamento, orientação e reorientação continuada por parte dos tutores com formação qualificada (MARTINS, 2009a p.59).

Nesse contexto de EaD e formação de professores, o foco não é redirecionado, buscando o processo de ensino-aprendizagem, porém aperfeiçoado, amadurecido em se tratando de formação para professores. Os novos caminhos dessa formação para professores têm o foco de uma pedagogia para formação inicial e/ou continuada mediada pelas tecnologias. Para Calixto, Oliveira e Oliveira (2009, p. 9):

> Rever o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando o trabalho colaborativo entre formadora e formando(as) e contemplando o protagonismo do aprendiz ao indicar os pontos de avanço e os que precisam ser aperfeiçoados/inovados, pode contribuir para a autoformação contínua do docente-pesquisador sobre sua própria prática. Talvez seja esse um dos caminhos para a consolidação de uma cultura avaliativa reflexiva, investigativa e questionadora rumo à construção de uma nova pedagogia – com tecnologia – para a educação face a face e/ou a distância.

Para melhor entender qual é essa característica de professores sendo formados por meio da EaD, Lévy (2009, p.9) esclarece: “Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” quanto suas competências pedagógicas”. A formação contínua dos docentes é uma das aplicações mais evidentes dos métodos do aprendizado e a distância.

No tocante à formação de professores em Sergipe na modalidade a distância e, especificamente, a partir dos cursos de licenciaturas ofertados pelo CESAD, para fins de explicação, tem-se desde sua criação até o primeiro semestre do corrente ano o ingresso

de 50 alunos por polo, podendo este número variar de acordo com a estrutura física e pedagógica de cada polo. Entretanto, a média anual é em torno de 800 ingressos. Deve-se ressaltar que metade das vagas ofertadas são destinadas a alunos que já atuam como professores.

3. Considerações Prévias

De antemão, pode-se induzir que as temáticas EaD e formação de professores são, de fato e de direito, algo real que tem acontecido na contemporaneidade, utilizando-se de diferentes ferramentas tecnológicas para efetivar as propostas de formação inicial e/ou continuada para professores em todo o território nacional. É uma diretriz do próprio Estado, que tem como meta formar os profissionais não habilitados e promover a formação continuada.

Essa modalidade tem sido ofertada em diferentes ambientes, com finalidades distintas, seja educativa, profissional ou diversão; e com esse intuito para a área de educação a EaD tem promovido o contato de profissionais da educação com as novas tecnologias, não sendo mais obrigatória (exclusiva) a forma presencial do ensino. Como diz Moran (2009b, p. 01):

> Em poucos anos dificilmente teremos um curso totalmente presencial. Por isso caminhamos para fórmulas diferentes de organização de processos de ensino-aprendizagem. Vale a pena inovar, testar, experimentar, porque avançaremos mais rapidamente e com segurança na busca destes novos modelos que estejam de acordo com as mudanças rápidas que experimentamos em todos os campos e com a necessidade de aprender continuamente.

Em Sergipe, os números da EaD, especificamente na UAB/CESAD, são em torno 5.500 alunos matriculados até o primeiro semestre de 2011, nos cursos de licenciatura ofertados. Destes, aproximadamente 1.300 são professores, o que comprova a qualificação para uma atuação mais consciente e atuante no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a valorização do profissional da educação e qualidade da educação na região.

Ressalta-se que nós professores precisamos conhecer as novas ferramentas tecnológicas, nos apropriarmos delas, nos adequarmos para cada realidade e assim

utilizarmo-nos desses recursos para nossa qualificação e formação, além de propormos inovações que contribuam para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. E para garantir a formação, inicial e/ou continuada, cabe ao professor deixar de lado o preconceito e resistência aos instrumentos à modalidade de educação a distância e saber quais são as instituições reconhecidas, autorizadas e que já atuam na área em que se deseja especializar.

É notável a procura pelos cursos de formação de professores na modalidade de ensino a distância, contribuindo para a qualificação e formação de um quadro profissional e, em especial, do magistério, atendendo às prerrogativas da legislação educacional; inclusive com abertura de novos cursos para atender às demandas temporárias.

Por fim, salienta-se que a formação de professores na modalidade a distância tem provocado acalorados debates em todo o país. Ultrapassando a comunidade científica, com certa frequência tem estado na pauta da grande mídia e chegado ao ambiente doméstico. Talvez se possa dizer que, quando se trata do ensino a distância na formação continuada de professores, há uma aceitação crescente dessa modalidade de ensino. Entretanto, as resistências a tal modalidade são amplificadas significativamente quando o que está em jogo é a formação inicial, comumente adjetivada de aligeirada e certificadora, mas pouco formadora, capaz de aumentar os índices de professores com ensino superior, mas incapaz de revelar a "qualidade" da formação provida pelas mais diferentes instituições de ensino superior brasileiras.

Espera-se, portanto, que essas ponderações contribuam para o aprimoramento profissional, especialmente dos professores integrantes dos cursos a distância da UFS, objetivando uma melhoria na sua prática pedagógica – o que de certa forma estamos percebendo – , e também contribuam para outras pesquisas visando a um processo flexível, dinâmico e interdisciplinar, já que ainda existe certa rejeição e controvérsias a essa modalidade de ensino. Temos a expectativa de que, também, contribuam para o redimensionamento das políticas adotadas para a UAB, e em especial da filosofia e dos projetos políticos pedagógicos (PPP) dos cursos a distancia subsidiados pelo CESAD/UAB/UFS.

Referências

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 fev. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356>. Acesso em 02 out. 2009.

CALIXTO, A; OLIVEIRA, E. G.; OLIVEIRA, G. S. V. **Enfrentar as incertezas:** alternativas didáticas em ambientes virtuais. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/031tcc3.pdf>. Acesso em: 15 out. 2009.

Catálogo de cursos da UFS 2011. São Cristóvão: CCV/UFS, 2011

CASTANEDA, M. V. N. G & LUIZ, M. de O (Org.). **Relatório de gestão da UFS 2011**. São Cristóvão: COAVI/COGEPLAN, 2012.

LÉVY, Pierre. **Educação e cybercultura.** Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/29.rtf>. Acesso em 20 out. 2009.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. **O papel da tutoria em ambientes de EaD.** Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>. Acesso em 13 out. 2009.

MARTINS, Onilza Borges. **Experiências de educação a distância no Brasil.** Disponível em: <http://www.cipead.ufpr.br/conteudo/artigos/experiencia_ead.pdf>. Acesso em 05 out. 2009a.

_____. **Os caminhos da EaD no Brasil.** Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2012&dd99=pdf>. Acesso em 20 out. 2009b.

MORAN, José Manuel. **Avaliação do ensino superior a distância no Brasil.** Disponível em: < http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>. Acesso em: 10 out. 2010.

SOMMER, L. H (Org.) Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, nov. 2010.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Educação_a_distância, acessado em 03 de agosto de 2013

http://www.uab.capes.gov.br, acessado em 29 de julho 2013.

APRENDENDO A CONSTRUIR OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, SAIBA COMO TRABALHÁ-LOS EM SALA DE AULA.

Melânia Lopes Cornélio[1]

RESUMO

As inovações tecnológicas têm requerido a produção de materiais didáticos digitais que contribuam para uma melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem na educação à distância (EAD). Neste trabalho foi discutido e pesquisado a construção de Objetos de Aprendizagem para EAD e como trabalhá-los em sala de aula. O objetivo principal é introduzir um breve histórico sobre os Objetos de Aprendizagem (OA), a importância pedagógica sobre o ensino dos Objetos de Aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem e o uso de ferramentas para construção e aplicação dos Objetos de Aprendizagem em sala de aulas. Os Objetos de Aprendizagem foram desenvolvidos e criados usando-se softwares livres educativos tais como: *HagáQuê*, *Scratch* e *Ariê*. Inicialmente os participantes foram introduzidos aos conceitos sobre Objetos de Aprendizagem e posteriormente foram construídos os objetos de aprendizagens com os diversos softwares educativos apresentando resultados promissores na construção dos Objetos de Aprendizagem para aplicação no cotidiano escolar.
PALAVRAS-CHAVE: Objetos de Aprendizagem; Tecnologia; EAD; HagaQuê; Scratch e Ariê.

ABSTRACT

Technological innovations have required the production of digital learning materials that contribute to a better quality of teaching and learning in distance learning (DL). In this work was discussed and researched the building of learning objects for DL and how to work them into the classroom. The main objective is to introduce a brief history of the Learning Objects (LO), the importance of teaching Learning Objects in the teaching and learning process and the use of tools for the construction and application of Learning Objects in the classroom. Learning Objects are designed and created using educational free software such as: Hagá Quê, Scratch and Ariê. Initially the participants were introduced to the concepts of Learning Objects, then the objects were constructed with the many free educational software showing promising results in the construction of learning objects for use in daily school life
KEYWORDS: Learning objects; Technology; DL; HagáQuê; Scratch and Ariê.

[1] Universidade Federal da Paraíba-UFPB- Campus IV- Centro de Ciências Aplicadas a Educação; Doutora em Ciências e Professora do Departamento de Educação-UFPB e do Programa de Capacitação da Universidade Aberta- UFPB/ Virtual-CAPES; e-mail: melaniacornelio@gmail.com

1 Introdução

O mundo tem passado por muitas mudanças rápidas com o uso da tecnologia. Estamos vivenciando a cada dia, um novo paradigma, a revolução tecnológica, onde as informações são processadas de maneira muito rápida. O cenário educacional não poderia deixar de acompanhar as inovações tecnológicas que facilitam a busca e construção de saberes de novas formas ou, melhor dizendo, formatos diferenciados, digitais e interativos. Assim tem proporcionado o uso e a introdução dos Objetos de Aprendizagem para disseminação dos saberes em plataformas diferenciadas, tanto presenciais como para a educação à distância (EAD) (WILEY, 2000).

A inserção das novas tecnologias da Informação e Comunicação (NTCI´s); abrange atualmente todos os ambientes e exige um constante aperfeiçoamento profissional ou uma formação aberta e flexível e conhecimento de novos métodos, ou melhor, metodologias no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na educação à distância. Esse tipo de abordagem é imprescindível no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). É com base nessas mudanças que, cada vez mais, as instituições de ensino estão apoiando-se em recursos advindos das novas tecnologias para complementar o processo de ensino e aprendizagem. Um desses recursos é conhecido como "Objetos de Aprendizagem" (Learning Objects, "LO´s") (IEEE/LTSC, 2000). Na literatura achamos diferentes terminologias para denominar os Objetos de Aprendizagem. São as seguintes: "objetos de comunicação' (MUZIO, 2002); "objetos de conhecimento" (MERRILL, 1994); "objeto de aprendizado" (BETTIO, 2004; MARTINS, 2010); "conteúdo de objetos compartilhava" (ADL, 2001)". Existem outros termos menos usuais como: "componente instrucional" (MERRIL, 1994); "documentos pedagógicos" (ARIADNE, 2002). Essas são algumas das designações encontradas sobre o termo Objetos de Aprendizagem observados na literatura. Nesse curso de capacitação da Universidade Aberta Virtual da UFPB, com o tema "construindo Objetos de Aprendizagem para EAD, saiba como trabalhá-los em sala de aula", ainda pudemos perceber a carência de conhecimento sobre o tema abordado e sua aplicação em sala de aula, principalmente a em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

No Brasil, os Objetos de Aprendizagem têm recente histórico, quando foi implementado pelo programa RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação) (http://rived.mec.gv.br/), trata-se de um projeto de cooperação internacional entre países

da América Latina. Este programa no Brasil é desenvolvido pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação à Distância (SEED), em parceria com a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC). É uma iniciativa para um conjunto de iniciativas e programas, como finalidades de repositórios de Objetos de Aprendizagem (OA) e criação de material didático produzido, sendo praticamente voltado à educação básica. O projeto RIVED tem desenvolvido módulos educativos, cuja principal característica é incentivar o raciocínio e o pensamento crítico mostrando questões relevantes aos alunos do ensino médio e oferecendo-lhes oportunidade de exploração de conceitos sobre as ciências naturais e os fenômenos da natureza, matemática e física.

Nós temos hoje uma grande variedade de sites que têm uma série de opções de Objetos de Aprendizagem disponíveis, mas ainda temos limitações de criação de Objetos de Aprendizagem em algumas áreas do conhecimento. Encontramos alguns que apresentam diferentes Objetos de Aprendizagem em sites como: o núcleo de tecnologia interativa (http://objetosaprendizagem.com.br); PROATIVA - Grupo de Pesquisa e produção de Ambientes interativos (http://www.proativa.vdl.ufc.br/oa.php); Universidade de Coimbra (http://www.skoool.pt/); Portal do Professor (http://portaldoprofessor.mec.gov.br/recursos.html). Destaca-se que OA embora recomendáveis, ainda são pouco divulgados ou desconhecidos dos educandos, os chamados repositórios de Objetos de Aprendizagem. Assim, esse projeto tem também como intuito, a divulgação dos Objetos de Aprendizagem e o uso de software livre para construção de material didático de acordo com a necessidade de cada disciplina, de forma interativa e educativa, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais rápido e dinâmico para o discente e o docente, principalmente para Educação à Distância (EAD).

2 METODOLOGIA

O objetivo do presente trabalho foi conhecer através do Programa de Capacitação da Universidade Aberta – UFPB Virtual, o que os tutores e professores compreendiam sobre o que são Objetos de Aprendizagem, como aplicá-los em sala de aula e como construir Objetos de Aprendizagem usando softwares livres para educação à distância. Foi proposto incialmente uma introdução aos conceitos descritos na literatura sobre Objetos de Aprendizagem, como usá-los, quais os fatores que interferem

nos Objetos de Aprendizagem (OA), como devem ser estruturados e recomendações pedagógicas na elaboração dos Objetos de Aprendizagem. No primeiro módulo foi introduzido fundamentos sobre o tema em estudo e posteriormente foi apresentado o software livre Ariê. Acesse http://www.krafthaus.com.br/v3/ para realizar o download do programa. No módulo seguinte, trabalhamos com o software educativo HagáQuê, um editor de histórias em quadrinhos (HQ´s), com fins pedagógicos desenvolvidos por pesquisadores da Unicamp e distribuído gratuitamente na internet. Assim, os tutores e professores tiveram a oportunidade de criar e montar suas próprias histórias em quadrinhos e aprenderam como usá-las em sala de aula. Também foi disponibilizado para os tutores e professores, vídeo-aula com uma descrição passo a passo de como usar o software HagáQuê. Para realizar o download do software HagáQuê. Acesse o link http://pan.nied.unicamp.br/~hagaque/downloads.php?lang=pt-BR.

No último módulo trabalhamos com o software livre chamado Scratch. É uma linguagem de programação que permite a criação de várias estorinhas, animações e jogos. Foi desenvolvido por *Lifelong Kindergarten Group* no *Media Lab*, MIT (com financiamento da *National Science Foundation*, Intel Foundation, Nokia e consórcio de pesquisa do MIT *Media Lab*). Esse software possibilita a criação de estórias interativas, jogos e animações bem como o compartilhamento das criações na internet. Tudo pode ser realizado via comandos que são agrupados de modo lógico.

Os alunos puderam acessar o site para realizar download do programa no endereço http://scratch.mit.edu/scratch_1.4/. Foi disponibilizado para os participantes do curso de educação à distância vídeo-aulas com uma descrição passo a passo de como usar o programa Scratch para construir os Objetos de Aprendizagem.

3. CONCEITOS DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nesta sociedade conectada as diferentes tecnologias e canais de comunicação, as tecnologias educacionais e interativas permitem ampliar a pluralidade de abordagens, atender diferentes necessidades e estilos de aprendizagem e dessa forma proporcionar a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades. Caminhamos por um caminho onde a construção dos Objetos de Aprendizagem se torna imprescindível nesse novo

cenário que presenciamos. Os educadores devem fazer sua parte buscando informações de recursos disponíveis, refletindo sobre o uso de novas ferramentas. Assim, destacamos o uso dos Objetos de Aprendizagem virtuais através de softwares livres para o desenvolvimento e criação de material didático interativo para aplicar em sala de aula.

Na literatura encontramos alguns conceitos básicos sobre os Objetos de Aprendizagem. Destacamos o conceito segundo Beck, apud Wiley (2002, p.1):

> Qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino. A principal ideia dos Objetos de Aprendizados é quebrar o conteúdo educacional em pequenos pedaços que possam ser reutilizados em diferentes ambientes de aprendizagem, em um espirito de programação orientada a objetos.

Conforme Silveira (2008) "Objetos de Aprendizagem são definidos como quaisquer recursos digitais que possam ser usados, reutilizados ou referenciados para o suporte ao processo de ensino e aprendizagem".

Despois de analisar diferentes experiências na construção e uso de Objetos de Aprendizagem, pode-se afirmar que são observadas certas características técnicas que são usadas como um guia orientador em sua construção e avaliação de um OA tais como: aumento da motivação, aprendizagem estimulante, acessibilidade, durabilidade, aumento da retenção, granularidade, interoperabilidade, reusabilidade, dependência, educabilidade, redução do tempo de aprendizagem (MARTINS, 2010; SANCHO, 1998, WILEY, 2002). Também devem ser observadas algumas características pedagógicas na construção dos Objetos de Aprendizagem tais como: interatividade, cooperação, autonomia, cognição e afetividade.

Segundo o autor Singh (2001), descreve o Objeto de Aprendizagem em partes estruturais bem definidas, pois essa estrutura diferencia o recurso de outras tecnologias usadas na educação e proporciona a aquisição e produção de conhecimento tais como:

- Objetivos: a finalidade é mostrar ao aluno o que pode ser aprendido a partir do estudo desse Objeto de Aprendizagem, além dos conceitos necessários para um bom aprendizado do conteúdo;

-Conteúdo instrucional ou pedagógico: mostra parte do conteúdo necessário para que, ao término, o aluno possa atingir os objetivos traçados;

- Práticas e feedback: Etapa final revela a necessidade que o aluno registre sua

interação como os objetos para a produção do conhecimento demonstrando de certa maneira novas opções ou hipóteses dos alunos estão corretos ou não, ou sugerir novas orientações para chegar a uma solução.

Para as proposições diferenciadas de Singh (2001) prevaleça é importante que as interações aconteçam entre os sujeitos envolvidos. Entretanto, a utilização desse material recairá num viés tecnicista. Por isso, na estruturação de um Objeto de Aprendizagem deve-se considerar o aspecto pedagógico, as necessidades e interesses dos alunos e ainda, o nível de interatividade que o material pode proporcionar.

Após serem apresentados estes conceitos para os participantes do curso de capacitação da UFPB-Virtual. Todos foram convidados a definir com suas próprias palavras e entendimento o que seriam os Objetos de Aprendizagem, como podemos verificar com os exemplos descritos abaixo, denominados participante 1 e participante 2 que dizem:

> Após analisar o artigo "Objetos de Aprendizagem: análise de seu uso em uma sala de aula do ensino fundamental" pode-se observar que o Objeto de Aprendizagem vem a nos acompanhar desde o nascimento visto que diante do advento da tecnologia, vivemos submersos em uma sociedade denominada sociedade da informação. As políticas públicas tendem a valorizar a formação de professores de forma que os mesmos possam utilizar o computador como ferramenta pedagógica. O uso adequado das tecnologias pode também ajudar a provocar mudanças no ambiente escolar na forma como ocorre o processo ensino-aprendizagem. Adentrando a forma de pensar sobre essas inovações, vários materiais digitais são lançados todos os anos, objetivando apoiar o processo de aprendizagem, dentre esses, destacam-se os Objetos de Aprendizagem (OA), visto que esse tipo de material redimensiona as condições de acesso à informação, bem como amplia as possibilidades de aprendizagens, através do uso de simulações, manipulações simbólicas e múltiplas formas de representação. Apesar de possuir muitas definições, todos partem do mesmo pressuposto de que os OA são elaborados para serem usados, prioritariamente, no ambiente escolar (Participante-1).

> Após a leitura de alguns dos artigos disponibilizados na seção Biblioteca, pôde constatar que um Objeto de Aprendizagem (OA) consiste de qualquer recurso digital com propósitos educacionais, tais como animações, jogos, vídeos, textos, imagens, sites etc. Os OA servem como recursos pedagógicos para formar um ambiente de aprendizado produtivo, tornando-se facilitadores do conhecimento, e reduzindo o tempo de desenvolvimento de materiais didáticos. Eles devem ser utilizados, reutilizados ou referenciados como suporte ao processo de ensino-aprendizagem (Participante-2).

Com esses pensamentos percebemos como ficou claro, para os participantes do

curso de capacitação, o que são os Objetos de Aprendizagem, para que servem como deve ser aplicados e como são importantes no processo de ensino e aprendizagem à distância. Dando prosseguimento ao curso os participantes tiveram pela primeira vez contato como o programa Ariê e relataram experiências bastante interessantes ao fazer uso desse Objeto de Aprendizagem, como podemos verificar nos relatos abaixo dos integrantes do curso, participante 3, participante 4 e participante 5, que dizem:

> Eu estava pensando comigo justamente se havia o Ariê em outros idiomas, pois ministro aulas de língua inglesa também. Fiquei muito contente ao saber da existência do mesmo em língua estrangeira. Nas minhas aulas eu já produzia alguns Objetos de Aprendizagem usando o PowerPoint e alguns de seus recursos como a inserção de links entre um slide e outro e fazendo quizzes, etc. Utilizar o Ariê nas aulas de língua inglesa é muito interessante mesmo que não para turmas de crianças, pois mesmo os adultos gostam de material lúdico na hora da aprendizagem de segunda língua (Participante-3).
>
> Eu já estava pensando em uma atividade com o jogo da memória e ensino de vocabulário, ou até mesmo o uso do dicionário. Ao clicar no quadradinho do jogo da memória aparece um objeto. Poderia dividir a turma em grupos e pedir para que os mesmos decidissem ou procurassem no dicionário como se diz aquele objeto em inglês e fazer competição, por exemplo. Muito bom poder usar os Objetos de Aprendizagem nas aulas (Participante-4).
>
> O uso de jogos como ferramenta em sala de aula, representa uma saída na tentativa de se melhorar o interesse e deixar as aulas mais atraentes. O Ariê é interessante para uma clientela do nível infantil, que estejam em processo de aprendizagem, mas tem uma alternativa quanto ao idioma em algumas línguas estrangeiras. O uso de objetos de aprendizagens em sala de aula deve ser bem programado, devido a uma série de fatores que podem interferir no desempenho das atividades. Mesmo sendo, lúdicos esses Objetos de Aprendizagem como o Ariê requer do professor um pouco de conhecimento para não comprometer o ritmo e assim, o objetivo não ser alcançado (Participante-5).
>
> Quantos recursos interessantes para usar em sala de aula com crianças, adolescente ou adulto, não é mesmo? O Ariê, por exemplo, parece-me uma ferramenta poderosíssima para estimular alunos no processo de aprendizagem de língua estrangeira. E é por isso que estamos neste curso, a fim de nos capacitarmos para que os jogos educativos e demais Objetos de Aprendizagem se tornem realidade em nossas salas de aula (Participante-6).

Compreendemos que a partir destes comentários que os Objetos de Aprendizagem são ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem à

distância e também presencial. O programa Ariê, versões 1 e 2 possuem recursos audiovisuais atraentes, com cenários coloridos e convidativos, sendo ideais para crianças na fase de alfabetização. Tais jogos proporcionam diversão e, principalmente desenvolvem nas crianças várias habilidades, tais como contar, somar, diminuir, memorizar, colorir passagens, relacionar objetos a nomes, formar palavras, além de incentivar o aprendizado de outros idiomas como o inglês e francês.

Nosso terceiro Objeto de Aprendizagem utilizado na capacitação foi o programa HagáQuê, um editor de historinhas em quadrinhos (HQ´s). Foi disponibilizado para os participantes vídeos-aula no YouTube, um tutorial mostrando como usar o software. A disponibilização da vídeo-aula facilitou muito o processo de ensino aprendizagem a distância. Todos os participantes conseguiram montar as suas historinhas e tiveram oportunidade também de conhecer o universo das histórias em quadrinhos e como são construídas. Por que as histórias em quadrinhos auxiliam o ensino? Existem vários motivos que levaram as histórias em quadrinhos a terem um bom desempenho na escola. Alguns deles são: os alunos querem ler os quadrinhos; palavras e imagens juntas ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação nos quadrinhos; as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; o caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar e os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema (BARBOSA, 2012). Os integrantes do curso relataram experiências bastante positivas do uso do programa HagáQuê. Podemos ver abaixo alguns dos relatos:

> O uso de ferramentas como o HagáQuê torna as aulas mais atrativas, pois podemos utilizar recursos tornando os estudos mais criativos e com possibilidade de enriquecimento. Estou aprendendo mais sobre o uso desta ferramenta e pretendo repassar para outros professores. A escola necessita urgentemente de usar novos meios de motivar os alunos na busca de melhores resultados. Aliar a tecnologia é um meio de facilitar o acesso e o HagáQuê oferece este suporte pedagógico. (Participante-7).
>
> Professora gostei muito dos tutoriais. O programa requer mesmo criatividade do usuário, pois as ferramentas são simples (Participante-8).
>
> Fiquei muito entusiasmada com o software de edição de histórias em

> quadrinhos HagáQuê. Com ele podemos criar excelentes Objetos de Aprendizagem com fins didático-pedagógicos (Participante-9).

Nesse módulo tivemos oportunidade de conhecer o programa HagáQuê. Os participantes construíram suas próprias historinhas em quadrinhos. Em seguida, realizamos a elaboração de uma revistinha virtual com a coletânea de todas as historinhas criadas pelos participantes da capacitação e a publicamos no seguinte link: http://issuu.com/melaniacornelio/docs/revista-final2013_0b3ba554745ac6.

Como diz Libâneo, "A compreensão que se propõe sobre a presença das NCTI na educação provoca uma reviravolta nas atitudes profissionais, tanto dos educadores escolares como dos criadores e realizadores de mídias". (LIBÂNEO, 2000).

Acredito que softwares como o HagáQuê, proporciona a nós educadores nos tornamos participantes, atuantes e desenvolvermos Objetos de Aprendizagem não apenas como mediador do processo de ensino aprendizagem, mas também com as nossas assinaturas, peculiaridades e necessidades.

Outro software indicado e utilizado no curso de capacitação foi o Scratch. Os participantes tiveram a oportunidade de conhecer e usar o Scratch para construir novos Objetos de Aprendizagem. Esse programa tem uma série de ferramentas que possibilita o uso e a criatividade do usuário. A disponibilização de tutorial e exemplos de como usar o programa através de vídeo aulas no YouTube, possibilitou uma redução à resistência ao aprender algo novo, como podemos constatar nos depoimentos dos participantes descrito a seguir:

> O programa Scratch funciona como um excelente introdutor ao mundo da programação. Com uma linguagem simples e intuitiva, além de um resultado bastante visual, o programa facilita o entendimento da lógica de qualquer programação. Não conhecia, mas ajudará muito nas minhas aulas (Participante-10).

> Comparado ao HAGAQUÊ, o SCRATCH é muito mais complexo. Tive dificuldades com algumas ferramentas. Entretanto, o programa é uma excelente ferramenta para otimizar as nossas aulas. Como Professor de Literatura, no Curso de Letras Libras, considero o SCRATCH uma boa alternativa para a criação de textos voltados, especificamente, para a comunidade surda (Participante-11).

> Quanto ao Scratch, adorei conhecê-lo. É um software que dispõe de uma linguagem de programação gráfica, facilitando a criação de Objetos de Aprendizagem com animações e interatividade

(Participante-12).

> O grande trunfo do Scratch, em minha opinião, é o fato de se tratar de uma linguagem de programação orientada a objetos que não exige grandes conhecimentos de um código específico para escrever a programação, pois os objetos já estão pré-construidos, bastando que o usuário os organize na forma de uns quebra-cabeças, encaixando as peças. Confesso que tive um pouco de dificuldade para entender de início o funcionamento da ferramenta, mas através dos vídeos postados pela professora, com exemplos de como utilizar as ferramentas, tudo ficou bem mais fácil (Participante-13).

Como destacado pelos relatos dos participantes, o uso do programa Scratch para construção dos Objetos de Aprendizagem foi um desafio maior que os outros programas. Entretanto, todos conseguiram elaborar os Objetos de Aprendizagem. O Scratch possui um excelente potencial pedagógico. É um software que dispõe de uma linguagem de programação gráfica, facilitando a criação de Objetos de Aprendizagem com animações e interatividade. Com isso, compreendemos que os Objetos de Aprendizagem são ferramentas indispensáveis no ensino de forma diferenciada e oferecem uma mescla de recursos digitais que promovem maior interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ao disponibilizar diferentes mídias digitais, os objetos educacionais apresentam a possibilidade de atender diferentes práticas pedagógicas, de forma que os usuários possam integrar com um ambiente de descobertas por meio de sua interatividade e na interação entre os sujeitos (BEHAR, 2009).

Considerações Finais

Pelos resultados alcançados no curso percebemos ainda um grande desconhecimento sobre o tema abordado, mas os integrantes demonstraram um grande interesse pelo assunto. O curso de capacitação do programa da UFPB Virtual proporcionou através do uso de programas livres a construção dos Objetos de Aprendizagem com intuito de valorizar e disseminar o uso dos Objetos de Aprendizagem para serem aplicados em sala de aula, em especial na educação à distância. Temos alguns depoimentos dos participantes sobre os resultados finais obtidos no curso veja abaixo:

> O curso foi deveras profundo, ampliador, pragmático e, a meu ver, excelente. Sem dúvida contribuirá, e muito, em minha formação profissional (Participante-14).
>
> O curso foi muito bom. Conheci os Objetos de Aprendizagem e percebi o quanto eles podem ajudar na minha prática (Participante-15).

Assim, verificou-se que a utilização dos softwares livres aliados à criação de tutoriais e vídeos aulas atenderam as exigências para o aprendizado dos conteúdos abordados em cada módulo. Então, sugerimos a continuidade do trabalho e o aprimoramento dos OAs construídos, assim buscando maiores aplicações dos recursos tecnológicos na educação em geral.

Referências

ADL, Advanced Distribuited Learning. 2001. Disponível em: http://www.uwsa.edu/ttt/jbrown.htm. Acessado em: 02/04/2013.

ARIADNE. **Alliance of Remote Instrutional Authoring and distribuited Networks for Europe**. 2002. Disponível em http://www.ariadne-eu.org/projects. Acessado em: 08/04/2013.

BARBOSA, A., RAMOS, P., VILELA, T., **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**, 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BECK, R. J. **Learning Objects**: What?. Center for International Education. University of Winsconsin. Milwaukee. 2001.

BEHAR, P. A., BERNARDI, M., KELLEN, K. **Arquitetura pedagógica para a educação à distância: a construção e validação de um Objeto de Aprendizagem**. RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 7, p. 25-35, 2009.

BETTIO, R. W, De, MARTINS, A. R., **Objetos de Aprendizagem: Um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância**. 2004. Disponível em http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto42.htm. Acessado em 06/04/2013.

IEEE. Learning Technology Standards Committee (LTSC). **Draft Standard for Learning Object Metadata**. Institute of Electrical and Eletronics Engineers, Inc. LTSC. (2000). Learning technology standards commitee website. Disponível em: http://www.ieeeltsc.org:8080/Plone. Acessado em 07/04/2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** . 4° Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, D. P., KEMCZINSKI, A., GASPARIN, I., VAHLDICK, A. Uso de Objetos de Aprendizagem SCORM no AdaptWeb por meio de componente CELINE., **Anais do Quinto Congresso Latinoamericano de Objetos de Aprendizagem**. São Paulo: LACLO, p.83-92. 2010.

MERRILL, M. D. **Instructional Design Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1994.

MUZIO, J. A., HEINS, T., MUNDELL, R., **Experiences with reusable E-learning objects from theory to practice**. The Internet and Higher Education, v.5, p-21-34, 2002.

SANCHO, J. M., **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVEIRA, I. F. Objetos de Aprendizagem para ensino de línguas: uma análise comparativa. In: MARQUESI, S.C., ELIAS, V. M. S., CABRAL, A. L. T. (orgs). **Interações Virtuais: perspectiva para o ensino de Lingua Portuguesa a distância**. São Carlos (SP): Claraluz, 2008.

SINGH, H., **Introduction to learning Objects**. 2001. Disponível em: http//www.learningforum.com/july2001/singh. ppt.2001. Acessado em: 07/04/2013.

WILEY, David. **Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy**. Utah State University. Digital Learning Environments Research Group. The Edumetrics Institute. 2002. Disponível em:< http://reusability.org/read/>. Acessado em: 04/04/2013.

AS POSSIBILIDADES DAS INTERVENÇÕES DO *DESIGN* INSTRUCIONAL EM CURSOS DE EAD

Jamile Santinello[1]
Espencer Ávila Gandra[2]

RESUMO
Este estudo objetiva-se refletir sobre as possibilidades das intervenções dos usos e apropriações do Design Instrucional em cursos de EAD. Problematizamos o seguinte questionamento: "As mudanças no design de uma plataforma digital poderão auxiliar no melhoramento da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem ou essas transformações serão meros exibicionismos virtuais?" Esta problemática emergiu em discussões a partir de nossas ações vivenciadas no Núcleo de Educação a Distância-NEAD, da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, no Estado do Paraná. Estes espaços virtuais e cibernéticos podem ser (re)elaborados e (re)estruturados de formas diferenciadas e flexibilizadas. Não obstante, colocaremos mais um questionamento para continuarmos com as reflexões acima: "As práticas pedagógicas na remodelagem do design na plataforma, realizada por um planejamento visual, garantiria a qualidade do processo educacional?" Há muitos desafios a serem colocados, e por meio de reflexões bibliográficas refletiremos alguns referenciais teóricos de autores renomados, e proporemos discussões sobre as indagações apontadas anteriormente, sem defini-las e tampouco finalizá-las.
PALAVRAS-CHAVE: *Design* Instrucional; Educação a Distância; práticas pedagógicas; plataformas virtuais.

ABSTRACT
This study have a objective of analyzes the possibilities of intervention of the uses and appropriations of Instructional Design in distance education courses. We problematize the question: "The changes in the design of a digital platform may assist in improving the quality of teaching and learning or these changes are mere exhibitionism virtual?" This issue emerged in discussions starting from our actions experienced in the Core Distance Education – NEAD, State University of Midwestern – UNICENTRO, in the Paraná state. These cyber and virtual spaces can be (re) elaborate and (re) structured of differents and flexibilized ways. Nevertheless, put another question to continue with the above reflections: "The pedagogical practices in the redevelopment of the platform design, done by a visual planning, would ensure the quality of the educational process? "There are many challenges to be placed, and through reflections we will reflect with some theoretical literature of renowned authors, and we will have proposed discussions on the questions set out above, without defining them and either terminate them.
KEYWORDS: Instructional Design, Distance Education, pedagogical practices; virtual platforms.

[1] Universidade Estadual do Centro- Oeste- UNICENTRO; Doutoranda em Comunicação e Cultura-UFRJ; Mestre em Educação da Universidade Estadual de Maringá; Especialista em Computação aplicada ao Ensino da Universidade Estadual de Maringá-UEM; Coordenadora Adjunta do Núcleo de Educação a Distância- NEAD/UNICENTRO. Grupos de pesquisas pertencentes: GETEC-UNICENTRO (vice-líder), GIEDH/UNICENTRO (pesquisadora) e Comunicação e interfaces socioculturais-UNICENTRO (pesquisadora); e-mail: jamilesantinello@gmail.com.
[2] Universidade Estadual do Centro- Oeste- UNICENTRO; Especialista em Mercados Emergentes em Comunicação; Coordenador de Design NEAD/Unicentro; Técnico Multimídia; Pesquisador CAPES/UAB; email: egandradesign@gmail.com

1 Introdução

Este estudo objetiva-se refletir sobre as possibilidades das intervenções dos usos e apropriações do *Design* Instrucional em cursos de EAD. Problematizamos o seguinte questionamento: "As mudanças no *design* de uma plataforma digital poderão auxiliar no melhoramento da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem ou essas transformações serão meros exibicionismos virtuais?"

A problemática emergiu em discussões a partir de nossas ações vivenciadas no Núcleo de Educação a Distância-NEAD, da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, no Estado do Paraná. Estes espaços virtuais e cibernéticos podem ser (re)elaborados e (re)estruturados de formas diferenciadas e flexibilizadas.

Não obstante, colocaremos mais um questionamento para continuarmos com as reflexões acima: "As práticas pedagógicas na remodelagem do *design* na plataforma, realizada por um planejamento visual, garantiria a qualidade do processo educacional?" Há muitos desafios a serem colocados, e por meio de reflexões bibliográficas refletiremos alguns referenciais teóricos de autores renomados, como: Preece (2005), Rocha e Baranauskas (2003), e proporemos discussões sobre as indagações apontadas anteriormente, sem defini-las e tampouco finalizá-las.

2 *Design* e interface humano-computador

Quando se vem em mente a palavra Design, automaticamente cria-se um conceito de ser algo para ser construído, ou até mesmo criar e elaborar "coisas diversas", ou até mesmo a pessoa que está por trás de tal criação.

Preece (2005) descreve o conceito de Design de interação, que desenvolve "produtos interativos que sejam utilizáveis, o que genericamente significa produtos fáceis de aprender, eficazes no uso, que proporcionem ao usuário uma experiência agradável" (p.24), e também "Design de produtos interativos que fornecem suporte às atividades cotidianas das pessoas, seja no lar ou no trabalho"(idem, p. 28). Este conceito será como ponto chave, para compreendermos as questões na manuseabilidade das plataformas digitais, pois acreditamos na usabilidade e também na qualidade do processo, e neste momento, colocaremos em reflexões as plataformas digitais e suas identidades flexíveis.

"Projetar produtos interativos usáveis requer que se leve em conta quem irá utilizá-los e onde serão utilizados[...]" (PREECE, 2005, p.26), e também compreender qual é o tipo de "tarefa" em que as pessoas estarão realizando na interação com o produto (idem), faz com que o Design elabore espaços e interfaces diferentes.

Para que o processo de Design tenha qualidade, é necessário, segundo Preece(2005) otimizar as interações entre usuário e sistema, seja qual for, ambiente ou produto, combinando-se a intuição ou esperar pelo melhor.

Preece (2005) menciona quatro atividades básicas para o processo de design de interação, que são: "1) identificar necessidades e estabelecer requisitos. 2) Desenvolver designs alternativos que preencham esses requisitos. 3) Construir versões interativas dos designs, de maneira que possam ser comunicados e analisados. 3) Avaliar o que está sendo construído durante o processo" (p.33).

Há alguns princípios de design, descritos por Preece (2005) que são estabelecidos para uma melhor verificação da interface, sendo eles:

Tipo de Princípio	**Descrição**
Visibilidade	Quanto maior a visibilidade da interface, melhor a usabilidade da mesma.
Feedback	Retorno de informações para melhoramento da plataforma.
Restrições	Delimitação das interações que podem ocorrer em um determinando momento.
Mapeamento	relações entre o controle e os efeitos no mundo.
Consistência	Projetar interfaces de modo que as operações sejam realizadas similarmente.
Affordance	Permite às pessoas saber como utilizar-se do objeto.

Quadro 01: Princípios de *Design*
Fonte: Baseado em Preece (2005).

Rocha e Baranauskas (2003) estabelecem que "explorar o poder do computador é tarefa de designers que entendem da tecnologia e são sensíveis às capacidades e necessidades humanas" (p.3), e é necessário que esses profissionais utilizem de terminologias que não sejam complexas, além de serem acessíveis e compreensíveis aos usuários, para não causar frustrações, medos e tampouco falhas na interface gráfica.

E, para as autoras, o conceito de interface humano-computador vai além da compreensão de hardware e software no qual o homem se comunicaria com o computador, incluindo-se aspectos cognitivos e emocionais durante a comunicabilidade homem-máquina na interface.

Esta interface é "a superfície de contato que reflete as propriedades físicas das partes que interagem, as funções a serem executadas e o balanço entre poder e controle" (LAUREL, 1993 apud ROCHA; BARANAUSKAS, 2003, p.8), e atualmente pode-se também identifica-la em "ícones, barras de rolagem ou talvez, linhas de comando e cursores piscando" (ROCHA; BARANAUSKAS, 2003, p.9).

E, a interação homem-computador, na atualidade, preocupa-se com o "design, avaliação e implementação de sistemas computacionais interativos para uso humano e com o estudo dos principais fenômenos ao redor deles" (idem, p.15). E, é neste sentido que para se construir um design à um curso de EAD, é necessário compreender todas as questões até o momento mencionadas, para que o processo de ensino e de aprendizagem tenha qualidade.

Para Rocha e Baranauskas (2003) os desafios da interação homem-computador (IHC) é dar conta da rapidez evolutiva tecnológica, e da garantia de explorar o potencial e funcionalidade das novas tecnologias de maneira qualitativa.

E, inserindo esses desafios na EAD, é necessário que (re)pensemos e (re)elaboremos novas propostas de cursos na modalidade à distancia, elaborando uma identidade visual.

O planejamento das ações estratégias virtuais necessitam serem elaboradas por uma equipe que englobe profissionais qualificados e com experiência na área, para que todas as probabilidades e premissas dos processos sejam dirimidas e disseminadas sem tantos erros, e que não sejam instituídas por modismos ou cópia de outras experiências já vivenciadas por instituições.

Shneiderman (1998 apud Rocha; Baranauskas, 2003) elenca seis problemáticas da era da informação, isto é, das tecnologias atuais, sendo:

1) Ansiedade: medo de quebrar a máquina, medo de ser incompetente ou tolo, medo do novo.

2) Discriminação social: insucesso no uso da tecnologia e assim uma pessoa venha se sentir desabilitada para usar a tecnologia.

3) Impotência do indivíduo: não saber lidar com a quantidade de informações disponíveis, bem como se caso for portador de necessidade especial, a probabilidade de acessar aos dados são de difíceis acessos.

4) Fragilidade Organizacional: quanto mais a tecnologia for complexa, mas problemas as organizações podem enfrentar.

5) Invasão de privacidade: potencial de proteção com relação à privacidade.

6) Falta de responsabilidade profissional: sistemas complexos e confusos podem resultar em irresponsabilidades informacionais.

Além dessas reflexões, Shneiderman (1998 *apud* Rocha; Baranauskas, 2003) relaciona a educação como uma das estratégias para prevenir problemas da tecnologia, colocando-a como papel fundamental na solução de problemas devido à complexidade do mundo contemporâneo, e "especial atenção deve ser dada à educação continuada, treinamento no trabalho e formação de professores"(p.236).

3 Qualidade em cursos na EAD x *Design* Instrucional ou Qualidade em cursos na EAD & *Design* Instrucional

O processo de qualificação da EAD é um dos pontos cruciais de análises científicas, pois se trata de um assunto complexo e que se faz necessárias reflexões aprofundadas e dinâmicas.

A educação a distância é um dos assuntos em que há muitas divergências e convergências na sociedade contemporânea, e que em nossa experiência, o que está em voga é a educação como um todo, e visualizamos esta modalidade como uma alternativa flexível e diferenciada para que as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade e dinâmica.

Conjecturando esta modalidade, frente aos desafios educacionais da atualidade, problematiza-se: 1)"As mudanças no *design* de uma plataforma digital poderão auxiliar no melhoramento da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem ou essas transformações serão meros exibicionismos virtuais?". 2) "As práticas pedagógicas na remodelagem do *design* na plataforma, realizada por um planejamento visual, garantiria a qualidade do processo educacional?".

Tori (2010) afirma que "de fato há diferenças na forma, nos requisitos e nos métodos entre uma aprendizagem desenvolvida em uma sala de aula tradicional e aquela realizada sem o contato presencial do aluno com professores e colegas" (p.25). No entanto, isso não descaracteriza ou desmereça as práticas pedagógicas vivenciadas na EAD, tendo em vista que "a separação da educação em duas modalidades não necessariamente contribui para o seu avanço" (idem).

Para Cortelazzo (*apud* Tori, 2010, p. 57) "as novas tecnologias computacionais

interativas [...] permitem que homens e mulheres desenvolvam colaborações mútuas mesmo estando distantes espacialmente".

Segundo Tori (2010) é por meio de novas linguagens que se pode estar presentes, independente da distância. O mesmo autor relata que na educação baseada em "tecnologias interativas", diferentes mídias podem ser incorporadas no rol de opções para a práxis pedagógica aos docentes, e as que se destacam: "a) formato digital; b) grande numero de formatos e padrões para uma mesma mídia; c) pode ser criadas com equipamentos caseiros, mas para uma produção profissional exigem equipamentos e mão de obras sofisticados; d) podem ser produzidas e editadas tanto industrial quanto artesanalmente" (idem, p.109).

Para tanto, a qualidade em cursos na EAD podem estar relacionadas ao *Design* Instrucional? Por mais que todas essas linguagens estejam constantemente em movimento e envolvidas na complexidade do processo de ensino e de aprendizagem?

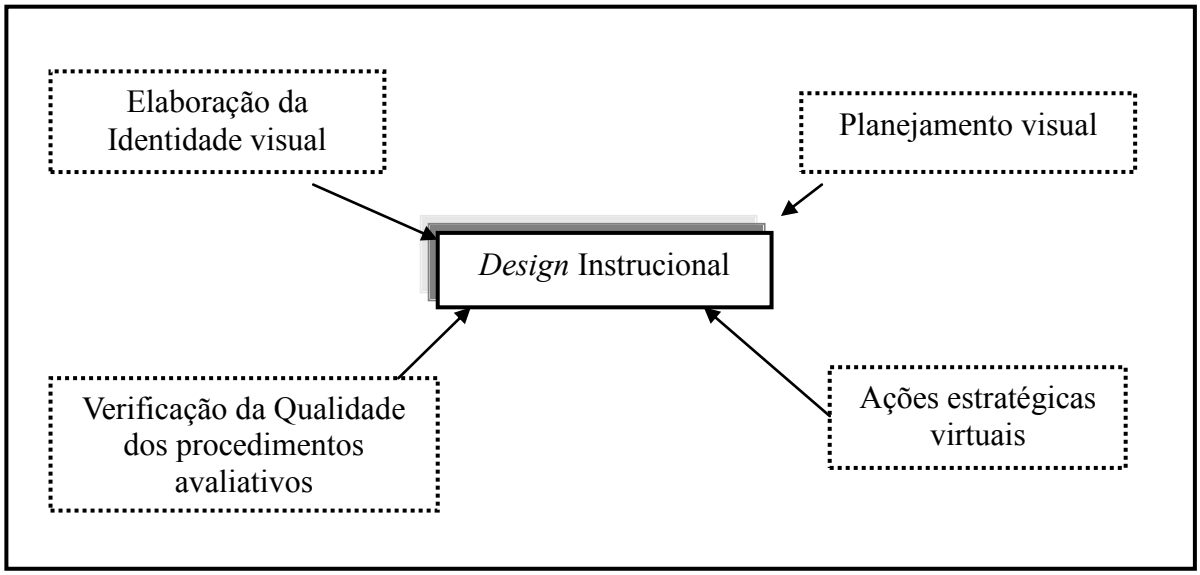


Figura 01: *Design* Instrucional
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Na figura acima temos uma perspectiva das relações em vigência num processo pedagógico, sustentado por uma perspectiva digital e comunicativa. O Design Instrucional como eixo principal, resulta de processos paralelos. Quando o foco está no processo de comunicação existente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) outros fatores como planejamento e identidade visual, somados a procedimentos e estratégias qualitativas proporcionam ao usuário uma melhor compreensão da

mensagem a ser recebida e a forma como a mesma será interpretada.

A interação e seus efeitos na formação, na operacionalização e na qualidade do trabalho pedagógico é um importante exemplar das relações dentro de um processo onde o Design Instrucional se solidifica como ferramenta pedagógica.

Livingston e Livingston (1992) definem o design como uma "atividade de combinação", isto fortalece a ideia de que o processo pedagógico é fruto de uma organização espacial adequada, tendo resultados otimizados por uma melhor "apresentação" do conteúdo, do que o próprio conteúdo. Sendo assim é possível ainda entender que o processo pedagógico não se difere dos processos existentes na diagramação de revistas e matérias em mídias diversas de comunicação, apoiado ainda por uma perspectiva semiótica.

Niemeyer (2003) diz que "o signo é uma manifestação que representa algo que lhe deu origem. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir um outro diferente dele" (p. 32)

Com tais afirmações percebe-se que a organização de conteúdo, devidamente formatado a fins pedagógicos, exige uma alfabetização visual como ferramenta de apoio aos seus fins. Identificar e sinalizar "o que" e "como" algo deve ser apresentado como resultado de uma integração entre conteúdo e processos comunicacionais. Um mesmo conteúdo pode ser apresentar características peculiares a um público que não consegue compreender a mensagem no mesmo contida, seja ela em sua totalidade ou parcialmente.

Atribuir a falta de significado a uma atividade pedagógica ou não, implica na forma como cada indivíduo "percebe" a atividade. Sobre isso, Villas-Boas (2003) diz que:

> O design gráfico, enquanto atividade profissional e parâmetro conceitual para a análise de objetos comunicacionais, requer uma metodologia específica através da qual o profissional tenha controle das variáveis envolvidas no projeto e faça opção expressa entre alternativas de consecução, a partir de testagens realizadas por ele ou por outrem (p.17).

Dentro de um AVA, as variáveis possuem relação direta com o desempenho dos alunos, cada docente se dispõe a explora seu domínio virtual visando resultados satisfatórios quanto ao aprendizado. Para tanto, cada professor entende que sua

metodologia e seu conteúdo implicam em tal processo, por vezes abrindo mão da relação mais imediata de organização desse conteúdo como "cartão de boas-vindas" da disciplina e/ou atividade.

Neste modelo de educação, a ferramenta utilizada pelo professor se estabelece como intermediadora no processo educacional, a estrutura com a qual foi elaborada trará "facilidades" ou "dificuldades" na elaboração das atividades e compreensão do conteúdo proposto. E nesse momento, uma formação ou sustentação a partir do Design agrega valores e significados mais específicos e com menos variáveis quanto ao conteúdo e mensagem proposta.

Temos um exemplo de um trabalho atualmente desenvolvido junto ao NEAD/Unicentro, onde temos disciplinas de um mesmo curso, com layouts diferenciados visando uma melhor navegabilidade e resultados pedagógicos.

Figura 02: Disciplina disponibilizada com layout antigo, sem grandes preocupações estéticas e de organização espacial.
Fonte: NEAD/Unicentro.

Figura 03: Disciplina disponibilizada com layout novo, preocupação com navegabilidade e organização de informações através de ícones e menus
Fonte: NEAD/Unicentro.

Outro fator que comprovadamente proporciona uma melhoria tanto estética, quando pedagógica é a hierarquia de informações. Organizar as informações por ordem de importância ou de publicação, aumenta as possibilidades de destaque da informação apresentada, em virtude disso o processo se torna mais dinâmico e funcional, alcançando metas de navegabilidade em menor tempo. Durante muito tempo, o AVA apresentou características visuais sem "chamativos" e com hierarquia pouco definida.

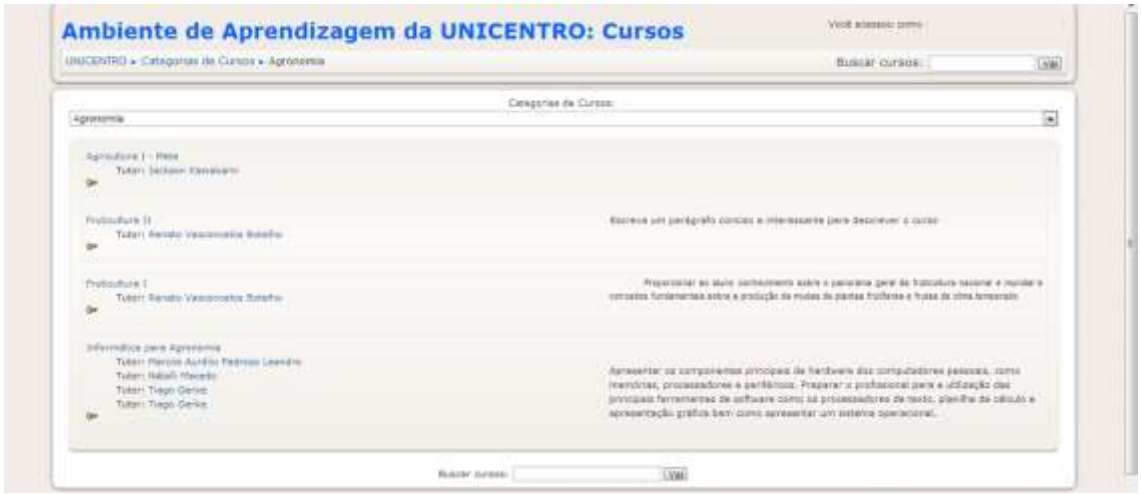


Figura 04: Modelo de curso utilizado até 2012, sem "atrativos" visuais.
Fonte: NEAD/Unicentro.

Com a necessidade de resultados imediatos, a alteração do layout mediante um trabalho de Design Instrucional fortaleceu a identidade dos cursos e facilitou a navegabilidade entre cursos e disciplinas.

Figura 04: Disciplina disponibilizada com layout novo, hierarquia de informações.
Fonte: NEAD/Unicentro.

A inserção de elementos gráficos que possibilitam organizar a leitura da tela e sua hierarquia auxilia no tipo de estratégia didática que se queira privilegiar. Com a possibilidade de personalização da metodologia aplicada e dos diálogos dentro do AVA, fica mais viável uma análise da forma como acontecem as interações no processo pedagógico dentro do ambiente virtual, verificado dentro da plataforma os resultados de cada proposta.

4 Considerações Finais

Por fim, a perspectiva de melhorias pedagógicas dentro de um ambiente virtual de aprendizagem, a partir de melhorias gráficas é extremamente subjetiva e condicionada a metodologia adotada por cada docente. O fato de melhorar a estética não agrega em nada valores pedagógicos comprovados, contudo, apresentar um excelente conteúdo de forma desorganizada e sem hierarquia espacial, impossibilita muitas vezes o diálogo com o aprendizado.

O Design Instrucional pode ser compreendido não somente como ferramenta, papel esse indicado à plataforma, mas sim como elo de sustentação entre docentes e alunos no processo pedagógico. O trabalho de elaborar conteúdo se equivale ao trabalho de organizar o layout, onde nenhum assume a função do outro e ambos possuem funções conceituais diferenciadas. A alfabetização visual tem como função, dentro de um espaço pedagógico, evitar a amplitude de significados muitas vezes impregnados

por uma constante visual, ou seja, atribuir a um elemento sua descrição correta, fugindo de processos e vícios culturais.

Ao designer cabe a busca por uma solução formal esteticamente agradável, mas que fortaleça uma identidade e um objetivo, ficando como característica da profissão um caráter mais interdisciplinar. Um dos caminhos possivelmente especulados nesse caso seria a padronização de ferramentas, ícones e layout. Contudo, essa "omissão" de preocupação com o conteúdo foge a perspectiva mais conceitual e dialógica da profissão. Analisar cada conteúdo e elaborar suas possibilidades visuais, fortalece o diálogo entre as funções, contemplando com isso alunos e docentes com uma melhoria na parte de comunicação.

Estabelecer metas palpáveis também é função do elaborador de conteúdo, figura representada nesse estudo especificamente, como os docentes. É comum o deslumbramento com as possibilidades de ferramentas novas, com o AVA não é diferente. E por desconhecer as possibilidades, ferramentas e afins tornam-se inutilizados. Reconhecer suas limitações técnicas amplia as possibilidades de correção de problemas maiores, tais como a utilização de chats em momentos inadequados sem um real conhecimento de suas possibilidades didáticas.

Outro fator que compromete o papel do conteudista é a utilização de intermediadores, como os tutores e estagiários, fator esse que proporciona uma acomodação técnica do docente, por saber que existem pessoas responsáveis por essa tarefa com caráter mais técnico.

Sendo assim, tanto conteudistas como comunicadores possuem papel similar dentro dum cenário contemporâneo da educação, onde as plataformas digitais se tornam veículo comum para áreas distintas apresentarem seus trabalhos.

Cada função tem suas peculiaridades, mas com objetivos e metodologias semelhantes, pois o elaborar uma prova ou ao escolher uma cor para o background da página, cada indivíduo se utiliza de seu conhecimento específico, atribuindo um valor ainda maior ao resultado, porém é importante ressaltar, segundo nosso estudo, que ambas as funções contribuem em parcelas específicas no processo, docentes estão aptos à elaboração de conteúdo e designers auxiliando na organização espacial e conceitual dos mesmos.

Referências

LIVINGSTON, Alan; LIVINGSTON, Isabella. **The Thames and Hudson encyclopaedia of graphic design and designers.** New York: Thames and Hudson, 1992.

NIEMEYER, Lucy. **Elementos da Semiótica apliacados ao design.** Rio de Janeiro: 2AB, 2003.

PREECE, Jennifer. **Design de interação**: além da interação homem-computador. Trad. Viviane Possamai. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ROCHA, Heloisa Vieira da; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani. **Design e avaliação de interfaces humano-computador**. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2003.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: SENAC, 2010.

VILLAS-BOAS, André. **O que é [e o que nunca foi] design gráfico.** Rio de Janeiro: 2AB, 2003.

EIXO TEMÁTICO IV - Educação, Sociedade e Mídia.

A INFLUÊNCIA DAS PROPAGANDAS NO CONSUMO INFANTIL (REFLEXÕES EM ANDAMENTO)

Thaís Caleffi Guilhermeti[1]
Jamile Santinello[2]

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo propor algumas reflexões, encaminhados inicialmente por meio da elaboração de Projeto de Pesquisa, que está em andamento, elaborado na disciplina de Pesquisa em Educação I, do segundo ano do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, no município de Guarapuava, no Estado do Paraná, no sentido de refletir sobre a influência da mídia televisiva, especificamente as propagandas e as publicidades no desenvolvimento cultural e psicológico da criança, bem como analisar as relações entre o público infantil e o consumo por intermédio dos meios de comunicação. Essas inquietações surgiram a partir de questões nas quais vivemos atualmente na sociedade contemporânea, principalmente no consumismo exacerbado do público infantil, em que desejam cada vez mais "ir às compras" a partir de propagandas formuladas especificamente para tal idade. Assim, problematiza-se: Qual é o papel da mídia no desenvolvimento da criança conforme a teoria psicanalítica? E, para embasar essas argumentações, será utilizada especificamente a pesquisa bibliográfica para subsidiar o trabalho, além de verificar se a hipótese sobre a influência da mídia televisiva será respondida, por meio de reflexões de autores renomados na área, como: Adorno(1985), Hall(2011), Lazzeri(2008), entre outros.
PALAVRAS-CHAVE: mídia televisiva; público infantil; desenvolvimento cultural e psicológico; consumo; meios de comunicação.

ABSTRACT
This paper aims to propose some reflections, initially routed through the preparation of research project, which is ongoing, developed the discipline of Research in Education I, the second year of the School of Education, State University Midwest - UNICENTRO in Guarapuava, State of Paraná, to reflect on the influence of television, specifically the advertisements and advertisements in cultural and psychological development of the child as well as to analyze the relationship between the child audience and consumption by through the media. These concerns arose from questions in which we currently live in contemporary society, especially in the public child exacerbated consumerism in wishing increasingly "go shopping" from advertisements formulated specifically for this age. Thus, problematizes: What is the role of media in children's development according to psychoanalytic theory? And to support these arguments will be used specifically for the literature support the work, and to verify the hypothesis about the influence of television media will be answered through reflections of renowned authors in the field, as Adorno (1985), Hall (2011), Lazzeri (2008), among others.

[1] Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO/PR, Acadêmica do 2º Ano do Curso de Pedagogia, Campus Santa Cruz; e-mail: thaiscguilhermeti@gmail.com.
[2] Universidade Estadual do Centro- Oeste- UNICENTRO; Doutoranda em Comunicação e Cultura-UFRJ; Mestre em Educação da Universidade Estadual de Maringá; Especialista em Computação aplicada ao Ensino da Universidade Estadual de Maringá-UEM; Grupos de pesquisas pertencentes: GETEC-UNICENTRO (vice-líder), GIEDH/UNICENTRO (pesquisadora) e Comunicação e interfaces socioculturais-UNICENTRO (pesquisadora); email: jamilesantinello@gmail.com.

KEYWORDS: television media, public child; cultural development and psychological; consumption; media of comunicacion.

1 Introdução

O presente trabalho tem como objetivo propor algumas reflexões, encaminhados inicialmente por meio da elaboração de Projeto de Pesquisa, que está em andamento, elaborado na disciplina de Pesquisa em Educação I, do segundo ano do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, no município de

Guarapuava, no Estado do Paraná, no sentido de refletir sobre a influência da mídia televisiva, especificamente as propagandas e as publicidades no desenvolvimento cultural e psicológico da criança, bem como analisar as relações entre o público infantil

e o consumo por intermédio dos meios de comunicação.

Essas inquietações surgiram a partir de questões nas quais vivemos atualmente

na sociedade contemporânea, principalmente no consumismo exacerbado do público infantil, em que desejam cada vez mais "ir às compras" a partir de propagandas formuladas especificamente para tal idade.

Assim, problematiza-se: Qual é o papel da mídia no desenvolvimento da criança conforme a teoria psicanalítica? E, para embasar essas argumentações, será utilizada especificamente a pesquisa bibliográfica para subsidiar o trabalho, além de verificar se a hipótese sobre a influência da mídia televisiva será respondida, por meio de reflexões de autores renomados na área, como: Adorno(1985), Hall(2011), Lazzeri(2008), entre outros.

Schmidt afirma que "a contemporaneidade nos interpela a constantes indagações sobre a infância, uma vez que as certezas que configuravam o nosso olhar, o nosso entender e o nosso agir sobre as crianças já não são (e nunca serão) os mesmos" (2012, p.1).

O intuito deste estudo é ressaltar a influência da mídia televisiva, especificamente as propagandas e as publicidades no desenvolvimento cultural e psicológico da criança, bem como buscaremos analisar as relações entre o público infantil e o consumo por intermédio dos meios de comunicação.

Nesse sentido, ressalta a seguinte problemática a mídia televisiva,

especificamente as propagandas e as publicidades, dirigidas ao público infantil podem fazer com que os aspectos psicológicos, afetivos e cognitivos sejam afetados? Os meios de comunicação de massa, o rádio, as revistas, a internet e principalmente a televisão consistem em uma forma importante de transmitir diversas informações, atingindo-se desde o público infantil ao público adulto, interferindo na elaboração da opinião pública, entretanto, o mau uso das informações geradas pela indústria cultural, podem gerar influências na construção da identidade dos indivíduos.

Além do consumismo, percebe-se que algumas propagandas incentivam precocemente as crianças à vaidade, à erotização, à má alimentação, ao egoísmo e outras questões.

Apesar da existência de lei à publicidade dirigida ao público infantil, as empresas preferem sofrer sanções a deixar de promover seus produtos. Dessa forma, ressalta o grande número de denúncias repreendendo esses comerciais abusivos.

Diante dessa problemática discutiremos o papel da mídia no desenvolvimento da criança conforme a teoria psicanalítica. Por isso será desenvolvido nesse estudo um levantamento bibliográfico para embasar teoricamente essa pesquisa.

A Metodologia significa estudo do método e método é o conjunto de processos necessários para alcançar os fins de uma investigação (SEVERNINO, 2002). É o procedimento geral. O caminho percorrido em uma investigação (idem), além de mostrar como responder aos objetivos estabelecidos, bem como se ajustar aos objetivos específicos, e envolver a definição como será realizado o trabalho (ibidem).

A pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido como base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumento analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma (SEVERNINO, 2002).

Nesse sentido, questiona-se neste projeto a maneira como as crianças estão culturalmente e ideologicamente absorvendo atitudes e interiorizando valores por meio da mídia, especificamente as publicidades e as propagandas possibilitando assim afetar o desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo na infância.

2 Referencial teórico inicial: construção da Identidade (em construção)

Adorno e Horkheimer (1985), em Dialética do Esclarecimento mostram os

veículos da indústria cultural. Também conhecidos como meios de comunicação de massa. Entre as propagandas e também as publicidades, os anúncios prometem a felicidade imediata ao público consumidor, por meio da aquisição de algumas mercadorias que, na maioria das vezes vão além, das necessidades básicas de sobrevivência dos indivíduos.

O público procura satisfazer seus desejos através do consumo inconsciente, ressaltam os autores, uma vez que nos tornamos passivos, acríticos, deixamos de distinguir a ficção da realidade, nos infantilizamos e, por isso, nos julgamos incapazes, incompetentes para decidirmos até mesmo, sobre nossas próprias vidas.

Na concepção de Hall (2011), o homem pós-moderno vem passando por uma crise na construção de sua identidade, e o grande dilema da sociedade, é que as identidades heterogêneas oferecidas pela indústria cultural estão destruindo a sua cultura, mas deve-se levar em conta o motivo pelo qual os indivíduos se deixam ludibriar pela cultura de massa.

Mesmo que para a maioria isso possa parecer irrelevante ou inexistente, a pósmodernidade trás esse questionamento, comprovando a falência das identidades modernas, e assim Hall argumenta que

> As identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve da seguinte forma. Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido e si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo – constituí uma "crise de identidade" para o indivíduo (2001, p.9).

Esta crise acontece pelo fato do homem pós-moderno viver em uma sociedade que dissolve a todo o momento suas referências culturais ou sociais, criando sempre novas necessidades e valores. A sociedade contemporânea vive uma realidade consumista que determina padrões de comportamentos, desta forma leva os indivíduos a não se satisfazerem mais com os produtos básicos para sua sobrevivência.

Isso nos leva a crer que a identidade deixa de ser formada pela interação entre o "eu e a sociedade", conforme Hall (2011), passando a ser formadas pelas "supostas" necessidades do homem, influenciado pela indústria cultural. Mas, ao mesmo tempo que ele aceita usar destes símbolos da cultura de massa, ele busca a valorização de sua identidade regional, tentando fazer com que ela possa coexistir junto com as várias identidades globais ofertadas pela indústria cultural. Segundo Hall

> As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nossa nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas (2011, p. 51).

Neste sentido, pode-se observar inclusive que o comportamento dos pequenos éinfluenciado também por esse tipo de cultura, principalmente na mídia televisa.

Segundo Pimentel (2013), as crianças são responsáveis por 80% das decisões de consumo da família, conforme uma pesquisa realizada pelo Instituto Alana[3], organização sem fins lucrativos, voltado ao direito das crianças e dos adolescentes, e por esse motivo as crianças tornaram-se público-alvo da publicidade, pois os pais adquirem estes produtos muitas vezes apenas por satisfazer os filhos, e não por necessidade, o que acaba incentivando o consumismo nas crianças desde cedo. Segundo Montigneaux

> Trata-se de uma população fortemente influenciadora, participante das decisões de compra de produtos e serviços que lhe dizem respeito diretamente ou que fazem parte do conjunto familiar. A criança não se contenta apenas em escolher os objetos para seu próprio uso, ela influencia também o consumo de toda a família. Sua influência ultrapassa, de longe, sua própria esfera de consumo (2003, p. 18).

A televisão tem sido um poderoso instrumento de comunicação, pois traz, aos telespectadores, informações prontas, com imagens finalizadas sempre em alta produção o que pode influenciar o comportamento dos indivíduos tanto de forma negativa quanto positiva.

O fato é que as mídias estão expostas em nossa sociedade e querendo ou não

[3] Disponível em: <http://www.institutoalana.com.br>. Acesso em: jul 2013.

elas se tornaram um veículo importante na construção da opinião pública e cabe aos responsáveis dirigir a qualidade e o tempo que as crianças passa diante dela. Conforme cita Bucht

> O volume de informações veiculado através das novas tecnologias de comunicação continua se expandindo, à medida que as distinções entre o computador, televisão, rádio, imprensa, livro e telefonia gradualmente se dissolvem (2002, p. 19).

Dessa forma, é necessário observar, como as propagandas televisivas, são direcionadas ao público infantil, e de que forma influenciam o consumo dessa classe que ainda não possui o senso crítico formado para discernir o que é certo ou errado, tornando as crianças consumidoras precoces.

3 Educação para a mídia: consumo e infância

Destaca-se a educação como uma grande aliada no combate ao consumo inconsciente, induzindo sempre os educandos à prática de compreender os recursos áudio visuais para poder transformá-los em um apoio pedagógico.

> Com todo o esforço que tanto pesquisadores como profissionais do mercado fazem para compreender a criança na contemporaneidade, não podemos deixar de considerar a mídia como um poderoso espaço produtor de culturas infantis. Dentre as várias infâncias constituídas, torna-se cada vez mais evidente o quanto as crianças são compreendidas atualmente como uma lucrativa possibilidade de investimento num tempo em que o marketing infantil cresce vertiginosamente. Temos multiplicadas e aprimoradas estratégias de mercado destinadas às crianças que geram pequenos e fiéis consumidores (SCHMIDT, 2012, p.2).

A televisão prende a atenção das crianças por ser colorida, convidativa, interessante e divertida: é por meio dela que as crianças se sentem incluídas em um determinado grupo, ou seja, fazem parte da sociedade. Afirma Bucht

> As crianças usam a mídia, entre outras razões, porque elas acham na divertida, excitante, imaginativa, e porque passam por experiências de aprendizado. Sentem também que a mídia as faz "sentirem-se incluídas" em meios às pessoas e aos acontecimentos, o que algumas vezes leva a formação de amizade (2002, p. 79).

A mídia proporciona para as crianças o livre acesso a variados assuntos, e por meio dela encontram diversão, o que muitas vezes auxilia na construção da própria identidade. Portanto, é necessário uma superintendência ao que elas assistem, e também no sentido de analisar se a programação é adequada a sua faixa etária ou não. Segundo Bucht

> Não há fórmula pronta para o que seja um "bom" programa ou conteúdo de mídia. As crianças são ativas e curiosas e elas se orientam no ambiente de maneira a construir significados. Elas querem aprender, se divertir, construir relações sociais e criar sua própria identidade – também no meio da mídia (2002, p. 69).

Desta forma, observa-se que a mídia está presente no cotidiano da sociedade capitalista, onde proporciona ao público infantil o fácil acesso as publicidades, que por sua vez, tornaram-se influenciadoras das crianças. Em especial a televisão induz o consumismo por meio do envolvimento cada vez mais ligado à afetividade de seus comerciais.

> A educação para o consumo desempenha um papel fulcral em uma engrenagem que visa manter em circulação permanente os materiais e os desejos de consumo. A alegria está nas compras, no ato de consumir e não no processo de aquisição e posse: "a vida de consumidor, não se refere à aquisição e posse. Tampouco tem a ver com se livrar do que foi adquirido anteontem e exibido com orgulho no dia seguinte. Refere-se, em vez disso, a estar em movimento" (Bauman, 2008, p. 126). Não podemos esquecer que numa sociedade de mercado, tudo é tratado como mercadoria, inclusive a infância. Vivemos numa época em que tornou-se comum ver crianças vestidas como adultos, erotizadas, que dispensam (ou são dispensadas) do brincar livremente para contentarem-se com inúmeras horas em frente à televisão, assistindo a programas, muitas vezes, direcionados ao público adulto (SCHMIDT, 2012, p.4).

As propagandas são criativas, e em alta produção prometem produtos maravilhosos que invadem a imaginação dos pequenos. Considerando a pouca idade o público infantil não possui ainda o pensamento crítico formado, em consequência as propagandas tendem a controlar os desejos das crianças, que em determinados casos nem imaginam o valor dos produtos e até mesmo a sua utilidade. Como cita Lazzeri, em matéria a Revista Crescer

> Na Suécia, as propagandas para menores de 12 anos são proibidas porque até essa idade a formação do pensamento crítico, que nos faz duvidar da veracidade de algo, como uma publicidade, não está concluída. Por isso os especialistas argumentam que a criança não tem condições para discernir entre o que é bom ou ruim (2008, p. 1).

No Brasil a Comissão de Defesa do Consumidor aprovou a proibição de qualquer tipo a publicidade dirigida a menores de 12 anos. Ridolfi relata a decisão da TV Cultura

> A partir de Janeiro de 2009 a TV Cultura promete reformular aestrutura de sua programação infantil, cortando de vez os informes 13 publicitário durante as 11 horas da grade dedicada às crianças. De acordo com pesquisas, crianças são expostas a cerda de 80 informes publicitários por dia e ficam cerca de 5 horas na frente da televisão, o que representa um risco quando o público ainda não possui capacidade analítica e está em fase de formação de sua personalidade (2008, p. 1).

No trecho da entrevista acima, nota-se a preocupação com a publicidade direcionada as crianças. Por outro lado os pequenos desejam ser como os personagens da TV, e acabam se projetando em pessoas do mundo artístico por se sentirem a necessidade de serem aceitas. Montigneaux argumenta

> Entre os 4 e 9 anos é a idade de ouro do imaginário. O personagem é essencial e constitui um elemento motor na compra de uma marca. Ele seduz as crianças pelo imaginário que induz e no qual as crianças se projetam. O processo de identificação funciona sobre os personagens heróis ou carismáticos (2003, p. 114).

Observa-se que a fase entre os 4 e 9 anos é o momento fundamental para estimular a imaginação, neste período o mundo das fantasias passa a viver ao lado do mundo real.

Nesse sentido, Bucht (2002) nos leva a crer que, a arte de imitar e brincar são fundamentais no processo de socialização e por isso as crianças imitam os adultos para aprender como se comportar.

Postman(1999, p.17 *apud* Schimdt , 2012, p. 4) relata que

> nos anúncios de todos os meios de comunicação visual [meninas] são apresentadas ao público como se fossem mulheres adultas espertas e

> sexualmente atraentes, completamente à vontade num ambiente de erotismo. Após vermos tais exibições de pornografia velada, nós, que ainda não estamos inteiramente condicionados às novas atitudes [...] para com as crianças, temos saudade do charme e da sedutora inocência de Lolita.

A complexidade da sociedade atual faz com que as inquietações dos autores já mencionados tornem-se cada vez mais contemporaneizado, no sentido de estabelecer critérios, análises e reflexões das questões do consumo e o público infantil.

3 Considerações Finais

O presente trabalho objetivou propor algumas reflexões sobre a influência da mídia televisiva, especificamente as propagandas e as publicidades no desenvolvimento cultural e psicológico da criança, bem como analisar as relações entre o público infantil e o consumo por intermédio dos meios de comunicação.

A Constituição Federal Brasileira determina que o Estado, isto é, a União Federativa tem que promover, por meio de lei, estabelecido nos arts. 5°, inciso XXXII, 170, inciso V, e art. 48 de suas Disposições Transitórias, **a defesa do consumidor**, estabelecida pela Lei n.8078, de 11 de setembro de 1990[4]. No caso de crianças, esse cuidado é ainda mais importante, pois elas ainda estão em formação e podem ser facilmente influenciadas.

É identificado na Lei n.8078, via Art. 4º, a Política Nacional das Relações de Consumo, que garante "o atendimento das necessidades dos consumidores, o respeito à sua dignidade, saúde e segurança, a proteção de seus interesses econômicos, a melhoria da sua qualidade de vida, bem como a transparência e harmonia das relações de consumo". Mas, muitas garantias são prescritas em lei, mas infelizmente, de maneira subjetiva e subliminar elas não estão contempladas em propagandas, especificamente no caso deste estudo, ao público infantil.

Schimdt enfatiza que "ao mesmo tempo em que cresce significativamente o investimento no marketing infantil, temos uma indústria midiática que recorrentemente tem multiplicado a ideia de uma infância sedutora, sexualizada, provocativa, consumista" (2012, p.4).

Para tanto, e finalizando essas reflexões, o Governo Federal relançou a Cartilha

[4] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078compilado.htm> . Acesso em: agos 2013.

do Consumismo Infantil, pois o problema atinge pais, professores, além do próprio Estado, e o título desta é: "Consumismo infantil: na contramão da sustentabilidade"[5].

Tal publicação pertence a uma série "Cadernos de Consumo Sustentável", lançada em novembro de 2012.

Figura 01: Consumo Infantil
Fonte: Cartilha do Consumo Infantil Disponível em: <http://www.mma.gov.br/images/publicacoes/responsabilidade_socioambiental/producao_consumo/caderno_crianca_e_consumo_sustentavel_completo.pdf>. Acesso em: agos 2013. (p.5).

Esta cartilha contem muitas informações importantes do público infantil, sendo Que

> 15% da população infantil do país está obesa, índice associado ao consumo excessivo de alimentos industrializados que, por sua vez, são difundidos por intensas campanhas de propaganda. Não é para menos, as crianças brasileiras ficam em média 5 horas em frente à TV, taxa entre as maiores do mundo. Isso significa 35 horas por semana, quase uma jornada de trabalho típica, em que os pequenos estão expostos a persuasão dos comerciais[6].

O problema elencado está inicialmente sendo respondido pelas questões elencadas nesse artigo, e está em andamento, conforme já mencionado, e é

[5] Disponível em: <http://www.mma.gov.br/images/publicacoes/responsabilidade_socioambiental/producao_consumo/caderno_crianca_e_consumo_sustentavel_completo.pdf>. Acesso em: agos 2013.
[6] Disponível em: <http://www.oeco.org.br/salada-verde/27263-governo-lanca-cartilha-sobre-consumismo-infantil>. Acesso em: agos 2013.

imprescindível essa reflexões tendo em vista os dados elucidados anteriormente. Os pais necessitam serem críticos e fazer com que as crianças analisem ativamente e não passivamente o que está sendo posto na mídia, no sentido de estabelecer um diálogo sobre o consumismo e as necessidades reais para viver em sociedade, sem superficialidade.

Referências

AMARAL, A. E. Maia do. **1000 Anos antes de Gutenberg**. Cadernos de Biblioteconomia Arquivística e Documentação Cadernos BAD, número 002. Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas Lisboa, Portugal, 2000. p. 84-95. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/385/38505108/38505108_5.html>. Acesso em: 01 maio 2012.

ADORNO, Theodor W, HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BUCHT, Catharina. **Perspectivas sobre a criança e a mídia.** Brasília: UNESCO, 2002.

COMPARATO, Maria Cecília e MONTEIRO, Denise. **Criança na contemporaneidade e a psicanálise:** Mentes e Mídia. Casa do psicólogo, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

LAZZERI, Thaís. **Como não fazer de seu filho uma criança consumista.** Disponível em:<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI1317515546,00COMO+NAO+FAZER+DE+SEU+FILHO+UMA+CRIANCA+CONSUMISTA.html>. Acesso em: 09 out 2008.

MONTIGNEAUX, Nicolas. **Público-Alvo:** criança: a força dos personagens para falar com o consumidor infantil. Rio de Janeiro: Negócio, 2003.

PIMENTEL, Carolina. **Crianças participam de 80% das decisões de compra de uma família.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-03-05/criancas-participam-de-80-das-decisoes-de-compra-da-familia-aponta-instituto>. Acesso em: 05 Jun 2013.

RIDOLFI, Aline. **TV Cultura encabeça a campanha de consumo consciente**. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI1409115143,00.html>. Acesso em: 23 Maio 2013

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. Rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHMIDT, Saraí. **Mídia e consumo infantil**: um desafio da comunicação e educação. IX Anped Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2318/901> . Acesso em: agos 2013.

AGENDA PRIORIDADE ABSOLUTA: FERRAMENTA DE AGENDAMENTO DE PAUTAS DO UNIVERSO INFANTO-JUVENIL NA IMPRENSA SERGIPANA

Ethiene Ribeiro Fonseca[1]

RESUMO
Apesar de ser obrigação dos jornalistas pautar assuntos de interesse social, os meios de comunicação são conhecidos por pautarem os interesses dos grupos que estão no poder. As minorias - que recebem esse nome não por estarem em menor quantidade na sociedade, mas por estarem em situação de desvantagem social, como negros, homossexuais, crianças, adolescentes, a mulher, etc – acabam não sendo pautados pelos meios de comunicação. O Instituto Recriando, por meio do Projeto Infância em Foco, vem desenvolvendo o papel de dar voz a temáticas envolvendo um grupo social que é considerado minoria e, por isso, recebe pouca importância por parte da mídia tradicional: crianças e adolescentes. Uma das iniciativas desse projeto é a Agenda Prioridade Absoluta (Agenda P.A.), que busca enviar semanalmente para os jornalistas sergipanos eventos e acontecimento de relevância social que tenham como pano de fundo o garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Vamos, por meio deste artigo, entender como funciona a Agenda P.A., como é realizada e qual é o seu objetivo.
PALAVRAS-CHAVE: cidadania; jornalismo; crianças e adolescentes.

ABSTRACT
Despite being the obligation of journalists abide matters of social interest, the media are known to address the interests of groups that are in power. Minorities - not receiving that designation for being a lesser extent in society, but because they are in a situation of social disadvantage, as black people, homosexuals, children, adolescents, women, etc. - are not covered by the media. Recreating The Institute, through Project Childhood in Focus, has been developing the role of giving voice to issues involving a social group that is considered a minority and therefore receives less importance by the traditional media: children and adolescents. One of the initiatives of this project is Top Priority Agenda (Agenda PA), which seeks to submit weekly for journalists sergipanos events that have social relevance as a backdrop to guarantee the rights of children and adolescents. We will, through this article, understand how the PA agenda, as it is performed and what is your goal.
KEYWORDS: citizenship, journalism, children and adolescents.

1.INTRODUÇÃO

De acordo com Wolf (2002), um acontecimento precisa ter determinados requisitos para que um veículo de comunicação venha a transforma-lo em pauta e,

[1] Bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda e pós-graduando em MBA Marketing e Comunicação Organizacional, ambos os cursos pela Universidade Tiradentes. Também cursa Jornalismo na Universidade Federal de Sergipe e trabalha como professor na Universidade Federal de Alagoas. E-mail: Fonseca.ethiene@gmail.com

consequentemente, em notícia. Um acontecimento, por si só, não é notícia. Isso se dá devido a vários aspectos que envolvem a lógica da informação no âmbito do jornalismo. Nem todo acontecimento pode ser transformada em notícia, pois existem algumas limitações na rotina de trabalho dos jornalistas e na própria produção dessa notícia. Por exemplo, a limitação no tocante ao espaço físico dos jornais. Um telejornal tem uma determinada duração, ou seja, ele tem hora para começar e para terminar. Se o editor desse telejornal quiser aumentar o número de notícias veiculadas, essas notícias serão mais curtas, com uma duração menor, o que pode vir a comprometer a qualidade do que está sendo noticiado.

O mesmo tipo de limitação acontece no jornal impresso. O espaço do jornal impresso é limitado por possuir um número determinado de páginas a serem publicadas, sem contar que muitos desses espaços serão preenchidos com anúncios publicitários, o que compromete ainda mais a questão do espaço para o texto jornalístico no veículo impresso. Ou seja, acontece o mesmo dilema: se o editor do jornal aumentar o número de matérias a serem impressas, a qualidade da informação pode ser comprometida, pois será necessário cortar a fala de algumas pessoas, suprimir a fotografia, diminuir o título da matéria, entre outros recursos na tentativa de encaixar o texto jornalístico na página do jornal. Mas, as limitações que impedem um acontecimento de virar notícia não se resumem apenas a essas questões de técnicas.

Para que um maior número de acontecimentos virassem notícias, seria preciso que os jornalistas dispusessem de maior tempo para realizar o seu trabalho. A averiguação de um acontecimento demanda tempo e o jornalista geralmente precisa falar com mais de uma pessoa (fonte) para que o seu relato do acontecimento seja o mais plural e imparcial possível. Se não existissem critérios que norteassem o trabalho do jornalista, ele passaria horas ou até mesmo dias para produzir uma matéria, o que tornaria o seu trabalho inviável e improdutivo, pois notícias velhas não são tão atraentes aos olhos do público, que procura os meios de comunicação para se informar sobre acontecimentos recentes. Ou seja, o fator tempo também dificulta a transformação dos acontecimentos cotidianos em matérias jornalísticas.

Nessa rotina de trabalho aparentemente pressionada por questões de tempo e espaço, o jornalista e os veículos de comunicação se veem obrigados a optar sobre o assunto que vai entrar na pauta do jornal do dia seguinte e descartar os acontecimentos que os jornalistas e principalmente os editores desse jornal consideram menos

relevantes para o seu público leitor. Nesse processo de seleção e de produção da notícia, muitos assuntos de grande relevância social acabam ficando de fora dos espaços jornalísticos e os jornais acabam não dando voz a todos os segmentos da sociedade, não abordando, por exemplo, assuntos que digam respeito às minorias sociais, como negros, homossexuais, mulheres, crianças e adolescentes, população em situação de vulnerabilidade social, entre outros segmentos.

O objetivo do atual trabalho é abordar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Instituto Recriando chamado Projeto Infância em Foco, principalmente pela Agenda Prioridade Absoluta (Agenda P.A.), que visa divulgar pautas e assuntos que digam respeito à temática da criança e do adolescente como maneira de estimular os veículos de comunicação sergipanos a darem visibilidade a assuntos que geralmente costumam passar despercebidos, como eventos voltados à educação, à inclusão de jovens, à formação de educadores, concursos que premiam Organizações Não-Governamentais, entre outros temas. A título de estudo, foram analisadas as pautas produzidas pelo projeto Infância em Foco no mês de maio de 2013.

2.1. Valores-Notícia

Antes de abordarmos o que venha a ser o projeto Infância em Foco propriamente dito, precisamos conhecer um pouco do trabalho jornalístico e quais são os pressupostos que coordenam o trabalho de editores, repórteres, pauteiros, etc. Primeiramente, vamos explicar melhor como funciona cada uma dessas funções. Editores, pauteiros e repórteres são todas funções exercidas pelo profissional do jornalismo, a diferença está basicamente no grau de hierarquia de cada um.

O editor, por exemplo, costuma ser considerado o cérebro do jornal, pois é ele quem decide os assuntos a serem abordados pelo veículo de comunicação a que está vinculado. Em um jornal impresso com fortes tendências a apoiar os políticos que estão no poder raramente será vista alguma matéria jornalística que seja contra esses mesmos políticos ou contra o partido ao qual esses políticos estão vinculados. No caso de revistas especializadas, essa dinâmica é mais explícita. Em uma revista de moda, por exemplo, o editor determinará quais os campos de atuação que o jornalista poderá trabalhar. É possível ver matérias sobre economia ou até mesmo sobre política em revistas de moda, desde que o cenário em que esses temas estejam se desenvolvendo

seja a moda. Essa revista poderá falar sobre como a instabilidade econômica fez cair as vendas de sapatos importados ou então falar sobre as roupas utilizadas por determinado político na sua posse.

Já o pauteiro é uma espécie de pesquisador. Ele faz uma triagem todos os dias dos assuntos que estão acontecendo na cidade, no estado ou no país. Após essa triagem, ele escolhe qual assunto vai entrar na pauta do jornal e qual vai ficar de fora. Após isso, ele cria a pauta, que é uma espécie de roteiro, que guiará o trabalho do repórter. Este, com a pauta em mãos, terá o material necessário para escrever sua matéria, entrevistar as suas fontes, realizar as imagens para ilustrar a matéria, assim como saber qual a abordagem que ele deverá empregar na produção da notícia, ou seja, se ele deverá se posicionar contra ou a favor de determinado tema.

O trabalho desses profissionais, tanto os repórteres como os pauteiros ou editores é guiado pelos valores-notícia que o veículo de comunicação consideram importantes. Sobre o assunto, Wolf (2002, p.195) esclarece:

> Definida a noticiabilidade como o conjunto de elementos através dos quais o órgão informativo controla e gere a quantidade e o tipo de acontecimentos, de entre os quais há que seleccionar as notícias, podemos definir os valores/notícia (news values) como uma componente da noticiabilidade. Esses valores constituem a resposta à pergunta seguinte: quais os acontecimentos que são considerados suficientemente interessantes, significativos e relevantes para serem transformados em notícias?

Ou seja, os valores-notícia são um componente do que vem a ser a noticiabilidade, do que pode ser noticiado ou não. Wolf (2002) classifica os valores-notícia em características substantivas da notícia, isto é, características relacionadas ao conteúdo do acontecimento. O autor também fala sobre os valores-notícia envolvendo a disponibilidade do material a ser coletado pelo jornalista, envolvendo o público e envolvendo a concorrência dos outros veículos de comunicação.

Vamos nos aprofundar, para os objetivos deste estudo, nos critérios substantivos. Os critérios substantivos dizem respeito às características do próprio acontecimento, que acabam por definir se um fato é interessante ou não ao público. Mas ser ou não ser interessante é algo bem relativo e abstrato, por isso mesmo a maioria dos veículos de comunicação têm em comum alguns assuntos que geralmente costumam ter

um espaço privilegiado nos seus noticiários. Um desses assuntos é o grau de relevância social da pessoa que está envolvida no acontecimento. O envolvimento de autoridades políticas em um fato, por exemplo, faz com que esse acontecimento tenha mais probabilidade de ser noticiado do que um fato envolvendo pessoas anônimas. Assim como um fato envolvendo o presidente da república tem mais chances de ser noticiado do que um fato envolvendo o prefeito de alguma cidade ou o governador de algum estado.

Outro valor substantivo refere-se ao impacto da notícia, com notícias de interesse nacional destacando-se das demais. Segundo Gans (1979) citado por Wolf (2002, p.203), notícias provenientes dos Estados Unidos, por exemplo, têm muito mais chances de serem noticiadas em países considerados ocidentais devido à proximidade geográfica e cultural. O que, na prática, é visto no Brasil. É muito frequente que notícias sobre os Estados Unidos estampem os jornais nacionais, sendo que outros países mais próximos do Brasil, como a Argentina ou o Paraguai não entrem com tanta frequência na pauta dos jornais por não serem países que gerem tanto impacto nacional quanto os Estados Unidos, que é uma grande potência mundial. O mesmo se verifica na questão da proximidade cultural, com artistas provenientes dos Estados Unidos participando do imaginário social dos brasileiros, que consomem filmes, músicas e até o estilo de vida americano.

A quantidade de pessoas que um acontecimento envolve também é um valor-notícia levado em consideração pelos jornalistas. Quanto maior o número de pessoas afetadas pelo acontecimento, mais chances esse mesmo acontecimento tem de virar notícia. Wolf (2002, p.205) também pontua que fatos insólitos costumam ter cobertura praticamente garantida, pois eles têm maiores chances de entreter o público, atraindo a atenção dos leitores:

> Gans refere algumas categorias que são, normalmente, usadas para identificar os acontecimentos que correspondem a este requisito de noticiabilidade: a. histórias de gente comum que é encontrada em situações insólitas, ou histórias de homens públicos surpreendidos no dia-a-dia da sua vida privada; b. histórias em que se verifica uma inversão de papéis («o homem que morde o cão»); c. histórias de interesse humano; d. histórias de feitos excepcionais e heróicos.

2.2. Agendamento

De acordo com os teóricos da comunicação, trazidos por Wolf (2002), os meios de comunicação, em especial os jornalísticos, não são capazes de manipular as pessoas, fazendo elas pensarem de determinada maneira sobre algum assunto. Esse tipo de discurso de manipulação não é mais aceitável pelos teóricos da comunicação. Acredita-se que o poder dos meios de comunicação é limitado e eles são responsáveis apenas por realçar o que é ou não é relevante para a sociedade. Isto quer dizer que os canais de TV ou os meios impressos criam uma lista do que é importante ser discutido pela população, não determinando o que as pessoas irão pensar sobre o assunto, mas indicando os fatos ou acontecimentos que as pessoas deverão discutir. É isso que prega a hipótese da agenda-setting.

Por isso os meios de comunicação são considerados tão relevantes para a sociedade, pois eles levam a público ou deveriam levar assuntos que são de grande importância para as pessoas. De acordo com Grossi (1983) citado por Wolf (2002, p.146), existem certas realidades que não são vivenciadas diretamente pelas pessoas, sendo o papel dos meios de comunicação mediar esse contato entre o público e a realidade. Por isso, ao não agendar determinados assuntos devido a esses assuntos não corresponderem aos critérios de noticiabilidade (valores-notícia) considerados adequados pelos profissionais da comunicação, a mídia está, na verdade, prestando um serviço de mediação da realidade de maneira incompleta ou de maneira ineficiente.

2.3. Um agendamento diferenciado: o projeto Infância em Foco

Devido aos impedimentos estabelecidos pelos valores-notícia e ao poder de agendamento dos meios de comunicação que iniciativas como o projeto Infância em Foco são tão importantes de serem destacados. O projeto Infância em Foco é realizado pela Organização Não-Governamental (ONG) sergipana Instituto Recriando desde 2004. De acordo com o site da instituição[2], é por meio do projeto que o Instituto integra a Rede ANDI Brasil, grupo formado por dez ONGs que atuam no Brasil com ações pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes utilizando, para isso, a comunicação social.

[2] INFANCIA EM FOCO | REDE ANDI em: <http://www.institutorecriando.org.br/infanciaemfoco.asp>. Acesso em 23.jun.2013.

Dentro do projeto Infância em Foco, existem duas ações que se destacam, que é o Clipping SE e a Agenda P.A. O Clipping SE consiste no monitoramento da mídia sergipana, especialmente os jornais impressos, com o intuito de verificar como os jornalistas estão abordando as temáticas que envolvem crianças e adolescentes. Já a Agenda P.A. consiste na criação de pautas que são sugeridas aos meios de comunicação e à sociedade sergipana, visando dar maior visibilidade aos assuntos que dizem respeito à garantia dos direitos de crianças e dos adolescentes, assuntos de grande importância social, mas que muitas vezes ficam de fora da cobertura da mídia devido ao fato de não corresponderem aos valores-notícia de determinados veículos de comunicação. O foco desse estudo é a Agenda P.A., por isso iremos detalhar mais qual a dinâmica do processo de trabalho dessa parte do projeto Infância em Foco.

A equipe de comunicação do Instituto Recriando, composta por jornalistas e estagiários de comunicação, realiza a prospecção de assuntos e temas durante a semana toda. São realizadas pesquisas a nível nacional, principalmente em sites e portais da internet, como também são pesquisados assuntos a nível local por meio da internet e por contato telefônico com instituições sergipanas que trabalhem com a garantia de direitos de crianças e adolescentes ou instituições que realizem trabalhos mais generalistas, mas que atuem de alguma forma com a inclusão social. Após essa pesquisa a nível local e nacional, são produzidas pautas sobre eventos, capacitações, congressos, simpósios, entre outros acontecimentos que muitas vezes passariam despercebidos pela imprensa e, consequentemente, pela população.

Geralmente nas sextas-feiras, as pautas produzidas são editadas pelo jornalista responsável pelo projeto. Na segunda-feira da semana seguinte, as pautas produzidas são enviadas para o endereço eletrônico de pessoas que estão cadastradas no mailing[3] do Instituto Recriando. Para que um assunto se torne pauta na Agenda P.A. é preciso que o fato ou acontecimento não tenha recebido visibilidade por parte da imprensa. Ou seja, assuntos que já foram noticiados dificilmente entram na Agenda P.A. Outro critério utilizado pela Coordenação de Comunicação do Instituto Recriando para selecionar as pautas é prezar pelos assuntos locais, pois muitas vezes as instituições que atuam em prol da cidadania de crianças e adolescentes não são sequer conhecidas pela sociedade

[3] Banco de dados contendo o endereço eletrônico (e-mail) de grande parte dos jornalistas e dos veículos de comunicação sergipanos. Além da imprensa, outras pessoas também estão cadastradas no mailing do Instituto Recriando, sendo possível a qualquer pessoa de Sergipe ou de fora do estado receber a Agenda

sergipana. Então, o papel da Agenda P.A. é servir como intermediadora entre a sociedade e as ações que vêm sendo desenvolvidas por essas instituições.

Mas, além de alimentar a mídia sergipana com pautas locais e nacionais, o projeto também disponibiliza a Agenda P.A. no site do Instituto Recriando e nas páginas do Facebook e do Twitter da instituição, sendo uma maneira alternativa para a população que deseja manter-se informada sobre a temática da infância e da adolescência, pois, mesmo que a Agenda seja enviada toda semana, não é garantia que as pautas sejam publicadas nos jornais impressos ou veiculadas nos telejornais, sendo assim, o Instituto viu que seria importante que esse material noticioso fosse disponibilizado em outras plataformas para que essas informações cheguem ao público.

3. Agenda PA: considerações sobre o papel de agendamento do projeto Infância em Foco

Como foi explicado anteriormente, foi realizado um recorte a título de estudo do universo de pautas produzidas pela Agenda Prioridade Absoluta. Como são produzidas cerca de cinco a seis pautas por semana, seria inviável para a produção deste artigo que fossem analisadas todas as pautas produzidas por um período muito longo, então foi utilizado o critério tempo para selecionar o material jornalístico a ser estudado. O mês escolhido para a análise foi o mês de maio, época do ano em que há uma maior tendência por parte da sociedade civil organizada e por parte da mídia em se falar sobre a temática da infância em adolescência devido ao Dia Nacional de Combate à Exploração e ao Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes, que é celebrado no dia 18 de maio.

No dia 06 de maio de 2013, foi lançada a primeira Agenda P.A. do mês, trazendo pautas sobre concurso cultural infantil, sobre a programação de uma biblioteca localizada em Aracaju, sobre uma premiação voltada a professores, um curso de capacitação online voltado à educação e sobre um curso oferecido a profissionais referente à tomada de depoimento especial de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Foram três pautas voltadas à educação e cultura e outras duas pautas que, mesmo não sendo diretamente voltadas à educação, têm como finalidade tornar público cursos de capacitação a profissionais que atuam diretamente na garantia de

P.A. e o Clipping SE, bastando cadastrar-se no site da instituição.

direitos de crianças e adolescentes.

Foi lançada no dia 15 a segunda Agenda P.A. de maio com três pautas: uma sobre capacitação para prevenção de acidentes envolvendo crianças, outra sobre um concurso para jovens brasileiros apresentarem projetos de inclusão social e uma pauta especial sobre os eventos que seriam realizados a nível estadual sobre o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. O objetivo da pauta especial, outro produto da Agenda P.A., é fornecer aos jornalistas e aos meios de comunicação em geral ideias mais elaboradas sobre determinado tema. As pautas especiais geralmente não acontecem com frequência semanal como as demais pautas e costumam ser mais extensas, tanto em quantidade de texto, como na qualidade do texto, trazendo o maior número de fontes possível a serem entrevistadas, informações mais completas, sugestão de abordagem, ou seja, elementos que não são encontrados nas pautas corriqueiras da Agenda P.A.

Na pauta especial lançada no dia 15 de maio, por exemplo, que tratava dos eventos relacionados ao 18 de Maio, nome pelo qual também é conhecido o dia de enfrentamento à violência sexual sofrida por crianças e adolescentes, foi produzido um texto contextualizando o motivo de tal celebração. Logo abaixo do texto, foi apresentada em ordem cronológica toda a agenda de eventos referente à data em Aracaju, totalizando nove iniciativas do poder público ou da sociedade civil organizada que envolvia passeatas, panfletagem em vias públicas e exibição de vídeos educativos. Logo abaixo dos eventos, foi disponibilizada na pauta especial o contato telefônico de instituições envolvidas com a garantia de direitos de crianças e adolescentes para, caso o jornal ou meio de comunicação tivesse interesse em transformar a pauta especial em matéria noticiosa, facilitar o trabalho dos jornalistas.

Na terceira edição da Agenda P.A. de maio, lançada no dia 20, foram lançadas mais cinco pautas que versaram sobre programa de capacitação sobre direito e cidadania para ONGs sergipanas, sobre evento cultural voltado a crianças, sobre uma atividade voltada ao incentivo à cidadania de crianças e adolescentes, sobre concurso que visa premiar escolas e seus gestores e uma pauta especial sobre o uso da internet de forma segura visando o enfrentamento ao abuso sexual de crianças e adolescentes. Nesta edição da Agenda P.A., é possível perceber que o projeto Infância em Foco não visa pautar apenas assuntos diretamente relacionados às crianças e aos adolescentes, mas também visa fortalecer outras instituições sergipanas ou não que atuam com a garantia

de direitos. Um exemplo disso é a pauta referente à capacitação oferecida a ONGs e instituições sergipanas. Outro aspecto interessante na Agenda P.A. é o espaço disponibilizado a outras instituições que, apensar de desenvolverem um papel de grande relevância no Estado de Sergipe, muitas vezes não têm as suas ações reconhecidas pela sociedade por não possuírem o apoio de um departamento de comunicação ou e uma assessoria de comunicação. Ou seja, o projeto Infância em Foco acaba oferecendo gratuitamente uma espécie de assessoria de comunicação a essas instituições, mesmo que de forma pontual, dando visibilidade social para algumas das ações desenvolvidas por essas instituições. Ao pautar essas instituições e as suas ações, o projeto acaba por fortalecer publicamente as mesmas, mostrando à sociedade e à comunidade jornalística o trabalho desenvolvido por outras organizações sociais.

Para finalizar, analisemos a quarta edição do mês de maio da Agenda P.A., lançada no dia 27. Assim como na semana anterior, foram publicadas cinco pautas: duas sobre eventos culturais voltados a crianças, uma sobre um concurso de monografias, uma sobre um concurso que premia jornalistas e mais uma pauta especial também motivada pelo 18 de Maio. Mais uma vez é notável que as linhas de atuação da Agenda P.A. são abrangentes, com pautas voltadas tanto para o público infanto-juvenil, como as pautas referentes a eventos culturais, quanto com ações de conscientização para quem trabalha em áreas voltadas à cidadania, à sustentabilidade, à educação e saúde. Setores que, apesar de parecerem divergentes do campo de atuação do Instituto Recriando, são na verdade convergentes, pois tanto a educação, como a saúde e a sustentabilidade configuram temas que afetam o desenvolvimento de crianças e adolescentes e o ambiente ao qual eles estão inseridos.

Considerações Finais

Apesar do trabalho de relevância social que é desenvolvido pelo projeto Infância em Foco e mais especificamente pela Agenda Prioridade Absoluta, que está inserida no projeto, é precipitado afirmar se o projeto é bem sucedido ou não nas suas ações, assim como também é precipitado versar sobre os resultados alcançados. Para afirmar algo nesse âmbito seria preciso fazer um estudo mais elaborado, com dados estatísticos para compreender como a mídia sergipana vem respondendo às iniciativas da Agenda Prioridade Absoluta.

A mídia sergipana apresenta os seus próprios valores-notícia e cada veículo de comunicação acaba por construir a agenda dos cidadãos sergipanos baseando-se nas informações e nos eventos que considera como relevantes para a sociedade. Nem sempre os acontecimentos considerados relevantes pela imprensa sergipana abordam a temática da criança e do adolescente, o que pode ser explicado por motivos diversos, como a presença de acontecimentos com maior poder de noticiabilidade ou até mesmo a falta de interesse por parte da população sobre a temática. É importante ressaltar que, independente dos motivos da imprensa, iniciativas como o projeto Infância em Foco são de grande relevância para: os meios de comunicação de cunho informativo, que têm uma ferramenta a seu favor que facilita a coleta de dados; para as instituições que trabalham na garantia de direitos humanos, que podem contar com um projeto empenhado em tornar públicas as ações e iniciativas dessas mesmas instituições; e, principalmente, para as crianças e adolescentes que, por serem uma minoria social, muitas vezes não têm como dar voz para as suas próprias necessidades, contando, para isso, com o trabalho de monitoramento de mídia, de educação e de inserção social promovido pelo projeto Infância em Foco.

Referências bibliográficas

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Presença, 2002.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2005.

VICCHIATTI, Carlos Alberto. **Jornalismo**: comunicação, literatura e compromisso social. São Paulo: Paulus, 2005.

TECNOLOGIAS SOCIAIS: UM ESTUDO DE CASO DO USO DA TERAPIA COMUNITÁRIA INTEGRATIVA COM JOVENS VÍTIMAS DE EXPLORAÇÃO SEXUAL

Akistenia Elza Santos Ferreira[1]
Fabiana de Oliveira Andrade[2]

RESUMO

O presente artigo visa discorrer sobre as Tecnologias Sociais, apresentando a Terapia Comunitária Integrativa como ação educativa para uso com jovens vítimas de exploração sexual, seu desenvolvimento e suas contribuições educativas para a formação dos sujeitos participantes. Trata-se de um estudo qualitativo de natureza exploratória. Por apresentar uma problemática visivelmente crescente nesta sociedade, o objetivo do estudo é o de analisar o uso da ferramenta como auxílio na superação dos jovens vitimados, bem como, na quebra de paradigmas relacionados à temática que repercute no ambiente escolar.
PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Social; Terapia Comunitária Integrativa; Exploração Sexual; Educação.

ABSTRACT

This article aims to discuss the Social Technologies, presenting Community Therapy Integrative and educational activities for use with young victims of sexual exploitation. Investigating their development, and their contributions to Formation of the participating subjects. This is a qualitative study of an exploratory nature. By presenting a visibly growing problem in this society, the aim of the study is to analyze the use of the tool as an aid in overcoming the victimized youth, as well as in breaking paradigms related to the theme that impact the school environment.
KEYWORDS: Social Technology; Integrative Therapy Community; Sexual Exploitation; Education.

Introdução

A sociedade atual, especificada pós-moderna, apresenta gradativamente a predominância do instantâneo, da perda de fronteiras, do consumismo, individualismo e das injustiças sociais. Zygmunt Bauman em sua obra "Modernidade Líquida" (2001), título a que define a sociedade pós-moderna, apresenta que os riscos de hoje são de

[1] Licenciada em Pedagogia - UNIT; Especialista em Psicopedagogia; Técnica Educacional – SESI/DR/SE; Professora pela Universidade Tiradentes-UNIT - EAD; e-mail: akistenia@hotmail.com
[2] Licenciada em Pedagogia - UNIT; Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho; MBA em Gestão de Instituições Educacionais – Pitágoras e Educação Tecnológica – FAFE/USP; Técnica Educacional – SESI/DR/SE; e-mail: fabiana.pot@gmail.com

outra ordem, não se podendo sentir ou tocar em muitos deles, apesar de estarmos todos expostos, em algum grau, as suas consequências.

Nesse contexto, surge à violência, fenômeno antigo, produto das relações sociais que se materializa contra indivíduos em desvantagens. Apresentada de diferentes formas, resultantes de aspectos político-sociais fragilizados na área social, destaca-se a mais hedionda, a violência sexual contra crianças e adolescentes e que está intrinsecamente associada à exploração sexual.

A Declaração de Estolcomo[3] (1996, p. 01), resultado do Congresso Mundial sobre Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no ano de 1996, define exploração sexual como uma das piores formas de trabalho: "Constitui-se uma forma de coerção e violência contra as crianças, que pode implicar em trabalho forçado e formas contemporâneas de escravidão".

Assim, centralizando a essa característica, o presente estudo está voltado às ações educativas para superação de adolescentes e jovens vítimas da exploração sexual, compreendida como uma grave violação do direito ao respeito à dignidade humana, à integridade física e mental, e que não pode ser negligenciado em nenhuma circunstância (III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual da Criança e do Adolescente – Rio de Janeiro, 2010)[4].

Os meios educacionais favorecem fenômenos que revestem a humanidade de sentimentos de incertezas, temores, e impotência frente aos novos paradigmas que ora se apresentam no contexto social. Por vezes, a ausência de diálogos no espaço familiar e escolar inibe a população juvenil de construir instrumentos de proteção e prevenção contra a exploração sexual.

Os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC contribuem para uma nova organização social e política. Nesse sentido, integram a esse aspecto a as Tecnologias Sociais como instrumentos de formação e atuação pedagógica para ampliação dos conceitos como: o pensar, o refletir, o agir e o transformar.

Diante do exposto, o interesse pela temática deve-se a necessidade de aprofundar os estudos relacionados à Tecnologia Social da Terapia Comunitária Integrativa, denominada também como Rodas Comunitárias: Espaço de palavra, escuta e construção de vínculos. Por essa via, a pesquisa investigou como é desenvolvida a

[3] Texto disponível no site: http://www.iin.oea.org.

tecnologia e quais as contribuições educativas para a formação dos sujeitos participantes.

A metodologia utilizada para este trabalho caracterizar-se como abordagem qualitativa, desenvolvida em uma situação *natural* e focalizando a realidade específica, considerada objeto de estudo. Levou em consideração o contexto em que o objeto se situa, a história de vida e da situação geral dos indivíduos no momento da pesquisa.

No entender de Godoy (1995, p. 25) a metodologia visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação particular. Amplamente usado em estudos, tem se tornado a modalidade preferida daqueles que procuram saber como e por que certos fenômenos acontecem ou dos que se dedicam a analisar eventos sobre os quais a possibilidade de controle é reduzida ou quando os fenômenos analisados são atuais e só fazem sentido dentro de um contexto específico.

Nessa perspectiva, a coleta de dados para a pesquisa foi realizada em um programa socioeducativo mantido por uma instituição particular que desenvolve a tecnologia social com adolescentes e jovens vítimas de exploração sexual na faixa etária de 16 a 21 anos de idade.

O presente artigo está assim organizado: a sessão I apresenta as Tecnologias Sociais com foco na Terapia Comunitária Integrativa; a sessão II discorre sobre a Exploração Sexual de Adolescentes e Jovens; a III sessão traz a Terapia Comunitária Integrativa como ação educativa com jovens vítimas de exploração sexual; na sessão IV apresenta-se a Terapia Comunitária com Jovens e familiares do Programa V.V; a sessão V apresenta algumas considerações e a sessão VI contempla o referencial bibliográfico utilizado neste artigo.

I Tecnologias Sociais - Terapia Comunitária Integrativa

1. Tecnologias Sociais – Inovar para transformar

Na era moderna, várias ferramentas surgiram para aperfeiçoar e tornar os trabalhos coletivos mais ágeis, essas, foram denominadas de “tecnologia”. A terminologia “tecnologia” é a junção de duas palavras gregas distintas *(tekne* cujo significado é arte, técnica ou ofício) e a palavra (*logos* que significa o saber ou um

[4] Disponível em: http://portal.mj.gov.br.

conjunto de saberes) (SANTOS, 2012, p. 49). As tecnologias transformaram o modo da vida humana em seus diversos níveis: culturais, cognitivos, relacionais, assim como todas as ações que facilitam o desenvolvimento da sociedade, proporcionando melhores condições de saúde e qualidade de vida.

Diante das necessidades urgentes de uma sociedade conflituosa, surgem as tecnologias sociais, como técnicas criadas com o propósito de solucionar as demandas das realidades sociais, de forma a interagir com a coletividade de modo inovador em busca de uma transformação social. Uma tecnologia social sempre considera as realidades sociais locais e está, de forma geral, associada a formas de organização coletiva, representando soluções para a inclusão social e melhoria da qualidade de vida (LASSANCE JR; PEDREIRA, 2004, p. 06).

Nesse sentido, as tecnologias sociais refletem os valores e desigualdades relacionadas a uma sociedade fragilizada, nos âmbitos econômicos, políticos e educacionais. Pode-se originar desde as comunidades sociais ou nos ambientes acadêmicos, de modo que seus objetivos primem pela eficácia das suas ações, e disseminadas entre os pares na busca pelo desenvolvimento e a qualidade de vida.

2.Terapia Comunitária Integrativa - TCI

A Terapia Comunitária Integrativa é uma tecnologia social de cunho pedagógico desenvolvida em grupo, com objetivo de promover a autonomia dos sujeitos através da construção de redes solidárias favorecendo partilhas de experiências pessoais na busca de transformar o sofrimento individual em crescimento pessoal, por meio da troca de vivências entre indivíduos de uma comunidade. Surgiu no ano de 1987, em Pirambu, uma das maiores favelas de Fortaleza/Ceará/Brasil (280.000 habitantes) foi criada e implantada pelo Dr. Adalberto Barreto, psiquiatra, teólogo, antropólogo e professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará, com o objetivo de atender a essa população.

> Um espaço comunitário onde se procura partilhar experiências de vida e sabedorias de forma horizontal e circular. Cada um torna-se terapeuta de si mesmo, a partir da escuta das histórias de vida que ali são relatadas. Todos se tornam co-responsáveis na busca de soluções e superação dos desafios do cotidiano, em um ambiente acolhedor e

caloroso. (BARRETO, 2008, p. 38)

Essa tecnologia social busca proporcionar à formação cidadã e a identidade cultural dos jovens, seus familiares e comunidades propondo basicamente a capacidade da comunidade de se autogerir, resgatando a identidade cultural e os valores de cidadania e de autoestima.

Baseado nisso, entende-se que a terapia proporciona um espaço de convivência social onde as pessoas procuram o apoio das outras, proporcionando um compartilhamento do sofrimento e na maioria das vezes apoiando-se uns nos outros pelo fato de se reconhecer nas histórias semelhantes.

O espaço proporcionado pela terapia pretende estimular as pessoas a exprimirem seus sentimentos e emoções e não o problema em si, sem riscos de ser julgado o que possibilita eliminar as tensões acumuladas pelo estresse tanto naquele que fala como naquele que ouve.

II Exploração Sexual de Adolescentes e Jovens

A sociedade vive um contexto de violência evidenciado em ampla discussão nos diversos segmentos sociais.

> Podemos categorizar as formas de violência, como a física (maus-tratos e espancamento), a psicológica (humilhação, coacção, ameaça e abandono) a negligência (omissão em termos de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou jovem); a sexual (abuso e exploração sexual), a doméstica (quando essas violências são realizadas no círculo familiar, por parte dos pais, padrastos, madrastas ou outros parentes), a institucional (ocorre nas instituições) e a estrutural (pobreza e exclusão social) (ALMEIDA et al, 2001, p. 08).

A violência sexual se apresenta como uma das mais covardes que pode ser praticada a qualquer indivíduo. Esta ocorre em todas as classes sociais, embora as desigualdades de gênero e etnias assumam maior expansão e em situações vulneráveis expõe naturalmente as crianças e jovens.

Conforme apresenta o Guia Escolar (2004), a violência sexual contra crianças e adolescentes começou a ser enfrentada como problema de cunho social na última

década do século XX. Assumindo relevância política e visibilidade social nos anos de 1990 e apresentando em sua análise características complexas a partir do momento em que o assunto vem sendo focalizado como questão pública e problema social, a violência sexual perde características de segredo familiar.

As vítimas de violência sexual estão expostas a vários riscos, dentre eles os traumas físicos e psicológicos. As disfunções psicossociais tendem a se tornar mais graves entre os adolescentes por terem noções morais e sociais, mas não possuir plenamente a maturação relacionada ao sexo.

> Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Caput do artigo 227 da CONSTITUIÇÃO FEDERAL).

Segundo Libório (2003), vários autores também afirmam que esse fenômeno também implica em relações abusivas de poder, marcadas pela comercialização dos corpos infantis. Destaca-se quatro modalidades reconhecidas de exploração sexual comercial: a prostituição, a pornografia, o turismo sexual e o tráfico para fins sexuais.

Sendo assim, a violência sexual evidencia o desrespeito à infância e a juventude no Brasil e no mundo, não assegurando a proteção integral e as necessidades infanto-juvenis. A violência provoca conseqüências negativas no processo de crescimento e desenvolvimento do sujeito vítima. Em situações adversas os grupos vulneráveis nutrem sofrimentos psicológicos, físicos e psicossociais, afetando a auto estima, o auto conceito, as relações interpessoais e o desenvolvimento da criança e do adolescente .

III A Terapia Comunitária Integrativa como ação educativa com jovens vítimas da exploração sexual

A educação por ser um mecanismo poderoso de formação e transformação social buscou nas tecnologias sociais um instrumento de provocação e mudanças no meio cultural familiar, favorecendo hábitos, atitudes, habilidades e valores. Conforme referendado pela Lei de Diretrizes e Bases - 9394/96, em seu artigo 1º “A educação

abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

A contribuição das tecnologias sociais no âmbito da educação enfatiza ações por meio das participações coletivas da comunidade escolar, a partir do princípio da aprendizagem, capaz de gerar conhecimento a qualquer indivíduo.

Desse modo, entende-se que as tecnologias sociais são procedimentos metodológicos que podem ser aplicados nas diversas esferas educacionais, inclusive as não formais.

> Neste cenário, observa-se uma ampliação do conceito de Educação... Com isso um novo campo da Educação se estrutura: o da educação não-formal. Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social. (GOHN, 2001, p. 07).

Numa perspectiva de pedagogia dialética, instituições formais e não formais desenvolveram práticas educativas centradas no discurso consciente do sujeito com possibilidades transformadoras. Surge assim, o delineamento de novas práticas curriculares, pedagógicas e de gestão que unem esforços para a inclusão social das crianças, adolescentes e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social.

Nessa perspectiva, Paulo Freire, nos lembra que a arte de ensinar é uma troca recíproca de diálogo na construção do processo de aprendizagem. Portanto, a tecnologia das rodas de conversas, como também é denominada a terapia comunitária é um instrumento pedagógico sistematizado e praticável. Ensinar é o exercício do diálogo, da troca, da reciprocidade, ou seja, de um tempo para falar e de um tempo para escutar, de um tempo para aprender e um de tempo para ensinar. (FREIRE, 1996, p. 95)

Os surgimentos de outras formas de educação favoreceram a aplicação de métodos alternativos proporcionando o diálogo e a autonomia dos sujeitos. Neste sentido, a Terapia Comunitária Integrativa, propõe através das "rodas de conversas" promover ações educativas, colaborando com a superação de jovens vítimas de exploração sexual através da escuta e apoio dos participantes.

IV A Terapia Comunitária com jovens e suas famílias

Em Sergipe, a Tecnologia Social – Terapia Comunitária Integrativa vem sendo desenvolvida desde o ano de 2011, em um programa socioeducativo que atende a adolescentes e jovens na faixa etária de 16 a 21 anos de idade vítimas de exploração sexual. Por se tratar de uma instituição particular e para preservar a identidade civil dos jovens atendidos o nome da instituição não será divulgado pela pesquisa, tratando-a apenas por V.V abreviação do nome oficial do programa.

A coleta dos dados deu-se de forma sistematiza no período compreendido de Janeiro à Maio do ano de 2013, totalizando a observação de 08 rodas de Terapia Comunitária com 66 (sessenta e seis) jovens e na comunidade do município sergipano de Barra dos Coqueiros onde a tecnologia social foi aplicada e reside maior parte dos jovens atendidos pelo programa. O instrumental utilizado para a apreciação dos resultados da pesquisa da Terapia Comunitária Integrativa foi uma tabela de observação, contemplando: Número de participantes, temas abordados, temas de maiores destaques, sentimentos/sofrimentos relatados.

4.1 – Terapeuta – Mediador do conhecimento

O terapeuta comunitário não é especificamente um especialista nem o detentor de conhecimento a priori, ele é acima de tudo um facilitador cujo conhecimento proporciona a construção de saberes entre os membros da comunidade não ocupando um status privilegiado diante desta. No Programa V.V atuante em Sergipe, os terapeutas são os profissionais da equipe técnica multidisciplinar, psicólogos, pedagogos e assistente social.

Entende-se no referencial da Terapia Comunitária - TC que quando essas características são trabalhadas tornam-se fontes de competência para um trabalho terapêutico que, aliado a um saber teórico, transformam-se em fatores de mudança e segurança pessoal no desempenho do trabalho comunitário.

O trabalho realizado pelo terapeuta comunitário baseia-se na proposta de um ambiente de escuta ativa provocando a mediação para prevenção e inserção social. Ao estimular o fortalecimento dos vínculos entre as pessoas e ao possibilitar que elas

compartilhem suas experiências, abre-se espaço para uma reflexão de todo o grupo.

O terapeuta comunitário não faz interpretações e análises baseadas em explicações teóricas. Esse profissional é um agente facilitador das reflexões, soluções e compartilhamentos trazidos pelo grupo. Não objetiva mudar atitudes, comportamentos ou pensamentos das pessoas. Esta metodologia educativa nos convida a uma mudança de olhar, de enfoque, não desqualificando as contribuições de outras abordagens e métodos da educação formal ou não formal, e sim ampliando o campo de ação.

4.2 A observação da aplicação da Terapia Comunitária Interativa com os jovens do programa V.V

No transcorrer das observações foi possível perceber que a Tecnologia Social, tem sido um método importante para ajudar na resolução dos problemas e conflitos vivenciados no dia a dia. A Terapia Comunitária Integrativa promove espaço para que os adolescentes possam falar do seu sofrimento pessoal e familiar; dos preconceitos sofridos pela condição social ou orientação sexual, resgatando a autoestima e suscitando mudanças de perspectivas, proporcionando ainda uma reflexão nos jovens sobre suas histórias de vida, possibilitando uma comparação com a história de vida do outro e o entendimento de que ele não está sozinho, e que pode contar com o apoio, pelo menos naquele momento, dos companheiros participantes da roda.

Vale ressaltar, que no início das observações pode-se perceber as dificuldades com relação à falta de concentração dos jovens, a ansiedade, pela fala pulando etapas e os bloqueios para a discussão de alguns temas. No desenvolvimento das “rodas” as dificuldades apresentadas anteriormente foram visivelmente minimizadas.

A experiência da terapia com os adolescentes no Programa em Sergipe tem sido um diferencial na vida destes, uma vez que tem funcionado como uma ação educativa que propicia mudanças através do desabafo e da externalização dos seus sentimentos. Isto se confirma ao verificar o desejo dos jovens para as realizações das “rodas” e seus anseios quando, por algum motivo, a Terapia não é realizada. Outra observação realizada é a respeito do grau de envolvimento e do comportamento dos adolescentes e jovens durante e após as práticas, principalmente, o nível de maturidade, quando depois de ouvirem os relatos se envolverem e se emocionarem uns com os outros, não comentam nada fora do ambiente em questão, vigorando o respeito por seus pares.

Pode-se destacar o relato de um jovem que por motivos próprios abandonou o Programa: "Me arrependi de deixar o projeto e o que mais me faz falta é aquela roda que a gente falava dos nossos problemas. Estou morando sozinho e não tenho com quem conversar... Me sentia bem quando participava. Leve!!" *(*K.S.B, 19 ANOS, ALUNO*).* Este adolescente participou das 05(cinco) primeiras rodas e infelizmente não deu continuidade ao Programa, mas foi perceptível diante da fala a importância da TCI em sua vida. Mesmo tendo participado de poucas rodas, ele refletiu internamente a ponto de destacar esta atividade entre tantas outras que participou em aproximadamente 02 (dois) meses que frequentou o Programa.

Nessa experiência, destaca-se um momento marcante, quando um aluno que aparentemente não participava das rodas de TCI, apesar de se fazer presente em todas, apresentando sempre um comportamento afastado e calado, nunca em participação as ações propostas, fazendo sempre questão de demonstrar sua indiferença, na 6ª "roda" ele rompeu o silêncio e apresentou chorando a sua inquietação: A raiva pela não aceitação, por parte da família, da sua orientação sexual, bem como as humilhações e maus tratos sofridos dentro de casa**.** Este fato reforça que a TCI provoca reflexões não só nos protagonistas das falas, mas em todos que fazem parte da ação e que silenciosamente vão processando até chegar o seu momento.

A frequência das rodas, o afeto do grupo na TCI, o não julgamento e a acolhida sem censura, fez com que os adolescentes e jovens do Programa V.V aprendessem a lidar com uma forma nova de se relacionar, de dar vazão aos sentimentos e de possibilitar dar e receber outros carinhos e afetos. Os jovens utilizaram a tecnologia social, como instrumento de reflexão, transformação e superação, desenvolvendo habilidades para enfrentar situações críticas dentro de suas histórias de vida.

4.3 A observação da Terapia Comunitária com os familiares e comunidade

As rodas de terapia comunitária aconteceram no município de Barra dos Coqueiros-SE, ocorrendo quinzenalmente, as terças-feiras no turno vespertino. Reafirmando o que já foi dito, a TCI é um espaço de partilha das angústias e inquietações, baseando-se nisso, a comunidade encontra nesse ambiente uma maneira de externar suas consternações, e após a contextualização do que lhe aflige, através do modo de superação do outro. Desse modo, a ação educativa contribui para o

crescimento individual da comunidade, posteriormente, amadurecimento coletivo.

Não obstante ao que acontece com os jovens, na comunidade, a TCI contribuiu para o amadurecimento e resolução dos conflitos intrínsecos dos familiares que participaram, uma vez que proporcionou o desabafo e compartilhamento de suas angústias, espelhando-se na resolução dos problemas dos outros. Desta forma, a tecnologia social na comunidade, mas especificamente com os pais dos jovens do Programa, ocorreu de forma sistemática.

Fora notório o comprometimento dos pais dos jovens que, a cada encontro levavam um novo participante. Apesar das "rodas" não atenderem 100% dos familiares previstos, os pais que compareceram foram assíduos, além de outros parentes e vizinhos.

Os temas foram os mais diversos, contudo, os que mais prevaleceram foram relacionados a problemas de saúde e relacionamento com os filhos. Este último, pode-se destacar um, onde a genitora se colocou dizendo que sua angústia tratava-se de "Inquietação interior". Contextualizando, percebeu-se que tal aflição travava-se da não aceitação da orientação sexual do filho, onde ela verbaliza: "Ele é meu filho e eu tenho que aceitar do jeito que ele é, mas se vestir de mulher dentro de casa eu não admito". (D.B, 46 ANOS, MÃE DE ALUNO)**.** Temas voltados para saúde de filhos e netos, também foram muito abordados, bem como: temas relacionados com os riscos acelerados da juventude, como "Preocupação com o crescimento da filha sem a figura paterna"; "Medo que os filhos se envolvam com drogas", entre outros.

Percebe-se que a TCI na comunidade contribuiu no fortalecimento dos vínculos familiares, bem como na resolução de problemas, inerentes a cada família, problemas estes que estão latentes necessitando desses espaços de acolhida e partilha, prevalecendo o não preconceito e o não julgamento, promovendo o diálogo para todo o grupo através da partilha de suas vivências inquietantes.

Considerações Finais

Comumente na sociedade atual, percebe-se cada vez em maior proporção o distanciamento entre os pares. No caso dos adolescentes e jovens vítimas de exploração sexual, o afastamento e o silêncio são sentimentos que clamam dos sentidos, servindo-lhes como forma de evitar algum tipo de julgamento.

A Tecnologia Social apresenta em suas ações o "ouvir" sem julgamentos e o "falar" sem restrições, com base nos resultados apresentados neste artigo, entende-se como uma ferramenta para uso na superação de jovens vítimas de exploração sexual. Para isso, faz-se necessário inicialmente, entendê-los e tratá-los como seres em desenvolvimento e sujeito de direitos civis, humanos e sociais conforme preconiza a legislação vigente.

Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão sobre os valores, a concepção de infância, das relações de poder assimétricas, sobre a sexualidade e relações de gênero, sobre a concepção de família, sobre o verdadeiro papel do educador e da educação. Tendo como objetivo a colaboração com o desenvolvimento dos jovens, dispondo-lhes uma formação holística.

Na prática educativa é preciso ter um espaço de expressão e aceitação das diversidades sem discriminação e preconceitos. Aceitar a pluralidade e a natureza do trabalho pedagógico acerca da construção cidadã, descobrindo novas formas de ensinar, tornando os indivíduos sujeitos da sua história e não meros objetos. A escola deve apresentar meios que contribuam com o conhecimento dos jovens, seu papel na sociedade e suas formas de expressão com o mundo.

Referências

ALMEIDA, Ana; André, Isabel & Almeida, Helena. **Família e maus tratos às crianças em Portugal**. Lisboa: Assembleia da República. 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

BARRETO, Adalberto de Paula. **Terapia comunitária: passo a passo**. 4. Ed. Revista ampliada. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru: Edusc, 2003. (Coleção Educar)

BOLIVAR, Antonio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: Edusc, 2002.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método auto-biográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** a questão da subjetividade. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 28, n. 1, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. 114 p. (Série E. Legislação de saúde). ISBN 85-334-0761-0.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: Agosto de 2013

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs.). **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração contínua dos professores. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín**. Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

ESTOCOLMO, Suécia (1996). **Declaración y programa de acción – Primero Congreso Mundial Contra La Explotación Sexual Comercial de los Niños.** Estocolmo. Disponível em: http://www.iin.oea.org acesso em Agosto de 2013.

FINGER, Mathias**. O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Memórias de professoras: história e histórias**. Juiz de fora: Ed. UFJF, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GUIA ESCOLAR: Métodos da identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: Secretária Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

LASSANCE JR, A.; PEDREIRA, J. **Tecnologias Sociais e Políticas Públicas In:** FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: FBB, 2004.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática; tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

LIBÓRIO, R. M. **Desvendando vozes silenciadas: adolescentes em situação de exploração sexual**. TESE (Doutorado Psicologia). Universidade de São Paulo, 2003.

SANTOS, José Carlos. **Educação e Tecnologia**. Aracaju: UNIT, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: CONCEITOS E RELATOS

Bruno dos Santos Andrade[1]
Carlos Alberto Vasconcelos[2]

RESUMO

As discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola e as contribuições das novas tecnologias, tem sido amplamente difundidas na atualidade. A tecnologia assistiva, no que diz respeito à Educação Inclusiva, tem se configurado como um dos meios que corroboram para a concretização do processo de inclusão. Nesta ótica, e com intuito de discutir a temática, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, especialmente em dissertações, artigos e anais que retratam as experiências inclusivas com a utilização de recursos tecnológicos. De antemão, verificou-se que o uso de ferramentas como o computador, softwares e outros instrumentos, tem se configurado uma estratégia para minimizar as insuficiências da deficiência no processo de ensino-aprendizagem; que a princípio a Tecnologia Assistiva tem sido importante para alcançar as propostas de inclusão presentes na legislação, garantido as pessoas com as diversas formas de deficiências atuarem como cidadãos. Concluiu-se que os recursos de tecnologia, nesse caso denominados de tecnologias assistivas, tem um papel relevante na inclusão escolar. Entretanto, é preciso volver um olhar mais crítico também sobre os profissionais que atuam junto ao processo de inclusão, especificamente no que tange a formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva, Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

The discussions about the inclusion of people with disabilities in the school and the contributions of new technologies, has been widespread today. Assistive technology, in relation to inclusive education, has emerged as one of the means that support for the implementation of the inclusion process. In this light, and with the purpose of discussing the topic, we conducted a literature search, especially in essays, papers and records which depict the inclusive experiences with the use of technological resources. Beforehand, it was found that the use of tools such as computer software and other tools, has set a strategy to minimize the shortcomings of the deficiency in the teaching-learning process, that the principle Assistive Technology has been important to achieve the proposals for inclusion in the present legislation, guaranteed people with various forms of disabilities act as citizens. It was concluded that technology resources, in this case called assistive technology, has a role in inclusive education. However, it takes a more critical volver also about the professionals who work with the inclusion process, specifically with respect to initial and continuing training.

Keywords: Inclusive Education, Assistive Technology, People with disabilities.

[1] Universidade Federal de Sergipe – UFS; Licenciado em Ciências Biológicas e Mestrando em Ensino de Ciências NPGECIMA/UFS. E-mail: beast_boybruno@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Sergipe – UFS; Professor Doutor da UFS e integrante do Grupo de Pesquisas em Educação e Contemporaneidade – EDUCON. E-mail: geopedagogia@yahoo.com.br.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente as discussões envolvendo temas como a tecnologia e a sociedade tecnológica tem se intensificado. Na maioria das vezes, o pensamento das pessoas a respeito dessa temática remete a presença de uma máquina pensante e "inteligente" que executa diversas tarefas. Mas será que quando nos referimos a tecnologia somente esse pensamento é válido? Durante toda a história da evolução da humanidade as tecnologias e os avanços tecnológicos estiveram presentes. Por exemplo, pode-se citar uma das tecnologias mais utilizadas até hoje: o fogo. Apesar de novas ferramentas de utilização e domínio serem aprimoradas, a tecnologia continua sendo a mesma, talvez com aplicações diferentes.

Dentre os diversos conceitos para tecnologia, optou-se pelo de Galbraith (1972) apud (KENSKI, 2006, p. 43), em que a tecnologia é definida como aplicação sistemática da ciência ou de outro tipo organizado de conhecimento para a realização de tarefas. Quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à técnica. A tecnologia seria então o conjunto de tudo isso, ou seja, a ferramenta e os usos que destinamos a ela em cada época. Nesse sentido podemos destacar que as tecnologias não são constituídas apenas de produtos e equipamentos, uma vez que as pessoas são diretamente influencias por elas.

Na visão de (Kenski, 2006), não podemos afirmar que vivemos em uma era tecnológica, pois a tecnologia esteve presente nas mais remotas sociedades durante a evolução da humanidade. Talvez o mais adequado fosse discutir acerca das inovações tecnológicas de cada época, numa visão cronológica, social, política e econômica. Entretanto, percebe-se nitidamente que em épocas mais remotas outros acontecimentos de cunho econômico, político, religioso e social dominaram as sociedades. Atualmente os eventos que transformam a sociedade perpassam pela tecnologia, ou seja, pode-se dizer que vivemos sim em uma era tecnológica, visto que a maioria das mudanças envolvendo os diversos contextos sociais possui um estreito vínculo com a tecnologia.

As tecnologias tornaram-se parte inerente da sociedade, isso é fato. Para a educação elas configuram-se ferramentas que auxiliam o trabalho pedagógico junto aos estudantes, desde que sejam exploradas corretamente. Especificamente no contexto da Educação Inclusiva a tecnologia tem tornado possível por meio da utilização de recursos

e serviços uma melhoria na qualidade da aprendizagem e na autonomia por parte dos estudantes que possuem alguma deficiência.

Sendo assim, entende-se que a tecnologia tem um papel relevante para todos, "normais" e deficientes no que diz respeito à ampliação de habilidades de resolver tarefas. E no contexto educacional, quais as contribuições da Tecnologia Assistiva no que diz respeito à Educação Inclusiva? Que desafios ela tem encontrado na sua inserção no âmbito escolar? Esse trabalho tem por objetivo analisar quais as possibilidades e desafios da utilização da Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva, utilizando relatos de experiências em instituições públicas que desenvolvem ações de inclusão educacional com pessoas deficientes com a Tecnologia Assistiva, para fins de exemplificação. Portanto, a metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica e análise de materiais escritos que tratem de experiências envolvendo profissionais da educação e deficientes com a utilização de tecnologias.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação tem sido um desafio que esteve sempre presente na sociedade. Pela Constituição, ela é um direito de todos, sem distinção sendo assegurado pelo Estado. Atualmente um dos questionamentos que tem sido tema de bastantes discussões no cenário educacional é de como incluir pessoas com deficiência na rede regular de ensino. A partir dessas colocações surge uma nova proposta para o contexto educacional: a Educação Inclusiva.

No Brasil, inúmeras leis foram publicadas em defesa ao atendimento educacional às pessoas com deficiências nas classes regulares de ensino, mas foi nos últimos anos que se intensificou na prática a política em prol da Educação Inclusiva, "com vistas à efetivação do exercício da docência no acolhimento da diversidade" (ROTH, 2006 p. 77).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 58 afirma que: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Sendo ressalvado que a nomenclatura "portador" atualmente não é mais utilizada pelo sentido que a mesma traz consigo, sendo o termo

"deficiente" mais usado.

Sem dúvida a educação inclusiva é um desafio sobre vários aspectos. Ao mesmo tempo torna-se uma possibilidade para a educação a fim de beneficiar estudantes com ou sem deficiência. Nesse sentido podemos definir Educação Inclusiva como um segmento que contempla todos em suas peculiaridades sem fazer qualquer distinção ou segregação.

Baseando-se nesse conceito de educação inclusiva podemos inferir que seu objetivo é assegurar, sem exceção, serviços educativos de qualidade oferecendo condições para a aprendizagem independente de qualquer aspecto humano seja ele de cunho social, cultural ou biológico.

Na procura de uma compreensão mais global das deficiências em geral, em 1980, a Organização Mundial da Saúde propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências, a saber: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Em 2001, essa proposta, revista e reeditada, introduziu o funcionamento global da pessoa com deficiência em relação aos fatores contextuais e do meio, resituando-a entre as demais e rompendo o seu isolamento. Ela chegou a motivar a proposta de substituição da terminologia "pessoa deficiente" por "pessoa em situação de deficiência". Assim, uma pessoa pode sentir-se discriminada em um ambiente que lhe impõe barreiras e que só destaca a sua deficiência ou, ao contrário, ser acolhida, graças às transformações deste ambiente para atender às suas necessidades.

Segundo a Convenção da Guatemala (1999, p. 3) internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº. 3.956/2001, no seu artigo 1º a pessoa com deficiência é um "indivíduo com uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais à vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social".

A deficiência vale lembrar, é marcada pela perda de uma das funções do ser humano, seja ela física, psicológica ou sensorial. O indivíduo pode, assim, ter uma deficiência, mas isso não significa necessariamente que ele seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos (BERSCH e MACHADO, 2007).

Os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência devem ser atendidos na escola regular como assegura a legislação educacional vigente, sendo oferecidos serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades dessa

clientela. No entanto, quando esse serviço não for possível, visto as condições específicas de cada estudante, o atendimento educacional será feito em escolas ou serviços especializados, quando não houver qualquer possibilidade de integração em classes regulares de ensino.

Com o objetivo de disseminar a política da inclusão e transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, foi implantado o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, a nível nacional, do MEC em parceria com diversas entidades brasileiras e internacionais, com ações da SEESP (Secretaria de Educação Especial).

O Ministério da Educação desenvolve a política de educação inclusiva que pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado, oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular.

Com este objetivo a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância promovem diversos cursos de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Esses cursos são realizados em uma ação conjunta com as Universidades Federais, que efetivam um amplo projeto de formação continuada de professores por meio do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Incidindo na organização dos sistemas de ensino o projeto orienta o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais em turno oposto ao frequentado nas turmas comuns e possibilita ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão.

3. TECNOLOGIA ASSISTIVA

Diante da ênfase dada à luta pelos direitos humanos, principalmente das pessoas que apresentam alguma deficiência, tem-se buscado uma mobilização para o atendimento das necessidades dessas pessoas. Nesse contexto, a tecnologia, tem se destacado, especificamente a Tecnologia Assistiva.

De acordo com Bresch (2008) existem diversos termos para conceituar o conjunto de ferramentas e recursos que ampliam as possibilidades de autonomia das

pessoas com deficiência na realização de tarefas. Dentre eles, destacam-se: tecnologia assistiva, ajudas técnicas e tecnologia de apoio. Ainda segundo a autora, no cenário das universidades o termo Tecnologia Assistiva tem sido mais presente entre estudiosos, sendo tema de pesquisas, programas de extensão, pós-graduação e até mestrado.

O termo também é definido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia como: "tecnologias que reduzam ou eliminem as limitações decorrentes das deficiências física, mental, visual e/ou auditiva, a fim de colaborar para a inclusão social das pessoas portadoras de deficiência e dos idosos." (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2005, p. 2).

Atualmente o termo Tecnologia Assistiva tem se difundido amplamente no que diz respeito à utilização do conjunto de recursos que promovem a autonomia dos deficientes. O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) em 14 de dezembro de 2007 aprovou o conceito de Tecnologia Assistiva, no qual define-se o termo como

> área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CORDE – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).

Nesse sentido, Bersch (2008, p. 2) diz que o objetivo da Tecnologia Assistiva é "proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho".

É importante ressaltar que a utilização das ferramentas por parte dos deficientes, especialmente no âmbito escolar, deve ser monitorada por um professor. Nesse sentido, deduz-se que os profissionais da educação devem ter domínio sobre o recurso. Ou seja, não basta dispor o recurso tecnológico se não há um treinamento e acompanhamento por parte dos docentes. A esse respeito Santana, Santos e Pereira (2012) dizem que

> é fundamental, neste caso, que haja um professor especializado ou capacitado que entenda as especificidades de cada deficiência e possa ajudar o aluno na adaptação tanto na utilização de instrumentos

> tecnológicos, como: a impressora Braille, softwares (DOSVOX e Virtual Vision) (SANTANA, SANTOS e PEREIRA, 2012, p. 346).

Como a Tecnologia Assisitva abrange uma gama de ferramentas, recursos e serviços à disposição das pessoas com deficiência, categorizou-se cada um deles levando-se em consideração sua funcionalidade e objetivo. Assim são elencados 11 grupos: Auxílios para a vida diária e vida prática, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Recursos de acessibilidade ao computador, Sistemas de controle de ambiente, Projetos arquitetônicos para acessibilidade, Órteses e próteses, Adequação Postural, Auxílios de mobilidade, Auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal, Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo e Adaptações em veículos.

4. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Para fins de exemplificação, relatamos exemplos de projetos/programas que desenvolvem a utilização das TIC's (Tecnologias da informação e comunicação) com o auxílio da Tecnologia Assistiva, objetivando contribuir para o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

4.1. Experiência de educação inclusiva com a utilização das TIC's fora do Brasil

É um estudo de caso envolvendo dois professores e três estudantes de uma escola de Cabo Verde que realiza um trabalho inclusivo envolvendo as TIC's e estudantes com deficiência visual.

A escola Manuel Júlio situa-se na Achada de São Filipe, um dos subúrbios da capital, de Cabo Verde num meio rural onde a vida das populações apresenta características típicas das zonas urbanas. Abrange alunos do 1º ao 6º ano de escolaridade, dispondo de ensino especial. As aulas funcionam pela manhã e à tarde para poder atender os alunos que estão no sistema regular de ensino. Esta escola foi selecionada para este estudo por ser a única escola onde existem práticas de inclusão através das TIC's, na ilha de Santiago em Cabo Verde.

Nas salas de aulas existem mesas, cadeiras, pautas, máquinas de escrever Braille, cubos, réguas, entre outros materiais. A escola integra, atualmente, uma biblioteca digital com uma impressora Braille (aparelho que permite, aos portadores de deficiência visual, transcrever a escrita) e existe ainda um leitor autônomo – áudio-chat – que faz leitura de qualquer documento de tinta e um computador adaptado, no qual se encontra instalado o programa Dosvox que permite a leitura áudio dos conteúdos textuais. Neste computador adaptado, existe também uma máquina calculadora que fala, um relógio falante, entre outras ferramentas.

Foram realizadas visitas à escola quinzenalmente com duração de uma hora para a entrevista dos professores e dos estudantes. A investigação abordou as concepções dos entrevistados em relação aos contributos das TIC's na educação de estudantes com algum tipo de deficiência em especial a visual.

A partir da análise dos dados colhidos através das entrevistas ficou constatado que a deficiência é vista ainda como um problema individual, cabendo ao deficiente à adaptação à sociedade. Em relação aos entrevistados suas compreensões a respeito da temática, revela que possuem um entendimento significativo e compreende a importância das TIC's, principalmente a internet para a superação das barreiras que são impostas pela sua limitação.

4.2. A utilização de computadores por estudantes com deficiência visual

Na EMEIF Profª. Belarmina Campos, localizada na Praia do Futuro no Município de Fortaleza, Estado do Ceará, são ofertadas classes de alfabetização e Ensino Fundamental I e II. Ela foi objeto de estudo do mestrando em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Francisco Sueudo Rodrigues para sua dissertação. No referido trabalho ele acompanha dois estudantes cegos um do 4º ano e outro do 8º ano.

O estudo objetivou verificar a interação entre os estudantes da referida escola com os processos de leitura e escrita com o auxílio dos aplicativos Dosvox e Edivox. Para isso, o pesquisador realizou diversas intervenções sendo duas por semana com duração de duas horas cada uma.

A princípio, foi realizado um trabalho de caracterização dos educandos através de conversas com os pais, professores, gestores e os dois estudantes. Na sequência

procedeu-se a familiarização com o teclado do computador, iniciando o contato com as principais teclas (ESC, BARRA DE ESPAÇO, CTRL E BACKSPACE). Logo após foram realizadas diversas atividades de escrita de palavras, frases, bilhetes e cartas com a utilização do aplicativo Edivox.

Ao longo do processo, Aline e Pedro, nomes fictícios dados aos estudantes ambos do 4º e 8º ano do ensino fundamental, respectivamente, conseguiram realizar atividades básicas como ligar o computador, entrar no sistema Dosvox, acessar o aplicativo Edivox, realizar as atividades e desligar o computador.

Ao final da pesquisa o mestrando constatou que tanto Aline quanto Pedro obtiveram um avanço nos processos de leitura e escrita com o auxílio do computador que possuía os aplicativos Dosvox e Edivox. Além de que o domínio sobre o manuseio do computador também foi favorecido, uma vez que vivenciaram de maneira concreta o processo de inclusão.

A partir desse relato podemos destacar a importância da incorporação das TIC's por parte da escola e dos professores no processo de ensino aprendizagem de pessoas com algum tipo de deficiência. Além disso, o processo de inclusão digital favoreceu a utilização do computador como ferramenta para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

5. COSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva já não é uma realidade tão distante. Através de relatos presentes principalmente em trabalhos científicos, nota-se o esforço não somente de incluir porque a legislação obriga, mas de garantir o direito a uma educação de qualidade tornando a permanência eficaz e participativa.

A preocupação em garantir uma educação de qualidade para todos, sem distinção, tem influenciado no desenvolvimento de aparatos tecnológicos que possam contribuir com esse objetivo. Especificamente no campo da educação inclusiva, a Tecnologia Assitiva aliada as TIC's, surge como instrumento que favorece o desenvolvimento de habilidades que ampliam as possibilidades das pessoas com deficiência.

Obstante os desafios é importante pensar formas que permitam que estas

ferramentas possam atender a um dos principais objetivos que é a autonomia. Com o auxílio do computador, ou de instrumentos mais simples como um lápis, um livro ou uma cadeira adaptada, por exemplo, os alunos que possuem dificuldades e limitações para aprender poderão desenvolver várias habilidades que favorecerão seu processo de aprendizagem e descobrir que seu mundo está cheio de possibilidades.

A legislação educacional através de decretos, portarias e leis, já tem apontado que a inclusão deve ser uma realidade. Mas, vale destacar também o profissional da educação que é um dos parceiros nessa empreitada. É necessário volver um olhar mais crítico para os professores e sua formação, inicial e continuada, pois não adianta apenas incluir e oferecer recursos, sem capacitar pessoas que possam auxiliar os protagonistas da aprendizagem, nesse caso os estudantes com algum tipo de deficiência.

Sabemos que a rapidez e os avanços são características peculiares da tecnologia. E que ela está a serviço de todos, "normais" e deficientes. O uso que se faz dela é o diferencial no processo de inclusão, pois aliar recursos, serviços e ferramentas que diminuam as limitações é o primeiro passo para favorecer uma vida mais digna com a efetivação da participação cidadã.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva.** CEDI • Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil Porto Alegre - RS, 2008.

BERSCH, R. MACHADO, R. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado.** SEESP/SEED/MEC. Brasília – DF: 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. Chamada pública MCT/FINEP/Ação Transversal - Tecnologias assistivas - **Seleção pública de propostas para apoio a projetos de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias assistivas para inclusão social de pessoas portadoras de deficiência e de idosos** - Brasília, setembro 2005.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. **Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO: México, 1999.

CORDE, COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. **Portaria que institui o Comitê**.

Disponível em http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO: Espanha, 1994.

DECRETO nª 3.298/1999. Disponível em www.81. dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm.

DECRETO nº. 3.956 de 08 de outubro de 2001. http:// www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/2001/D3956.htm

DECRETO nº. 5296 de 02 de dezembro de 2004. http:// www.planalto.gov.br/ccivil/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

GIVIGI, R. C. do. N; ALCÂNTARA, J. N. de. **O Atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias assistivas: delineando práticas possíveis.** Anais do IV EDaPECI Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais. Universidade Federal de Sergipe – UFS: São Cristóvão, 2011.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4ª ed. Papirus, 2006.

LIMA. G. A. B. de O; PINTO, L. P; LAIA, M. M. de. **Tecnologia da informação: impactos na sociedade.** Londrina, v. 7, nº. 2, p.75-94. Jul/dez de 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Porquê? Como Fazer?** 2. ed. vol. 1 São Paulo: Moderna, 2006.

MONTEIRO, J. da V. F. **Contributos das TIC na inclusão de alunos com NEE.** Universidade de Aveiro, 2008.

RIBEIRO, J. E. M. **As TIC na Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais:** proposta de um Programa de Formação para o Ensino Básico. Universidade de Aveiro, 2012.

RODRIGUES, F. S. **O uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) por alunos cegos em escola pública municipal de Fortaleza.** Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2010.

ROTH, B. W. **Experiências educacionais inclusivas:** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2006.

SANTANA, C. L; SANTOS, A. R. dos; PEREIRA, A. G. S.S. **Inclusão escolar: a utilização da tecnologia assistiva na educação regular.** Anais do 3º Simpósio Educação e Comunicação Edição Internacional. ISSN: 2179-4901. Universidade Tiradentes: Aracaju – SE, 2012.

O USO DAS TECNOLOGIAS COMO MEIO DE INSERÇÃO E APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA DOS SURDOS.

Daniella Ramos Feitosa[1]
Danielle de Souza Silva[2]
Maria Jessica Torres de Melo[3]

RESUMO
O presente artigo tem como eixo norteador identificar a importância do uso das tecnologias como recurso utilizado para a apropriação da leitura e da escrita dos surdos. A inclusão social, no caso aqui abordado, dos surdos, exige de nós uma postura e um olhar diferenciado no desenvolvimento cognitivo, cultural e social, viabilizando meios e situações que favoreçam esse desenvolvimento, propiciando autonomia, interação e inserção na sociedade, melhorando a qualidade de vida. As tecnologias, dentre elas a internet, são apresentadas como ferramentas de aprendizagem, comunicação e socialização.
PALAVRAS – CHAVE: Inclusão social; Tecnologias; Leitura e Escrita; Surdos.

ABSTRACT

This article is a guideline to identify the importance of the use of technology as a resource used to appropriate reading and writing of the deaf. Social inclusion, in the case discussed here, the deaf, requires of us an attitude and a different look on cognitive development, social and cultural enabling means and situations that favor this development, providing autonomy, interaction and integration in society, improving the quality of life. Technologies, among them the internet, are presented as tools for learning, communication and socialization.
KEY - WORDS: Social Inclusion, Technology, Reading and Writing; Deaf.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade com um imenso leque de possibilidades com as tecnologias e os surdos não poderiam ficar de fora. As Tecnologias de informação e

[1]Pós-graduanda em Educação Inclusiva-LIBRAS pela Faculdade São Luis de França, pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor, Bolsita Voluntária orientanda em formação pela Drª Rita de Cácia Souza.
Email: danny.feitosa@hotmail.com

[2] Pedagoga pela Faculdade Pio Décimo. Pós-Graduanda no curso Inovações em Práticas Pedagógicas da Faculdade Amadeus (Fama). Professora de Educação Tecnológica do Colégio Módulo. Orientanda em formação com a professora Drª Rita de Cácia Souza Email: danielle.danicolys@gmail.com. Blog: http://blogdatiadanitecnologica.blogspot.com.br/

[3] Pós-graduanda em Educação Inclusiva-LIBRAS pela Faculdade São Luis de França, pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor. Bolsita Voluntária orientada pela Drª Rita de Cácia Souza.
Email: jessy_costao@hotmail.com

comunicação, as Tecnologias Assistivas e todas as metodologias e recursos presentes no cotidiano das pessoas com necessidades especiais facilitam e promovem qualidade de vida.

O presente artigo tem o intuito de possibilitar o conhecimento da importância do uso das tecnologias como recurso utilizado para a apropriação da leitura e da escrita dos surdos. Partindo do pressuposto da Inclusão social e tecnologias, ferramentas pedagógicas necessárias para o desenvolvimento dos surdos, influenciando na apropriação da leitura e escrita dos surdos.

Para a elaboração do artigo foi utilizado à pesquisa bibliográfica, que é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos, e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente.A relevância do tema escolhido se baseia em nosso olhar diferenciado sobre a surdez, uma vez que acreditamos ser possível viver num mundo mais justo e igualitário, possibilitando as pessoas com deficiência novos horizontes e conquistas.

Nessa perspectiva, buscamos pesquisar sobre as diferentes formas de relacionamento, interação e desenvolvimento dos surdos fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, da internet utilizando as redes sociais, mensagens, fóruns e as Tecnologias Assistivas, a acessibilidade, permitindo assim o processo de aprendizado, desenvolvimento e inclusão social.

2 DESENVOLVIMENTO

A relação entre a leitura e a escrita e sua apropriação é fundamental no processo educativo favorecendo ao aluno o aprendizado de conhecimentos elaborados ao longo da história da humanidade. Ler e escrever são habilidades essenciais para a realização de novas aprendizagens.

A linguagem oral está presente em quase todas as interações estabelecidas pelas crianças em suas práticas sociais. É também por meio da fala que as crianças adentram a escola levando consigo as marcas do seu meio social, portanto trazem a variedade linguística do grupo social a que pertencem.

Para que a escola possa efetivamente contribuir para a continuidade do

processo de aprendizagem das crianças e ao mesmo tempo considerar alguns paradigmas da educação brasileira, como a inclusão o reconhecimento à diversidade, é necessário livrar-se de preconceitos relativos à fala das camadas populares, e acolher as crianças com toda a bagagem cultural que trazem.

> O surdo necessita ser participante de sua cultura para ter a possibilidade de construir sua subjetividade, ou seja, ele deverá ter interações interpessoais propícias, eficazes e produtivas, as quais proporcionem a ampliação de seus conhecimentos. A partir dessa possibilidade de interação, percebe-se que a surdez não limita o acesso a qualquer tipo de linguagem (LIBRAS e língua portuguesa oral ou escrita). (VYGOTSKY, 1993 apud GÓES, 2002).

Aprendemos uma língua em situações variadas ao ouvir, falar, ler e escrever estes devem ser trabalhados na escola. Tendo em vista como norte o sujeito na vida cidadã, e suas individualidades.

A escrita é um dos conhecimentos mais importantes, pois é um sistema organizado com estruturas, padrões e regras. Para aprender as outras áreas é preciso se apropriar do sistema da escrita, o que, no entanto, faz o sujeito cidadão, o que é um direito de todo ser humano.

Ele deverá ter contato muito mais efetivo com a escrita, pois seu aprendizado e a apropriação da escrita é um pouco diferente dos ouvintes, já que para a aquisição precisa-se de outros recursos facilitadores ao seu aprendizado (LODI, 2000).

De acordo com Barbosa (2013),

> Os alunos surdos tendem a ter uma maior dificuldade de serem alfabetizados, porque os métodos que são utilizados na sua maioria são inadequados para a realidade deles. Há uma ausência de material didático de leitura especifico e há também dificuldades dos professores em selecionar textos adequados ao interesse dos alunos surdos.

É necessário que o aluno surdo antes de se apropriar da língua escrita, ele tenha o domínio da língua de sinais (LIBRAS), pois o aluno surdo que domina a LIBRAS aprende mais facilmente.

Para Karnopp (2004),

> Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar "também" uma situação bilíngue, pois o surdo está exposto à língua portuguesa, tanto na modalidade oral quanto escrita. Assim, utilizar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessas línguas pode significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas (tanto surdas quanto ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem. Aqui o acesso à palavra (em sinais e na escrita) é traduzido como uma forma de acesso das pessoas ao mundo social e linguístico, sendo condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender. (p.106 - grifos do autor).

Como os surdos aprendem através do canal visual, são necessários textos contextualizados para facilitar a entrada do aluno à escrita, eles têm que aprender a ler, ler notícias, ler livros, saber interpretar o que é um personagem através de um filme.

> O surdo necessita de contato significativo com vários estilos de textos (contos, poesias, letras de músicas, bilhetes, diários, anúncios de compra e venda, horóscopo, artigos de jornais e revistas, charadas, piadas, relatórios, etc.) que serão determinantes ao seu aprimoramento da produção escrita (SILVA, 1999).

Por isso a importância do contato com histórias infantis, as histórias em quadrinhos, os textos jornalísticos, porque, o que importa é que esses textos tenham sentido para o aluno surdo no contexto da sala de aula e para sua vida. O uso das tecnologias em contextos significativos para os aprendizes indica que estes se encontram imersos em cenários interativos com a presença de tecnologias. (Figueiredo, Afonso, 2006).

Segundo Diaz:

> Vygotsky privilegia o "signo" linguístico sobre os demais "signos" como característica da aprendizagem exclusivamente mediada pelo ser humano, já que lhe permite obter informação, aprender, através de palavra; é por isso se refere a ela de forma particular como mediação social,... mediados pela linguagem, os homens podem compartilhar suas experiências formadas por conhecimentos, vivências e valorações numa atividade dialógica constante que, além da transmissão dessas experiências acumuladas na história humana às novas gerações, assegura o aperfeiçoamento da cultura da humanidade. (DIAZ, 2011, p.61,62).

Estamos acostumados a entender e pensar que a fala é emitida apenas pela boca, isso vem da cultura que adquirimos e aprendemos e a educação ainda percebe-se esse tipo de conceito. Urge uma nova visão acerca dos surdos e de qualquer outra deficiência, os ambientes e os indivíduos pelos quais eles vivem e se relacionam tem que entender e perceber que os surdos aprendem através do canal visual, ter essa percepção é muito importante e utilizar os métodos e recursos adequados ajuda em todo o desenvolvimento.

Na contemporaneidade a história da humanidade vivencia mudanças e transformações principalmente na expansão de uma nova cosmovisão inclusiva. A tecnologia visa promover a funcionalidade de pessoas com deficiência, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Para Bueno (1993, p. 60),

> Na realidade, a prática social já havia demonstrado que surdos eram capazes de entender o que lhe falavam, bem como aprender a ler e escrever. Talvez tenha sido nos séculos XVI e XVII que determinados indivíduos passaram a se dedicar exclusiva ou predominantemente à educação de crianças surdas, mas se, antes disso, alguns surdos conseguiram entender a linguagem oral, bem como ler e escrever bem deve de alguma forma, ter passado por algum processo de aprendizagem.

Além de preocupar-se com a acessibilidade física, com a eliminação de barreiras arquitetônicas, é indispensável que disponha de recursos de tecnologia, que torne possível que as pessoas com os mais diferentes tipos de deficiência possam utilizar os computadores e internet.

O uso da tecnologia é uma mediação instrumental para a constituição da pessoa com deficiência, como sujeito de seus processos, potencializando a sua interação social. A criança com deficiência possui dificuldades de interação com o meio e as pessoas a sua volta.

> As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem. Galvão apud (VALENTE, 1991, p.01).

Já que novos processos de desenvolvimento começam a surgir a partir da interação da criança com outras pessoas. É a partir da tecnologia que os alunos começam a realizar e desempenhar tarefas que até bem recentemente eram inalcançáveis. O computador pode ser utilizado para favorecer o aprendizado de alunos com deficiência da mesma forma como pode ser utilizado para favorecer o aprendizado de qualquer aluno.

A internet é um espaço favorável que propicia uma forma de encontro social, onde as relações são desenvolvidas através de contatos virtuais, e é nesse espaço que não há rotulações e preconceitos, pois todos somos participantes sociais de uma mesma comunidade. Em muitos casos, o uso dessas tecnologias tem se constituído na única maneira pelas quais pessoas podem comunicar-se com o mundo exterior, explicitando seus desejos, pensamentos e emoções (FILHO e DAMASCENO, 2008).

Esse recurso já faz parte de nossa vida social, e seu uso proporciona um processo de comunicação aberto, de participação pessoal e de grupos. É um espaço público, sem fronteiras, onde se formam grupos, comunidades através de perfis, conversas, vídeos, músicas e muitas outras possibilidades de navegação e com todo esse envolvimento e interação, os surdos aprendem e se desenvolvem. Conhecem outras pessoas, outras realidades, exercitam, treinam e participam do mundo ativamente se inserindo no mundo virtual, real, se preparando para a vida pessoal, acadêmica e profissional.

A comunidade surda vê esse novo ambiente como um espaço de igualdade, um espaço que pode ser um meio de inserção comunicacional no mundo dos ouvintes. Os recursos e as novas tecnologias podem ser utilizados como instrumento de trabalho no processo da linguagem escrita. É através da internet que a escrita possibilita ao surdo escrever o português e a pensar em português, fazendo assim o uso social dessa língua.

> Conforme Paiva (2000), um Fórum de Discussão tem a função de socializar informações, ou seja, é compreendido como um lugar de reunião de pessoas que possuem um interesse comum e sobre o qual querem comunicar. Ou seja, o Fórum é um espaço criado para a realização de discussões sobre determinada temática em que os participantes têm acesso a todas as mensagens postadas, no local e horário que melhor lhe convier.

O uso da escrita é um recurso social que determina um valor na vida do

homem. De acordo com Arcoverde (2006), escrever faz parte de um instrumento cultural que permite o indivíduo a refletir, elaborar o conhecimento e tomar consciência de si e do mundo que lhe rodeia.

As tecnologias permitem que o aluno surdo seja introduzido com espontaneidade na língua que está sendo usada para se comunicar. Para ele (surdos), fazer uso da língua escrita, significa apropriar-se de um conhecimento social e cultural. As tecnologias criam um novo espaço de interação social dos alunos surdos, promovendo diversas situações de uso social da linguagem escrita em língua portuguesa.

Passerino, Szortyka e Santarosa (2010, p. 11) avaliam que:

> Os ambientes digitais/virtuais construtivistas, como um recurso para ampliar a comunicação, a linguagem, a autonomia e as trocas entre sujeitos, na construção de conhecimento, visando o seu desenvolvimento nas dimensões cognitivas e sócio-afetivas. Pois, o uso da tecnologia não fica restrito ao conhecimento procedimental de manuseio, mas na sua utilização como meio para o desenvolvimento integral do sujeito. O papel do mediador é de articulador/facilitador visando o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos através de atividades socialmente relevantes.

Para que os alunos surdos se apropriem dessa língua é preciso que o professor, mediador, articulador, tenha sensibilidade e perceba qual o método e quais recursos são necessários para o perfil de cada educando. A utilização das tecnologias, ferramentas não podem ser passadas de qualquer forma, tem que ter um objetivo, planejamento e uso coerente dos profissionais.

O uso da internet é um recurso que deve e pode ser usado no processo de aprendizagem da língua escrita. Algumas vantagens que esse recurso oferece é a participação mais ativa do aluno em seu processo de aprendizagem.

Vygotsky apud Barbosa (2013, p. 71), ressalta que os surdos podem aprender as mesmas coisas que as pessoas que não têm surdez, porém precisam de meios diferenciados e metodologias apropriadas.O aluno surdo precisa ser estimulado para poder aprender a ler e a escrever, e com a utilização de softwares facilita esse aprendizado. Esses recursos possibilitam a observar a fluência desse aluno em LIBRAS, ampliando assim o seu vocabulário.

> A língua de sinais está voltada para as funções visuais, que ainda se encontram intactas; constitui o modo mais direto de atingir as crianças surdas, o meio mais simples de lhes permitir o desenvolvimento pleno e o único que respeita sua diferença, sua singularidade (VYGOTSKY, 1991).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da pesquisa foi mostrar a importância do uso das tecnologias como meio de inserção na vida dos surdos, através da leitura e escrita, fatores importantíssimos para estabelecer comunicação e relacionamento.

Diante dos fatos analisados conclui-se que a LIBRAS possibilita ao aluno surdo à inserção em seu meio cultural e social, e assim alicerçar o seu pensamento, a partir daí compreender a modalidade escrita da linguagem. E, as tecnologias também proporcionam uma vida de qualidade permitindo que os surdos compartilhem e aprendam por meio da utilização.

O fato de serem pressupostas duas línguas no processo educacional da pessoa surda, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, está inserido num processo educacional. Bilinguismo para surdos atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela dentro de uma perspectiva sócio-antropológica. Esse conceito mais geral de bilinguismo é determinado pela situação sociocultural da comunidade surda como parte do processo educacional.

Segundo Souza (1998),

> A partir do momento em que os surdos passaram a se reunir em escolas e associações e se constituíram em grupo por meio de uma língua, passaram a ter a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sobre eles próprios, e com isso conquistaram um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade.

Identidade essa construída a partir das conquistas e desenvolvimento, inserindo-se no mundo e se apropriando das leituras e escritas aprendidas.

Para Vygotsky (1989),

> A trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é uma trajetória de progressiva individualização, ou seja, é um processo

> que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual, intrapessoal Assim é notória a importância da inserção do surdo nos grupos sociais para que esse adentre a linguagem escrita.

Na atualidade faz-se necessário um indagar sobre a complexa importância sobre as tecnologias assistivas na inserção do surdo e de outras pessoas com deficiência na sociedade e não somente preocupar-se com as barreiras arquitetônicas, por exemplo, já que as barreiras presentes no intelectus têm o alicerce muito mais rígido, e difícil de ser reformulado.

> Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (MANZINI, 2005, p. 82).

Nunca esquecendo a suma importância de se trabalhar com eles textos contextualizados, com o seu cotidiano e o que seja significativo para eles apreenderem.

> São coisas que carregam consigo o motivo pelo qual foram gerados, ou seja, a sua finalidade social. Representam de imediato o que pretendem mediar na relação entre o ser humano e o mundo. No caso de uma ferramenta de trabalho, a partir do momento em que a pessoa descobre a sua finalidade social, ela irá carregá-la consigo, identificando, assim, para que serve a sua existência. Por exemplo, "uma tesoura serve para cortar. (GALVÃO, 2004, p. 87).

O uso das tecnologias proporciona possibilidades de interação com o ambiente virtual e aprendizagem, enquanto importante realidade de nossa cultura. As Tecnologias vêm se tornando, importantes instrumentos de nossa cultura e, sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação no mundo.

São vários os recursos que os surdos utilizam através das tecnologias, dispositivos específicos que facilitam a comunicação, pois com o close caption, tradutor de libras, dicionário de libras, Bliss, PCS ou PIC(comunicação alternativa), os fóruns, o MSN(conversas), e tantas outras adptações necessárias para a independência deles.

> A utilização de tecnologias como elementos de mediatização entre o conhecimento científico e as experiências da vida dos alunos pode representar um impulso intelectual, social e político em direção a uma sociedade menos excludente e mais solidária, cujo exercício da democracia é interpretado como uma "forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada" (Dewey, 1959, p. 93).

Acreditamos na potencialidade dos recursos abordados na pesquisa, assim como na interferência dos professores e todas as pessoas que possibilitem a interação com os surdos. O desenvolvimento deles é notório e inserido dentro do contexto atual o relacionamento com o mundo e pessoas ajudará e possibilitará a apropriação dos aprendizados e significados alcançados, construídos a partir das relações estabelecidas.

É por meio da linguagem, nas relações e em suas múltiplas formas e signos, na sala de aula, ambientes reais e virtuais, como a internet e as redes sociais, que os indivíduos vão formando, desenvolvendo, ampliando sua subjetividade, seu pensamento, ações e interagindo e compartilhando dúvidas, saberes e vivências.

Compreendemos que esta pesquisa permitiu reafirmar a importância da utilização das tecnologias para a inserção e apropriação da leitura e escrita para o sujeito surdo, uma vez que elas potencializam a comunicação, contribuindo, maximizando e enriquecendo o processo de aprendizagem da leitura e escrita, promovendo a interação entre os surdos e as outras pessoas, tanto nos ambientes reais ou virtuais.

Por fim, acreditamos numa educação que privilegie todos os recursos aqui abordados, privilegiando políticas públicas e acessibilidade mediadas no uso das tecnologias, as TICS e as TAs quebrando assim as barreiras da inclusão em todos os ambientes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 25/11/2012.

ARCOVERDE, R.D.L. **Tecnologias digitais:** novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. 2006

ALMEIDA, M. E. B.**Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o**

compartilhar de significados. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009. Disponível em: http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1435/1170. Acesso em: 10 de junho de 2013.

BARBOSA, J.S.L. **Alfabetização de crianças surdas e as contribuições da tecnologia assistiva** digital. In: Souza, R. C. S. (Org.). *Educação Inclusiva, Tecnologia e Tecnologia Assistiva.* Aracaju: Educare, 2013. p. 63-92.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n°. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica (CNE/CEB), n. 2**. Brasília, 2001. BRASIL. **LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

DEWEY, J. **Democracia e educação. São Paulo**: Ed. Nacional, 1959.

DORZIAT, A. **Sugestões docentes para melhorar o ensino dos surdos**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a08n108.pdf . Acessado em 15 de julho de 2013.

DORZIAT, Ana. **Bilinguismo e Surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Processos e projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 27-40.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia assistiva e educação**. In: Souza, R. C. S. (Org.). *Educação Inclusiva, Tecnologia e Tecnologia Assistiva.* Aracaju: Educare, 2013. p. 13-36.

MENEZES, S. C.P. **Redes sociais promovendo a comunicação da pessoa surda. Até que ponto exclui ou inclui?** In: Souza, R. C. S. (Org.). *Educação Inclusiva, Tecnologia e Tecnologia Assistiva.* Aracaju: Educare, 2013. p. 169-188.

SOUZA, Maura Zaurísia de. **O Software de conversação Messenger?** MSN NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESENVOLVENDO HABILIDADES E APRENDENDO A LEITURA E A ESCRITA. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/o-software-de-conversacao-messenger-msn-na-educacao-de-surdos-desenvolvendo-habilidades-e-aprendendo-a-leitura-e-a-escrita/75516/#ixzz2byfxW1QA. Acessado em 08 de agosto de 2013.

O BILINGUISMO APLICADO À EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SURDOS. Disponível em: http://www.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/index.php/O_BILINGUISMO_APLICADO_%C3%80_EDUCA%C3%87%C3%83O_ESPECIAL_DE_SURDOS. Acessado em 08 de agosto de 2013.

LOUSA DIGITAL INTERATIVA (LDI): UM RECURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORANEO

José Gomes da Silva[1]
Hebert Gomes de Oliveira[2]

Resumo
No presente artigo discutiremos sobre temática relacionada ao nosso projeto de dissertação, que trará a Lousa Digital Interativa (LDI), como recurso pedagógico na sala de aula contemporânea, destacando o potencial pedagógico de suas ferramentas que permitem uma interação direta na sua tela, no qual através de uma estratégia metodológica inovadora o professor poderá tornar o processo de aprendizagem mais significativo e construtivo para o educando. Neste sentido, a formação e atitude do professor são fatores fundamentais no processo de integração da LDI. Para isso buscaremos oferecer esclarecimentos técnicos e desenvolvimento de conceitos a respeito da LDI. Desenvolveremos o trabalho com toque de magia e encanto através do conto de fada "Branca de Neve".
Palavras-Chaves: Lousa Digital Interativa, recurso pedagógico, formação de professores.

Resumen
En el presente artículo discutiremos sobre la Pizarra Digital Interactiva (PDI), como recurso pedagógico en el aula de clase contemporánea, destacando o potencial pedagógico de sus herramientas que permiten una interacción directa en su tela, en el cual atraves de una estrategia metodológica innovadora el profesor podrá tornar el proceso de aprendizaje más significativo y constructivo para el educando. En este sentido, la formación y la actitud y la actitud del profesor son factores fundamentales en el proceso de integración de la PDI. Para eso buscaremos ofrecer esclarecimientos técnicos y desarrollo de conceptos a respecto de la LDI. Desarrollaremos en trabajo con un toque de magia y encanto atraves del cuento de hada "Blanca de Nieve".
Palabras Claves: Pizarra Digital Interactiva, recursos pedagógicos, formación de profesores,

1 – Introdução

A Sociedade Contemporânea, conhecida como Sociedade do Conhecimento, na qual as transformações são rápidas e vertiginosas, requer de todos nós educadores e demais profissionais uma renovação contínua de nossas práticas, não como algo

[1] Pedagogo pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em TIC na Educação, pela Universidad de Salamanca (USAL) - Espanha. Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor da Educação Básica da Secretária de Educação do Estado de Sergipe (SEED). serginhoneb@hotmail.com
[2] Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Agente de comunicação (diagramação) da Universidade do Estado da Bahia. hebert_g_o@hotmail.com

opcional, mas sim como critério para o desenvolvimento de uma prática profissional contextualizada, criativa e significante.

Em Castells (2002, p.7), temos a caracterização da Sociedade do Conhecimento:

> Se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información.

A base econômica dessa nova sociedade são as TIC (Tecnologia da informática e da comunicação). Santaella (2004) aponta que desde meados dos anos 90, os cenários mediáticos pós-modernos começaram a conviver com a revolução das TIC, cada vez mais onipresentes. De acordo com a autora, essa revolução vem sendo chamada de revolução digital e traz a possibilidade aberta pelo computador de converter toda informação – texto, som, imagem, vídeo – em uma mesma linguagem universal.

Dessa forma, a revolução digital traz um novo fenômeno, no qual estamos imersos. De acordo com Santaella (2004), esse fenômeno é chamado de Cultura Digital, e está associado a novas formas de socialização e cultura. Essas nascem da explosão no processo de distribuição e difusão de informação, impulsionadas pela ligação da informática com as telecomunicações, que resultou nas redes de transmissões, acesso e troca de informações, as quais conectam todo o globo.

Diante dessas novas configurações na forma de comunicação e socialização na sociedade, a escola não pode ficar omissa, deverá desempenhar seu papel de agente formador, transformador e proclamar mudanças nos seus processos educativos, com o desenvolvimento de um saber crítico com os meios e para os meios tecnológicos. Além disso, deve desenvolver uma reflexão sobre a forma como se processa o ensino-aprendizagem, bem como acerca da necessidade de novos paradigmas educacionais, que atendam as atuais demandas da sociedade.

Sobre a necessidade de um novo paradigma escolar, ou seja, uma nova forma de educação, o sociólogo Edgar Morin (2000) aponta para a necessidade de uma educação contemporânea, educacação para o século XXI. Nesse contexto, o autor reflete sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, ou seja, as competências que os

educandos necesssitam para desempenhar seu papel de cidadão ativo na sociedade, a saber: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.

> O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (cf. Capítulo V - Enfrentar as incertezas). E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (MORIN 2000, p. 29).

Corroborando Fialho (2012) discute a formação dos professores na atualidade, levando-nos a refletir sobre o perfil dos profissionais da educação do futuro, comparando-os a magos realizadores de sonhos apoiados pelas tecnologias digitais. Numa perspectiva histórica, aponta que a tecnologia e a educação sempre caminharam juntas, diferentemente do que ocorre na atualidade, no qual há um distanciamento entre estas duas.

Levy (1996) aborda sobre a virtualização, diferenciando-a da desrealização, pois esta trata de uma transformação num campo de possíveis, já a virtualização implica uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado. Dessa forma necessitamos de uma escola que busque desenvolver em seus educados processos de virtualizações, saindo do campo de possíveis e indo mais além, através da problematização e constante processo de transformação, no qual o processo seja aberto e infinito em possibilidades.

Tratando sobre a temática, Marqués[3] (2006) nos diz que a atual Sociedade da Tecnologia da Informática e da Comunicação está caminhando em direção a um novo paradigma de ensino, no qual se destacam os recursos TIC. Neste sentido, a Lousa Digital é considerada pelo autor como o recurso de maior potencial didático, já que permite a introdução de práticas inovadoras e centradas nos estudantes. Para tal ação, é destacada a importância da formação do professor para aplicação didática da lousa

[3] Professor do departamento de pedagogia aplicada da Universidade Autônoma de Barcelona – UAB - Espanha, coordenador de pesquisas na área das TIC na educação

digital interativa em sua sala de aula.

A Lousa Digital é o recurso técnico educativo que aparece com mais força no contexto da educação e formação no século XXI, assim nos indica Dulac[4] e Alconada (2007). Tratando do contexto de seu país, a Espanha, o referido autor nos informa que todo centro educativo que trata de mostrar o nível tecnológico de seu ensino, demonstrando que oferece uma qualidade educativa de ponta, dispõe de um bom número de Lousas Digitais.

Numa perspectiva brasileira, temos os estudos de Nakashima e Amaral[5] (*apud* Amaral 2007) que tratam sobre a "linguagem digital interativa", designada por Amaral a partir de suas pesquisas sobre as modificações que vêm ocorrendo no processo comunicativo. Dessa forma, defendem que a lousa digital caracteriza-se como uma tecnologia que aproxima a linguagem digital interativa das práticas escolares.

Diante desse contexto, discutiremos sobre a importância da Lousa Digital Interativa como recurso pedagógico na sala de aula contemporânea, destacando a formação e atitude do professor como fatores fundamentais nesse processo.

A motivação desse trabalho nasce da experiência com a Lousa Digital Interativa em 2009, durante o estágio no CITA[6] (Centro Internacional de Tecnologias Avançadas), na cidade de Peñeranda de Bracamonte, Espanha. Esse estágio fazia parte da grade curricular do mestrado na Universidad de Salamanca[7], Espanha. Durante o estágio, aprendemos a usar a LDI de forma técnica e metodológica, com a elaboração de diversas atividades educativas para diferentes modalidades de ensino.

Em nossa experiência na Espanha, tivemos oportunidade de ter como professor Pere Marqués e de conhecer Jose Ducal no II Encontro Regional de Usuários da Lousa Digital da Região de Castilla y Leon. Estudiosos que são referência no uso da LDI no

---

4 [4] Professor Colaborador da Universidade Nacional de Educación a Distancia UNED – Espanha. Coordena junto com Cristian Alconada o "Projeto Pizarra Digital".http://www.dulac.es/index.htm.

[5] Coordenador do Laboratório de Novas Tecnologias Aplicadas à Educação (Lantec), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), entre seus objetos de pesquisa está a Lousa Digital. http://lantec.fae.unicamp.br/site/

[6] Uma inovadora aposta pela implantação da Sociedade da informação e do Conhecimento no meio rural através da qualificação de recursos humanos, no acesso a informação e geração de serviços tecnológicos aplicados à educação, com foco na formação continuada, na administração local, na cultura, e na da igualdade e democracia. Disponível emhttp://cita.fundaciongsr.com/126/Que-es-el-CITA

[7] A Universidad de Salamanca é uma universidade pública, situada na cidade de Salamanca, na Comunidade Autônoma de Castilla y León, é a universidade mais antiga da Espanha e umas das mais antigas do mundo, fundada em 1218.

processo de ensino-aprendizagem e que nos influenciaram com suas ideias e pensamentos . Durante o encontro, foram apresentadas propostas concretas sobre o uso da LDI na educação básica e superior.

A metodologia adotada nessa pesquisa será de estudo bibliográfico, com cunho filosófico, na tentativa de construir um diálogo entre as ideias de alguns teóricos no cenário nacional e internacional, através de um texto dissertativo com a utilização de uma linguagem metafórica a partir do conto de fada "Branca de Neve".

2 - Conceitos técnicos: LDI

A Lousa Digital Interativa (LDI) é um recurso tecnológico contemporâneo que nos permite inovar durante as aulas, através de suas variadas ferramentas e com o acesso à internet em sua própria tela. Para funcionar deve ser integrada a um computador, bem como a um projetor de imagem.

De acordo com Nakashima e Amaral (2006), atualmente existem vários modelos de lousas digitais, variando o tamanho, a marca e o custo, mas a maioria é composta por uma tela conectada a um computador e um projetor multimídia.

A LDI é um sistema que permite a interação diretamente em sua superfície. Dependendo de seu modelo, a interação pode ser feita através de uma caneta digital ou com o uso do próprio dedo, como se fosse um mouse, pois sua superfície é sensível ao toque. Sendo assim, tanto o professor como os alunos podem interagir com a LDI, realizando tarefas que fariam no computador, desde questões mais técnicas, como abrir e fechar janelas, a desenhar. Através da criatividade podemos embarcar com a LDI num mar intenso e infinito de possibilidades, criando históricas, dando movimento aos objetos inanimados, inserindo som, tudo isso no clique do nosso dedo.

A lousa digital interativa é acompanhada de acessórios, como canetas específicas, que permitem escrever com tinta digital, assim como apagador específico para esse tipo de tinta. As canetas ficam no suporte da Lousa Digital. Ao retirarmos a caneta, é acionado um sensor óptico que detecta a escolha da cor da caneta. A cor da tinta será sempre da última caneta a ser retirada do suporte. A LDI abre janelas interativas para nossa aula, nesse contexto, estaremos conectados a internet, aproveitando o potencial que esta oferece para o processo de ensino-aprendizagem.

Existem vários modelos de LDI tais como:

SmartBoard, Promethean[8], Team Board[9], Mimio, essa última possui um designer diferenciado das demais, o qual lhe permite maior portabilidade de um lugar para outro, podendo ser usada em qualquer lousa que tenhamos no espaço escolar. Por outro lado, em nossa experiência com esse tipo de Lousa, recordamos que muitas vezes ela não se fixa tão bem, podendo cair, prejudicando o funcionamento do aparelho. Além disso, sua operacionalidade é mais lenta.

A LDI que usamos em nossa experiência no CITA foi a SmartBoard. É um modelo que trabalha com um método baseado numa tela tátil, que possui uma membrana a qual detecta o toque do próprio dedo e alinha a imagem com essa informação.

Em reportagem publicada em página web[10] oficial, o NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) da Secretaria Municipal de Educação, informa sobre a implantação das lousas digitais, com o "objetivo de melhorar e dinamizar o ensino das escolas da capital, de inserir tecnologia nas salas de aula e de explorar novas práticas pedagógicas. Foram adquiridas em 2011 60 lousas digitais, as começaram a ser utilizadas em 2012. As lousas digitais adquiridas permitem a interação direta na tela através do uso de caneta digital, "o equipamento sensível ao toque, possui recursos de multimídia, simula imagens, inclusive em três dimensões, e possibilita a navegação na internet".

Inicialmente, quatro Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs) tiveram acesso às lousas digitais em suas instalações. São elas: José Carlos Teixeira, Professora Letícia Soares de Santana, Sérgio Francisco da Silva, e Professor José Antônio da Costa Melo, com uma perspectiva de ampliação para outras escolas.

3 - Lousa Digital Interativa: O espelho mágico da sala de aula contemporânea.

A literatura juvenil sobre os super-heróis nos apresenta sempre um amuleto

[8] A Lousa Promethean é um quadro duro de melamina, com uma grade de fio de cobre dobrado dentro. Através do uso deuma canetatipoindutivoespecial, o quadro pode detectarondevocê está tocandona tela,com base nas informaçõesobtidasa partir dagrade demetal.Esta informaçãoestá alinhada com aimagem projetada natela e o lápis torna-sede fatoum mouse.

[9] A Lousa TeamBoard é uma lousa sensitiva ao toque, que não necessita de instrumentos para manuseio, na qual podemos fazer anotações.

mágico, que concede superpoderes. E na sala de aula? Nós professores temos algum superpoder? Identificamos algum amuleto ou objeto mágico em nossa prática docente?

Embarcaremos nesse tópico no mundo mágico do "era uma vez" dos contos de fada, para tratarmos o tema de forma metafórica e encantada, através do conto dos irmãos Grimm[11]. Neste sentido, nada mais justo e significativo do que olhar desde a óptica de contos de fada, um objeto que direcionamos e pensamos em primeiro momento, como ferramenta para o seu processo de ensino-aprendizagem de nossas crianças.

A literatura infantil está repleta de contos de fadas que servem para desenvolver o imaginário das crianças, os quais polvilham nossa imaginação de magia e encanto não importando a idade. Quem não se lembra da famosa frase. "espelho, espelho meu, diga-me se há no mundo mulher mais bela do que eu?" Essa era a frase preferida da madrasta de Branca de Neve, que se tornou rainha ao casar-se com o pai da menina branca como a neve. De acordo com os contos de fadas tradicionais, ela era uma mulher lindíssima, muito vaidosa, invejosa e cruel. Com um tom investigativo, ouvimos nos bastidores dos contos de fadas que essa não é bem a verdade, a Branca de Neve seria uma menina muito chata e com uma rebeldia típica da fase da adolescência, porém não trataremos disso nessa história.

Cabe-nos analisar nesse momento algo que até então não tem tido o destaque merecido no conto, o espelho mágico, o qual foi dado à madrasta de Branca de Neve por um certo feiticeiro, do qual não temos maiores detalhes no conto. Chamamos atenção para esse detalhe, pois trataremos dele mais adiante.

Dito isso, quais seriam as características e utilidades do espelho mágico? Passamos nesse momento a descrever, com base nas informações coletadas no supracitado conto, algumas das possíveis características da personalidade do espelho mágico: inteligente, sagaz, articulado, com uma tecnologia muito avançada para sua época, afinal apresenta característica do que chamamos de inteligência artificial, o que estaria previsto para a nova web 3.0, ou seja, uma tecnologia sofisticada e de ponta, com uma excelente usabilidade, com traços de uma tecnologia ainda em processo na

[10] http://www.aracaju.se.gov.br/index.php?act=leitura&codigo=48764
[11] Branca de Neve (em alemão Schneewittchen) é um conto de fadas originário da tradição oral alemã, que foi compilado pelos Irmãos Grimm e publicado entre os anos de 1812 e 1822, num livro com vários outros contos, intitulado "Kinder-undHausmaërchen" ("Contos de Fada para Crianças e Adultos").

contemporaneidade. O espelho mágico servia a diversas utilidades da Rainha, a saber: para mantê-la informada em tempo real, ou seja, captação de informações de seu reino, no cumprimento de seus caprichos de vaidade e devaneios que resultavam em grandes feitos nada éticos e com resquícios de alta crueldade, e para comparar informações recebidas pelos seus súditos, a exemplo do caçador, quando afirmou ter matado a Branca de Neve, onde o seu espelho buscou, tratou e forneceu a informação correta e precisa a Rainha, através de conexão de dados.

O fim do espelho mágico é trágico, pois, mesmo sendo tão inteligente e sagaz, sua estrutura e engenharia não lhe permitem omitir dados, com isso desaponta a Rainha ao lhe informar que Branca de Neve continua a mais bela de seu reino. Em seus ápices de devaneio e vaidade, a Rainha o destrói, acabando com uma valiosa tecnologia, levando o nosso magnífico espelho à morte.

Daí indagamos: como conseguiu a Rainha esse espelho com alta tecnologia, em tempos tão remotos? A resposta poderia vim em seguida: foi um certo feiticeiro. E porque esse feiticeiro não tem sua identidade revelada? Bom, como já dissemos, cabe aqui usar nossa imaginação e nosso papel é aguçá-la ao máximo, para podermos desfrutar de nosso poder de engenharia e arquitetura mental.

Dessa forma, lançamos as seguintes interrogações: seria o feiticeiro alguém que ainda existiria e que teria acesso à tecnologia da desmaterialização e viajou no tempo, doando uma tecnologia a Rainha para podermos iniciar o seu desenvolvimento no presente, através da leitura do conto, já que os seus estudos no futuro poderiam estar condicionados aos estudos iniciados por nós na contemporaneidade? Sendo assim, deixou essas pistas e somente agora conseguimos articular esses dados? Em tempo, felicitamos os irmãos Grimm que, por volta dos anos de 1812 e 1822, nos presentearam com tal publicação e imaginação, ou teriam eles recebidos a visita de algum viajante do tempo? Ou seriam eles os viajantes do tempo?

Talvez escrever algo sobre a desmaterialização e viagem no tempo, como algo possível, fosse uma divagação sem lógica há poucas décadas. Na o fatualidade, recorremos ao Pierre Levy (1997, p. 27) quando trata da virtualização do corpo e nos brinda escrevendo que “estamos ao mesmo tempo aqui e lá graças às técnicas de comunicação e de telepresença”. Nesse sentido, o autor ainda afirma: “como a das informações, dos conhecimentos, da economia e da sociedade, a virtualização dos

corpos que experimentamos hoje é uma nova etapa na aventura da autocriação que sustenta nossa espécie".

Refletindo sobre a LDI e o espelho mágico, ou seja, fazendo uma analogia entre estes dois, percebemos que a Lousa Digital Interativa seria o espelho mágico da sala de aula contemporânea, configurando um recurso pedagógico que une o que há de mais avançado em tecnologia na contemporaneidade a serviço da educação.

Com o nosso espelho mágico ou espelho didático, que pode ser considerado um amuleto mágico ou um recurso super poderoso, podemos criar apresentações educativas mais interativas, com o uso de recursos diversos, como por exemplo, o software notebook, que nos oferece uma infinidade de possibilidades didáticas na organização de atividades e acesso direto à internet. A lousa digital aliada à internet torna-se um espelho mágico em potencial, no qual o Google seria o grande guru. Que pergunta ele não poderia responder?

Dessa forma, podemos entrar através do grande Portal Mágico, a internet, em vários lugares, países, mundos diferentes, ou seja, culturas diferentes; navegar pelos rios infinitos do ciberespaço, de forma planejada, levando nossos alunos para além dos muros físicos da escola, na busca pelo desconhecido, a experimentar e desfrutar de novas sensações ópticas e sensoriais, de forma participativa e ativa. Tudo isso apenas com o clique do nosso próprio dedo diretamente na LDI.

Tratando sobre a magia da Lousa Digital, Marqués (2006) nos diz que:

> La magia de la pizarra digital está en que todo el profesorado se entusiasma con ella y, progresivamente, va descubriendo sus numerosas posibilidades al tiempo que ensaya nuevas metodologías docentes. Por ello, en mayor o menor medida, SIEMPRE se va produciendo una renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fialho (2012) constrói uma metáfora para a tecnologia. Esta seria a varinha de condão dos magos, e estes os professores da contemporaneidade. Dessa forma, propõe uma reflexão acerca do uso da tecnologia na escola, entendendo-a como oportunidade e não ameaça. Defende que nossos educandos preferem navegar, estudar a partir das tecnologias. Além disso, o autor discorre sobre a relação histórica da educação e tecnologia, ressaltando que ambas sempre andaram juntas, diferente da atualidade.

Constrói, portanto, uma crítica aos professores que perdem oportunidades de enriquecer suas aulas com novas possibilidades oferecidas pelas TIC.

Compreendemos que a LDI é um instrumento que permite a realização de "magia educacional", porém para isso é necessário acionar alguns "botões metodológicos". Ao pensar em um amuleto mágico, lembramos que o mesmo em si não tem valor mágico, o seu potencial é reconhecido quando alguém o manipula, ou diz palavras chaves. Da mesma forma, a LDI necessita de uma aplicação metodológica para de fato poder demonstrar seu valor mágico, ou seja, seu valor pedagógico e significante para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Amaral (2007, *apud* Nakashima, 2010), o caminho indicado para tornar o espaço escolar mais adequado à realidade atual do aluno é a interatividade. E, com a lousa digital, as telas serão abertas e navegaremos pelas atividades pedagógicas, usando o recurso mais interativo que existe: o dedo.

De acordo com Nakashima (2010), os recursos interativos da LDI oportunizam um impacto positivo, pois auxiliam na concentração do aluno. Porém, para que esse potencial seja explorado, o professor deve planejar com antecedência a sequência de atividades que será desenvolvida na lousa digital (Dulac e Alconada 2007), apoiando-se em animações ou representações visuais que auxiliem na aprendizagem dos conceitos curriculares.

Para Dulac e Alconada 2007 (*apud* Nakashima, 2010), a versatilidade oferecida pelos recursos da lousa digital deve ser aproveitada para aumentar o grau de atenção dos alunos, não somente pelos conteúdos multimídia e interativos apresentados, mas também pelas possibilidades de maior participação dos alunos nas atividades colaborativas propostas.

De acordo com Ducal, Gallego e Cacheiro (2009), a LDI supera a sensação de uma "caixa negra" e oferece uma ampla variedade de especificações e capacidades, a saber:

- ✓ A manipulação de textos e imagens é fácil e rápida;
- ✓ Tomar notas da aula em formato digital;
- ✓ Utilizar a Web e seus recursos em sala de aula;
- ✓ Trabalhar com vídeos e facilitar o debate;
- ✓ Utilizar e demonstrar diferentes tipos de software;

- ✓ Guardar notas para a aula posterior – revisão;
- ✓ Utilizar o e-mail para projetos colaborativos e inter centros;
- ✓ Criar tarefas digitais com imagens e sons;
- ✓ Escrever e ressaltar os aspectos de interesse sobre textos, imagens ou vídeos;
- ✓ Utilizar todas as técnicas e recursos de apresentação;
- ✓ Facilitar a apresentação de trabalhos dos alunos.

4 – Formação continuada de professores na contemporaneidade

Neste tópico, trataremos dos aspectos legais referentes à formação do professor e da necessidade de uma formação continuada contextualizada de acordo com as especificidades da sociedade atual, ou seja, uma sociedade tecnológica, informacional, do conhecimento e globalizada, o que requer investigações, aperfeiçoamento, aprimoramento por parte dos profissionais, e, em caso especifico, dos docentes.

Com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, a formação dos professores passou a ser mais do que uma cobrança em um mundo globalizado, através do mercado de trabalho. Os Art. 63, inciso III e Art. 67, inciso II tratam da formação continuada (aperfeiçoamento), valorização dos professores e responsabilidades implicadas.

Através da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, temos a instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Na resolução, é ressaltada a preocupação com a formação inicial dos professores, bem como a importância da inclusão das novas tecnologias na Educação, porém a formação continuada não é diretamente abordada e nem informa de quem é a responsabilidade.

Devemos atentar para a necessidade de preparar os professores para a inovação tecnológica e as consequências pedagógicas no seu fazer docente e na formação continuada (Belloni, 1999). Dessa forma, a cada dia se reconhece a importância da formação continuada na Sociedade do Conhecimento, na qual a mudança é uma de suas principais características.

Corroborando com essas ideias, Astolfi e Develay (1991) afirmam que as

práticas de formação continuada não contribuem apenas para transformar os saberes de referência das Ciências em saberes escolares, mas também contribuem para gerar, consolidar e transformar os próprios ideais de escolarização.

Com as contribuições de Correa y Gusmán (2002), compreendemos que o exercício de qualquer profissão exige atualização de conhecimentos e de práticas. A urgência e necessidade de renovar os conhecimentos profissionais convertem a educação continuada em uma das opções mais promissoras de oferta da educação.

Nesse sentido, Libâneo (2007) enfatiza que as novas exigências reforçam a necessidade de um aluno em processo de humanização para uma melhor compreensão da sociedade e reflexão do seu papel social, exercendo sua cidadania.

Diante do novo paradigma educacional, ao professor cabe rever suas práticas e seu papel enquanto educador, ao mesmo passo que as políticas voltadas para a Formação Continuada garantam a discussão em torno da reflexão da sala de aula e seu desenvolvimento profissional.

Fazendo uma comparação entre a sociedade industrial e a sociedade da informação, Pérez Juárez e Verdú Pérez (2000) discutem que, ao contrário da sociedade industrial, na qual um empregado poderia ter um mesmo trabalho durante quarenta anos, os empregados da sociedade da informação necessitarão adquirir novas habilidades constantemente para realizar satisfatoriamente seu trabalho.

De acordo com Moran (1999), a educação continuada deve ser um "processo de formação constante, de aprender sempre, de aprender em serviço, juntando teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações". Para o autor a educação continuada pode ser feita presencial, semipresencialmente ou totalmente à distância.

Para Kenski (2003), o professor, em um mundo em rede, é um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante.

Sobre o processo de mudanças na Sociedade do Conhecimento, Levy (1996) destaca que se torna indispensável uma formação continuada, na qual as profissões se renovam e os conhecimentos possuem um ciclo de renovação cada vez menor, citando a informática com um ciclo de três anos ou até menos.

Segundo Charlot (2005), a formação docente deve contribuir para que os professores tenham a possibilidade de resolver os problemas com os quais se confrontam em suas práticas. Não se trata de abrir mão dos conhecimentos sobre os conteúdos curriculares, pois esses têm sua importância, pois é necessário que o professor conheça o que está ensinando, mas de olhar que mudanças são necessárias seja na escola, nos conteúdos, na forma de ensinar, nas relações com os sujeitos e com os diversos saberes.

Por último, compreendemos que a formação continuada será fundamental para o exercício de uma profissão na Sociedade do Conhecimento, como complemento à formação inicial, buscando atender as expectativas do mercado de trabalho no desenvolvimento coerente e eficaz da profissão e para o processo de construção pessoal e também de resistência aos interesses neoliberais.

5 – Considerações finais

Após uma escrita que nos levou a dialogar sobre o uso da LDI e a viajar no mundo dos contos de fadas - numa intencional atitude de reencantamento e virtualização da realidade, ingredientes tão necessários a nossa condição humana, porém perdidos com a sociedade da industrialização e seu método intelectual de instrução. Nessa viagem percebemos a necessidade de uma educação contemporânea e que para isso teremos grandes desafios, já que encontramos professores do século XX, ensinando a alunos do século XXI, com metodologias do século XIX.

Com a lousa digital interativa, tanto professor como aluno têm a sua disposição uma ferramenta que lhes oferece maior poder de interação com o objeto de aprendizagem e possibilidades didáticas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Compreendemos que a magia da Lousa Digital Interativa está na metodologia a ser aplicada, porém não podemos negar o encantamento dos educandos e educadores diante das possibilidades da LDI. Por isso, defendemos a utilização desse recurso a nosso favor, para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Ressaltamos a importância da integração da LDI desde a construção e/ou revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Nesse momento, é importante

que todos possam discutir e refletir sobre as possibilidades da lousa digital, possibilitando assim uma plena integração do recurso tecnológico e não apenas o desenvolvimento de ações isoladas e pontuais no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, a formação do professor, inicial e continuada para os que estão em exercício, torna-se imprescindível para que a integração da LDI aconteça de forma adequada e metodologicamente eficaz. Sendo assim, reconhecemos também a importância da atitude do professor. Não adiantam ótimos programas de formação, se o professor não tiver interesse, motivação e disponibilidade a aprender a aprender.

Referências

AMARAL, Sérgio Ferreira. NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz. **Práticas Pedagógicas mediatizadas pela lousa digital.** Virtual Educa. 2007.

ASTOLFI, J.-P.; DEVELAY, M.l;. **A didática das ciências**. 2a ed. Campinas: Papirus Editora. 1991

BELLONI, Maria Luíza. **Educação à distância.** Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea)

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação:** economia, sociedade e cultura. FundaçãoCalousteGulbenkian. Lisboa. 2002.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação de professores e Globalização**, Artmed, Porto Alegre, 2005.

CORREA, R. I. G., Guzman, M. D. F. (2002): **Las redes telemáticas en la formación del profesorado.** Nuevos roles docentes. Revista @goraDigit@l. Núm. 4, 1-10. Consultado en 05.05.2013 en http://dedalo.uhu.es/sisius/sis_showpub.php?idpers=221.

DULAC, J., GALLEGO, D. CACHEIRO, M.L. (2009**). La Pizarra Digital Interactivacomo recurso docente**. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10. Nº 2. Julio 2009. Universidad de Salamanca. España

DULAC, J.; ALCONADA, C. (2007). **La pizarra digital**. Plataforma Moodle (curso a distancia: nível básico e médio). Disponível: http://www.pizarratic.com/aula/login/index.php.

FIALHO, Antônio Francisco P; FIALHO, Gustavo Loreiro. **"Formando os magos do amanhã"**. In: Educação no Século XXI – Desafios e Perspectivas. Schneider,

KENSKI, Vani Moreira. 2003. **Ensinando em ambientes virtuais:** relato sobre o planejamento de uma disciplina semipresencial em curso de pós-graduação. In:

RAMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (ORGS).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2.ed. São Paulo. 2000.

_____. **O que é virtual?**.São Paulo. Editora 34, 1996.

LIBANEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização.5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAN, José Manuel .**Internet no ensino.** comunicação& educação.V (14): janeiro/abril 1999, p. 17-26.Textos sobre Tecnologias e Comunicação. Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/moran>

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** 2. Ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz. N. **A linguagem interativa da lousa digital e a teoria dos estilos de aprendizagem**. Dissertação de mestrado. UNICAMP. 2008.

MARQUÈS, Pere et al. (2006) **La pizarra digital en el aula de clase.** Disponível em: <http://www.edebedigital.net/biblioteca/pizarra-digital_CAST.pdf>.

PÉREZ JUARÉZ, M. Á., VERDÚ PÉREZ, M. J. (2000): **Teleformación:** primaria, secundaria, universitaria y permanente**.** Universidad de Valladolid. Secretaria de publicaciones e intercambio editorial. Valladolid.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo, Paulus, 2004.

A CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DO NEGRO NAS MÍDIAS

Lívia de Melo Barros[1]

RESUMO

Esse artigo originou-se das inquietações discutidas na semana da consciência negra de 2012 da Universidade Tiradentes, acerca da construção imagética do negro nas mídias e os reflexos que são ocasionados na sociedade. Tem como objetivos: analisar os significados da construção imagética do negro nos meios midiáticos e compreender os impactos da projeção midiática imagética do negro na sociedade. Propomos uma discussão teórica que tem como temas: Racismo, mídia, cultura, O posicionamento imagético do negro nos meios midiáticos. Em seguida, apresentamos a análise de episódios midiáticos que reproduzem imagem e o posicionamento do negro nas mídias audiovisuais. Para as análises, realizamos o recorte de todas as telenovelas brasileiras até o ano de 2004 que possuíam atores negros no elenco. A fonte audiovisual utilizada foi o documentário "A negação do Brasil". Em seguida, assistimos o documentário que apresenta diversas cenas abordando as relações interpessoais em que os atores afro-brasileiros participavam nas telenovelas, realizamos a transcrição das cenas, para posterior análise na abordagem da Psicologia Social. Com essa pesquisa entendemos que a mudança de paradigmas sobre a construção imagética do negro nos meios midiáticos, acontece de modo lento e quiçá imperceptível. Uma vez que, os padrões estereotipados se repetem, a mídia representa através das imagens padrões estéticos, culturais que visem o interesse das classes dominantes e que representem os ideais de uma minoria majoritária. Além disso, pontuamos as questões educativas mediadas pelos meios de comunicação e o reforço de comportamentos excludentes. E os impactos negativos causados no desenvolvimento dos jovens negros em relação a sua autoestima e auto aceitação.

Palavras-chave: racismo, negro, produção imagética, mídias.

ABSTRACT

This article is based on the concerns discussed in the 2012 Black Awareness Week of Tiradentes University, about the construction of black imagery in the media and reflections that are caused in society. It aimed: to analyze the meanings of building imagery of black coming from the media, to understand the impacts of projected media imagery of black in the society. First of all, we propose a theoretical discussion whose themes: Racism, media, culture and other things; The imagery positioning of black coming from the media. Afterwards we present an analysis of episodes that play media image and positioning of the black in audiovisual media. For those analyzes, we selected a sample of all Brazilian soap operas until the year 2004 that had black actors in the cast, the audiovisual source used for this analysis was the documentary "The denial of Brazil." Then we watched the documentary that features several scenes showing interpersonal relationships in which actors african-Brazilian participated in soap operas. We performed transcription scenes for further analysis by bias Social Psychology. With this research we understand that changing paradigms about building imagery of black coming from the media, it happens slowly and perhaps imperceptibly. Once the stereotyped patterns repeat themselves, the media is through images aesthetic standards, cultural aiming the interest of the ruling classes and representing the goals of a minority majority. Furthermore, we mentioned the educational issues mediated by the

media and the strengthening of exclusionary behavior. And the negative impacts on the development of young black men in relation to their self-esteem and self-acceptance.
Keywords: racism, black, image production, media.

1 Introdução

Esse artigo originou-se das inquietações apresentadas em um debate durante a semana da "consciência negra", em um dos projetos de extensão da Universidade Tiradentes. Ao propormos uma mesa redonda para a exibição e discussão do documentário "A negação do Brasil", percebemos o quanto a temática é extensa, todavia diante da extensão do tema a atual produção científica parece ínfima. O documentário "A negação do Brasil", faz parte da tese de doutorado de Joel Zito (2000), e nos convida a refletirmos sobre o lugar onde o negro foi, é e está sendo posicionado nas mídias audiovisuais, isso sem contarmos os momentos em que a presença do negro é omitida nos diversos meios midiáticos.

No dia da apresentação pouquíssimas pessoas compareceram, esse dado nos induziu a pensarmos o quanto o assunto não é valorizado pelos estudantes acadêmicos. Apesar de o evento ter sido realizado pelo curso de Psicologia, outros cursos foram convidados a participar do debate, entre eles: Comunicação Social, Direito e Serviço Social. Infelizmente, poucos alunos compareceram e entre esses alunos participantes, sua maioria era composta pelos acadêmicos do curso de Direito, que possuíam etnias diferenciadas e os mesmos verbalizaram o interesse pela área dos Direitos Humanos.

Como psicóloga, considero importante pontuar que ao realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema na Psicologia, observei o quanto o tema é pouco discutido pelos psicólogos. Infelizmente os trabalhos que existem, geralmente são estudados por psicólogos negros que se interessam pela temática. Talvez esse dado possa ser atribuído ao fato da construção histórica da profissão no país, estando associada ao período de ascensão da classe burguesa tendo um perfil inicialmente de profissão elitista, que só atendia em consultórios particulares tendo acesso apenas as classes mais favorecidas economicamente (BOCK, 1999). Com as mudanças ocorridas acerca da Psicologia como ciência e profissão passou a ser desenvolvida a Psicologia Social. A Psicologia Social é a área que produziu conhecimentos sobre o tema em discussão, originando posteriormente a Psicologia do Racismo. Entendemos a questão do Racismo, como sendo um preconceito racial, que pode ou não provocar comportamentos

discriminatórios nas relações interpessoais na sociedade.

Diante do exposto, esse artigo tem como objetivos: analisar os significados da construção imagética do negro nos meios midiático e compreender os impactos dessa projeção midiática imagética do negro na sociedade. Para esse artigo, inicialmente propomos uma discussão teórica sobre o tema, em seguida apresentamos análise de episódios midiáticos que reproduzem imagem e o posicionamento do negro nas mídias audiovisuais. Para as análises, realizamos o recorte de todas as telenovelas brasileiras até o ano de 1997 que possuíam atores negros no elenco. A fonte audiovisual utilizada foi o documentário "A negação do Brasil". Assistimos o documentário que apresenta como tema principal os papéis interpretados pelos negros nas telenovelas brasileiras no período 1963-1997, analisamos trechos de episódios em que os atores afro-brasileiros participavam nas telenovelas. Após assistirmos várias vezes o documentário, realizamos a transcrição das cenas. Posteriormente, realizamos as análises pelo viés da Psicologia Social. Além disso, atribuímos uma visão interdisciplinar sobre o tema, uma vez que para a construção teórica, utilizamos a literatura não apenas da Psicologia Social, como também autores de outras áreas do conhecimento.

2. Racismo, mídia, cultura

Ao assistirmos o documentário "A negação do Brasil", percebemos o quanto a mídia dissemina a ideia do mito da democracia racial. Esse processo midiático da construção imagética do negro provoca algumas vezes uma relação de perversão com a população afro-brasileira. Todavia, mais contraditório ainda é pensarmos em termos dos padrões culturais, uma vez que sabemos que o nosso país é reconhecido no exterior pelos símbolos atribuídos a cultura afro-brasileira, como: o candomblé, o samba, a feijoada, porém o que vemos no Brasil é uma reprodução dos padrões culturais europeus. Dentro dessa realizada aqui contextualizada iremos iniciar a nossa construção teórica.

Antes de iniciar a revisão bibliográfica, enfatizando alguns pontos da história do Brasil que contribuíram para a exclusão social do afro-brasileiro. É importante ressaltar que defendemos, de acordo com Zito (2009), que a mídia de uma forma geral não detém o poder de inventar novos padrões culturais, mas sobretudo ela possui o poder de ecoar as diversas visões sociais, atingindo um número muito grande de pessoas

simultaneamente, contribuindo para o fortalecendo de padrões estéticos e culturais.

Entendemos aqui, ainda de acordo com as ideias de Zito (2009, p. 166) de que uma pequena elite de intelectuais e o Estado foram quem decidiram na época do Brasil colônia que "[...] a vocação natural do Brasil era ser um país branco, que o ideal para o Brasil era ser como os países europeus". Sendo assim, a modernidade e o futuro do Brasil, estava atrelado ao branqueamento e ao fortalecimento das características europeias.

Dessa maneira, houve uma substituição com a abolição da escravatura, da mão de obra escrava dos negros, pela mão de obra dos imigrantes europeus. Zito (2009) pontuou que a mídia audiovisual foi uma importante difusora dessa ideia do branqueamento do país e desse padrão estético. Tanto o cinema e a televisão nos países da América Latina contribuíram para que uma raça prevalecesse mais do que a outra. Acreditamos que isso tudo sucedeu por uma questão da construção imagética dos protagonistas sempre serem os atores com perfil europeu e aos negros quando ganhavam algum destaque nessas mídias eram papeis limitados aos posicionamentos sociais a qual sua raça representava socialmente. Sendo assim,

> [...] é por isso que nós todos internalizamos que o belo é o branco. Quanto mais ariano for o branco, se for ela, vai virar a rainha dos baixinhos, que é o caso da Xuxa, e, quanto mais negro, mais feio, mais marginalizado, mais associado a representações negativas e de inferioridade racial (ZITO, 2009, p.166).

Com isso, compreendemos que as mídias audiovisuais reproduziram um discurso oral e político em um discurso estético e imagético. Tendo como principal consequência para a construção da subjetividade social, a internalização da ideologia do branqueamento. Uma vez que, o branqueamento passou a ser visto como algo naturalmente social.

Entender o processo de construção de subjetividades mediado pelas mídias não é algo simples, nos exige uma compreensão da formação do indivíduo. A psicologia social russa, compreende o homem como um animal social que necessita do outro para se constituir como ser humano (VIGOTSKI, 1989, CIAMPA, 1999). Dessa forma, entendemos que nós só nos tornamos quem somos através do outro, o outro nos constrói a cada encontro (BAKHTIN, 1995, HARRÉ & MOGHADDAM, 2003). É importante

destacar que "o outro" não precisa necessariamente ser um indivíduo concreto, esse "outro" pode ser representado pelos meios midiáticos.

Além disso, de acordo com Vigotski (1989, p. 74) a interação do indivíduo com o meio social irá permitir a construção de significados, que acontece através do processo de internalização, "Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa".

No processo de internalização as interações sociais são incorporadas pelos indivíduos e por eles são significadas, em um movimento que vai do interpsíquico para o intrapsíquico; do coletivo para o individual (VIGOTSKI, 1989). Assim, o indivíduo tende a produzir um discurso que foi construído socialmente e internalizado de modo individual e singular. Sendo assim, compreendemos que a mídia foi um ator social propagador da significação social e da internalização do branqueamento e da discriminação social dos afrodescendentes.

A fim de compreender melhor sobre o racismo e a sua propagação na sociedade, explanaremos sobre o conceito de três pontos basilares estudados pela Psicologia Social: preconceito, discriminação e estereótipos. Allport (1954) entende o preconceito como uma atitude hostil contra um indivíduo simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente. Nessa perspectiva o preconceito racial dirige-se a grupos definidos em função de características físicas ou fenotípicas supostamente herdadas, conhecido também como preconceito étnico. Caracterizando-se como antipatia baseada numa generalização falha e inflexível, que pode ser sentida ou expressa e que pode ser dirigida a um grupo como um todo ou a um indivíduo por fazer parte dele. Esse tipo de conceito baseia-se em redução do cultural as características biológicas. Inclusive a psicologia social norte americana, na década de 60 e 70 do século XX, aplicavam testes de Quociente de Inteligência (Q. I.) a fim de comprovarem a supremacia da raça branca, diziam que as crianças negras possuíam um coeficiente de inteligência abaixo da média, essa pesquisa tinha também caráter de reducionismo e generalização. Hoje em dia novas pesquisas na psicologia social comprovaram que a inteligência está relacionada a interação social e a expectativa social dos pais e professores sobre o aluno.

Há também autores contemporâneos da Psicologia Social norte-americana como Aronson (2010) e Myers (2000) que compreendem o preconceito como sendo um

prejulgamento, formar uma opinião sem antes conhecer o grupo e seus membros individuais. Uma vez que passamos a identificar a pessoa pelo grupo o qual ela faz parte. Além disso, os autores ainda entendem o preconceito como uma atitude. E a atitude é composta por 3 (três) elementos entre eles: o afeto, os sentimentos; as tendências comportamentais (inclinação para agir); a cognição (convicções). Por exemplo: uma pessoa preconceituosa pode detestar (afeto) os que são diferentes e se comportar (agir) de maneira discriminatória, acreditando (convicção) que essas pessoas diferentes são ignorantes e perigosas. Todavia, os autores entendem que a atitude preconceituosa é complexa, muitas vezes inclui um componente de afeição condescendente que serve para manter o alvo em desvantagem.

Outro ponto a ser conceituado é a estereotipagem. A perspectiva da cognição social percebe a estereotipagem como central na formação do preconceito. Segundo (Aronson, 2010, Myers, 2000) os estereótipos são avaliações negativas que caracterizam o preconceito podendo variar de laços afetivos emocionais, da necessidade de justificar o comportamento ou de convicções negativas. Ou seja, estereotipar é generalizar, afim de simplificarmos o mundo estereotipamos o tempo todo, é através dos estereótipos, dos rótulos que surge o preconceito. Uma vez que, para Hall (2003) o fenômeno de estereotipar reduz, essencializa e fixa a diferença.

Além disso, há o conceito de discriminação, a discriminação é referente ao comportamento negativo e esquivo. O comportamento discriminatório muitas vezes, nem sempre tem sua fonte em atitudes preconceituosas. Nosso comportamento reflete mais do que nossas convicções interiores. Exemplo: você pode dizer que não tem preconceito contra negros, mas só namora pessoas brancas. Nessa perspectiva, entendemos que as atitudes preconceituosas não precisam gerar necessariamente um comportamento hostil (AROSON, 2010). Partindo desse pressuposto, podemos pontuar diversos comportamentos discriminatórios da mídia no qual o branco é sempre colocado como o bondoso, por exemplo a libertação da escravidão do negro em muitas telenovelas fora representado como um ato de bondade do branco para com o negro, será que esse é o real significado que permeia no imaginário social? Ou foi a mídia que de alguma forma contribuiu para essa construção, através do reforço imagético para a efetiva solidificação desse significado?

3. O posicionamento imagético do negro nos meios midiáticos

Apesar de ser extremista a seguinte citação, ela infelizmente ainda nos é bastante verdadeira: "Quando precisam mostrar um jovem, uma família ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco" (BENTO, 2012, p. 30). Ultimamente tenho observado com tristeza e indignação que os meios de comunicação apenas valorizam a imagem do negro, quando o anúncio é sobre algum programa do governo, como, por exemplo: programas educativos para escolas públicas, projetos de casa própria para pessoas de baixa renda. Ainda é praticamente inexistente a presença de negros em anúncios de produtos de luxo.

Outro agravante na sociedade, como Lindo (2009) pontuou é que os nossos alunos passam maior parte do tempo frente a televisão e aos computadores do que frente aos professores. Esses dados são resultados de uma pesquisa citada por Lindo (2009), e que nos permite refletirmos sobre a constante imersão no processo de modelação que grande parte das crianças e dos jovens são submetidos todos os dias. Modelação é um dos conceitos da Psicologia Cognitiva desenvolvido por Bandura (2002), que é entendido pelo autor como sendo um processo de aprendizagem que ocorre mediado pela exibição de modelos sociais. Esse tipo de modelagem tem como características: a aprendizagem instrutiva, na qual os modelos sociais apresentados funcionam como mediadores do conhecimento, valores e habilidades, etc. Dessa forma, compreendemos aqui, que esse dinâmica de repulsa ao negro é um processo de modelagem social para os jovens brasileiros e que é reforçado pela mídia brasileira.

A literatura aponta uma grave e penosa consequência dessa super valorização da mídia pelos os padrões europeus de beleza tendo em oposição o ostracismo da beleza negra implicando em uma invisibilidade social para o indivíduo negro. Pinho (2004) em seu estudo afirmou que essa postura extremista da sociedade tem contribuído para a formação de estigmas e a baixa autoestima dos jovens negros.

Em contrapartida, não podemos deixar de pontuar que a mídia também pode ser bastante positiva para o desenvolvimento psicossocial e intelectual da sociedade. Azzi (2010) apresentou algumas contribuições da mídia e sobre as mudanças que a mesma pode evidenciar na sociedade, todavia para que isso ocorra deve haver uma mudança de posicionamento dos líderes que gerenciam os meios de comunicação, pois

os empresários do meio midiático preferem preservar as ideologias dominantes. Porém, não podemos desprezar as potencialidades das mídias, de acordo com Calvino (2009) entendemos que essas tecnologias midiáticas possuem "[...] capacidade de engendrar novas formas de sociabilidade, novas formas de ação social, e o que nos interessa aqui mais proximamente, novas formas de produção de si, novos processos de subjetivação" (CALVINO, 2009, p. 46).

Diante do exposto, não podemos jamais desprezar o poder que a mídia exerce sobre a sociedade, contudo temos que construirmos materiais midiáticos que agreguem valores positivos no meio social e não valores excludentes e separatistas.

3.1. Análise da construção imagética do negro nos meios midiático

No documentário "A negação do Brasil" podemos identificar várias passagens de preconceito e racismo, por exemplo, na telenovela "Meu rico português" dirigida por Geraldo Vietri em 1975, quando o casal de atores discrimina o menino negro que é criado pelo casal branco. Pior do que o preconceito reproduzido pelas telenovelas foi o preconceito e a discriminação que os atores sofreram na vida real, quando perguntaram a Zezé Motta se pra fazer papel de empregada, servindo os outros era necessário ela estudar e se formar como atriz. Outro ponto bastante intrigante foi o fato da atriz que fez mãe Dolores, morrer esquecida pela mídia vendendo doce na praça da Sé. Além desses episódios tivemos, na telenovela Corpo a Corpo dirigida por Gilberto Braga em 1984, em que havia um preconceito velado, por mais que o autor Gilberto Braga desse ênfase ao relacionamento inter-racial, reforçando a questão do branqueamento no Brasil (BENTO, 2012), a sociedade não aceitou na época um ator galã, branco beijando a boca de uma negra.

Infelizmente as telenovelas brasileiras constroem os personagens negros permeados por estereótipos: como foi citado no documentário: as mulheres negras são estereotipadas como: negras fortes, grandes, gordas, que lembram as amas de leite, que deixam seus filhos e sua família para cuidar dos filhos dos patrões como se fossem seus filhos. Os homens são estereotipados como jagunços, motoristas, escravos. E os negros como protagonistas? E os médicos, engenheiros, psicólogos, advogados ou como profissionais bem sucedidos? Infelizmente nas décadas de 1950 a 1980 e 1990

praticamente não existiam negros protagonistas. Só no ano de 2004 surge a primeira protagonista negra: Thaís Araújo em da Cor do Pecado, telenovela dirigida por dirigida por Denise Saraceni. Mesmo assim, ainda assistimos ao clichê estereotipado onde a menina pobre e negra sonha com o seu príncipe branco. A questão do romance inter-racial também é uma reprodução da teledramaturgia dos anos 70 e 80 do século XX, todavia nessa época as telenovelas vão enfatizar o negro de classe média alta, intelectualizado, que possui amigos brancos, que tem companheiro (a) de pele clara. Porém, há um isolado socialmente por parte desse personagem negro bem sucedido e que muitas vezes sente-se uma pessoa fora do contexto social e que precisou romper os laços afetivos com a família de origem, pois geralmente não há um núcleo de autores que fazem parte da família desses personagens.

Além disso, as telenovelas brasileiras procuraram justificar e racionalizar seus comportamentos discriminatórios. O ápice da discriminação racial pela mídia aconteceu na telenovela "A cabana do Pai Tomás", foi ao ar em 1969, foi dirigida por Fábio Sabag, Daniel Filho, Walter Campos e Régis Cardoso. Será que foi a pela primeira vez que tivemos um protagonista negro? Mas será que realmente tivemos esse protagonista negro ou tivemos um galã da década de 1970, Plínio Marcos representando um negro? Infelizmente o que tivemos foi o ator Plínio Marcos, considerado galã, com características europeias, atuando e se caracterizando como negro, pintando o corpo, modificando as suas características, o chamado *black face*. E qual a justificativa para toda essa discriminação racial? Os autores e diretores tentavam justificar que não havia atores negros qualificados, e se os atores negros fossem atuar como protagonistas iria confirma o que a psicologia social (cognição social) conceitua como profecia auto-realizadora, ou seja, que os atores negros por mais que atuassem bem, a sociedade iria entender que eles como protagonistas não atuariam bem e isso iria reforçar a imagem do negro como sendo desqualificado.

Na telenovela Pecado Capital em meados de 1975 e 1976, o ator Milton Gonçalves (negro) pediu a autora Janete Clair para colocá-lo para representar um personagem que usasse gravata, que tivesse uma boa condição socioeconômica. Então a autora colocou-o para representar o papel de um psiquiatra, contudo ocorre o mesmo isolamento social do personagem, com poucas aparições, e essas aparições são drasticamente diminuídas, quando o personagem começa a insinuar um sutil interesse

por uma das pacientes que é casada. Esse comportamento foi energicamente repreendido pela sociedade telespectadora da época, que enviava várias cartas a emissora censurando as cenas (ZITO, 2000).

Todavia, a mídia e a sociedade se esquecem da nossa emergente necessidade de quebrar esses paradigmas construídos e impregnados historicamente, se a mídia não começar a bancar essas rupturas de estigmas sociais, sempre ocorrerão as mesmas repetições e reproduções de comportamentos. Vivemos o mito da democracia racial, no qual a discriminação é entendida como resultado da estratificação social e não das diferenças de cor. O negro é discriminado não por ser negro, mas por ser pobre, sendo entendida também como uma forma de racionalizar o preconceito (PEREIRA, TORRES E ALMEIDA, 2003). Um dado que apareceu em pesquisas recentes é de que o preconceito é um atributo do outro, apenas 10% dos entrevistados assumiram ter algum tipo de preconceito, 90% não se consideram preconceituosos, porém 98% dos entrevistados falaram que o preconceito existe na sociedade brasileira e que eles conhecem pessoas que são preconceituosas (PEREIRA, TORRES E ALMEIDA, 2003).

Através desses dados, podemos visualizar a complexidade e a contradição do tema, essa contradição dificulta a compreensão do fenômeno. Além disso, vemos que nos desenhos animados há pouca participação dos afro-descendentes. Durante muito tempo houve a omissão dos negros nos desenhos animados, 70 anos depois de lançar a Branca de Neve a Walt Disney lança a primeira princesa negra Tiana, em 2009. Em 2012 a Disney lançou a doutora brinquedos, uma personagem negra profissional, aspirante a intelectual, longe dos estereótipos de dançaria, atleta ou cantora, porém, mesmo essas personagens da Disney sendo negras elas possuem olhos verdes, mais uma vez temos o eurocêntrismo presente, mesmo que seja de forma disfarçada. Aos poucos, há passos muitos lentos, estamos vivenciando uma quebra de paradigmas que demorou quase cem anos para acontecer e que talvez necessite de outros cem anos mais para erradicar essas diferenças raciais dos meios midiáticos.

4. Considerações finais

Entendemos que a mídia funciona como um reforçador de estereótipos, condicionando as crianças desde pequenas a se acostumarem com essa omissão do negro e os estereótipos de beleza do branco europeu. Esse processo perverso instaurado

na sociedade, infelizmente se modifica a passos lentos. Além disso, sabemos que a mídia é mediadora do processo de desenvolvimento infantil, tendo uma participação ativa no processo de construção da subjetividade e da identidade infanto-juvenil. A mídia infantil deixa as crianças negras limitadas muitas vezes aos mesmos padrões europeus, tão valorizados na cultura europeia, o que a meu ver proporciona um desconforto, desencontro e frustração, em que as crianças negras ao olharem sua imagem refletida no espelho, não conseguem se identificar fisicamente com os personagens midiáticos de que tanto gostam e/ou sentem afinidade.

O que visualizamos no documentário é uma extensão do que acontece nos desenhos animados, onde o negro é omitido, discriminado e sempre obedece a padrões pré-estabelecidos. Apesar de vivemos no Brasil das diferenças e da miscigenação. Nós, profissionais de diversas áreas, temos que lutar pelo direito de ser diferente, de ter outras formas de ser, outros modelos, outros padrões culturais e estéticos, outros corpos.

Realizando uma retomada histórica do negro na mídia brasileira, observamos que o negro ganha espaço, porém temos que pensar não em quantidade, ou imposições de que um percentual do elenco deve ser negro, devemos pensar também na qualidade e no posicionamento midiático e a construção imagética que é cedido para os atores afro-brasileiros. Será que esses atores irão continuar assumindo os papéis de bandido e de empregada doméstica durante quanto tempo? Minissérie, documentários e filmes que retratam sobre as camadas mais desfavorecidas da população, ou novelas de épocas são sempre um ótimo pretexto para ter a participação de muitos negros no elenco. Quando veremos um negro em um comercial de um carro de luxo? Até quando a publicidade irá reproduzir a imagem do homem bem sucedido socialmente com uma faixa etária de 30 a 40 anos, alto, branco e a barba por fazer?

Referências

ALLPORT, Gordon. **The Nature of Prejudice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.

ARONSON, Elliot. **Psicologia Social**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

AZZI, Roberta Gurgel. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. Em: **Revista PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 2, p. 252-258, abr./jun. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BANDURA, Albert**. Environmental sustainability by sociocognitive deceleration of population growth.** In P. Schmuch, & W. Schultz (Eds.). The psychology of sustainable development (p. 209-238). Dordrencht, the Netherlands: Kluwer, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitute no Brasil**. Em: Psicologia Social do Racismo. 5ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

BOCK, Ana Mercês (et. al.). **Mídia e psicologia:** produção de subjetividade e coletividade. 2.ed. / Conselho Federal de Psicologia. – Brasília : Conselho Federal de Psicologia, 2009. 392 p.

BOCK, Ana Mercês. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de psicologia**, 1999, 4(2), p. 315-329.

CALVINO, Manuel. Mídia e Psicologia: produção de subjetividade e coletividade. **Mesa de abertura**, 25-27, Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 364, 2009.

CIAMPA, A. C. da. Identidade. In: Org. LANE, S. T. M. e CODO, W**. Psicologia Social:** o homem em movimento. São Paulo, SP: Brasiliense, 1999, 13. ed, p. 58- 77.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HARRÉ, Rom, & MOGHADDAM, Fathali. **The self and others:** Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts. Westport, CT.: Praeger, 2003.

LINDO, Augusto Perez. **Para qué Educamos Hoy?** Buenos Aires, 2009.

MYERS, David. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

PEREIRA, Cícero; TORRES, Ana Raquel; ALMEIDA, Saulo Teles. Um Estudo do Preconceito na Perspectiva das Representações Sociais: Análise da Influência de um Discurso Justificador da Discriminação no Preconceito Racial. **Revista Psicologia:** Reflexão e Crítica, 2003, 16(1), pp. 95-107.

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZITO, Joel. Mídia e produções de subjetividade: questões do racismo**.** Mesa 05**.** Em**:** BOCK, Ana Mercês (et. al.). **Mídia e psicologia** : produção de subjetividade e coletividade. 2.ed. / Conselho Federal de Psicologia. – Brasília : Conselho Federal de Psicologia, 2009. 392 p.

REDE: ESPAÇO DE CONSTRUÇÕES E INTERAÇÕES

Maria Conceição da Silva Linhares[1]
Ana Luiza Melo de Almeida[2]

RESUMO

No contexto das redes, a presença dos sujeitos é fator determinante para a construção, visto que as conexões são realizadas pelo encontro destes sujeitos e suas especificidades, não só dos contextos socioculturais, mas também, pela permanência e percepção desses contextos, assim, sua ação e reflexão implicam nas habilidades e competências empreendidas no fazer das redes. As redes e seus fluxos se estabelecem a partir de uma organização entre seus instrumentos, tecnologias, linguagens e ambiente, disposição para sua interligação com o global e o local entre os sujeitos que delas fazem parte, num enlace de comunicação. Este artigo reflete sobre as redes como espaço concreto de construções e interações entre os sujeitos e o meio fundamentado em autores como Paulo Freire (1997), para discutir a relação dialógica como princípio de formação, Castells (1999), Almeida (2004) e Moraes (2004), para discutir a rede como fluxo de comunicação e Kenski (2007) para discutir os hipertextos na rede digital.
Palavras-chave: rede, interação, construção

ABSTRACT

The subject presence plays a determinant factor for the construction of the network, given the fact that connections are made by the meeting of subjects and their specificities, not as just as socio-cultural contexts, but also because of the maintenance and perception of those contexts which action and reflection implies as skills and expertise necessary to undertake the networks. Networks and their flows are established from the organization of instruments, technologies, languages and environment, tendency to interconnection to subjects of global and local scale which can be part of it systems and belong to the communication entanglement. This paper muse on the networks as a concrete space of constructions and interactions between individuals and the environment based on authors such as Paulo Freire (1997), to discuss dialogical interaction as formation principle; Castells (1999), Almeida (2004) e Moraes (2004) to discuss about the network as a communication flows and using Kenski (2007) perspective to argue the hypertexts influence in the digital network.
Keywords: Network, interaction, construction

[1] Professora da Rede Estadual de Educação; Mestre em Educação – UFS; mcslinhares@gmail.com
[2] Professora da Rede Municipal de Ensino; Mestre em Educação – UFS; anamelinho@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

> Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um galo que apanhe esse grito e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que amanhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. (João Cabral de Melo Neto[3])

Um galo sozinho não tece uma manhã...depende de uma organização em rede para formar a cadeia de sons, de força, de ritmo, de vontade... atados num "conjunto de nós interconectados" (Castells, 1999). É um sistema simbólico de organização, de expressão e de linguagem que os galos tecem a rede, a da manhã; ritual inerente a vida dessa espécie, independente dos contextos por eles vividos, o primeiro nó é sempre desamarrado todas as manhãs.

Quando o primeiro galo entoa o seu canto, o seu grito de guerra, de vida, e espera que esse nó feito/desfeito seja conectado ou amarrado a outros nós, com contextos específicos, se consolida a trama de comunicação para o fazer no amanhecer. Essa trama de negociação no formato de rede é consolidada pelas especificidades de cada nó que fortalece o todo e converge a um sistema integrado de ações, de informações, de responsabilidade, de solidariedade e de possibilidade de um belo e harmonioso canto para despertar o amanhecer.

Neste caso, a especificidade dos nós vai depender, por exemplo, do lugar onde vivem os galos, se na cidade ou na zona rural. Um canto entoado na cidade pode ser um canto solitário, único, por não encontrar coro para a conectividade das relações. E assim, o desfecho de trabalho em rede com possibilidades diversas, inclusive de renovação, pode não se realizar. A rede se tecida na zona rural, pode encontrar a presença, força motriz para a conexão dos saberes e experiências para o tecer da manhã.

Esta proposição serve para ilustrar e suscitar uma reflexão sobre as redes como espaço concreto de construção, imbricada em diversas situações, contextualizando um processo dinâmico de interações entre os sujeitos e o meio.

---

[3] Esse é um trecho da poesia Tecendo o amanhã, que se encontra no Jornal da poesia http://www.secrel.com.br/jpoesia/joao02.html - acessado em 22/08/2007

REDE: FLUXOS E CONTEXTOS

A rede se constitui num espaço concreto, de vida, de formação, onde a presença dos sujeitos é fator determinante para a construção, visto que as conexões são realizadas pelo encontro destes sujeitos e suas especificidades, não só dos contextos socioculturais, mas também, pela permanência e percepção desses contextos, assim, sua ação e reflexão implicam nas habilidades e competências empreendidas no fazer das redes.

O encontro e a troca das especificidades dos sujeitos estabelecidos pela comunicação acomodam um processo de educação. Como diz Paulo Freire (1987), educamo-nos "em comunhão", assim, "os homens pronunciam o mundo e o transforma, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens".

Nesse sentido, o sujeito é interlocutor do processo, é um ser pedagógico que ensina e aprende, intercambia saberes, visões de mundo, interpretação da realidade e que contribui para a formação da incompletude do outro e que na troca e na junção fortalece também a sua incompletude.

Fortalecer o processo de participação do sujeito na rede, na visão de Moraes (2004), requer a organização do sistema de interações e dos ambientes, arcabouço para a sustentação da conectividade entre a ordem e a desordem, o erro e o acerto, o previsto e o imprevisto, enfim, para os desdobramentos inerentes ao trabalho colaborativo. Este enfoque nos faz entender, que "a rede é constituída pelos mais diferentes tipos de fluxos caracterizados por diversos tipos de correntes ou forças que garantem o seu dinamismo intrínseco" perante a vida. Almeida, (2003 p. 99)

Assim, o feedback do trabalho, da formação e da vida em rede está relacionado a dependência e interdependência entre contextos e processos internos e externos e que estes, no entender de Castells (1999, p. 498), "compartilhem dos mesmos códigos de comunicação" pela via das necessidades, interesses, valores e objetivos.

As redes e seus fluxos se estabelecem a partir de uma organização entre seus instrumentos, linguagens e ambiente, disposição para sua interligação com o global e o local entre os sujeitos que delas fazem parte, num enlace de comunicação.

A correlação entre esses contextos são percebidos nos diversos tipos de redes que sustentam a permanência do sujeito por meio de uma aprendizagem formal ou

informal, como as redes de ensino, de linguagem, de comunicação, de computadores, de educação, de aprendizagem.

Embora a ideia de rede signifique um trabalho, uma construção e um aprender compartilhado, interconectado com diversos saberes através das experiências e falas dos sujeitos, vivenciamos redes que funcionam fora desse contexto, numa lógica individualista em que as partes não se conectam com o todo e vice versa, é o caso da rede de ensino que não viabiliza o diálogo, que amarra seus nós com uma técnica específica para um desamarrar uniforme e cuidadoso no sentido de não permitir que os fios entrelacem a outros, de formato e textura diferentes, para que não precise aprender e articular outras técnicas para acomodar as especificidades dos novos fios.

Essa rede de ensino converge a uma educação há muito definida por Freire como educação "bancária" (Freire, 1987), fundada na transmissão de conteúdos sem problematização, carente de imersão na realidade para a busca do que estudar, discutir e realizar, configuração que interrompe o fluxo comunicacional, de uma rede de produção de saberes necessária para a aprendizagem e formação completa dos sujeitos politicamente constituídos.

A rede educacional deve compreender que os contextos socioculturais dos sujeitos são conteúdos de sua intervenção, e que, portanto, estão interconectados noutras redes, distintas a cada um, pelas conjunturas sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas em âmbito local, na realidade de cada sujeito, mas também global, no âmbito da sociedade. Assim, a participação dos sujeitos reflete a contextualização da sociedade na qual ele participa.

Esta visão foi compreendida por Paulo Freire ao considerar a educação uma rede, cuja conexão entre os nós deve ser tecida pela relação dialógica, pela participação, cujo conteúdo da comunicação é pautado nas necessidades sociais, sentidas e percebidas pelos sujeitos. Sua práxis constitui uma preocupação com a formação que entende as mudanças sociais no seu tempo histórico, como elemento fundamental para o processo de democratização.

Sob essa perspectiva, Freire cria um método analítico que trabalha com a palavra como categoria representativa do contexto sociocultural do educando, que promove a conscientização acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social. Essa tessitura acontece mediante um processo de

comunicação dialógica acerca do cotidiano do aluno, desencadeada pela palavra, num processo de re-significação de saberes, de sentidos, com vistas a conscientização do indivíduo quanto ao seu papel como sujeito político, social e cultural.

O método de Freire apreende os vários significados que surgem na relação dialógica no ato de ensinar e aprender, por valorizar a identidade do sujeito aprendente, nas suas manifestações comunicativas de apresentação da sua realidade, da sua cultura; os saberes dos alunos como elementos norteadores do método. Eles dão significados às aulas, aos conteúdos, ao processo de aprender e que no laboratório de aprendizagem mediado pela palavra favorece a simbiose de sentidos, de valores, de contextos e de reflexões. É a organização do conhecimento em rede, cuja lógica é a humanização do saber.

Estas dimensões privilegiam a relação dialética sob o olhar da subjetividade do aluno, do professor e de todos os sujeitos envolvidos na rede de ensinar e aprender, cujos nós constroem a leitura de mundo dos mesmos. Trata-se de um sistema aberto de interconexões sujeito/meio que a construção onde o conhecimento acontece, como processo e como ponto de encontro entre saberes diversos que tomam sentido ou novo sentido, no envolvimento de uma problematização que explora a ação e a reflexão, como fundamento do processo de criação e recriação.

Neste sentido, Moraes (2004, p. 96) observa que

> o conhecimento em rede constitui um instrumento para a transformação potencial do próprio conhecimento. Reconhece-o como processo, algo que não possui um aspecto definível absolutamente fixo. Uma abstração extraída de um fluxo total e único, em movimento constante, e não um conjunto de verdades basicamente fixas.

No conhecimento em rede não há o experto que fala, que problematiza e elabora sozinho, mas sim, o experiente na ação de educar, que deve procurar explicações para os fenômenos, que deve descobrir a importância das relações para a elaboração/organização dos saberes e utilizar metodologias desafiadoras que leve em conta a participação, a colaboração, a parceria e que saiba que todo conhecimento está em processo de construção e reconstrução, de criação e recriação.

Assim, a sabedoria dos sujeitos envolvidos no processo de aprender deve

ultrapassar a simples instrução, a racionalidade técnica e simplificadora e atentar para os ensinamentos de vida, mediante as especificidades do ser em formação e do seu entorno. É a trama desses conhecimentos que dá ao professor embasamento para uma práxis (Silva, 2006) "com múltiplas experimentações e expressões" e a conexão dos nós de uma rede de aprendizagem significativa.

Essa contextualização é fundamento para reconhecermos que a educação, nesse sentido, é metáfora de uma imagem de rede, que funciona com a interconexão de saberes, conceitos, teorias, linguagens e instrumentos implicados num movimento e numa aliança que definem o processo e definem a educação contemporânea, midiática, hipertextual, formatada por redes de comunicação digitais que abrem múltiplas e variadas janelas para a construção em trajetos múltiplos.

Apesar de algumas abordagens que justificam o processo de aprendizagem como interativo e relacional, Vygotsky (1993, 1994), Paulo Freire (1987), Lévy (1998, 1999) e Moraes (2004, 2005), em que os alunos devem interagir, posicionando-se conforme suas visões de mundo e o professor como interlocutor que problematiza os conteúdos, suscitando um estudo crítico, parece que estamos diante de um novo modelo de educação, ou a imposição de um modelo, onde a transmissão ou difusão da informação não cabe mais a escola, mas aos meios de comunicação, haja vista, que estes oferecem uma informação em formatos e linguagens diferenciados, longe do apresentado pela escola, em formato e registros lineares da informação.

A dinamização da informação e das formas de comunicação apresentadas pelas tecnologias de informação e comunicação, as tecnologias da informação e comunicação - tic, modela o perfil de um novo homem, criativo, cooperativo, crítico, autônomo, decidido, comunicativo para atuar na sociedade da informação global.

A emergência da formação desse novo homem leva a escola a entender que grande parte de sua formação advém da apropriação que este faz das tecnologias, especialmente, das digitais. Esta visão direciona a escola a entender que o acesso dos alunos às tecnologias, ao computador e a internet é direcionamento para adquirir as habilidades e competências requeridas para a inserção na sociedade, no trabalho em direção a cidadania. No entanto, não percebe que não basta o acesso como fim nele mesmo, sacralizador da formação dos alunos, engessado no conhecimento técnico das ferramentas e condicionadores de ilustração dos conteúdos.

Alcançar a emergência do saber digital e do novo homem requer um uso com fundamento na vida, nas necessidades de fazer e conhecer, articuladas aos problemas, aos desafios, objetivos e interesses trazidos pelas próprias tic. A apropriação nesse sentido amplia o conjunto de habilidades e competências para a vida, como por exemplo, o fazer em parceria, que adiciona competências interativas e relacionais, como saber ouvir, respeitar as opiniões dos outros, e ainda, a solidariedade e a tolerância.

Assim, entendemos que os desdobramentos das tic, especialmente, da internet pode acomodar uma forma de interação do homem consigo mesmo, com outros homens e com o meio e por esta via, uma nova forma de comunicação, de participação e de produção baseada em hipermídia e em hipertextos.

A linguagem digital que produz o hipertexto acomoda um fazer personalizado, onde cada pessoa perfaz o seu caminho metodológico e epistemológico para o aprender em redes de informações digitais de acordo com a sua preparação cognitiva e cultural. O aprofundamento das informações em redes de hipertextos vai depender, por exemplo, do entrelaçamento das informações com outras redes ou nós, na busca de novos caminhos que permitam a visão crítica dos fenômenos.

Entendido como sequencias em camadas de documentos interligados, Kenski (2007, p. 32), afirma que eles

> funcionam como páginas sem numeração e trazem informações variadas sobre determinado assunto. Vai depender da ação de cada pessoa o avanço nas informações disponíveis, aprofundando e detalhando cada vez com maior profundidade o nível de informações sobre determinado assunto.

Nesta perspectiva, o sujeito pode sair do intratexto, conexão de informações no mesmo documento e enveredar nos intertextos, conexão com outros sites e documentos a procura de múltiplos pontos de vista sob diversos formatos possibilitados pelas diferentes mídias, como sons, fotos, vídeo, animação, etc.

A confluência de mídias é também característica notória da linguagem digital, que é a chamada multimídia ou hipermídia e permite segundo Gomez (2004, p. 38 e 39), “o entrelaçamento espacial numa textualidade inacabada, que não se impõe uma a outra rede, porque [...] possibilita várias entradas, sem que nenhuma delas seja a principal”.

Portanto, adentrar nos caminhos labirínticos da rede internet vai depender de cada um, do interesse e da preparação, para não só acessar como um ser passivo, mas também operar como um ser ativo, que atua, que produz, que altera e que interage nos nós hipertextuais da rede, enfim, compartilha com a estrutura cognitiva que a rede oferece.

De acordo com Gómez (2004, p 39), "os computadores são redes de interfaces abertas a novas conexões, imprevisíveis, e podem transformar radicalmente o ser/estar no mundo". Isto porque a configuração do espaço virtual acomoda o fazer numa perspectiva individual e coletiva de acordo com a integração de várias linguagens, em tempos síncronos e assíncronos e da fácil navegabilidade as informações em percursos intuitivos.

Atentar para a contextualização das tic em rede é papel da educação, visto que a argumentação para a construção do conhecimento, objetivo central da educação é visto como processo que acontece mediante interações entre sujeitos e meio em diversos contextos. Perspectiva privilegiada pelas redes digitais em que as conexões dos nós são estruturas abertas a inter-relação, ao encontro, ao diálogo para um elaborar coletivo e significativo.

No contexto da educação, este processo exige, apesar da formatação flexível das redes, uma preparação para o fazer, não somente técnica, pois esta, como já dissemos, pode ocorrer de forma intuitiva, onde o clicar nos menus, nos botões e nos hipertextos, encaminha a uma apropriação instrumental, mas esta por si só, não conduz a formação constitutiva de um pensar reflexivo acerca dos sujeitos e seus intercâmbios com outros sujeitos, instrumentos e linguagens.

A educação em redes digitais na visão de Lion (1997), é preciso um para quê, um sentido ético para o aprender e para Moraes (1997), um paradigma emergente para a ressignificação dos paradigmas vigentes.

O questionamento político enfatizado por Lion enfatiza a relação pensar/fazer com as tecnologias como produto sociocultural que reflete a dinâmica do mundo. Assim, elaborar o fazer com tecnologias requer significado, ter clareza do que pode realizar, quais possibilidades de um fazer consciente

> para não cair em formas de pensar somente técnicas, é preciso incorporá-la com um sentido, com um para quê, não apenas como

> aplicação do fora para dentro, mas com uma mediação crítica e fundamentada acerca de por que se introduzem as diversas tecnologias no ensino. (LION, 1997)

É preciso que o professor conheça os mecanismos e instrumentos da rede para desenvolver um fazer a partir da percepção, dos valores culturais e da realidade dos sujeitos, num movimento de troca, de interação, onde a percepção de um contribui para a formação do outro. Neste sentido observa Gómez (2004, p. 23), que "o educador que organiza suas propostas de educação a partir da realidade dos participantes, de suas palavras, de seus saberes, linguagem, desejos, curiosidades e sonhos contribui com a educação no contexto digital".

Este contexto contribui em nossa reflexão sobre a educação hoje, um momento particular, uma vez que nos encontramos numa fase de reflexões sobre seu papel na sociedade, na mudança de paradigma no que diz respeito ao papel da escola na construção do saber.

A presença das redes digitais e a utilização de novos meios e linguagens de comunicação mudam a forma de pensar e de agir dos nossos alunos, contribuindo na mudança ou para a reflexão do papel da escola e do professor nesse processo paradigmático, onde "o sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido, e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos" GAMBOA (2002 p. 95).

Esta proposição é fundamento para compreender o que Moraes (1997) define como paradigma educacional emergente caracterizado pelo conhecimento em rede, onde todos os conceitos e todas as teorias estão interconectados. Para a autora, "não há conceitos em hierarquias. Uma ciência ou disciplina não é mais importante do que a outra. A imagem de rede, tanto do conhecimento em rede, como redes de conhecimento, pressupõe flexibilidade, cooperação, parceria, apoio mútuo e auto-organização" (1997, p. 96).

No contexto do novo paradigma e do conhecimento em rede percebemos que "conexão" é a palavra chave, é ela que alimenta e potencializa a tessitura da vida em rede, ligando nós a outros, suscitando um *devir* coletivo, plural e relacional.

Conexão neste sentido extrapola os conhecimentos técnicos da rede informática e da rede internet porque a topologia dessas redes dinâmica e hipertextual

remetem a interação, não só com computadores, mas com pessoas, que juntas no ciberespaço[4], podem construir uma inteligência coletiva (Lévy, 1998) que pode ser formada pelo compartilhamento de informações, de ideias e que estas podem ser confrontadas ou conformadas de acordo com a percepção de cada um, num movimento interrelacional que pode gerar conhecimento.

Nesse sentido, a rede do ciberespaço pode ser usada e ser vista como além de uma interconexão de *marketing* ou de *zapping* entre as páginas e *links* para a conquista da atualização sobre os acontecimentos do mundo, ou para o acompanhamento e utilização das novidades técnicas da rede sem perceber as possibilidades que oferecem ao *devir* humano. Noutra percepção pode desenvolver processos de comunicação em rede em que as tic possam ser utilizadas para ampliar competências voltadas para a construção da cidadania e a socialização do homem como uma totalidade.

No entendimento de Lévy (1998), as tic permitem o alcance de tal perspectiva se considerar a construção em rede pela via da cooperação e da competição como estratégias para a troca e o confronto de ideias e, assim gerar conhecimento. Para ele é o equilíbrio entre essas categorias que expande o intercâmbio social e cognitivo e a possibilidade de construção de conhecimento e nasce daí, a inteligência coletiva. Uma inteligência que pode estar em qualquer lugar, em qualquer sujeito, potencializada pelas imbricações que estes possam fazer na conectividade dos nós de informações, posições e contextualizações das redes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sob uma organização em rede, como uma organização de trocas, de conexões e interações que compartilhamos, criamos, ensinamos e aprendemos.

A ação educativa baseada em rede, utilizando uma estrutura hipertextual e as tic como infovia de comunicação e aprendizagem vislumbra a perspectiva coletiva e dialógica de concepções de mundo, de vida e de sentimentos contribuindo para o processo de construção e interação de saberes entre os sujeitos. Neste sentido, a construção coletiva de saberes adotada como fundamento para a aprendizagem em rede

[4] Termo utilizado por Pierre Lévy como espaço móvel de interações nas redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural.

com as tic como ambiente de conexões, deve considerar entre outras coisas, a realidade dos atores sociais como ponto de chegada e de saída para a abertura dos nós e conectividade na rede de relações sociais, cognitivas e afetivas.

A construção em rede mediada pelas tic proporciona o conhecimento de múltiplas representações da informação e do conhecimento, mediada por uma rede de informações fluida, dinâmica, interconectada por ambientes e ferramentas com especificidades na apresentação textual e no modo de produção/interação.

A construção em rede permite que os sujeitos se posicionem como interlocutores e protagonistas nos processos de comunicação e produção numa relação dialética com o outro, intercambiando saberes, cultura, valores, posições que fortalecem a si e ao coletivo. São, portanto, mediações necessárias à formação do homem na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. "Educação, ambientes virtuais e interatividade". In: SILVA, Marco. Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, Silvio. Pesquisa Educacional quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMEZ, Margarita Victoria. Educação em rede: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LION, Carina Gabriela. "Mitos e realidades na Tecnologia Educacional". In: LITWIN, Edith (org). Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. p. 26-36.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas, S.P.: Papirus, 1997. (Coleção Práxis)

_____. Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 4ª Ed.. 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA: CULTURA DIGITAL DE ACESSO OU EXCLUSÃO

Max Augusto Franco Pereira [1]
Cássia Regina D´Antonio Rocha da Silva [2]

RESUMO
O artigo aborda conceitos imbricados na cultura digital quando aplicados no contexto da escola e no processo de ensino e aprendizagem. A partir da realidade atual observamos que alguns programas têm procurado equipar as escolas com Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que permitem a conexão dos alunos em redes digitais, porém é preciso compreender quais relações estão implicadas ao inserir esses dispositivos nos ambientes escolares. O objetivo é explicar como essas novas tecnologias podem, ao mesmo tempo, promover o acesso, mas também originar a exclusão entre os atores na escola. A fundamentação teórica se deu através da pesquisa exploratória com base bibliográfica em autores contemporâneos que tratam sobre a cibercultura e a educação. Ao final, percebemos que, ao fazer da escola um lugar de acesso à cultura digital, devem ser considerados os princípios sob os quais emergem questões relativas à inclusão digital e, por outro lado, os indicadores que remetem para as questões relativas à exclusão digital.
PALAVRAS-CHAVE: Cultura digital. Cibercultura. Exclusão digital. Inclusão, digital. Novas tecnologias.

ABSTRACT
The article addresses concepts intertwined in digital culture when applied in the context of the school and in the process of teaching and learning. From the current reality we observe that some programs have sought to equip schools with Information and Communication Technologies (ICT) that allow the connection of students in digital networks, but you need to understand which relationships are involved inserting these devices in school environments. The aim is to explain how these new technologies can, at the same time, promote access, but also in the exclusion between the actors in school. The theoretical basis is given by exploratory research based literature on contemporary authors that deal with education and cyberculture. At the end, we realized that to make the school a place of access to digital culture, one must consider the principles upon which emerging issues of digital inclusion and on the other hand, indicators that relate to the issues of digital exclusion.
KEYWORDS: Digital culture. Cyberculture. Digital divide. Digital inclusion. New technologies.

[1] Universidade Federal de Sergipe. Graduado em Engenharia Eletrônica e Telecomunicações pelo INATEL; MBA em Telecomunicações pelo IBMEC e Universidade TELEMAR; especialista em Filosofia pela UFS, graduado em Licenciatura Letras Inglês pela UNIT e mestrando do Programa de Mestrado em Educação da UFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática e Educação – GEPIED (UFS/CNPq). maxaugusto11@gmail.com.

[2] Universidade Tiradentes. Bacharel em Comunicação Visual pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Bauru; especialista em Didática do Ensino Superior Faculdade Pio Décimo Aracaju/SE; formação em Multiplicadores em Design Estratégico pelo Centro Ricerche Instituto Europeo di Design – CRIED / IED – SEBRAE/SE. Professora do curso de Design Gráfico da Universidade Tiradentes. Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da UFS. cassiadantonio@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A despeito de incisivas colocações sobre o modelo educacional permanecer o mesmo desde o século XVIII, pretendemos tratar aqui das mudanças impactantes que as tecnologias digitais vêm promovendo nos ambientes escolares; afetando e ampliando as relações entre professores e estudantes. Para pesquisadores, que, como nós, são ao mesmo tempo educadores - quando exercemos a tarefa profissional - e estudantes - quando participamos de programas de pós-graduação, fica evidente percebermos as inquietações que tomam conta do ambiente escolar em face das expectativas sobre este tema.

As tecnologias sempre envolveram as primeiras formas da educação escolar e, aqui, estamos falando da leitura e da escrita, bem como, esteve presente nos recursos didáticos e de apoio nas mais variadas práticas educativa. Mas agora estamos em um momento diferente onde as tecnologias digitais têm oferecido novas possibilidades de participação para os docentes e aprendizes quando inseridos no espaço virtual de conexão de computadores. Isto é, quando os computadores estão interligados por meio de uma malha de equipamentos, formando a infraestrutura mundial de comunicação digital que, incluindo os usuários que utilizam esse espaço para consultar, extrair e inserir dados e informações nele abrigadas constituem-se o chamado ciberespaço que, segundo Rosnay (1997, *apud* Santaella, 2003): O mundo da internet é o ciberespaço.

Consideramos a inserção do indivíduo no ciberespaço a partir das diversas ações da sociedade civil, de ONGs e também do Governo Federal com programas que promovem a instalação de computadores nas salas de aulas em colégios públicos. Também entendemos que a inserção ao ciberespaço depende da conexão www (*word wide web – Rede de alcance Mundial*) que vem facilitada pela criação dos hiperlinks[3] e viabilizados em hipertextos[4]/*websites*. Esses dispositivos adquiriram grande importância no contexto da educação, possibilitando uma forma de leitura e de escrita mais próximas

[3] Hiperlink é a chave-mestra para as sintaxes da descontinuidade (qualquer coisa armazenada em forma digital pode ser acessada em qualquer tempo e em qualquer ordem, pois a não linearidade é uma propriedade do mundo digital). É uma conexão entre dois pontos do espaço digital, um conector especial que aponta para outras informações disponíveis e que é o capacitor essencial do hipertexto e da hipermídia. Santaella, 2003, p.94)

[4] Hipertexto é um sistema de escrita não sequencial, isto é, um texto que se desmembra e permite escolhas ao leitor. (Santaella, 2001: 393-394 apud Santaella, 2003, p.93)

do nosso próprio modelo mental e, portanto mais fácil e intuitivo.

Dentre as formas educacionais que valorizam a informação disponível no ciberespaço para o processo de construção do conhecimento podemos destacar: a própria rede como local de pesquisa livre ou monitorada; *e-mail*, correio eletrônico para troca de informações e envio de material sobre o conteúdo escolar; *chats*, para bate-papo com vistas à socialização dos integrantes do grupo de estudos; fórum, para a construção coletiva de textos e discussão de temas e problemas; jogos, que possam servir de aprendizagem ou momento lúdico; *blogs*, para depositar projetos ou para a elaboração de conteúdo específico, além dos dicionários e enciclopédias *on line* para consultas. Também a utilização das redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Orkut* e outros aplicativos voltados para o desenvolvimento de comunidades virtuais, para publicação de temas de interesse comum e recursos multimídia com possibilidades de interação simultânea por vídeo conferência com o professor. Todas essas novas tecnologias promovem para os sujeitos meios de manifestarem sentimentos e ideias, seja na forma textual ou audiovisual, como modos de produzir, armazenar e compartilhar informações.

De acordo com Santaella (2003), todos os processos de comunicação, incluindo os digitais, são inseparáveis das formas de socialização e cultura, já que cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio e que fica impregnado de todas as contradições que caracterizam o modo de produção econômica e as consequentes obrigações políticas em que tal ciclo cultural se insere.

Assim, parece-nos evidente que as novas tecnologias são canais de transmissão da comunicação para a escola, mas sem deixar de destacar que os verdadeiros responsáveis por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos e também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais são os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles circulam. Nesta direção entendemos que a cultura digital indica as profundas transformações na disseminação e produção do conhecimento mais próximo a uma essência democrática por permitir a potencialização de novos autores de peças científicas, culturais ou informativas, gerando novas formas de organização coletiva. Neste aspecto como veremos a seguir concordam alguns pensadores da cultura digital e da cibercultura como André Lemos (2002) e Pierre Lèvy (1999), para quem:

> Devido a seu aspecto participativo, socializante, descompartimentalizante, emancipador, a inteligência coletiva proposta pela cibercultura constitui um dos melhores remédios para o ritmo desestabilizante, por vezes excludente, da mutação técnica. Mas, neste mesmo momento, a inteligência coletiva trabalha ativamente para a aceleração dessa mutação. (LÉVY, 1999, p.30)

A esta altura, cabe perguntar em qual medida essas tecnologias, cada vez mais sofisticadas e complexas, incrementam ou condicionam os modos de ser e de ensinar na escola?

A questão da sofisticação e complexidade das novas tecnologias afetarem os indivíduos foi tema para Canclini (2009) quando coloca, com grande prioridade, que tudo o que está à disposição pelas vias informacionais pode criar uma via de exclusão em relação ao conhecimento, à cultura e ao trabalho. Isso sugere que, no atual contexto educacional, a inclusão digital reflete na empregabilidade e na capacidade de competência técnica para fugir de um analfabetismo digital.

Por este aspecto a exclusão digital diz respeito às consequências sociais, econômicas e culturais da distribuição desigual do acesso a computadores e Internet e também ao tocante a sua conexão (redes/telefonia), além do que os computadores e a Internet exigem um grau mínimo de instrução e habilidades para manipular os aplicativos disponíveis (e-mails, imagens, e-commerce etc), criando uma margem ainda maior de exclusão para aqueles que não sabem utilizar a Internet e menos ainda os diversos recursos presentes em um único aparelho móvel (celulares).

Vale explicar que escolhemos pensar as novas tecnologias partindo dos termos inclusão e exclusão digital devido à necessidade de pautarmos nossa temática sobre o ato da transmissão do conhecimento e, portanto dentro da perspectiva da comunicação existente no processo de ensino e aprendizagem.

2 AS NOVAS TECNOLOGIAS: PRINCÍPIOS DA INCLUSÃO TECNOLÓGICA E INDICADORES DA EXCLUSÃO DIGITAL

Antes de voltarmos à cibercultura e a sua influência nas práticas sociais que provocam a dicotomia da inclusão e da exclusão digital é importante fixarmos a raiz das transformações socioculturais que teceram a cultura das mídias digitais e das redes.

Segundo Lemos (2002), a ideia de pós-modernidade aparece na segunda

metade do século XX como o advento da sociedade de consumo e dos *mass media* (mídias de massa), associados à queda das grandes ideologias modernas e de ideias centrais como história, razão e progresso. De acordo com Guidens (1990, *apud* Lemos (2002), pós-modernidade é a expressão do sentimento de mudança cultural e social correspondente ao aparecimento de uma ordem econômica chamada de pos-industrialíssimo, [...] um período de tradição das instituições à falência dos discursos. Para Daniel Bell (*apud* Lemos, 2002), a pós-modernidade corresponde exatamente na fase pós-industrial da sociedade de consumo, onde a produção de bens e serviços é modificada de acordo com as novas tecnologias (digitais) da informação.

É, portanto, na pós-modernidade que a cultura das mídias digitais se expande, o espaço se comprime e o conceito de velocidade deixa de ser uma simples variável do espaço nas ciências exatas para assumir o status de, conforme Trivinho (2007), fenômeno social ostensivo, nivelando o social à lógica e à necessidade de reprodução das maquinarias, segundo a matriz tecnológica e inteligente – a informática – que na esteira das telecomunicações torna o tempo real instantâneo. Nesse novo "universo" do ciberespaço, o tempo real (*on-line*) e as redes telemáticas, tecem uma cultura desterritorializada, segundo Lemos (2002) causando forte impacto nas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais. O tempo é, assim, um modo de aniquilar o espaço. Este é o ambiente comunicacional da cibercultura.

Nesse sentido, para chegar ao conceito de Inteligência Coletiva, Lèvy parte do reconhecimento de dois comportamentos sociais comuns na atualidade que são o crescimento do ciberespaço e um movimento de jovens de várias nacionalidades interessados em experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas propõem. Esse interesse possibilita a abertura de um novo espaço de comunicação, que têm surpreendido governos e os grandes conglomerados de comunicação, pela velocidade de integração e pelo poder de mobilização das chamadas redes sociais da internet.

À parte destes fatos, Lèvy (1999) reconhece que, dada a variação de populações com diferentes índices de acesso à internet em todo mundo, a ocorrência da exclusão digital é ainda uma questão a ser cuidada, mas que não deve impedir de contemplar as implicações culturais da cibercultura em todas as suas dimensões. É importante considerar que em relação à época em que o autor levantou esses fatos até o

presente, se passou mais de uma década e muitas oportunidades surgiram, por exemplo, na expansão dos serviços de acesso à Internet, na "popularização" dos preços de microcomputadores e acessórios, bem como na oferta de serviços gratuitos e pagos que se multiplicam através de instituições de ensino, de órgãos públicos, de organizações sem fins lucrativos, de empresas e outras fontes.

Ainda, segundo Lèvy (1999) quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem – o que pressupõe obviamente o questionamento de diversos poderes –, melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento técnico-social. O ciberespaço, como um dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva. É assim, por exemplo, que os organismos de formação profissional ou de ensino a distância desenvolvem sistemas de aprendizagem cooperativa em rede. Grandes empresas instalam dispositivos informatizados de auxílio à colaboração e à coordenação descentralizada (os "*groupwares*") (Ibidem).

Finalmente, Lévy (1999) prevê que nos casos em que processos de inteligência coletiva se desenvolvem de forma eficaz graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecno-social, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, que tende a excluir de maneira mais radical ainda aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação.

Para que o ambiente escolar possa estar receptivo à cibercultura às tecnologias digitais, estas não poderão ser introduzidas isoladamente na sala de aula, pois as inovações e os resultados do processo de ensino-aprendizagem não deverão apresentar variações de melhoria significativas, sem que os agentes fundamentais desse processo, o professor e o aluno, estejam culturalmente sensibilizados e tecnicamente preparados para o desafio. Portanto, é necessário priorizar uma didática construtiva e uma atitude receptiva ao aprender, apoiadas pela tecnologia.

Tapscot (2010) descreve de suas pesquisas que alunos da geração internet, formada por jovens nascidos entre janeiro de 1977 a dezembro de 1997, cresceram interagindo com as tecnologias digitais e enfrentam dificuldades na sua formação escolar a partir do ensino médio, assim como para serem absorvidos no mercado de

trabalho, visto que tanto as escolas quanto as empresas, em sua maioria seguem o modelo da Era Industrial de comunicação de uma fonte para muitos passivos ouvintes. Portanto, ele sugere que:

> Não jogue a tecnologia na sala de aula esperando bons resultados. Concentre-se na mudança da pedagogia, e não na tecnologia. [...] Use a tecnologia para conhecer cada aluno e construa programas de aprendizagem com um ritmo próprio, apropriado para eles. [...] É necessário que haja opções, customização, transparência, integridade, colaboração, diversão, velocidade e inovação nas experiências de aprendizado. (TAPSCOT, 2010 p. 11, p 16).

Mas, para que a inclusão digital tenha condições de suprir as demandas da cultura das mídias digitais e das redes em qualquer ambiente e, em especial, nas instituições de educação, Trivinho alerta sobre o que ele chama de "gerenciamento infotécnico", que corresponde à gestão técnico-administrativa do processo cibercultural por parte dos usuários e administradores das redes, através do domínio das cinco senhas infotécnicas, ou seja: do objeto infotécnico (hardware), os produtos ciberculturais compatíveis (software), o status irrestrito de usuário da rede, capital cognitivo necessário para operar os três fatores anteriores e capacidade geral (sobretudo econômica) de acompanhamento regular das reciclagens estruturais dos objetos, dos produtos e conhecimentos, sem os quais a inclusão digital não estará totalmente assegurada.

2.1 Sobre as possibilidades educacionais na cultura das mídias e os índices de inclusão digital no Brasil

No primeiro capítulo do livro Culturas e Artes do Pós-Humano: Da cultura das mídias à cibercultura (2003), Santaella afirma que as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade: o trabalho (robótica e tecnologias para escritórios), gerenciamento político, atividades militares e policiais (a guerra eletrônica), consumo (transferência de fundos eletrônicos), comunicação e educação (aprendizagem a distância); enfim, estão mudando toda a cultura em geral. Podemos observar também que um dos pontos relevantes para educação previstos por Santaella (2003) consiste em

pensar a inclusão a partir da atual cultura, a autora apresenta o fenômeno como muito singular e com destaque para a convergência das mídias.

As novas tecnologias digitais possibilita trabalhar os múltiplos aspectos da percepção dos estudantes estimulando a cada momento um tipo de atenção para a efetiva aprendizagem, visto que, cada estudante aprende de maneira diferente uns dos outros, essas iniciativas de estimulação constituem a chamada estratégia multissensorial. Cada indivíduo pode utilizar mais um sentido do que o outro no processo de aprendizagem. Combinar diferentes estimulações (auditiva e visual, visual, tátil, sinestésica/gestual e visual/gráfica), contribui em grande medida para estimular a comunicação e, por consequência, o aprendizado de indivíduos, que possuem dificuldade na compreensão da leitura e na visualização da escrita, como é o caso das crianças com déficits cognitivos ou físicos.

Santaella (2003) toca em um ponto crucial para o ensino quando fala que a cultura digital é uma cultura de acesso porque compreende a distribuição ilimitada da informação/conteúdo. Por outro lado denuncia que na nova mídia a audiência não é homogênea de massa:

> Devido à multiplicação de mensagens e fontes, a própria audiência torna-se mais seletiva. A audiência visada tende a escolher suas mensagens, assim aprofundando sua segmentação, intensificando o relacionamento individual entre o emissor e o receptor. (SANTAELLA, 2003b, p. 27)

Com isto o trabalho do professor deverá ser repensado e reconfigurado para uma audiência específica com cuidado quase individual tanto de qualidade de conteúdo como de construção de conhecimento com o grupo de estudantes envolvidos. Outra diferença no trato da informação se refere a sua replicabilidade dentro da cultura digital:

> Uma diferença significante entre informação e bens duráveis está na replicabilidade. Informação não é uma quantidade conservada. Se eu lhe dou informação, você a tem e eu também. Passa-se aí da posse para o acesso. Este difere da posse porque o acesso vasculha padrões em lugar de presenças. É por essa razão que a era digital vem sendo também chamada de cultura do acesso, uma formação cultural está nos colocando não só no seio de uma revolução técnica, mas também de uma sublevação cultural cuja propensão é se alastrar tendo em vista que a tecnologia dos computadores tende a ficar cada vez mais barata.

> Dominada pelo microchip, essa tecnologia dobra aproximadamente de poder a cada 12 a 18 meses. À medida que cresce seu poder, seu preço declina e seu mercado aumenta. (SANTAELLA, 2003*b*, p. 28)

Segundo Lemos (2002) e Santaella (2003*a*) é uma oportunidade nunca antes vista de sermos todos produtores de conhecimento e não mais apenas indivíduos receptores.

> Diante de uma obra multimídia em *CD-Rom*, ou diante das *home pages* da internet, não nos colocamos mais como leitores de um livro ou espectadores das formas clássicas do espetáculo[5]. Agora, devemos, para que haja conhecimento, ver e interagir, simultaneamente, com a obra. Este agir se dá através da interatividade digital [...]. Podemos também manipular cada uma das formas mediáticas à vontade, e de forma independente (som, imagens, textos). (LEMOS, 2002, p. 75)

Por outro lado para que o projeto da inclusão digital se concretize é preciso reunir as forças do capital corporativista aos interesses políticos, visando à devida introdução sistemática dessas novas tecnologias: da robótica aos bancos de dados, da internet aos jogos de realidade virtual. (SANTAELLA, 2003a)

A citação acima revela que a inclusão digital depende de fatores econômicos e de políticas públicas voltadas o acesso às novas tecnologias. No caso brasileiro, alguns dados estatísticos revelaram que em 2012, o Brasil ocupava a 72ª posição em ranking de inclusão digital, entre 156 países pesquisados.

Ainda em 31 de julho de 2012 o Índice Integrado de Telefonia, Internet e Celular (Itic) de Inclusão Digital mediu o acesso das pessoas ao computador, à internet e à telefonia, segundo cálculos da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e da Fundação Telefônica/Vivo, com base em dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Gallup:

> De acordo com o índice, 51,25% da população brasileira têm acesso ao computador, à internet, ao celular e ao telefone fixo. O país com maior índice de inclusão digital é a Suécia (95,8%), seguido pela Islândia e Cingapura, empatadas com 95,5%. Nas últimas colocações da lista, estão a Etiópia (8,25%), República Centro Africana (5,5%) e

[5] Nesta obra Lemos faz referência ao conceito de espetáculo dado pelo filósofo francês Guy Debord, querendo ampliá-lo ao dizer que a cibercultura é muito mais do que o espetáculo, configurando-se como uma espécie de manipulação digital do espetáculo.

> Burundi (5,75%), todos no continente africano. Na América Latina, Venezuela (62%) tem o maior índice de acesso às tecnologias da informação, seguida pelo Chile e Uruguai, ambos com 55%. Na Argentina e na Colômbia, os percentuais são 54% e 51% respectivamente, acima do indicador brasileiro.

De acordo com a EBC (2012) o responsável pela pesquisa, o economista Marcelo Neri "O Brasil é um copo meio cheio ou meio vazio, depende da maneira como se vê". Para ele, nos próximos anos, o acesso ao telefone celular será decisivo. Na mesma reportagem a pesquisa revelou a avalição da inclusão digital entre os municípios brasileiros: das mais de 5 mil cidades listadas no Censo 2010, a conectividade é maior em São Caetano do Sul (SP), Santos (SP), Florianópolis (SC), Vitória (ES) e Niterói (RJ). São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília ocupam a 19ª, 20ª e a 21ª posições no ranking nacional, respectivamente.

De posse destes dados é possível perceber que existe um processo desigual de inclusão digital entre os diferentes locais do Brasil que reflete a distribuição da riqueza e do nível de escolaridade entre as cidades pesquisadas. Norte, nordeste e centro-sul consequentemente não lideram a estatística.

Se considerarmos que as perspectivas de empregabilidade incidem no conhecimento de informática para a obtenção de um cargo, o acesso às novas tecnologias tem um importante papel no nível de renda e de escolaridade e está igualmente próximo aos padrões culturais mais amplos de informatização da sociedade. Isto significa associar a falta de disseminação de uma cultura de valorização da informática a uma exclusão digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos destacar que entre inclusão e exclusão digital existe tanto a parte tecnológica que se vale dos aplicativos e do hardware – inclusas aqui a convergência das mídias, como também, as mediações elaboradas pelos professores que agora podem ser feitas através de uma construção coletiva que depende da escolha crítica dos signos, textos e pensamentos do grupo em questão. Os equipamentos/mídias e sua devida conexão são partes fundamentais e integrantes do processo de ensino e aprendizagem com visas a inclusão digital desde que dada também a devida atenção ao papel dos

professores diante da complexidade com que a realidade em mutação os desafia.

As questões relacionadas com mudanças de grande repercussão sejam elas sociais ou tecnológicas sempre são provocadas por quem se coloca no domínio da nova proposta e são assimiladas de imediato por aqueles que estão mais bem preparados para se apropriar dos novos hábitos, enquanto que, por outro lado, há aqueles que são surpreendidos pelos novos comportamentos e, despreparados tendem a resistir o quanto podem. Essa tem sido a marcha das civilizações, na qual poucos estão de passagem sempre incluídos e muitos de permanência sempre excluídos.

A universalização da cultura digital e da cibercultura devido a sua complexidade tem tudo para seguir a mesma tendência das mudanças de grande repercussão mundial preconizadas no mundo pós-moderno. Mas, como profetizou Lèvy, ela é capaz, através de seus usuários, de criar e manter uma inteligência coletiva. Essa inteligência, ainda que não tenha sido exatamente àquela pensada por Lèvy, apesar das dificuldades infotécnicas presentes no setor educacional público brasileiro, por exemplo, vem revolucionando a comunicação das massas com mobilizações populares internacionais carregadas de juventude, criatividade, coragem, representação e esperança.

REFERÊNCIAS

BUZATO, Marcelo El. K. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henrique. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. EBC - Empresa Brasil de Comunicação S/A. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/tecnologia/2012/07/brasil-ocupa-72a-posicao-em-ranking-mundial-de-inclusao-digital>. Acesso em 07/07/2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 6. ed São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. **IBGE.** Rio de Janeiro. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf>. Acesso em 06 ago. 2013, 10:40:00.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas,

1993.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegra: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

SANTAELLA, Lucia. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós-humano. Revista FAMECOS: Tecnologias do Imaginário. Porto Alegre, nº 22, dezembro 2003*b*.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003*a*.

SCHNEIDER, Henrique Nou; LAKS, Solange. **A educação no século XXI: desafios e perspectivas.** São Cristovão: Editora UFS, 2012.

SCHNEIDER, Henrique Nou. **Uma Proposta de Ambiente Ergonômico de Ensino-Apredizagem Informatizado**. *In*: "Um Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado. Tese de Dourado". Santa Catarina/SC: 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **As novas práticas de cultura e escrita: letramento na cibercultura.** Campinas: Educ. Soc. Vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 08 ago. 2011.

TAPSCOT, Don. **A hora da Geração Digital:** como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**.** Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TRIVINHO, **Eugênio. A Dromocracia Cibercultural:** lógica da vida humana na civilização mediática avançada. São Paulo: Paulus, 2007.

UNIVERSIDADE 2.0: NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS

Pablo Boaventura Sales Paixão[1]
Aurora Cuevas Cerveró[2]
Ronaldo Nunes Linhares[3]

RESUMO
A necessidade da universidade em promover conhecimentos para além da formação exclusivamente técnica e reprodutivista é um desafio que, principalmente na última década do século XXI, tem suscitado a reflexão por parte de pesquisadores de diversos campos, a exemplo da Informação, da Educação e da Comunicação, bem como do Estado e de organizações não-governamentais, no sentido de que os egressos do sistema universitário sejam competentes em informação, capazes de lidar com a informação de forma crítica, sabendo como buscar, avaliar, utilizar e comunicar informações nos suportes físico e digital, e em linguagem multimodal. Essas competências no âmbito da informação e do conhecimento são decorrentes, em grande parte, das constantes evoluções técnicas e tecnológicas propiciadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que, apropriadas pelo mercado de trabalho, tornam competências como flexibilidade e autonomia informacional imprescindíveis para se manter em condições de empregabilidade. Assim, encontram-se de um lado a universidade, forjada em um modelo pautado na racionalidade moderna, monológica, instrumentalizante e verticalizada, e do outro as novas demandas sociais, onde os sujeitos necessitam lidar com massas de informações científicas em quantidades cada vez maiores. Nesse cenário, o presente artigo visa ressaltar a necessidade da universidade rever suas práticas educativas, que reforcem a promoção de competências informacionais para que os egressos do sistema de ensino universitário estejam aptos a 'aprender a aprender'.
PALAVRAS CHAVE: universidade 2.0; formação universitária; competências informacionais.

ABSTRACT
The need for universities to foster knowledge beyond the purely technical and training reproductivist is a challenge, especially in the last decade of this century, has provoked reflection on the part of researchers in different fields, such as the Information, Education and Communication as well as state and non-governmental organizations, in the sense that the graduates of the university system are competent in information, capable of dealing with information in a critical way, knowing how to seek, evaluate, use and communicate information in brackets and physical digital, and multimodal language. These skills in information and knowledge are due, in large part, the constant technical and technological developments afforded by the Information and

[1] Universidade Complutense de Madri; Doutorando na Faculdade de Ciências da Documentação; GECES – Grupo de Pesquisa em Comunicação, Educação e Sociedade (UNIT/CNPq); e-mail: pabloboaventura1@hotmail.com
[2] Universidade Complutense de Madri; Docente na Faculdade de Ciências da Documentação; Grupo de Pesquisa Competência em Informação (UnB/CNPq); e-mail: Auro.cuevas@gmail.com
[3] Universidade Tiradentes - UNIT ; Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes - UNIT; Líder do GECES – Grupo de Pesquisa em Comunicação, Educação e Sociedade; e-mail: ronaldonl@com.br

Communication Technologies (ICT) that the appropriate labor market make skills like flexibility and autonomy informational essential to keep in employability. So, are on one side the university, forged in a model based on modern rationality, monological instrumentalizante and vertical, and the other new social demands, where subjects need to deal with masses of scientific information in increasing amounts. In this scenario, this paper aims to highlight the need for universities to review their educational practices that will enhance the promotion of information literacy for the graduates of the university education system are able to 'learn to learn'.
PALAVRAS CHAVE: University 2.0; university education; informational skills.

1 Introdução

Por meio de espaços formais e não-formais de aprendizagem, os estudantes de modo geral, neste caso os universitários, podem buscar informações a qualquer tempo, principalmente porque as informações estão disponíveis de forma ubíqua, através de diversas variações de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com maior ênfase na internet, com seus recursos de indexação em bases de dados, bibliotecas e repositórios virtuais e, mais recentemente, em redes sociais, grupos de discussão e comunidades de aprendizagem voltadas para interesses específicos.

Nesta (re)configuração da disponibilização do acesso ao conhecimento, processo cada vez menos dependente dos ambientes e instituições educativas formais, a participação ativa da Universidade é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem interativos, onde as redes digitais sejam convertidas em ambientes educativos, favorecendo assim, o exercício da cidadania para atuar na Sociedade da Informação.

O sociólogo espanhol Manuel Castells (1999), um dos teóricos mais atuantes para compreender esta sociedade, chamada por ele de “informacional”, acredita que vivemos em um novo sistema econômico e social, visto que o aumento da produtividade está diretamente atrelado à produção e aplicação de conhecimentos e informação na gestão, produção e distribuição, tanto em relação aos processos empregados, quanto aos produtos gerados.

O paradoxo das sociedades contemporâneas é que ao mesmo tempo em que as TIC permitem cada vez mais possibilidades de acesso a informações, a falta do domínio destas acirra ainda mais os desníveis socioinformacionais, haja vista que o excesso de informações digitais exige capacidades específicas para que os sujeitos assumam uma

posição ativa no processo de construção do conhecimento, a que chamamos de competências informacionais.

As competências em questão visam a autonomia informacional dos sujeitos, por meio de habilidades para a utilização ética da informação para a tomada de decisão em relação a uma determinada lacuna informacional. No contexto acadêmico, destinam-se à promoção da autonomia informacional dos estudantes universitários, no tocante a busca, avaliação, utilização e comunicação de informações científicas, a partir de diversos suportes e linguagens.

O conceito mais difundido mundialmente em relação a este tema, criado e difundido pela American Library Association (ALA), ressalta que as pessoas competentes em informação sabem como "aprender a aprender", pois são capazes de encontrar a informação necessária, utilizando-a de forma eficiente e ética (ALA, 1989).

O que se espera da educação superior nessa nova conjuntura é que promova competências para além da formação exclusivamente técnica-profissional, visto que as constantes e cada vez mais rápidas transformações laborais e sociais estão tornando conhecimentos científicos e profissionais obsoletos em períodos cada vez mais curtos. Já em 2007, pesquisa realizada por Moore e Kearsley (2007) demonstrava que metade dos conteúdos aprendidos pelos alunos de Engenharia, Pedagogia ou Biblioteconomia, por exemplo, tornavam-se desatualizados em apenas 18 meses após a conclusão do curso.

É fundante preparar os estudantes para, após sua formação acadêmica, continuarem seu processo de construção do saber de forma autônoma, para além da exclusividade da própria educação universitária, por meio de práticas educativas formais, informais e não-formais, preparando-os para atuarem eficazmente em conteúdos com múltiplas linguagens e códigos (textuais, icónicos, hipertextuais, audiovisuais).

Tornar os estudantes dotados de tal capacidade é um grande desafio que se impõe à educação superior do século XXI, esta que desempenha o papel de principal instituição mediadora entre os conhecimentos gerados pelas pesquisas científicas, o mercado de trabalho e a sociedade. Portanto, deve ser capaz de rever suas metodologias de ensino para oferecer a seus estudantes uma formação cultural sólida e ampla, a partir de uma visão sistêmica sobre o mundo e a realidade, de modo a desenvolver o espírito

crítico e a inovação.

Este artigo, portanto, visa chamar a atenção sobre o papel das competências informacionais na Universidade, buscando desconstruir o paradigma da modernidade em relação à construção do saber científico, centrado no conhecimento sólido\universal, para um modelo educativo centrado na integração transversal destas competências em todos os âmbitos universitários, do currículo até os serviços administrados oferecidos pelos centros de educação superior.

A contemporaneidade e a necessidade de uma nova epistemologia para a educação superior

Para tratar das novas competências necessárias para lidar com a informação e o conhecimento científicos na atualidade é fundamental abordarmos brevemente algumas mudanças em relação à construção do conhecimento na passagem da chamada modernidade, final do século XX.

Essa passagem tem se caracterizado por profundas alterações nas estruturas paradigmáticas em relações à informação e ao saber, havendo, portanto, uma profusão de autores que têm buscado compreender e explicar tais mudanças, a exemplo da chamada “sociedade pós-industrial”, Daniel Bell; “sociedade comunicativa”, Habermas; “modernidade líquida”, Baumam; e, um termo chamado de 'posmodernidade', bastante utilizado e, ao mesmo contestado, cunhado pelo historiador britânico Arnold Joseph Toynbee, na década de 1940.

O primeiro ponto a ser observado diz respeito ao *modus operandi* utilizado na modernidade para a construção do conhecimento científico, a partir do século XVI. A racionalidade 'moderna' sempre esteve fundada no paradigma positivista e cartesiano, para o qual a ciência deveria ser capaz de criar modelos racionais universalmente aceitos, tendo a razão como a única referência do saber. Nesse período, a ênfase era dada aos estudos relativos às ciências naturais, com seus métodos e análises quantitativas, tendo a matemática como a principal representante da ciência moderna (SANTOS, 2000).

Esse paradigma em relação ao conhecimento científico, “sólido”, quantificável,

posto a prova através da lógica racional contou com duas importantes instituições para a manutenção e reprodução do seu *status quo:* a biblioteca, espaço onde o conhecimento deveria ser armazenado e organizado; e, o sistema educativo, principalmente o ensino universitário, responsável pela formação intelectual reprodutivista dos conceitos e preceitos vigentes (AREA, 2011).

No entanto, a partir das últimas décadas do século XX tornou-se cada vez mais evidente que as estruturas metodológicas adotadas pelo paradigma científico moderno eram insuficientes para compreender e responder questões de natureza qualitativa (subjetivas), a exemplo de valores, percepções, opiniões e ideias. Portanto, o conceito de ciência, anteriormente entendido como a criadora de leis universalmente aceitas, tem sido substituído pela noção de sistema, de estrutura, de modelo e, por último, de processo (SANTOS, 2000).

A noção de processo para compreender a ciência moderna trata-se de uma profunda ruptura paradigmática, pois desconstrói a ideia de que seria possível a existência de certezas absolutas e imutáveis. Em lugar disso, tem-se o consenso de que o conhecimento está em estado de constante transitoriedade.

Nesse sentido, a Universidade necessita rever suas práticas pedagógicas, estas ainda centradas no paradigma moderno, pois, como se pode inferir, não respondem mais aos anseios da sociedade (mercado de trabalho, relações sociais, práticas informativas, comunicativas). Portanto, faz-se premente a discussão sobre uma nova epistemologia para a educação superior, esta centrada no desenvolvimento de competências que promovam a autonomia crítica em relação à busca por informações acadêmicas e pessoas, para que, posteriormente, possam ser incorporadas ao arcabouço de conhecimentos dos sujeitos, de forma contínua (NÓVOA, 2009) e libertadora (FREIRE, 1987).

Para atuar eficazmente nesta sociedade do século XXI é fundamental que os egressos do ensino superior estejam preparados para fazer uso do ecossistema informacional e tecnológico disponível, possibilitando a participação nos processos econômicos, sociais e culturais da terceira revolução industrial (AREA, 2010).

Essa realidade tem sido aprofundada e acelerada pelas constantes incorporações das TIC ao campo científico, pois estas têm promovido a circulação das descobertas científicas de forma *just in time.* Se pensarmos no tempo que transcorria

para que uma comunicação científica estivesse disponível para toda a comunidade acadêmica, por meio do suporte físico, a comunicação no suporte digital rompe definitivamente com a barreira espaço-tempo.

A circulação de informações científicas em tempo real exige que a Universidade prepare seus estudantes para manipular eficazmente as informações no suporte digital, visto que através do processo de digitalização, seus conteúdos tornam-se fluidos e permeáveis a grandes distâncias. Tais competências dizem respeito ao acesso, armazenamento, utilização e comunicação das informações mais recentes, como uma condição básica para a empregabilidade e participação social.

Nesse contexto, o paradigma da modernidade centrado na solidez das certezas científicas não tem mais validade universal, ao contrário, têm necessitado constantemente que teorias, procedimentos e processos sejam revistos, o que torna os conhecimentos sempre transitórios. Por essa razão, nos últimos anos o termo 'posmodenidade' tem sido bastante utilizado para tentar explicar essa nova sociedade, onde o conhecimento é cada vez mais incerto e plural.

O que se entende por posmodernidade é exatamente a transição de um período histórico onde o conhecimento era 'sólido', fundado na concepção de verdade e certeza absolutos, amparada em análises quantitativas, para uma forma de pensamento que relativiza o conhecimento, por meio de uma cultura líquida (AREA, 2011).

O conceito de 'cultura líquida' foi cunhado por Bauman (2001) e diz respeito às características fundantes da posmodernidade, que ademais das ideologias fortes, sólidas, típicas da modernidade, estão centradas na fluidez, leveza e incerteza. Para este autor, diferentemente dos objetos sólidos, os líquidos são disformes, mudando constantemente de forma para se adequar ao recipiente onde estão armazenados, o que os tornam fluidos e mutantes. Assim, enquanto o sólido é impermeável à passagem do tempo, resistindo efetivamente a seu fluxo, o fluido está constantemente em mudança, pois este é seu estado em essência.

Apesar de se tratar de um grande desafio, todavia, ademais de outras instituições educativas, a Universidade conta a seu favor com sua a vocação histórica para a busca da verdade e avanço científico, por meio de investigações que tragam avanços que promovam a renovação do saber. Como ressalta Santos (2000), essas são as principais marcas ideológicas da universidade moderna, tendo a investigação seu

fundamento de justificação para se chamar de nível universitário.

Universidade 2.0: integrando as competências informacionais à educação superior

A ênfase central das iniciativas que visem desenvolver competências informacionais no âmbito acadêmico não deve ser dada às destrezas no tocante ao manuseio das ferramentas tecnológicas, com a percepção de que com isso os estudantes serão capazes de utilizar a informação científica na sua formação acadêmica de forma eficiente e, principalmente, ética.

É consenso entre os pesquisadores que estudam essa problemática que as competências informáticas são pré-requisitos básicos para o acesso às informações no suporte digital, já que as TIC exigem conhecimentos e habilidades específicas para acessar, armazenar e divulgar informações, estas para além da textualidade (imagens, vídeos, infográficos, tabelas, desenhos). Todavia, as competências no âmbito informático devem ser entendidas como o primeiro nível rumo ao desenvolvimento de competências informacionais, estas voltadas para desenvolver nos estudantes capacidades cognitivas específicas no tocante à utilização das informações, no caso em questão científicas, para o seu processo de construção do conhecimento.

Destacar os aspectos que diferem as competências informáticas das informacionais é importante, tendo em vista em alguns casos termos ligados às competências informáticas, a exemplo de "alfabetização digital", serem empregados como sinônimos às competências no campo da informação. A diferença mais marcante é que as primeiras estão centradas na instrumentalização acerca da utilização das TIC, com pouca consideração às habilidades necessárias para o tratamento do conteúdo informacional recuperado, bem como não estão ancoradas em teorias de aprendizagem que auxiliem os sujeitos a construírem pontes entre os conhecimentos pré-existentes à pesquisa realizada e as informações recuperadas (CUEVAS-CERVERÓ, 2007).

Por outro lado, as competências informacionais destinam-se à formação de estudantes autônomos e críticos no âmbito informacional, dotados de habilidades para analisar onde e como encontrar informações científicas relevantes e confiáveis, bem como para utilizá-las em contextos acadêmicos (trabalhos para disciplinas, artigos para publicação em congressos e revistas científicas). A palavra chave para a formação de

alunos competentes em informação é *autonomia informacional*, também conhecida como a capacidade de "aprender a aprender" (DELORS, 2006).

A concepção voltada para o "aprender a aprender" está contida em documento elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, que ressalta a necessidade de se repensar a construção do conhecimento a partir das transformações sociais decorrentes dos avanços técnico-científicos dos últimos anos do século XX e início do século XXI.

A UNESCO ressalta as seguintes habilidades que precedem o "aprender a aprender". Primeiramente as habilidades cognitivas para *aprender a conhecer,* em vias de saber buscar e interpretar as informações encontradas. Em sequência a capacidade de *aprender a fazer,* de forma a utilizar eficazmente as informações agregadas ao seu conhecimento no seu contexto profissional e pessoal. A capacidade de *aprender a viver juntos*, diz respeito ao agir colaborativamente para o bem comum. Por fim, *aprender a ser*, meta final a ser alcançada (DELORS, 2006).

A partir dessa concepção de educação, emergem novas práticas pedagógicas que possibilitem aos cidadãos, além da informação e da formação, a capacidade de aprender, de viver de forma ética e comprometida com o bem-estar social de forma ampla, e que utilizem as potencialidades dos mais diversos aparatos tecnológicos no tocante a novas formas de informação e comunicação de maneira colaborativa, em rede.

Nesse sentido, a educação superior pode e deve contribuir significativamente para a criação de novos modelos teóricos-pedagógicos que reconfigurem as formas de aprendizagem tradicional (linear) para gerarem um novo modelo educacional-informacional-comunicacional que possa utilizar plenamente as potencialidades das TIC e das ferramentas da 'web 2.0', esta também chamada de 'web social' ou 'web semântica', para a geração de novos conhecimentos acadêmicos. É necessária, portanto, a busca por integrar as competências informacionais, aos seus currículos, de forma transversal, por meio de pesquisas e disciplinas experimentais para testar novas metodologias.

Essa aprendizagem mediada pelos recursos da web social, também chamado de "Aprendizagem 2.0", apóia-se nos princípios básicos da web, por meio da possibilidade de geração de conteúdo por parte do usuário, através de uma arquitetura que promova a

colaboração (AMAT, 2011). Na visão de Cobo e Pardo (2007) esse modelo de aprendizagem permite que os estudantes possam:

- '**aprender fazendo**', por meio de ferramentas que possibilitem a experimentação, gerando uma aprendizagem construtivista, onde individual ou coletivamente os estudantes constroem suas impressões sobre o mundo, mediados pela visão crítica e instigante do professor nesse processo.

- **aprender interagindo**', onde através de plataformas interativas é possível o intercâmbio de ideias com os demais integrantes da rede. Essa proposta de aprendizagem é rica porque cada membro da relação interativa agrega conhecimentos que, juntos, formam um tecido informacional que promove um saber que é coletivo, a exemplo do que acontece nos fóruns de discussão *online*, wikis, correios eletrônicos.

- '**aprender buscando**' (learning by searching), fundamental para o desenvolvimento de competências informacionais, visto que a atividade de busca em fontes de informação sobre determinado tema promove o desenvolvimento de capacidades essenciais para o processo de pesquisa, seleção e avaliação da informação, que ao final, ampliarão e enriquecerão os conhecimentos dos sujeitos que realizam a pesquisa. Em um contexto de grande quantidade de informações, saber como e onde buscar conteúdos educativos é fundamental.

O que estamos chamando de 'Aprendizagem 2.0' não diz respeito apenas às evoluções das tecnologias utilizadas em relação à chamada web 1.0, a exemplo das redes colaborativas, mas à forma como a rede passa a ser percebida, não mais como um repositório de informações, mais como uma plataforma social, potencializadora de interações e produtora de conteúdos. Essa mudança de percepção poderá possibilitar uma "ecologia cognitiva" (LÉVY, 1993) voltada para a construção de uma "inteligência coletiva" (LÉVY, 1998), onde os sujeitos possam não apenas consumir, mais produzir informações de forma colaborativa.

A partir dessa visão, reforça-se a necessidade de que sejam empreendidos esforços no sentido de promover uma aproximação multidisciplinar para a efetivação das competências informacionais no ensino superior, em vias de integrar os conhecimentos de diversas áreas do saber que, isoladamente, não são suficientes para encontrar caminhos efetivos para a criação de um modelo de Universidade a que Millán Fernandéz, Blanco Jiménez e Arco Prieto (2008) chamam de 'Universidade 2.0'. Para

tanto, se faz necessário o trabalho conjunto de profissionais da informação (bibliotecários), educação, comunicação e informática, bem como dos investigadores da pós-graduação *strictu sensu*, para que cada disciplina possa contribuir com conjunto de saberes que, integrados aos demais, sejam resignificados e possam apresentar um novo conhecimento ou uma nova disciplina.

O conceito de 'Universidades 2.0' diz respeito à necessidade de tornar os centros de educação superior espaços de produção do saber que considerem nos seus parâmetros educativos os pressupostos da web 2.0, para tornar a educação mais social, por meio da implantação de *softwares* sociais em diversas áreas de interesse da universidade, que vai da docência e investigação, por meio da E-Learning 2.0, passando pelas bibliotecas, serviços de informação e registro, administração, comunicação interna e externa corporativa, incluindo as instituições acadêmicas, a exemplo da reitoria (Millán Fernandéz; Blanco Jiménez; Arco Prieto, 2008).

O que se pretende com a ideia da 'Universidade 2.0' é que esta se torne uma verdadeira 'rede de conhecimentos', com todas as características imbricadas nesse conceito (interatividade, dialogicidade e interdependência), em todos as instâncias (acadêmicas e administrativas), como forma de possibilitar que todos os estudantes possam, em potência, construir novos saberes a partir das interconexões com os diversos nós (disciplinas, alunos, pesquisas aplicadas etc) existentes nessa malha de informações que conforma a Universidade.

Outro conceito existente na literatura, que trata de buscar alternativas para esses novos desafios educacionais é chamado de Information Literate University (ILU) (WEBBER e JOHNSTON, 2006), a que podemos traduzir por 'Universidade Alfabetizada em Informação'. Esse conceito é decorrente da ideia de organização aprendente, que diz respeito à necessidade de que todos os membros da organização aprendam continuamente e, portanto, estejam constantemente aptos a compreender os anseios dos alunos e da sociedade (PEDLER; BURGOYNE, 1989). O conceito de ILU integra transversalmente as competências informacionais a todas as instâncias da universidade, da graduação passando pelas bibliotecas, currículo até a infraestrutura tecnológica que servirá de suporte para a aprendizagem.

Esse conceito, assim como o de 'Universidade 2.0', busca integrar às competências informacionais de forma transversal, não somente ao currículo, mais em

toda a instituição, buscando gerar a consciência crítica de que a universidade é uma organização social viva e em constante renovação, onde todos os seus integrantes, não somente os docentes e pesquisadores, devem estar centrados na informação e no conhecimento, a partir de competências específicas que promovam a circulação das informações em direção a todos os pólos.

Esse novo paradigma educacional é uma autêntica revolução, visto que historicamente a educação esteve centrada na figura do professor, onde as estruturas educativas promoviam a verticalidade nas relações de aprendizagem. Na atualidade, a busca é para que haja uma aprendizagem eficaz, numa relação dialógica entre professores e alunos, pois "o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros no ato de pensar sobre o objeto. Não há um 'penso', mas um 'pensamos' que estabelece o 'penso' e não o contrário" (FREIRE, 1977, p.45).

É devido a essa complexização nas relações educativas que se torna praticamente impossível abordar o tema das competências informacionais no contexto universitário a partir de um modelo único de aprendizagem. Assim, Area (2010) levanta os principais desafios para espaço educativo, a partir das competências informacionais.

- A necessidade de promover competências para além das lectoescritoras, mais também audiovisuais, digitais e informacional, em vias de contribuir para a utilização pedagógica dos recursos de informação disponíveis no entorno educativo, de forma crítica e ética;

- criticidade a respeito de todo tipo de fontes de informação, independentemente do meio tecnológico utilizado para a sua produção, registro e comunicação;

- a utilização de uma metodologia de ensino que privilegie os processos de aprendizagem construtivistas, por meio da elaboração de projetos onde os alunos possam buscar coletivamente a solução para seus problemas de informação;

- atividades educativas que se utilizem das ferramentas 2.0 para a interação, por meio de formatos hipertextuais, multimidiáticos e audiovisuais, que gerem processos de aprendizagem colaborativos e,

- a necessidade de formação de professores com a capacidade de organizar e supervisionar as atividades dos alunos realizadas com tecnologias, para além da transmissão de informações.

A efetivação desse modelo informacional na educação requer uma constante discussão entre as instituições de educação superior, sociedade civil, mercado de trabalho e, principalmente, as organizações governamentais e não governamentais nacionais e supranacionais, acerca das constantes modificações das formas de elaboração, aquisição e transmissão de conhecimentos, principalmente em decorrência dos avanços das TIC.

Um exemplo dessa preocupação em nível global ocorreu em 1998, quando a UNESCO promoveu a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, intitulada a "La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción", que no seu artigo 12 ressaltava a necessidade das instituições de educação superior utilizarem as potencialidades das TIC para aprimorar a educação do século XXI. Também, ressaltava que as práticas pedagógicas deveriam ser revistas, já que o papel do professor tem se modificado, principalmente na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Nessa visão, as potencialidades das TIC deveriam ser aproveitadas para construir redes, formar recursos humanos, elaborar material didático e gerar intercâmbio entre experiências de aplicação destas tecnologias no ensino, formação e investigação, criando novos entornos pedagógicos, que vão dos serviços de EaD, até os sistemas virtuais de educação superior, capazes de encurtar distâncias e promover sistemas de educação de qualidade (UNESCO, 1998).

No âmbito das discussões governamentais para a implantação das competências informacionais no contexto universitário, destaca-se que foi os Estados Unidos o primeiro país a publicar um documento normativo sobre o tema, chamada de Normas de Alfabetização Informacional para a Educação Superior, Information Literancy Standards for Higher Education, da Association of Collage and Research Libraries –ACRL– de la American Library Association – ALA (URIBE TIRADO, 2008).

É nesse sentido que nos últimos anos tem crescido o interesse de pesquisadores em buscar parâmetros teóricos e práticos voltados para favorecer a integração das competências informacionais no âmbito da educação superior. A partir daí, surgem modelos pedagógicos, bem como normas e padrões (ACRL\ALA, CAUL, ANZIL) voltados para a realização e avaliação de ações voltadas para a integração dessas

competências no ensino superior.

Conclusões

A busca por novas metodologias e abordagens pedagógicas para lidar com a informação e o conhecimento, principalmente no suporte digital, trata-se de um importante desafio para a Universidade do século XXI. Esta, como vimos, tendo sido criada sob os cânones da racionalidade moderna, que já não mais respondem aos anseios da comunidade científica, tem buscado refazer suas bases epistemológicas para lidar com as novas demandas suscitadas pela sociedade.

Para uma maior efetividade desse processo é crucial que diversos campos de atuação (Ciência da Informação, Educação, Comunicação, Informática etc) sejam integrados numa perspectiva multidisciplinar, onde cada área do conhecimento traga para a discussão elementos que, juntos, ajudem a compor um modelo de "Universidade 2.0", capaz de lidar com a informação e o conhecimento científico de forma dialógica e plural. Com isso, a Universidade se tornará uma organização aprendente, buscando constantemente rever suas práticas educacionais para acompanhar os anseios sociais.

Esse modelo deve considerar na sua estrutura acadêmica a lógica empregada nas redes digitais (dialogicidade, interatividade, interdepedência) para que as informações acadêmicas, sejam estas acerca de procedimentos administrativos ou resultados de pesquisas, tenham maior circulação e alcance entre os atores sociais integrantes da comunidade científica. Para tanto, necessita promover ações que visem tornar os integrantes do sistema universitário (professores, alunos e colaboradores administrativos) competentes em informação, dotados de habilidades para utilizarem as potencialidades tecnológicas em favor da in(formação) dos seus alunos.

No entanto, tendo em vista as diferentes realidades e contextos imbricados nas relações educativas de nível superior, a exemplo de aspectos geográficos, econômicos e culturais, ressaltamos a necessidade de que sejam desenvolvidos múltiplos modelos educativos a serem utilizados. É importante que cada região ou país busque criar ou adaptar para suas Universidades, modelos educativos voltados para o desenvolvimento de competências informacionais, levando em consideração suas realidades e necessidades informacionais específicas.

Referências

AMAT, Andrea Francisco. Usando la Web 2.0 para informarse e informar. Una experiencia en educación superior. **Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, 12 (1), 2011, p. 145-166. Disponível em: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7827/7854. Acesso em: 01 de janeiro de 2013.

ALA, American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Relatório FInal, 1989.

AREA, Manuel Moreira. Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital: redefinir la escuela del siglo xxi. **Novedades educativas**. Núm. 231, 2010, p. 4-7.

_____. **Del conocimiento sólido a la cultura líquida**: nuevas alfabetizaciones ante la Web 2.0. 19ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares, 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores: 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1999.

CUEVAS-CERVERÓ, Aurora. La competencia lectora como modelo de alfabetización em Información. **Anales de Documentacion**, nº 10, p. 49-70, 2007. Disponível em: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/1082/1132>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.

COBO ROMANÍ, Cristóbal; PARDO KUKLINSKI, Hugo**. Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food**. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF, 2007.

DELORS, Jacques *et al.* (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: UNESCO; MEC; Ed. Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

MILLÁN FERNÁNDEZ, Elvira San; BLANCO JIMÉNEZ, Francisco José; ARCO PRIETO, José Carlos. Comunicación corporativa 2.0 en la Universidad Rey Juan Carlos. In: Emilio SILVA, José de Castro, CASTRO, José Díaz (Org.) **Universidad, Sociedad y Mercados Globale**, 2008, p. 394-408

MOORE, Michael, KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Edição especial da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED).

NÓVOA, António. Educación 2021: para una historia del futuro. **Revista Iberoamericana de Educación.** n. 49, 2009, p. 181-199. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie49.htm>. Acesso em: 03 de junho de 2013.

PEDLER, M., BOYDELL, T., BURGOYNE, J. Towards the learning company, **Management Education and Development**, Vol. 20 No.1, 1989, p.1-8.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior**: la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Paris. 1998. Tomo I Informe final.

URIBE TIRADO, A. (2008). **Diseño e implementación y evaluación de una propuesta formativa en alfabetización informacional mediante un ambiente virtual de aprendizaje a nivel universitario**: caso Escuela Interamericana de Bibliotecología, Dissertação de mestrado, Universidad de Antioquía. Maestría en Ingeniería, Línea Informática Educativa. Universidad EAFIT, Colombia, 2005.

SANTOS, Sousa Boaventura. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

WEBBER, S.; JOHNSTON, B. Working towards the information literate university. In: WALTON, G.; POPE, A. (Org.) **Information literacy**: recognising the need. Staffordshire University, Stoke-on-Trent: 17 May 2006. Oxford: Chandos, 2006, p. 47-58.

A HISTÓRIA DAS TECNOLOGIAS: CONTEXTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Rita de Cássia Amorim Barroso[1]
José Daniel Vieira[2]
Silvânia Santana Costa[3]

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados parciais do projeto de iniciação científica/PROBIC que objetiva analisar historicamente como se efetivou e consolidou a inserção das tecnologias no âmbito social como educacional verificando neste processo os diferentes tempos e espaços constitutivos da sociedade. O trabalho também pretende analisar a implantação do projeto de pesquisa: "Reconstruindo a História das tecnologias: nexos e contextos sociais e educacionais" e seus resultados parciais. Para tanto, ressalta-se que o marco temporal deste estudo compreende de março de 2013 a março de 2014. A história das tecnologias se configura num campo de interesse para estudos científicos por se constituir como uma das áreas responsáveis pelo crescimento econômico da sociedade e por integrar nosso cotidiano. A centralidade da pesquisa se faz pela história das tecnologias e como se deu a sua inserção no âmbito social e educacional. O método de pesquisa é o bibliográfico e documental, exploratório e histórico e a abordagem qualitativa histórica nesta fase inicial apresentando como resultados parciais a construção de um referencial teórico sobre a temática das Tecnologias da Informação e Comunicação, coleta de instrumentos tecnológicos antigos e atuais. Os resultados parciais são a montagem do museu digital itinerante e produção de cartilha para os alunos da rede estadual sobre a história das tecnologias.
PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Educação; História

ABSTRACT

This article presents the results of undergraduate research project / PROBIC that aims to analyze how historically took place and consolidated the integration of technologies in the social and educational checking this process the different times and spaces that constitute society. The work also aims to analyze the implementation of the research project: "Reconstructing the history of technology: connections and social contexts and educational" and their partial results. Therefore, it is emphasized that the timeframe of

1 Doutoranda em Educação (PUC/RS), Mestre em Educação (UNIT), Especialista em Informática Educativa (UFRGS), Graduada em Geografia (UFS), Pesquisadora do grupo de Pesquisa sobre Comunicação, Educação e Sociedade-GECES (UNIT), Professora Titular da Universidade Tiradentes, Professora Titular do Governo do Estado de Sergipe e Professora Titular da Prefeitura Municipal de Aracaju. Endereço eletrônico: ritadte@gmail.com

2 Graduando em Geografia pela UNIT, Bolsista de Iniciação Científica PROBIC/UNIT. E-mail: danielvieirasst@hotmail.com

3 Coordenadora de Estágio dos cursos a distância da Universidade Tiradentes (UNIT/NEAD), Doutoranda em Educação pela PUCRS, Mestre em Educação (UFS), Graduada em História (UFS). Líder do grupo de pesquisa Educação, Sociedade e Direito, Membro do grupo de Pesquisa em História da Educação: intelectuais da educação, instituições educacionais e práticas escolares (UFS), Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória – UNIT e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Cultura e Identidade – UNIT. E-mail: silandsan@gmail.com.

this study comprises of March 2013 to March 2014. The history of technology is set up in a field of interest for scientific studies as it constitutes one of the areas responsible for the economic growth of the society and integrate our everyday lives. The centrality of the research is done in the history of technology and how was their integration into the social and educational. The research method is the bibliographical and documentary, and historical exploratory and qualitative historical approach at this early stage as partial results showing the construction of a theoretical framework on the subject of Information Technology and Communication, collecting past and current technological tools. Partial results are assembling the digital museum touring and producing primer for students of the state on the history of technology.
KEYWORDS: Technology; education; History.

1 Introdução

A presença das tecnologias na vida do homem se confunde com a sua própria história quando ainda na Pré-história, ele passou a utilizar pedras pontiagudas, a fim de auxiliar no corte da carne dos animais caçados, quando descobriu o fogo, que lhe permitiu um melhor uso dos alimentos, as técnicas agrícolas que o propiciou uma vida sedentária e uma melhor utilização da terra . Percebe-se que o desenvolvimento da sociedade e dos povos esteve atrelado ao desenvolvimento das tecnologias sendo instrumentos de transformação da sociedade.

O homem historicamente, na realização das suas atividades, sempre necessitou de produtos e equipamentos que são resultados de estudos, planejamentos e construções específicas. A esse conjunto de saberes, ou seja, de conhecimentos adquiridos aplicados a um bem em comum chamamos de tecnologia. Para Lalande (1999) a tecnologia compreende o estudo dos procedimentos técnicos, naquilo que eles têm de geral e nas suas relações com o desenvolvimento da civilização. Para Kawamura (1990) tecnologia consiste no saber (conhecimentos científicos aplicados à produção) que durante a história do homem foi reunido quando o homem se apropriou dos conhecimentos necessários à prática do trabalho.

Desde a mais simples até as mais complexas as tecnologias vem sendo sinais de transformação dos homens, atendendo as necessidades da sociedade. Neste sentido nota-se que o desenvolvimento das tecnologias tem sido impulsionado pelo modo de produção capitalista, que apesar de almejar o lucro e o consumismo, incentiva a concorrência e a disputa de poderes. A subordinação das tecnologias ao regime capitalista e seus valores, que por sua vez, se consolida na desigualdade social, na

diferença entre os indivíduos na sociedade hierarquizando os povos de acordo com a configuração que ocupa no mercado configura-se uma grande problema das tecnologias no mundo atual.

No campo educativo, a história das TIC se inicia nos Estados Unidos a partir da década de 1940. Inicialmente o aparato tecnológico não foi pensado com fins educativos, mas visa formar especialistas militares durante a Segunda Guerra Mundial. Como matéria no currículo escolar, a tecnologia educacional surgiu nos estudos de Educação Audiovisual da Universidade de Indiana, em 1946. O uso dos meios audiovisuais com um intuito formativo constituiu o primeiro campo específico da tecnologia educativa e desde então, têm sido uma área permanente de investigações.

O entendimento por parte da escola das questões que envolvem a aprendizagem, com o uso ou sem o uso das TIC Pretto (2001a, p. 39) enfatiza ser imprescindível a preocupação com as políticas públicas voltadas as tecnologias para as camadas desfavorecidas. Também nos alerta que preparar o trabalhador para o uso dos computadores e a rede é necessário, mas não o suficiente, pois para o autor, o fundamental é entender que a preparação para esse mundo tecnológico não pode estar desarticulada da formação básica, pois não se deve falar em alfabetização digital se não falarmos, simultaneamente, em alfabetização das letras, dos números, da consciência corporal, da cultura, da ciência.

Na atualidade, a educação é auxiliada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) passa a conviver com a difusão da internet (Rede mundial de Computadores), representando um veículo de informação e comunicação cuja funcionalidade é a de um território antropológico aberto, atemporal com uma plasticidade que constrói dialeticamente saberes, opiniões e emoções. As tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) configura-se um grupo de recursos tecnológicos que estão unidos com um objetivo em comum e são aplicadas nas mais diversas formas e setores, como na indústria, no comércio e na educação como instrumento de ensino.

A presença da rede tornou-se objeto de preocupação de educadores pelo fato destes perceberem que a sua utilização na prática pedagógica não consegue, via de regra, se desvincular de uma visão técnica, mercadológica e instrumental a serviço do processo de aprender. Segundo Castells (2004, p. 24)

> [...] um meio de comunicação com linguagem própria, relacionado mais com a atividade. [...] o tipo de comunicação que prospera na internet se relaciona com a liberdade de expressão, a emissão livre de mensagens, a comunicação orientada para uma determinada criação coletiva, surgindo desta forma um sistema hipertextual global verdadeiramente interativo.

O projeto que hora se apresenta pauta-se na história das tecnologias que vem assumindo posição de destaque nas questões relativas às políticas públicas, bem como, nas investigações e publicações da área acerca deste tema. Resultante de um vasto campo das ideias e de uma pobreza sem precedentes no campo de práticas educativas, as tecnologias são consideradas como viés para formar sujeitos flexíveis e proativos, desenvolvendo novas habilidades e competências e contribuindo na evolução para as transformações do modelo social.

Objetiva analisar o percurso da implantação do projeto de pesquisa: "Reconstruindo a História das tecnologias: nexos e contextos sociais e educacionais" e seus resultados parciais. O desenvolvimento deste projeto objetiva socializar para a comunidade das escolas públicas do estado de Sergipe a história das tecnologias no âmbito social e educativo. Toda essa trajetória da história das TIC será concretizada através da montagem de um museu itinerante virtual que será apresentado em forma de palestra em visitas realizada as unidades escolares da rede estadual.

O trabalho tem relevância social a partir do momento que se propõe a discutir e expor a história das tecnologias e sua repercussão social e educacional desmistificando a ideia de que elas constituem-se em elementos da realidade atual. Bem como, as pessoas compreenderem que elas são elementos de informação e comunicação determinadas e determinantes de um contexto histórico específico. O museu itinerante possibilitará a visualização de como o consumismo se constitui uma forma de aquisição e descarte dos aparelhos eletrônicos gerando problemas ambientais para a sociedade.

Metodologicamente o projeto terá como local de pesquisa as cidades sergipanas focando a comunidade que reside nos centros urbanos para coleta de materiais referentes às tecnologias historicamente utilizados pela sociedade e instituições escolares. O método de pesquisa usado é de procedimento histórico para compreender as estruturas sociais, culturais no processo de utilização e descarte das tecnologias. Quanto à abordagem será a pesquisa qualitativa e para obtenção das

informações serão necessárias às pesquisas: documental e bibliográfica, tomados na concepção de Le Goff (1990) que classifica os elementos constitutivos da memória em monumentos e documentos. Os documentos serão os escritos e os orais.

A pesquisa bibliográfica está em período de realização conforme cronograma do projeto como maneira de fundamentar teoricamente o estudo através de leitura de livros, periódicos, sites científicos da Internet. Quanto ao registro das informações serão catalogadas e identificadas com nomeação e datas, as tecnologias selecionadas. Estas serão expostas no museu itinerante que circulará, de acordo com cronograma elaborado nas escolas da capital sergipana, bem como em outras escolas sergipanas que se constituírem como foco da pesquisa.

2 Tecnologias da Informação e Comunicação: nexos e contextos sociais

Para que se possa fazer uma análise histórica da trajetória e utilização das TIC na educação faz-se necessário o entendimento do contexto da globalização, que não é algo novo. Para muitos estudiosos, entre eles Sene (2004) e Santos (2001), a globalização é apenas um estágio do modo de produção ou o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista.

A globalização, no que se refere à dimensão histórica, pode ser entendida como um fenômeno que vem se arrastando desde os primórdios do capitalismo em sua fase comercial, passando pela fase industrial até chegar ao seu estágio atual que se configura como financeiro, resultado da inovação técnico-científica (SANTOS, 2001).

Moraes (1997) observa que a globalização configurou um mundo que vem se tornando grande e pequeno, homogêneo e plural, articulado e multiplicado, mediante o uso de recursos de voz, dados, imagens e textos cada vez mais interativos. Geopoliticamente os lugares de referência multiplicam-se e dispersam-se dando a impressão que se deslocam, flutuam nos mais diferentes espaços, fragmentando centros decisórios e globalizando os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais.

O processo global vai se tornando um fenômeno complexo que altera as mais diversas áreas da sociedade atual tendo desdobramentos inclusive na educação. Entretanto, cabe aqui ressaltar que transformações processadas por mudanças técnicas na educação não é exclusividade desse momento.

A primeira ocorreu ainda na Idade Média, quando foi criada a tecnologia da instituição escola e o ensino deixou de ser vinculado estritamente a um estilo de vida aristocrático para ocorrer em escolas paroquiais. Outra revolução ocorreu a partir do surgimento do Estado-Nação quando foi iniciada a segunda revolução educativa, impulsionada pelo surgimento de tecnologias políticas e administrativas que começam a comandar a produção educacional. A Terceira Revolução se estabeleceu com o advento da globalização, e trouxe consigo novos paradigmas para antigas verdades, a exemplo do papel do estado e da educação.

O sociólogo Fernando Henrique Cardoso pensava a respeito dessa problemática:

> A globalização também tem contribuído para alterar o papel do Estado: a ênfase da ação governamental está agora dirigida para a criação e a sustentação de condições estruturais de competitividade em escala global. Isso envolve canalizar investimentos para a infraestrutura e para os serviços básicos entre os quais Educação e Saúde, retirando o Estado da função de produtor de bens. (CARDOSO, 1996, p.1-6).

Era a ação de um novo Estado Neoliberal que devia inserir seus cidadãos na sociedade técnico-científica-informacional. Sociedade marcada pelas inovações tecnológicas, transmissão de informações, automatização, robotização, telecomunicação e biotecnologia produtora de novo conjunto de técnicas industriais que marginalizam as indústrias tradicionais e trazem consequências para o campo da educação.

A educação passa a conviver, a partir do advento da Terceira Revolução com a difusão da internet (Rede mundial de Computadores), representando um veículo de informação e comunicação cuja funcionalidade é a de um território antropológico aberto, atemporal com uma plasticidade que constrói dialeticamente saberes, opiniões e emoções.

Por ser a internet um 'território' de criação coletiva, liberdade de expressão e emissão de mensagens sua difusão mundial ocorre rapidamente estabelecendo aprendizagens, trocas de experiências e acima de tudo, modificando o processo de socialização dos sujeitos. Para Lévy (1999) a internet é um elemento das tecnologias digitais e uma infraestrutura que sustenta o ciberespaço sobre as quais são montados diversos ambientes como a *Web, chats,* correio eletrônico e outros, ao tempo que, o

ciberespaço. De acordo com Lévy (2001, p. 151):

> [...] é uma espécie de objetivação ou de simulação da consciência humana global que afeta realmente essa consciência, exatamente como fizeram o fogo, a linguagem, a técnica, a religião, a arte, e a escrita, cada etapa integrando as precedentes e levando-as mais longe ao longo de uma progressão de dimensão exponencial.

O ciberespaço seria uma dimensão que possibilita a conexão de todas as subjetividades dos indivíduos permitindo que milhões de cérebros sejam considerados como neurônios do grande cérebro universal. Sendo assim, decisivo para a unificação da humanidade, pondo em contato os bilhões de cérebros e constituindo o "hipercórtex", termo que segundo Lévy (1993, p. 67) designa como um grande cérebro, arquivo de toda produção e memória humana.

3 Escola e Tic: uma história de ensinar e aprender

No que se refere ao processo de ensinar com o uso das TIC na sala de aula, Pretto (1996), defende que o educador deverá assumir uma postura flexível em seus planejamentos, consciente de cada educando irá traçar seu caminho por diferentes e imprevistas vias. Onde o educador esteja disposto e disponível a abrir um leque de possibilidades para que o aluno faça as suas escolhas, relacionando os saberes já construídos com novos saberes, construindo a sua autonomia e consequente conscientização.

Desta forma, o papel do professor como sendo uma fonte perene do saber, passa a ser questionável. Segundo Reboul (1982, p. 27):

> O aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. Repete simplesmente para conseguir boas classificações ou pra agradar ao professor [...]; habitua-se a crer que existe uma "língua do professor", que tem de aceitar sem a compreender, um pouco como a missa em latim. [...] o verbalismo estende-se até as matemáticas; pode passar a vida inteira sem saber por que é que se faz um transporte numa operação; aprende-se não o compreendeu; contenta-se em saber aplicar uma fórmula mágica.

Nessas circunstâncias, o papel do professor frente a sua prática pedagógica fica invalidado pela ausência da historicidade, fragilidade na rede teórica, conteúdos sem cientificidade e aplicados de maneira fragmentada. Embora esse tenha sido o modelo propagado, o professor da contemporaneidade deve ensinar partilhando os aspectos da pesquisa como elemento norteador de sua prática pedagógica, deve de acordo com o verbo ensinar, do latim, *insignare,* marcar com um sinal, buscar e despertar para o conhecimento. Como se pode analisar a partir da etimologia da palavra, ensinar contém em si, duas dimensões, segundo Anastasiou (2009), a primeira, diz respeito à utilização intencional de ensinar e a segunda ao resultado de ensinar, ou seja, ensinar é proposital e a efetivação dessa intencionalidade é o seu produto.

4 Origem do projeto de pesquisa: reconstruindo a história das tecnologias: nexos e contextos sociais e educacionais.

Com o intuito de contribuir na formação do conhecimento e entendimento das tecnologias da Informação e Comunicação como possibilidade do aluno aprender de maneira prazerosa e satisfatória nasce o projeto de pesquisa: Reconstruindo a história das tecnologias: nexos e contextos sociais e educacionais.

Questões como: a comunidade da escola pública de Sergipe conhece a história das tecnologias? Que concepção de tecnologias aplicadas à educação possui? Como os alunos entendem o papel das tecnologias dentro das escolas? Como os aparelhos tecnológicos existentes nas escolas são tratados após o seu descarte enquanto objeto? Por que as tecnologias são concebidas apenas de forma técnica.

Como um artesão que tece sua teia de conhecimentos, simultaneamente foram tecidos os caminhos metodológicos para se efetivar o *lócus* da pesquisa sendo definida a comunidade escolar da rede pública do estado de Sergipe. Ressalta-se que o marco temporal deste estudo inicia-se em março de 2013 e finaliza em março de 2014.

5 Desafios da Implantação e Resultados Parciais

No Brasil a pesquisa científica ainda está em fase embrionária no que se diz respeito à organização e estruturação, apresenta um costume de importação de modelos e elaborações oriundas de outros países. Assim, os pesquisadores encontram

dificuldades para desenvolver seus projetos, que em alguns casos envolvem altos financiamentos.

Analisando por esta vertente, o projeto em questão, demanda financiamento de maior expressão numérica, pois como ação final é previsto a existência não somente do museu virtual, mas, sobretudo, em fase posterior, a criação de um espaço físico para montagem do museu que contemple a linha histórica das tecnologias na sociedade e na utilização na escola. Este se configura um dos desafios na continuidade do projeto.

Como maneira de produzir e disseminar os estudos até então, o projeto já produz cientificamente discussões a respeito da história das TIC. Prova disso é a participação no evento, por meio de apresentação de artigo científico, ENFOPE/FOPIE evento da universidade Tiradentes.

O trabalho apresenta breve relato do início das primeiras invenções tecnológicas e início das tecnologias quando na Pré-História o homem reuniu uma série de saberes, de conhecimentos práticos que os propiciou a desenvolver as tecnologias primitivas, aborda ainda como se deu a introdução das técnicas e tecnologias na sociedade e como se dá esta transformação e ampliação.

Como resultado da fase atual do projeto está sendo construída uma cartilha informativa sobre o percurso histórico das TIC na sociedade e na escola. Essa cartilha possui imagens digitais a cerca da temática e apresenta linguagem textual acessível e interativa para alunos do ensino fundamental e médio. Este recurso pedagógico auxiliará nas palestras realizadas nas escolas como materiais didáticos pedagógicos para assimilação dos conhecimentos abordados.

O desafio desta fase se mostra na ausência possibilidade de produção técnica do recurso, ou seja, equipamentos para montagem do instrumento pedagógico, apropriação de técnicas avançadas para sua elaboração e reprodução na sua fase final, já que o projeto somente prevê pagamento de bolsa para o estagiário e o recrutamento de outro estagiário de forma voluntária. Este se constitui num expressivo entrave para o aprimoramento desta ação que é basilar na comunicação feita com a escola e na montagem do museu.

6 Considerações Finais

O projeto Reconstruindo a História das tecnologias: nexos e contextos sociais e educacionais nos apontam até a atual fase de execução que o modo de produção capitalista caracteriza-se pelo processo de acumulação flexível que trouxe uma nova forma de enxergar o mundo. Este processo, em contraposição a rigidez do processo fordista, requer novas formas de encarar o mundo, exigindo flexibilidade nas relações de trabalho, nos produtos e nos padrões de consumo. Assim, o capitalismo em sua nova fase trouxe grandes mudanças que atingiram toda a sociedade, gerando incertezas.

Para tanto, necessita-se compreender as potencialidades inerentes a cada tecnologia, suas contribuições na aprendizagem e as mudanças que trazem ao ambiente escolar, permitindo além do domínio de tecnologias uma visão de mundo, de homem, de ciência e de educação. Desse modo, a escola através dos seus sujeitos possibilita a oportunidade de encontrar no campo tecnológico a base adequada ao desenvolvimento e integração entre as atividades técnico-administrativas, políticas, sociais e pedagógicas por meio de nós e ligações que compõem a tessitura da rede.

Este estudo reforça a necessidade do conhecimento por parte dos alunos sobre a origem e evolução das tecnologias em âmbito mundial e nacional. Para tanto, urge a existência de ações que possibilite ao aluno uma aprendizagem significativa.

Nesse entender, o processo de ensinar e aprender usando as TIC exige alterações importantes em toda a lógica que situa e orienta o ensino e a ação do professor. Assim, a formação docente tem que se preocupar, dentre outros fatores com o preparo dos professores: para novas perspectivas filosóficas, que contemplem visões inovadoras de ensino e de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das tecnologias, para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade (KENSKI, 2006 p. 73).

As relações entre os sujeitos e a própria inteligência dependem da "metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos: escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada no campo do ciberespaço" (LÉVY, 1999, p. 7). Nesta perspectiva primamos por construir um trabalho conciso, rigoroso e com resultados efetivos para a comunidade escolar.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo & Leonir Pessate Alves. **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula (orgs). 8 ed – Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

CARDOSO, F. H. **FHC**: analisa consequencias da globalização. São Paulo: Folha de São Paulo, 1996.

KENSKY, Vânia Moreira. **Novas Tecnologias. O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. In:*Revista Brasileira de Educação nº7*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, jan.-abr, 2006.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LÈVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LÈVY, P. **Inteligência coletiva**. Rio de Janeiro: Loyola, 2001.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Tese de Doutorado em Educação, no Programa de Supervisão e Currículo da PUC/SP, São Paulo, SP. (1997).

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma Escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Campinas –SP: Papirus, 2001.

REBOUL, Olivier. **O que é aprender?** Coimbra, Portugal: Almedina, 1982.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização**: do pensamento único a consciência universal. Editora Record, 2001.

SENE, Eustáquio de. **Globalização e Espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2004.

TIC'S PARA FINS ILÍCITOS: O CYBERBULLYING

Joice Lima Santana[1]

RESUMO
O presente artigo reflete sobre uma experiência de uma palestra com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Simão Dias (SE), no ano de 2013, que abordou como a maioria dos jovens escolares está utilizando as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), para fins ilícitos, prejudicando com isso, a vida de muitas pessoas: o cyberbullying. É uma pesquisa qualitativa, descrevendo os dados construídos pelos sujeitos participativos do estudo. O cyberbullying abrange difamação, injúria, chantagem feita através de palavras, gestos, ou outro meio simbólico, é crime! Dessa forma, a escola tem que pensar em práticas educativas fundamentadas na ética e no respeito com o uso das TICs. Ansiando provocar reflexões nos discentes e docentes sobre o uso das novas tecnologias dentro e fora do ambiente educacional.
PALAVRAS- CHAVE: TICs, Cyberbullying, Educação.

ABSTRACT
This article reflects on an experience of a lecture to students in the 9th grade of elementary education at a public school in Simão Dias (SE) in 2013, which addressed how most young students are using information technology and communication technologies (ICT), for illicit purposes, thereby harming the lives of many people: cyberbullying. It is a qualitative research, describing the data constructed by the participating subjects of the study. Cyberbullying includes defamation, slander, blackmail through words, gestures, or other symbolic means, is crime! Thus, the school has to think about educational practices based on ethics and respect to the use of ICTs. Yearning provoke reflection on students and teachers on the use of new technologies within and outside the educational environment.
KEYWORDS: ICTs, Cyberbullying, Education.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo reflete sobre uma experiência na qual realizei de uma palestra com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Simão Dias (SE), no ano de 2013, na qual abordou como a maioria dos jovens escolares está utilizando as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), para fins ilícitos, prejudicando com isso, a vida de muitas pessoas: o cyberbullying. A turma foi escolhida devido à faixa etária, é na faixa etária entre 13 a 15 anos que mais acontece o cyberbullying, pois os

[1] Universidade Tiradentes – UNIT; Especialista em Língua Portuguesa e Produção Textual. Foi aluna Especial do Mestrado em Educação (UNIT\ 2013.1), joyce.lyma@hotmail.com

adolescentes envolvem-se mais nas atividades da internet.

Com o aumento tecnológico todos os setores da sociedade passaram por mudanças, fazendo com que os processos de subjetivação do homem atual ganhassem outras menções na formação desses processos. Passando a utilizar os meios tecnológicos como várias maneiras de socialização em rede, alterando seu tempo e espaço, e modulando sua identidade, da mesma maneira acaba com isso criando a exposição da sua vida íntima, podendo assim ficar mais vulnerável ao cyberbullying. E isso não seria diferente no campo educacional, os jovens principalmente, pois os mesmos possuem mais acesso a internet que os próprios pais.

Segundo Hinduja e Patchin (2008), cyberbullying é o infeliz subproduto da união de agressão adolescente e das comunicações eletrônicas, seu crescimento é motivo de preocupação.

Os agressores utilizam as tecnologias para caluniar, agredir, entre outras coisas as vítimas, que sentem-se muito acossadas, já que nem o próprio lar é um lugar seguro para as vítimas, pois as agressões chegam por celular, e-mail, não têm local delimitado como no bullying tradicional. E pelo fato de serem utilizados meios tecnológicos que a cada dia tende a aumentar na sua modernidade tornasse mais difícil de ser controlado o cyberbullying.

Todos que fazem parte do ambiente escolar têm que ter um olhar mais observador, ficar atento aos sinais de violência, procurando paralisar os agressores, bem como auxiliar as vítimas e transformar os espectadores em fundamentais aliados. Sendo assim, a escola estará demonstrando a comunidade escolar à sua importância na sociedade atual, que o modelo de escola tradicional, tem que ser adaptado ao modelo da necessidade das ações da sociedade contemporânea, pois é um dos papéis da escola erguer uma comunidade na qual todas as relações são respeitosas. Por isso é importante trazer o tema do cyberbullying para o ambiente escolar, pois dará a oportunidade aos alunos para compreenderem que o ambiente escolar é um local de aprendizagem, com culturas diferentes, que precisam ser respeitadas por todos.

2. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TIC E O CYBERBULLYING

Entende-se por tecnologias da informação todos os processos e ferramentas

pelos quais a informação é transmitida, havendo assim o processo de comunicação.

Ao longo do tempo, as tecnologias da informação e comunicação tornaram-se objetos de acessibilidade e custos cada vez menores, o que facilitou que seu uso tivesse um crescimento significativo em empresas e na sociedade em geral.

Manuel Castells (1999) defende a tese de que a revolução tecnológica compreende o uso do conhecimento e da informação de uma maneira abrangente, recíproca, e jamais concentrada em um só ponto ou pessoa.

Através dos meios tecnológicos e de comunicação constroem-se uma nova realidade, novos modelos, reconstruindo os enfoques de velhos conteúdos. Com as TICs podemos desempenhar mais papéis sociais, o "eu" pode ser "nós", para isso teremos que criar multifacetas para o mundo virtual.

A internet agrega várias características: entretenimento, notícia, educação, em um só ambiente, e mais ativo.

Mas com as tecnologias vêm às virtudes e defeitos dos seres humanos, como comunidade, ou como indivíduo. Sendo um amplificador de tudo o que representa a humanidade.

A maneira com que o homem vê o mundo atualmente está ligada ao seu uso das TICs, em especial, da informática, do computador (DERTOUZOS, 1997).

Com o aumento do uso das tecnologias da informação deu início a uma transformação cultural, mudanças claramente notáveis na vida social e profissional das pessoas.

Sem a internet muitos jovens, e até mesmo adultos sentem-se desenquadrado, caso não seja um utilizador habitual das tecnologias.

Para muitos jovens está online é sinônimo de interação social entre pares sobretudo quando o rosto está longe de ser observado. Então, a internet está mudando a vida especialmente dos jovens, já que afeta a vida dos mesmos.

O crescimento das TICs apresenta-se cercado de diversos fenômenos sociais que acompanham esta evolução. Entre eles o cyberbullying.

Mas o que os jovens sabem sobre o cyberbullying? Conhecem sobre essa temática?

Acredita-se que o conceito do cyberbullying tenha sido utilizado pela primeira vez por Bill Belsey (2006) sendo definido por ele como "O uso de tecnologias de

comunicação e informação como forma de levar acabo comportamentos deliberados, repetidos, hostis contra um indivíduo ou grupo, com a intenção de causar dano".

Segundo Willard (2005, p.1), "O cyberbullying consiste em ser cruel com outra pessoa através do envio ou publicação de material prejudicial ou o envolvimento em outras formas de agressão social utilizando a internet e outras tecnologias digitais". Dessa forma, (Beirão & Martins, 2009), "O cyberbullying implica uma utilização das TICs como apoio para uma conduta intencional, repetida desenvolvida por um indivíduo ou grupo de indivíduos para fazer mal a outros".

A investigação sobre o cyberbullying está ainda numa fase inicial, pois o fenômeno surgiu há poucos anos, à medida que a utilização de aparelhos eletrônicos como computadores e telemóveis, aumentou junto dos jovens (Slonje & Smith, 2008).

Slonje & Smith (2008) definem cyberbullying como uma emergência do "bullying que ocorre através de tecnologias modernas, e especificamente de telefones celulares ou da Internet" (2008).

Já para Luzia Pinheiro (socióloga), o cyberbullying surgiu com a distribuição de fotografias e textos, para humilhar a vítima. Com o crescimento das tecnologias os meios para humilharem as vítimas mudaram, tornando-se mais modernos, e muito mais difíceis de serem combatidos.

Para a socióloga Luzia, são três tipos de caracteres que o cyebrbullying tem: o gráfico (utilização de imagens); verbal (utilização de linguagem) e psicológico (transmissão de falsas informações sobre a vítima).

Com relação aos níveis são três: o primeiro é aquele que acontece apenas o cyberbullying (insultos, criação de perfis falsos, comentários sexuais); O segundo nível acontece o bullying e o cyberbullying, funciona como continuação do primeiro nível. Já o último nível possuem duas variações que Luzia designou como "leve" tem semelhança com o segundo nível, porém a vítima é agredida fisicamente e fotografada, e o "pesado" a vítima é agredida e é filmada essa agressão.

De acordo com Willard (2005), são oito formas diferentes de cyberbullying, de acordo com o tipo de agressão:

> 1) Flaming – discussões online utilizando mensagens eletrónicas com linguagem vulgar e enraivecida; 2) Harassement – enviar repetidamente mensagens indecentes, más e insultuosas; 3)

> Denigration – enviar ou postar rumores sobre uma pessoa que prejudiquem a sua reputação; 4) Impersonation - passar-se por outra pessoa e enviar ou postar material para causar problemas ou perigo, ou prejudicar a reputação ou amizades; 5) Outing – partilhar os segredos de alguém, informação embaraçosa ou imagens online; 6) Trickery – levar alguém a revelar segredos ou informação embaraçosa e partilhá-la online; 7) Exclusion – excluir alguém intencionalmente e de forma cruel, de um grupo online; 8) Cyberstalking – assédio repetido, intenso e difamação que inclui ameaças ou gera um medo significativo.

Slonje & Smith (2008) lembram que o agressor tem mais liberdade quando agride através das TICs, pois não precisa se identificar como *bully*. No caso do vídeo no YouTube, se o produtor do vídeo não utilizar um nome verdadeiro ao publicá-lo no *software*, sua identidade pode ser preservada. No *cyberbullying*, a exposição não é obrigatória para o agressor.

O fato de ficar arquitetando e buscando saber quem é o autor ou imaginável agressor gera receio, desconforto, tristeza, tornando com isso um ambiente agressivo e hesitante para vítima. Morais (2007) salienta, o anonimato e a invisibilidade fazem valer o ditado «longe da vista, longe do coração», e adapta-se bem à realidade deste tipo de violência.

Para a realização do cyberbullying são utilizados os mais diversos recursos tecnológicos. Tão importante como ter em conta as diversas expressões dos incidentes é localizar os diferentes tipos de meios com que se pode efetuar as mensagens ofensivas. Baseando-se nisso autores sugerem uma categorização do cyberbullying, dependendo do meio utilizado.

Por exemplo:

> Consideram quatro categorias (mensagens de texto, e-mail, telefonemas e imagem/clip de vídeo) e procuram, ao mesmo tempo, estabelecer a relação de cada uma delas com variáveis, como o sexo das vítimas, o impacto emocional dos incidentes (altamente negativo nos casos de envio de imagens e vídeos), o silêncio das vítimas (que dificulta a atenção e a ajuda dos adultos). (Slonje e Smith, 2007, p.244)

Existe uma vigilância presente no cyberbullying, à vigilância no sentido negativo da palavra, ou seja, para monitorar a vítima, utilizando assim as TICs para

vigiar e punir o outro. Que segundo Foucault (2009), vigiar é desprover o outro da liberdade, é controlar, medir cada passo, localização, ato. Dessa forma, a vigilância relaciona-se diretamente com a violência. Ambas manifestar-se contra a liberdade de um indivíduo.

A visão panóptica acredita que vigiar é deixar o outro dentro de um ambiente que não é o seu, é como uma prisão, uma cidade infestada pela peste e que necessita de monitoramento 24 horas por dia. Vigiar implica arrancar a privacidade, e apresentar essa visão panóptica à público é ainda reiterar essa violência. Publicar o privado, mostrar as fraquezas do outro, humilhá-lo, apresentando a vítima/vigiado/prisioneiro no seu pior.

Então com a utilização de TICs as vítimas expõem sua vida como uma "vitrine pessoal", principalmente quando participam de sites de redes sociais (SRS), e os agressores aproveitam-se da exposição das vítimas para vigiar e punir as mesmas. Divulgando injúrias, espalhando boatos, com a intenção de denegrir a imagem do outro.

Concorda-se que:

> A visibilidade está ligada a uma interioridade da vida pública. A partir do momento em que alguém expõe sua vida íntima na Internet, ela passa a construir um "Diário íntimo", e permite que qualquer pessoa faça parte da sua vida. O que anteriormente era privado torna-se público por opção pessoal, já que escolher fazer parte de um SRS ou usar alguma tecnologia de informação e comunicação com o fim de expor informações pessoais e íntimas é uma opção de cada usuário. (SIBILIA,2003,p. 8)

E quando trata-se de um blog torna-se pior, pois é obrigatória a publicidade, na qual a pessoa que tenha o endereço pode ler o que nele está publicado, ao blogueiro cabe apenas quem pode postar comentário sobre o que ele escreve.

Dessa forma:

> O fenômeno dos diários publicados na Web, com toda a sua parafernália de confissões multimídia e, especialmente, as webcams que transmitem "cenas da vida privada" ao vivo durante as 24 horas do dia, fornecem um prisma privilegiado para examinar este desvanecimento dessa interioridade clássica e as novas tendências exibicionistas e performáticas que alimentam os atuais processos de identificação. Os novos mecanismos de construção e consumo identitário encenam uma espetacularização do eu por meio de recursos performáticos, que visa ao reconhecimento nos olhos do outro e, sobre

tudo, ao cobiçado fato de "ser visto" (SIBILIA, 2003, p. 9).

Então o querer ser visto é mais imperativo do que o fato de ser visto por acaso. O fenômeno da visibilidade está ligado ao fato do usuário querer ser observado, exibindo sua privacidade através de fotografias, mensagens, e tantos outros meios simbólicos.

Segundo Sibilia , (2003):

> Os inúmeros diários íntimos publicados na Internet têm por objetivo unicamente a visibilidade, como se observa em programas de TV como Big Brother, em que a exposição da intimidade acaba por tornar-se o produto que oferece uma rede de televisão, e que os principais usuários desta TIC, os brothers, fazem questão de protagonizar.

Sibilia ainda diz que essa vontade de ser visto está diretamente ligada a outra vontade: a de vigiar a vida alheia, o que, conforme ela acaba vencendo limites e fazendo com que a informação do que pode ser exposto com tranquilidade tenha um sentido bem diferente de privacidade.

Embora a reflexão de Sibilia, seja verdadeira, também é importante reconhecer que a internet faz uma junção de todos os tipos de reflexões, conteúdos, religiões, edificações de muitos "eu"s, o que leva também a existir conteúdo importante e a favor do aumento de um choque positivo na sociedade.

3. O ESPAÇO ESCOLAR E O CYBERBULLYING

Os alunos são a todo o momento bombardeado pelos conhecimentos que veem do aumento tecnológico, e a escola passou a perceber a obrigação de alterar o currículo para lidar com essa nova realidade, mas ainda mudam de forma vagarosa, pois muitas escolas insistem em manter um perfil de escola tradicional. As novas tecnologias são responsáveis por muitas mudanças, como afirma Kenski (2003), influencia não somente o modo como os jovens se relacionam entre si e com os outros, mas também a forma como estudam e aprendem.

As tecnologias virtuais contribuem muito no ambiente escolar e fora dele, mas também permite a depreciação virtual com a designação do cyberbullying causando

problemas na vida de muitas pessoas.

O ambiente escolar é um local de autoridade e sistema de ideias, mesmo diante de modificações ainda é esse o caráter da escola, por isso repensar a escola é pensar sobre a sociedade e suas ações.

Mas os jovens são influenciados na sua forma de socialização, e passam a ter comportamentos baseados na amizade, ou agressivos, tanto com seus colegas, como também com os professores.

Algumas razões que podem levar à elevada frequência de situações de violência na escola são as mudanças biológicas e sociais experienciadas pelos adolescentes (Li, 2007a).

A escola é considerada um espaço de prorrogação da educação familiar, e como e todo ambiente de relações interpessoais existem confusões, que geram agressões que de alguma forma podem caracterizar o cyberbullying.

Apesar de este tipo de violência ser praticado com recurso às TICs, acontece cada vez com mais frequência dentro e fora das escolas (Novo, 2009).

É indispensável que a escola fique integrada às novas tecnologias, acompanhando suas influências sobre os jovens escolares, essa vinculação é muito importante para o comprometimento da escola na relação com os alunos e as linguagens que os mesmos utilizam nas TICs. Se a escola tiver esse empenho será mais fácil educar jovens mais responsáveis no uso das novas tecnologias.

Pois, a cada dia que passa a mídia vem a divulgar como jovens escolares utilizam os espaços virtuais para ofender outras pessoas. Então, partindo do que tem acontecido, e sobre as causas é plausível que a escola venha a pensar em práticas fundamentadas no respeito e na ética, aproveitando momentos de aulas que envolvam novas tecnologias para trabalhar com os alunos assuntos importantes para a formação humana.

Dessa forma, concorda-se que:

> Como tendo sido referido em algumas notícias na comunicação social, vários são os episódios de cyberbullying que estão relacionados quer com o ambiente escolar, quer com as próprias relações estabelecidas neste contexto. Alguns destes episódios têm ganho algum mediatismo devido à sua gravidade, e têm também resultado em processos criminais e civis contra os agressores, e em alguns casos, também contra as escolas (Dooley, et al., 2009).

O cyberbullying pode prejudicar o aluno na autoestima, na segurança, além de interferir negativamente no aprendizado. Destaca-se, ainda, o fato das vítimas serem afetadas por transtornos de ansiedade, fobia social, pânico. Assim sendo, o cyberbullying envolvem aspectos físicos e psicológicos, prejudicando consideravelmente a vida humana.

Para combater o abuso agressivo no espaço escolar é preciso um trabalho em conjunto com todo o corpo escolar: diretor, professores, funcionários da escola, comunidade, pais e alunos.

Dessa forma, além dos formadores precisarem de apoio de manuais e outros recursos existentes, esses mesmos formadores precisam expandir sua formação com novos recursos que ajudem nesse novo desafio da educação.

4. OS DISCURSOS DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Proposta a discussão sobre a temática da palestra, e as prováveis dúvidas existentes. O discurso dos alunos destacava como o cyberbullying é uma temática pouco conhecida entre eles, e com certeza entre muitos jovens, muitos conheciam o que era o cyberbullying, mas desconheciam seu conceito, suas particularidades, e como comprometiam a vida das vítimas, a gravidade os deixou muito preocupados, considerando um assunto muito importante para o conhecimento deles. Destacando, também o papel da escola na sociedade atual, abordando como era preciso a escola adaptasse as transformações tecnológicas, abrindo espaço para discussões e mais informações aos alunos, pois assim, de acordo com os alunos, estaria formando uma confiabilidade maior aluno – escola, trazendo temáticas novas para o meio escolar, e mais atraentes aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a pratica do cyberbullying vai além das telas do computador, invade os muros das escolas. É uma temática inovadora, por isso achamos pouco material e estudo sobre seu conceito principalmente, no entanto por mais que seja dito de maneiras diferentes, todos os autores são de acordo que são injúrias, difamação

por um indivíduo, ou grupo, para humilhar alguém.

Perguntamo-nos como podemos bombardear ao cyberbullying com uma formação que ensine a ética, o diálogo, o respeito às diferenças ao próximo, pois o discente também mudou, passou a ser questionador, participativo, compete à escola valer-se desse momento educacional para fazer a união educação e tecnologia no ambiente escolar.

Avaliando que a cibercultura acrescenta nos espaços pedagógicos, e que será necessário que tenhamos uma educação para as mídias digitais, ou seja, para as escolas designarem ações preventivas ao cyberbullying é preciso "abraçar" o uso das TICs nas salas de aulas, os professores darão exemplos da utilização, não apenas como máquinas, mas como uma introdução consciente e responsável dos meios tecnológicos.

Bem como os discentes e professores passarem a empregar as mídias de forma ética, obterão as falhas do ambiente virtual, que nem tudo que têm na internet nos é confiável.

A escola deve estimular os alunos a abolirem com a pratica do cyberbullying, o que os torna sujeitos mais participativos por uma sociedade mais justa.

Sendo assim, ansiamos que esse trabalho possa provocar reflexões tanto nos discentes como nos docentes sobre a relação educativa com mais ética e responsabilidade na utilização das TICs.

REFERÊNCIAS

BELSEY, B. Are you aware of, or are supporting someone who is the victim of cyberbullying? In **What can be done about cyberbullying?** Disponível em: de http://www.cyberbullying.ca/info.html (acesso em 17/04/2013).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** Traduzido por Raquel Ramalhete. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Tradução de: Surviller et punir.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LIMA, Ana Maria de Albuquerque. **Cyberbullying e outros ricos na internet:** despertando a atenção de pais e professores. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PARIS, Claudio. Cyberbullying: agressão virtual e sem rosto. **Folha do Estado.** Disponível em < http://www.folhadoestado.com.br/artigos/ver/42/cyberbullying-agressao-virtual-e-sem-rosto > acesso em 17 de março de 2013.

ROCHA, Telma Brito. **Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA,Valeria Pedro. **Violência nas Escolas.** Disponível em <http:www.webartigos.com/artigos/violencia-nas-escolas/65945/> acesso em 27 de abril de 2013.

SMITH, P. K. . Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), ***Violência nas escolas e* políticas *públicas***. Disponível em < http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf> acesso em 10 de abril de 2013.

O CINEMA DE ANIMAÇÃO E SUAS PERSPECTIVAS COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO

Leilane Lima Sena de Andrade[1]
Andrea Cristina Versuti[2]

RESUMO
As imagens são consideradas objetos culturais agentes, ativos, que nos contam histórias, além de produzir novas. Elas não somente narram acontecimentos, como também fazem parte deles, da sociedade, do povo de sua época. Dentre as diversas imagens, temos os filmes que através da sua gramática cinematográfica nos possibilita infinitas discussões sobre o antigo e o novo, os conceitos e as sociedades, sobre o outro e nós mesmos. A mídia desenho, dentro deste contexto, é um produto do cinema que tem promovido constantemente processo de socialização, de formação e desinformação, tanto para crianças como para adultos, trazendo-nos elementos da cultura na qual estamos inseridos, construindo novos conceitos e assim, transformando nosso olhar do mundo e produzindo conhecimento. O objetivo desta pesquisa foi realizar uma breve análise da produção fílmica que envolve algumas cenas do personagem Carl, da animação da *Pixar*, Up – Altas Aventuras (2009), com o intuito de verificar os possíveis significados que ela nos traz. Como resultado, observou-se que esta mídia desenho é multifacetada, trazendo-nos novos significados e nos faz refletir sobre questões socioculturais, o que o torna um excelente instrumento para uso pedagógico na busca do conhecimento, como também um produto para análise reflexiva e crítica da sociedade. O cinema assim torna-se um potencial educativo no momento que seus espectadores, bem como os professores que a utilizam como material pedagógico, possuem destreza na decodificação dos elementos cinematográficos, enriquecendo assim as discussões sobre esta mídia e produção conhecimento a partir deste espaço midiático.
PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Animação; Educação.

ABSTRACT
Images are considered cultural objects agents, assets, we tell stories, and make new. They not only narrate events, but also do their part of society, the people of his time. Among the various images, we have the movies through its cinematic grammar enables us to endless discussions about the old and new concepts and societies, on the other, and ourselves. The media design, within this context, is a product of the film which has consistently promoted the process of socialization, training and misinformation, for both children and adults, bringing in elements of the culture in which we operate, building new concepts and thus transforming our world look and producing knowledge. The objective of this research was to conduct a brief analysis of the movie production that involves some scenes the character Carl, animation Pixar Up - Altas Aventuras (2009), in order to verify the possible meanings it brings. As a result, it was observed that this

[1] Universidade Tiradentes; Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes; Grupo de pesquisa: GEFI – Grupo de Imagem e Filosofia; leilanesenafono@yahoo.com.br
[2] Universidade Tiradentes; Doutora em Educação pela UNICAMP; Grupo de pesquisa: GEFI - Educação, Filosofia e Imagem. E-mail: andrea.versuti@gmail.com.

media is multifaceted design, bringing us new meanings and makes us reflect on cultural issues, which makes it an excellent tool for pedagogical use in the pursuit of knowledge, as well as a product for reflective analysis and critical society. The film thus becomes an educational potential when your viewers as well as teachers who use educational materials, possess skill in decoding cinematic elements, thus enriching discussions on this media and production knowledge from this media space.
KEYWORDS: Cinema; Animation; Education.

1. A POTÊNCIA DA IMAGEM EDUCADORA

Histórias em quadrinhos, novelas, filmes, pinturas, desenhos animados. Estes são exemplos de imagens que nos circundam. Imagens agentes que nos contam histórias de povos e lançam novos conceitos para a sociedade. E é este caráter que faz da imagem uma potência educadora, seja na educação formal, ou informal.

Martin (1997) corrobora com esta ideia quando diz que as imagens são percepções formuladas do mundo e das coisas do mundo; são sempre fluidas e possuem uma dimensão produtiva, não somente receptiva. Por isso, embora elas sejam parte importante dos processos de produção de significados culturais, estas são sempre difíceis de significação, especialmente porque seus significados são decodificados por indivíduos com experiências múltiplas e diversas.

Pode-se dizer que a imagem é uma prática de visibilidade aprendida ou gerada, em diferentes domínios, como na criação (arte), registros (fotos, mapas, desenhos, quadros, escritas), ou no próprio pensamento. No contexto contemporâneo são elementos importantes tanto para deixar visível certos elementos das culturas, como também para produzir e divulgar significados culturais. (PARAÍSO, 2008).

Manguel (2001, p. 21) afirma que todo processo de pensamento requer imagens. Para este autor:

> [...] a existência se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente, imagens capturadas pela visão e realçadas ou moderadas pelos outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significado) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência. As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que complementamos com o nosso desejo,

> experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos.

Ainda sob esta perspectiva, Bonsak (2007) relata que nosso mundo, nossa realidade social é constituída por imagens, visto que em cada signo ou sistema de significados, as imagens estão implícitas. Para cada *significante* (por exemplo, uma palavra) existe um *significado* correspondente que não é uma coisa, mas uma imagem interior ou física. Para Almeida (2004) as imagens de televisão não se apresentam como apenas uma expressão da realidade, mas principalmente, como um elemento que deseja entranhar-se como presença no universo humano e fazer parte da vida social.

A inteligência visual vem assim, possibilitar ao indivíduo o reconhecimento do cotidiano representado por imagens. E esta inteligência faz parte de uma educação cultural, estética, política e de uma educação da memória. Logo, estamos vivendo um processo de educação cultural da inteligência, trata-se de uma arte que, em forma plástica, dá visibilidade estética a um momento social, político, enquanto constrói e reconstrói a memória desse momento (ALMEIDA, 1999).

Nesse sentido, pode-se dizer que a mídia se constitui em um espaço de "visibilidade de visibilidades", pois suas práticas de produção e circulação de produtos culturais reduplicam o que é visível em nosso tempo, seus discursos e valores a seu modo, na sua linguagem, pela sua própria interpretação. A partir do momento que isto acontece, há uma replicação de algo e a produção de um novo discurso – o discurso da mídia que a reproduz. (FISCHER, 2002).

Pela sua importância em reproduzir elementos da cultura, alguns autores acreditam que é importante realizar a "leitura de imagem" (DUARTE, 2009). Os teóricos que seguem esta linha partem do pressuposto que nosso olhar para uma imagem não é passivo, é uma complexa experiência que transforma a informação recebida. Nessa concepção, a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos e sua leitura demanda conhecimento e compreensão (SARDELICH, 2006).

Por esta diversidade de códigos, analisar o discurso da mídia não é uma tarefa fácil. Porém sua análise é importante, principalmente no contexto escolar, uma vez que nos faz compreender questões presentes no dia a dia de alunos, professores e indivíduos com os quais interagimos na escola (FISCHER, 2002). Miranda (2001) afirma que se

devem considerar duas vertentes: a "Educação do Olhar" e a "Educação do Olho". A primeira tem como proposta conhecer os significados transmitidos pelas imagens, para que então nos beneficiemos delas, enquanto que a segunda sugere que se estudem como estas são criadas e instauradas através das suas produções.

A Educação do Olhar é compreender os sentidos de uma imagem e som em movimento, sabendo que esta é formada por reproduções da vida real para formação de espectadores críticos (SILVEIRA et al, 1998). A ciência, tecnologia, arte, indústria e cidade, dentro desta situação, mesclam-se numa poderosa forma de educação do "olhar" através dos aparelhos midiáticos (MIRANDA, 2001).

Já a "Educação do Olho" refere-se a pensar na produção industrial de imagens e sons em movimento como parte de um programa de Educação Visual. Imagens estas que são produzidas a partir da nossa memória, das situações da vida real, ou seja, são formas da nossa imaginação do real. Dentro desta perspectiva, ler a imagem a partir da sua produção nos leva a observar como o real está sendo reproduzido através da imagem, e como isto nos provoca (DUARTE, 2009).

Dentre os variados tipos de imagens, as cinematográficas ganham destaque por sua acessibilidade e aceitabilidade do público. De acordo com Buñuel (2008), o cinema tem um poder hipnótico no espectador. Como consequência, há uma redução de suas faculdades intelectivas no momento que está no escuro da sala silenciosa de cinema, recebendo imagens de seres e coisas concretas. Nesta situação, o espectador recebe sons, movimentos e cores que o impactam como nenhuma outra imagem faz.

E este fascínio em nós provocado pelas imagens do cinema, promove uma educação quem nem sempre é racional. Uma educação informal, penetrante e envolvente; que transforma nossos valores e costumes. Ao pensarmos em como as imagens e sons do cinema nos educam, a educação visual terá como objeto a linguagem própria desta mídia, que é a linguagem cinematográfica. Para Almeida (1994), o cinema conta suas histórias a partir de uma linguagem específica, produzindo significado pelo processo de filmagem, de concepção, da tecnologia utilizada e da técnica disponível em dado contexto histórico.

Segundo Duarte (2009) o modo como atribuímos significados a narrativas em imagem-som é produto de uma série complexa de fatores. O primeiro é que os significados são interpretados a partir da análise da articulação dos diversos elementos

cinematográficos – iluminação, cenografia, movimento de câmera. O segundo fator é que esta análise da linguagem cinematográfica será influenciada pela nossa experiência com o cinema e por fim, pelas informações e saberes constituídos em nossa experiência de vida. Assim, a autora defende que estes três fatores influenciam diretamente na "competência para ver" as narrativas dessa natureza.

Outra questão importante é que a compreensão de um filme também se modifica no decorrer da história de vida de um mesmo espectador. Os significados das imagens acontecem entre os intervalos de uma cena e outra e variam com o passar do tempo, com as experiências vividas e sentimentos no momento em que se assiste ao filme. Os significados de um filme assistido há dez anos, não serão necessariamente os mesmos hoje. Portanto, se o sentido e o significado do filme estivessem estritamente nas cenas vistas igualmente por todos, não haveria discordância de interpretações. Isto significaria que a interioridade do espectador seria idêntica à ideologia expressa em imagens do filme. Tal constatação não deixa de ser observada nas plateias mais populares sujeitas à educação cultural massificada. Portanto, é imprescindível que esta educação pela imagem seja compreendida pela sociedade (ALMEIDA, 1999).

Miranda (2008) reitera ainda que ao se pensar nas imagens cinematográficas devem-se levar em consideração algumas questões importantes, como as relações de poder, os interesses de mercado e a presença de ideologias nas produções da cultura. Diante disto, a pesquisa da imagem no campo da educação deve abranger o estudo sobre a linguagem cinematográfica, sobre a relação imagem-educação, porém não descartando estas questões no processo de análise.

2. O CINEMA DE ANIMAÇÃO E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A palavra animação é utilizada para designar as formas de cinema nas quais o movimento aparente é produzido de forma diferente da simples filmagem analógica. (AUMONT; MARIE, 2006). Os filmes de animação surgem deste processo e têm apresentado grande repercussão em todo mundo. Para Denis (2007, p. 8), isto se deve ao surgimento do desenho animado comercial adulto, e nos meios da cinefilia, do cinema experimental e da arte contemporânea, onde, com outras técnicas e assuntos, ele começa enfim a ser reconhecido como um campo de investigação de corpo inteiro.

Outro aspecto importante para discussão sobre este produto é que ele é um elemento cultural significativo na contemporaneidade, tanto por trazer diversas questões culturais, como também por possibilitar o estudo da história de uma sociedade a partir da sua produção (ANDRADE, SCARELI, ESTRELA, 2012).

Quanto a sua composição, as animações têm como característica principal possuir um enredo carregado de contos de fadas e mitos. Segundo Amereno e Chacon (2005) os contos de fada têm sido uma alimentação infinita para a mídia e os meios de comunicação, tanto que o cinema e o mercado publicitário utilizam as narrativas tradicionais dos contos de fadas ou sua essência para construir sua comunicação. Com a produção de Shrek (2001), pelos estúdios da DreamWorks, estes contos são recontados, seus personagens são resignificados e vários elementos culturais da sociedade pós-moderna são inseridos nas animações, trazendo um novo formato de produção anímica.

Gomes e Santos (2007) reforçam esta ideia quando fazem uma análise comparativa dos desenhos atuais e os tradicionais. Estes autores afirmam que enquanto as narrativas clássicas se distanciavam do real, trazendo elementos que são possíveis apenas nos contos de fadas, os atuais possuem uma nova proposta, explorando outras linhas narrativas e acompanhando o ritmo e o interesse das crianças e dos adultos contemporâneos.

Com o declínio das antigas fórmulas e o vislumbro da possibilidade de abarcar novos espectadores, os desenhos animados contemporâneos teceram uma estrutura narrativa mais densa e multifacetada, marcada por deixas intertextuais, paródias, sátiras e por um novo panorama social que coloca a criança e o adulto dentro de uma mesma obra (GOMES; SANTOS, 2007). E esta nova linguagem anímica revela também questões importantes da sociedade atual, reforçando a ideia de que a animação é um objeto cultural, que aborda os costumes de um povo e traz discussões sobre os valores contemporâneos.

Um exemplo é a animação da Pixar, Up – Altas Aventuras (2009), dirigido por Pete Docter. Esta animação traz a aventura do idoso Carl Fredricksen, um vendedor de balões que corre o risco de perder a sua casa na qual sempre viveu com sua esposa, a falecida Ellie. Com o passar dos anos, o terreno da casa passa a interessar a um empresário que deseja construir no local um edifício. Carl ao se envolver inconscientemente num problema judicial e pensando em realizar um desejo antigo seu

e da sua amada esposa, decide seguir em uma aventura. Ele enche milhares de balões em sua casa, fazendo com que ela levante vôo e vai em direção ao *"Paraíso das Cachoeiras"*, na América do Sul. Esta foi uma das animações da Pixar que teve maior renda de bilheteria, cerca de US$723 milhões mundialmente.[3]

Este sucesso deve-se não somente ao enredo, como também aos elementos culturais presentes na animação relevantes no contexto atual. Foram pontuados neste texto alguns desses elementos, com o objetivo de apontar o cinema como espaço de conhecimento. Esta foi uma análise baseada na decodificação da linguagem cinematográfica - cenografia, plano de filmagem, figurino, iluminação - na busca dos significados que ela nos proporciona.

No trecho 00:13:35 do filme é apresentado o cenário que compõem o espaço onde se localiza a casa do protagonista. Nesta cena, é utilizado um plano geral extremo para revelar a imensidão do local, além de mostrar os relacionamentos espaciais (MERCADO, 2011). Neste sentido, há o contraste entre a pequena casa colorida de Carl, com estilo arquitetônico antigo, localizada no centro do plano de filmagem, e ao redor da casa, construções de edifícios altos, cinzas, com uma grande nuvem de poeira de obra sobre eles.

Figura 1 – Cenário da casa de Carl. Fonte: *Up – Altas Aventuras* (2009)

Neste plano, notam-se as transformações sociais e econômicas da sociedade pós-moderna, com o singular passando a ser padronizado em espaços pré-moldados, sem cor, sem vida e sem brilho. O tamanho da casa e das pessoas em relação às construções também é um ponto significativo, trazendo à tona a dimensão do capitalismo e a sua força avassaladora em relação à sociedade e ao que lhe é diferente.

Martin (2006) afirma que os cenários podem ser construídos com o intuito de

[3] Site Cineclick. http://www.cineclick.com.br/galerias/animacoes-nos-cinemas/15

nos trazer significados, representando aquilo que é, ou nos fazendo refletir sobre o drama do personagem. Na cena que Carl e sua esposa, Ellie, estão sentados em suas respectivas cadeiras lendo livros (00:08:19), nota-se que os objetos que compõem o cenário são diferenciados de acordo com o personagem. O cenário é composto por poltrona, abajur, xícara, mesa de apoio, dentre outros elementos. Do lado esquerdo, vemos Carl e do lado direito, Ellie. Os objetos que compõe o espaço de Carl são quadrados e tradicionais, enquanto os de Ellie, possuem um estilo sofisticado. Este duplo cenário contrapõem a fluidez dos relacionamentos contemporâneos e a relação de estabilidade e perenidade, apesar das particularidades do casal.

Figura 2 – Carl e a esposa Ellie. Fonte: *Up – Altas Aventuras* (2009)

Quanto aos personagens, no trecho 00:40:05 é apresentado o protagonista, com destaque ao seu figurino e sua expressividade corporal e facial, revelando a sua idade avançada. Cotes (2003) aponta que as expressões corporais e faciais transmitem emoção, nossa personalidade e acompanha a fala com o objetivo de controlar o tema da conversa. Neste trecho fílmico, a personalidade do idoso é destacada, pelas suas expressões faciais e corporais tensas, revelando raiva contida pela situação em que se encontra. Esta expressão facial é constante durante todo o filme e direciona o espectador a solidão de Carl após a morte de sua amada e o que isto lhe provocou. Macchione e Leonardi (2011) afirmam a influência das mudanças sociais e ambientais nas transformações de personalidade dos sujeitos, como visto com o personagem quando ele decide viver uma nova aventura.

Figura 3 – Carl e Russel. Fonte: *Up – Altas Aventuras* (2009)

Há ainda o uso de aparelho auditivo, óculos, bengala e cadeira rolante na escada da sua casa, além das roupas com estilo ultrapassado, que nos leva a situação física de Carl e nos possibilita algumas leituras acerca da terceira idade no contexto contemporâneo.

A voz de Carl também é um aspecto interessante para avaliação. Durante quase todo o filme este personagem é representado com uma voz envelhecida, com tipo de voz áspera, frequência grave e fala pausada, o que transmite sua personalidade ranzinza. Após compreender que deve buscar uma nova aventura, já no final do filme, sua voz permanece envelhecida, porém com tom mais agudo e fala mais fluída, revelando-nos um personagem transformado pela situação vivenciada, mais alegre. Segundo Behlau (2001), a voz tem o poder de manifestar nossos sentimentos de acordo com as situações, de apontar para o ouvinte nossas emoções mais profundas, o que faz desse elemento um importante instrumento de análise no contexto cinematográfico porque ele nos auxiliará a compreender a narrativa dos atores.

Para Manguel (2001) cada obra se amplia mediante incontáveis camadas de leituras, e cada leitor remove essas camadas a fim de ter acesso à obra de acordo com a sua percepção. Esta breve análise dos significados da animação Up – Altas Aventuras (2009), a partir da linguagem cinematográfica, teve como proposta demonstrar uma camada de leitura, a mais superficial, os elementos de reprodução da sociedade atual mais visíveis. Todavia, como já dito anteriormente, este produto cinematográfico apresenta diversas camadas a serem retiradas pelo espectador e assim, produzir conhecimento, o que reforça a potencialidade educadora da imagem.

Os cachorros que falam, o cientista que opta se isolar da sociedade quando não consegue defender sua teoria, o empresário que almeja comprar a casa do personagem

Carl, o portifólio da casa de repouso que o protagonista recebe como sendo a solução para sua situação, a entrega da medalha por Carl para Russel, substituindo a ausência do seu pai. Todos estes elementos na animação nos proporcionam uma gama de discussões que não foram abordadas neste texto, mas que revelam que o cinema de animação é um espaço que produz conhecimento.

3. POSSIBILIDADES ATRAVÉS DO CINEMA

A relação entre cinema e educação, inclusive a educação escolar, faz parte da própria história do cinema. Desde os primórdios da produção cinematográfica a indústria do cinema sempre foi considerada, inclusive pelos próprios produtores e diretores, um poderoso instrumento de educação e instrução. A relação entre cinema e conhecimento, no entanto, extrapola o campo da educação formal (MIRANDA; COPPOLA; RIGOTTI, 2011).

A articulação dos elementos cinematográficos como o movimento de câmera, personagem, cenografia, iluminação, trilha sonora e os demais aspectos da produção de um filme, constitui um tipo de educação não formal e visual que nos possibilita infinitas discussões nas diversas áreas de conhecimento e com os diferentes sujeitos da sociedade. Além disso, o cinema reflete uma face da sociedade, segundo o olhar do diretor, bem como seus valores e costumes, o que nos proporciona uma reflexão sobre os contextos sociais vividos no passado e no presente. E é por esta razão, que se faz necessário que professores, alunos e espectadores de uma forma geral, tenham habilidade para decodificar estes elementos cinematográficos com o intuito de não reduzir este produto midiático a um simples material pedagógico para ensinar temas específicos em sala de aula, ou a moral da história. Mas que compreendam que o cinema faz parte da sociedade e a revela ao seu modo, com sua interpretação.

O cinema de animação é um tipo de produto fílmico que vem ganhando espaço no mercado cinematográfico por conquistar da criança ao idoso. E esta característica que faz dessa mídia um potencial educativo. Através da gramática cinematográfica das animações pode-se discutir sobre meio ambiente, relacionamentos, sociedade contemporânea, consumo, capitalismo, dentre os mais variados temas. Faz-nos enxergar o mundo e suas peculiaridades, analisar seus pontos e contrapontos, assim tornando-se

espaço de conhecimento.

Segundo Manguel (2001, p. 24) "A imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem". Nesta linha de pensamento, as possibilidades do cinema são incontáveis. Ela revela os valores de uma sociedade, reforçando-os ou criticando-os, lançando novos valores, nos permitindo conhecer outros mundos, outras histórias. E assim, novas imagens surgem. E este potencial da imagem demonstra que o uso do cinema na educação formal é apenas uma vertente. Compreender a linguagem cinematográfica e os significados que estes manifestam nos tornam espectadores ativos, conscientes, críticos de uma educação visual que nem sempre é consciente e que nos faz entender nosso papel no contexto social.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons – A Nova Cultura Oral.** V 32.Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

_____. O estúdio de televisão e a educação da memória. ***Educ. Soc.***, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 269-272, abril 2004. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 08/10/2012.

ALMEIDA, Milton Jose de. **A Educação Visual da Memória: Imagens Agentes do Cinema e da Televisão.** Pro-Posições - Vol. 10 N° 2 (29) julho de 1999.

AMERENO, Daniela Sacuchi; CHACON, Juliana. *Shrek* e a nova representação dos contos de fadas. **Revista Brasileira de Marketing**, 4, dez. 2007. Disponível em:<http://www.revistabrasileiramarketing.org/ojs-2.2.4/index.php/remark/article/view/115/113>. Acesso em: 11/11/2011.

ANDRADE, Leilane Lima Sena de; SCARELI, Giovana; ESTRELA, Laura Ramos. **As animações no processo educativo: um panorama da historia da animação no Brasil.** VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Aracaju: Setembro de 2012. ISSN 1982-3657. p 1-15.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema.** São Paulo: Papirus, 2006.

BEHLAU, M. **Voz** – O Livro do Especialista. Volume I, Editora Revinter: Rio de Janeiro, 2001.

BOHNSACK, Ralf. **A interpretação de imagens e o Método Documentário.** Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jun./dez. 2007, p. 286-311.

BUÑUEL, Luis. **Cinema: instrumento de poesia.** In XAVIER, Ismail.(org). A experiência do cinema: Antologia. 4 Ed. Rio de Janeiro: Graal. Embrafilmes, 2008.

COTES, Claudia. O Corpo. In KYRILLOS, Leny; COTES, Claudia; FEIJÓ, Deborah. **Voz e Corpo na TV – A Fonoaudiologia a Serviço da Comunicação.** 2 Reimpressão. São Paulo: Editora Globo, 2003.

DENIS, Sébastien. **O cinema de Animação.** Coleção Mi.MÉ.SIS – Artes e Espetáculo. Edições texto&grafia: Lisboa, 2007. Mimésis – Artes e Espetáculo.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2002, Nº 20.

GOMES, Luciana Andrade; SANTOS, Laura Torres S dos. O Double Coding na Animação: A Construção do Desenho Animado Contemporâneo para Adultos e Crianças. **INOVCOM – Revista Brasileira de Inovação Científica em Comunicação.** v. 2, n. 2, p. 74-81, 2007.

MACCHIONE, Ana Carolina Ceneviva; LEONARDI, Jan Luiz. **Uma reflexão sobre a velhice a partir do filme Up: Altas Aventuras.** Arte em Contexto. Boletim Contexto n. 33. P 37-39. Disponível em: http://www.abpmc.org.br/site/wp-content/uploads/2011/06/33.pdf#page=36. Acesso em: 08/08/2013.

MANGUEL, ALBERTO. **LENDO IMAGENS –** Uma História de amor e ódio**.** Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichember, Cláudia Strauch. - São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica.** Belo Horizonte: Critêntica, 2006.

MARTIN, J. C. ¿Qué es una imagen? en Estética, pensamiento y vida. Editado por la revista **El Vampiro Pasivo,** Cali, 1997. p. 120-121.

MERCADO, Gustavo. **O olhar do cineasta – Aprenda (e quebre) as regras da composição cinematográfica.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. **Uma Educação do Olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54, agosto/2001. p 28-40.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Reflexões de um Tempo e Diligências para Metodologias de Estudo de Imagens em Educação. **E&R – Educação e Realidade.** 33(1):99-116 jan/jun 2008.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **A Educação pelo cinema.** 2009. p 1-12. Disponível em: http://artigocientifico.tebas.kinghost.net/uploads/artc_1153335383_47.pdf**.** Acesso em: 27/09/2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves**. Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem.** ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v.9, n. esp., p.108-125, out. 2008.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa.** Educar, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006. Editora UFPR

SILVEIRA ET AL. **Salto para o Futuro: Educação do olhar.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. 224 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.4).

TECNOLOGIA & MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES TECNOLÓGICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA AOS DEFICIENTES VISUAIS

Ildema Gomes Aragão[1]

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre o acesso às tecnologias para o ensino de Matemática aos deficientes visuais. A matemática é considerada por muitos como sendo complicada, pois na maioria das vezes é, considerada, a causadora do fracasso escolar ou da evasão escolar. Historicamente, as pessoas com deficiência estiveram à margem da sociedade por falta de políticas para elas. Com o advento das novas tecnologias assistivas, surge um leque de possibilidades para que ocorra uma mudança de comportamento por parte da sociedade. Além disso, os *softwares* estão cada vez mais direcionados e acessíveis às necessidades e limitações de cada deficiência. No que tange ao deficiente visual, hoje, existe uma gama de programas de computador, que além de possibilitar o acesso às mídias, também permite um aprendizado qualitativo dos conhecimentos de conceitos e aplicações da Matemática. Essa pesquisa teve como abordagem quantitativa e qualitativa. A metodologia utilizada neste estudo foi uma pesquisa bibliográfica sobre Educação Especial, em *sites* sobre o assunto, bibliotecas digitais, anais de Congressos, artigos científicos, Legislação do deficiente visual, Censo do IBGE, Censo Escolar (INEP/MEC), CAP para Deficientes Visuais de Sergipe, etc. A Universidade tem sempre atuado como o centro de produção de tecnologia. As indústrias buscam suas soluções em pesquisas desenvolvidas dentro das universidades. Assim, ela tem gradativamente conseguido papel de destaque dentro da sociedade. O que se propõe agora é a utilização dessa tecnologia já produzida no auxílio aos deficientes. Assim, o papel da universidade passa a ser não apenas o de desenvolver tecnologia, mas de desenvolver com humanidade. O auxílio ao deficiente pode ser encarado como um investimento a médio prazo, que acarretará em retorno de novas tecnologias para a própria sociedade produzida agora pelos próprios deficientes. Essas novas tecnologias podem ser reaplicadas, produzindo então um ciclo que se auto-impulsiona.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; tecnologia; acessibilidade; deficiente visual.

ABSTRACT

This article presents a reflection on access to technologies for teaching mathematics to visually impaired. Mathematics is considered by many to be complicated, because most of the time is considered the cause of school failure or truancy. Historically, people with disabilities were excluded from society due to lack of policies for them. With the advent of new assistive technologies, there is a range of possibilities to bring about a change in behavior on the part of society. Moreover, the software is increasingly directed and

[1] Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática – FSLF; Graduada em Licenciatura em Matemática – UNIT; Professora da Rede Municipal de Ensino – Gararu/SE; e-mail: ildemaga@bol.com.br

accessible to the needs and constraints of each of disability. Regarding the visually impaired, today, there is a range of computer programs, which in addition to enabling access to media also allows learning of qualitative knowledge of concepts and applications of mathematics. This research was quantitative and qualitative approach. The methodology used in this study was a literature search on Special Education in sites on the subject, digital libraries, Annals of Congress, scientific articles, Legislation visually impaired, IBGE Census, School Census (INEP / MEC), CAP for the Visually Impaired Sergipe, etc.. The University has always acted as the center of production technology. Industries seek their solutions in research conducted within universities. Thus, it has gradually achieved prominent role within society. What is proposed now is to use this technology ever produced in aid to the disabled. Thus, the role of the University becomes not only to develop technology but develop with humanity. Helping the poor can be seen as a medium-term investment, which will result in return of new technologies for society itself now produced by handicapped persons. These new technologies can be reapplied, thus producing a cycle that drives itself.

KEYWORDS: Mathematic; tecnologie; accessibility; visually impaired.

1. Introdução

A dispersão das tecnologias está ocorrendo tão intensamente que atualmente podemos dizer que vivemos uma "era digital". Não só na escola sentimos o impacto dessa imersão tecnológica, mas também nos ambientes onde há um aglomerado de pessoas. Começamos a observar pessoas a todo o momento digitando em seus celulares mensagens *SMS* para outros colegas, e até enquanto estão assistindo às aulas. Atividades escolares que antes eram entregues em folha de papel ofício, hoje são enviadas ao professor via *internet*. Alunos/as sentem-se estimulados quando as aulas ocorrem de maneira dinâmica e já andam desmotivados para aquela aula onde se utiliza apenas lousa e giz.

As dificuldades aumentam quando se trata do ensino de Matemática. Segundo Fiorentini & Miorim:

> As dificuldades encontradas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem da matemática são muitas e conhecidas. Por um lado, o aluno não consegue entender a matemática que a escola lhe ensina, muitas vezes é reprovado nesta disciplina, ou então, mesmo que aprovado, sente dificuldade em utilizar o conhecimento matemático "adquirido"; em síntese, não consegue efetivamente ter acesso a esse saber de fundamental importância. (FIORENTINI & MIORIM, 1990)

No âmbito escolar, o ensino da Matemática é visto como uma linguagem capaz de traduzir a realidade, estabelecer suas diferenças. A aplicação em contextos diferentes daqueles em que foram adquiridos exige muito mais que a simples decoração ou a solução mecânica de exercício, a exemplo de: domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio, capacidade de análise e abstração. Essas capacidades são necessárias em todas as áreas de estudo, mas a falta delas em matemática chama a atenção.

Atrelando estas duas vertentes importantíssimas, está a situação do deficiente visual (DV). A cada dia surgem mais e mais pesquisas sobre essa temática, onde se tenta buscar soluções ainda mais precisas. A referência aqui não se trata somente dos problemas do dia-a-dia, como organizar a agenda ou cronometrar o tempo para dar conta de realizar todas as tarefas pendentes ou rotineiras. O fato, no entanto, seria resolver de forma mais simplificada aqueles problemas absurdos, os quais fazem parte dos dias letivos de qualquer escola. Talvez a falta de recursos tecnológicos para ensino da matemática que a torna tão fantasmagórica entre a maioria dos estudantes. Por isso, a intenção desse artigo é abordar a matemática, sobretudo como tal disciplina pode ser encarada de forma mais suave, principalmente no trabalho com deficientes visuais sobre uma visão tecnológica.

Essa pesquisa teve como abordagem quantitativa e qualitativa. A metodologia utilizada neste estudo foi uma pesquisa bibliográfica sobre Educação Especial, em *sites* sobre o assunto, bibliotecas digitais, anais de Congressos, artigos científicos, Legislação do deficiente visual, Censo do IBGE, Censo Escolar (INEP/MEC), CAP para Deficientes Visuais de Sergipe, etc.

Existem, hoje, alguns recursos tecnológicos para o ensino de Matemática, seja material adaptado ou não. Além disso, os *softwares* estão cada vez mais direcionados e acessíveis às necessidades e limitações de cada deficiência. No que tange ao deficiente visual existe uma gama de programas de computador, que além de possibilitar o acesso às mídias, também permite um aprendizado qualitativo dos conhecimentos de conceitos e aplicações da Matemática. A acessibilidade a esses recursos é, talvez, o maior problema encontrado por eles e pelos professores.

2. "Era digital"

A dispersão das tecnologias está ocorrendo tão intensamente que atualmente podemos dizer que vivemos uma "era digital". Não só na escola sentimos o impacto dessa imersão tecnológica, mas também nos ambientes onde há um aglomerado de pessoas. Começamos a observar pessoas a todo o momento digitando em seus celulares mensagens para outros colegas, e até enquanto estão assistindo às aulas. Atividades escolares que antes eram entregues em folha de papel ofício, hoje são enviadas ao professor via internet.

A população nunca viveu em toda a sua trajetória tão evidente progresso como o que está ocorrendo agora. Segundo Silva (2013),

> As informações foram democratizadas, estando acessíveis a todas as pessoas que têm acesso à internet; a economia foi descentralizada e o lazer e o entretenimento se diversificaram, satisfazendo nossas vontades e desejos cada vez mais exigentes. (SILVA, 2013, p. 01)

Além disso, muitos alunos/as, mesmo com pouca idade, já possuem diversos aparelhos eletrônicos portáteis como celulares modernos, videogames, câmeras digitais, aparelhos multifuncionais contendo tocadores de áudio, vídeo, calculadora, computadores portáteis (*netbook, notbook, tablets*), etc.

Na década de 80, com as ideias construtivistas permeando o cenário educacional brasileiro, os computadores passaram a ser vistos não só como máquinas que auxiliam a instrução, mas como ferramentas que promovem a construção do conhecimento. Neste contexto, segundo Carvalho (2012), "o Ministério da Educação brasileiro instituiu o programa EDUCOM cuja finalidade era a criação de ambientes educacionais usando o computador como recurso para promover aprendizagem". Segundo Valente; Almeida (*apud* CARVALHO, 2012), *no nosso programa, o papel do computador é de provocar mudanças pedagógicas profundas ao invés de automatizar o ensino ou preparar o aluno para ser capaz de trabalhar com o computador.*

Além disso, os *softwares* estão cada vez mais direcionados e acessíveis às necessidades e limitações de cada deficiência. No que tange ao deficiente visual, hoje, existe uma gama de programas de computador, que além de possibilitar o acesso às mídias, também permite um aprendizado qualitativo dos conhecimentos de conceitos e

aplicações da Matemática.

3. A Matemática e as Novas Tecnologias

A matemática é considerada por muitos como sendo complicada, pois na maioria das vezes é a causa do fracasso escolar ou evasão escolar. Por ser considerada uma disciplina abstrata para alguns, como o Vice presidente da Sociedade Brasileira de Matemática da Marcelo Viana, em entrevista a revista Veja (2012), disse:

> A matemática é um conjunto de conhecimentos abstratos que encontram uma correspondência com o mundo concreto. Porém, no processo de transmissão desse conhecimento pela escola, os professores optam por apresentar a disciplina de maneira abstrata, ao invés de conectá-la à realidade. O modo correto de fazer com que o estudante aprecie esse conhecimento não é começar pela teoria, mas, sim, relacionando o ensinamento com o cotidiano. Só então, chega-se à abstração, que é natural da matemática.

Portanto, trabalhar a Matemática com alunos deficientes visuais não é uma tarefa fácil, pois se já é considerada uma das disciplinas de maior dificuldade para alunos videntes na Educação Básica, no que diz respeito à abstração de conceitos adquiridos, tais como geometria e álgebra, quiçá para alunos deficientes visuais que necessitam estar em contato direto com os objetos para poderem fazer suas abstrações. Pelo fato destes dois conceitos terem seus respaldos teóricos em situações concretas, na maioria das vezes estes conteúdos são trabalhados de forma superficial com alunos deficientes visuais, isto quando não são substituídos por outros que apresentam um menor grau de dificuldade. Então, fazem-se, necessário, novos estudos na área da Educação Inclusiva interessados em investigar práticas pedagógicas bem sucedidas que possam vir a auxiliar na rotina pedagógica dos professores de Matemática que atuarem com alunos deficientes visuais.

Por razões como essa é que a tecnologia assistiva traz um componente muito importante no auxílio ao deficiente visual, que são os materiais concretos, os *softwares*, os recursos pedagógicos. O Sorobã (aparelho utilizado para elaborar cálculos) é uma ferramenta tecnológica indispensável para o DV, no que tange o ensino da matemática. Segundo CAP/SE, teve sua origem no ábaco, um instrumento de cálculo característico

dos povos orientais. Já era utilizado bem antes da era cristã. Foi levado da China para o Japão por Kambei Moori, autor do primeiro livro sobre o assunto, denominado Embrião do Sorobã, em 1662. No Brasil, o Sorobã foi introduzido em 1908, pelos imigrantes japoneses, que o consideravam indispensável na resolução de cálculos matemáticos.

O Sorobã, segundo FERRONATO (2005), é um vantajoso instrumento que serve como material de apoio ao ensino da matemática por ser um recurso perceptível, tátil, portátil, de fácil manejo e de custo reduzido. Com ele o estudante aprende concretamente os fundamentos da matemática, as ordens decimais e seus respectivos valores, as quatro operações e mesmo cálculos mais complexos.

O Multiplano, um dos recursos utilizados por Lucas Aribé (deficiente visual) (*apud* ARAGÃO *et AL,* 2013) em suas provas de Estatística, consiste, basicamente, em uma placa perfurada de linhas e colunas perpendiculares, na qual os furos são equidistantes. A superfície dos pinos apresenta identificação dos números, sinais e símbolos matemáticos tanto em Braille, quanto em algarismos hindu-arábicos, o que permite que o material seja manipulado tanto por pessoas cegas como por videntes, sem que estas necessariamente conheçam a escrita em Braille. Dessa forma, segundo Ferronato (2002), dentro de uma mesma classe os mesmos conteúdos matemáticos podem ser trabalhados com a turma toda, sem diferenciações, e através dos mesmos métodos e procedimentos, pois o que vai propiciar ao aluno cego a leitura dos pinos é o toque de suas mãos na sua superfície. Ao aluno vidente bastará a visualização dos algarismos de que ele necessita.

Já o *software* DOSVOX não é preparado para o ensino de matemática, mas contribui com suas planilhas e leitores de textos. O DOSVOX, segundo BORGES (2007) idealizador do sistema, é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho. O sistema realiza a comunicação com o deficiente visual através de síntese de voz em Português, sendo que a síntese de textos pode ser configurada para outros idiomas

o Matvox, aplicativo desenvolvido pela UNICAMP, é uma calculadora científica programável desenvolvida para o deficiente visual que funciona em conjunto com o editor de texto Dosvox, programa de computador dotado de um sintetizador de

voz que já possui mais de 30 mil usuários no Brasil. Segundo Martini (UNICAMP), não existe nenhum outro aplicativo similar no mundo, o Matvox possibilitou aos deficientes "visualizarem" e solucionarem questões matemáticas das mais simples às mais complexas.

4. Deficiência Visual

No mundo atual, é grande o número de pessoas que são atingidas pela limitação visual, seja, por sequelas de doenças, senilidade, acidentes de transito, assaltos, doenças congênitas e outros. Essa limitação visual traz para a pessoa deficiente uma das mais sérias restrições, que é a impossibilidade de acesso direto aos veículos de comunicação escrita utilizados pelos videntes. Essas restrições, senão forem sanadas e ou diminuídas, dificultarão para o deficiente à informação em geral e consequentemente à formação educacional, cultural e profissional.

A deficiência visual, segundo SOUZA (2005, p.47), é classificada em dois grupos: indivíduos com D.V. (de visão subnormal, de baixa visão, com ambliopia); os que possuem resíduos visuais e os cegos ou invisuais, os que não têm nenhum resíduo visual ou que possuem apenas possibilidades de orientar-se em direção à luz, percebem volumes, cores e lêem grandes títulos.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 45,6 milhões de brasileiros declararam ter alguma deficiência (Dados obtidos do Censo Demográfico de 2010); este quantitativo representa 23,9% da população do país. A deficiência visual foi a que mais apareceu entre as respostas dos entrevistados, chegando a 35,7 milhões de pessoas. A pesquisa comprovou também que a população do Nordeste aparece no topo do ranking de todas as deficiências investigadas. O Censo realizado pelo Instituto revela que "21,2% da população nordestina têm deficiência visual".

Fazendo-se uma comparação com o Censo Demográfico de 2000, e focando sobre a população de deficientes, houve um aumento de 68,8% nesses dez anos, a maior parcela é composta por deficientes visuais. E um percentual significativo dessa população se concentra na região Nordeste, o que gera uma grande preocupação, pois é, ainda, a região, segundo o Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (INEP), que tem o menor índice de alfabetização escolar.

Segundo ainda o Censo Escolar fornecido pelo Ministério da Educação (MEC) através do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (INEP), ouve um crescimento de matrículas na Educação Especial de 51,6% no nosso Estado em escolas e classes especiais entre 2002 e 2006, e de 79,5% em escolas comuns (inclusão) no mesmo período.

No ensino superior também houve um crescimento entre 2003 e 2004. As matrículas de alunos com deficiência visual no ensino superior no Brasil passaram de 920 para 1.665, desses últimos 1.103 estão matriculados em instituições privadas e 562 em públicas.

O portador de deficiência visual necessita de uma educação diferenciada e atualmente, é a Secretaria de Educação Especial (SEEP) que cabem as responsabilidades com essa modalidade de educação escolar, em consonância com atribuições do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), coordenando ações voltadas à formulação de políticas e articulações para o aprimoramento da educação especial em Organizações Governamentais (ONGs) e Organizações Não-Governamentais (ONGs). Estas últimas assumem um papel relevante na História da Educação Especial, pela quase inexistência e assistematização das iniciativas governamentais durante cerca de um século. Aliados a essas organizações, surgem a partir de 1981, associações fundadas pelos parentes dos portadores de necessidades especiais ou pelos próprios, prestando atendimento educacional, em parceria com o Governo Federal, na maior parte dos Municípios.

Segundo, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

Em 12 de novembro de 1998, foi organizado o Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais (CAP) em Sergipe, tendo como objetivo principal garantir aos usuários cegos e de visão subnormal o acesso aos recursos específicos, necessários a seu atendimento educacional, priorizando o ensino fundamental da rede pública. Atendendo também a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEED) – Departamento de Educação Especial, os Centros de Apoio Pedagógico (CAP) para Deficientes Visuais são unidades de serviços implantadas nos diferentes Estados da Federação, por meio de um projeto instituído pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de oferecer subsídios aos sistemas de ensino, para o atendimento aos educandos com deficiência visual. Os CAP's surgiram através do resultado de um trabalho conjunto entre a Secretaria de Estado da Educação Especial do MEC e as entidades filiadas à União Brasileira de Deficientes Visuais, o Instituto Benjamin Constant e a Fundação Dorina Nowill para Cegos. Em Sergipe conta com a parceria da Prefeitura Municipal de Aracaju, através da Secretaria Municipal de Educação.

Com a nova legislação educacional e as novas tecnologias muita coisa foi alterada e a transcrição de um livro para o sistema Braille, onde antes daria o triplo de páginas que ele possui, hoje tem o livro digitalizado e lido através de um leitor de texto. Os problemas que os deficientes visuais enfrentaram, hoje, com as novas tecnologias, a tendência é que isso seja minimizado, pois todo o material didático necessário para a sua educação escolar é fornecido gratuitamente pelo Instituto Benjamim Constant (IBC).

O Instituto Benjamin Constant (IBC) foi criado pelo Imperador D.Pedro II através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania (CONDE, 2007).

Atualmente, o Instituto Benjamin Constant vê seus objetivos redirecionados e redimensionados. É um Centro de Referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual: possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftamológicas à população, reabilita, produz material especializado (impressos em Braille) e publicações científicas.

Para Santarosa (*apud* STEINMACHER *et al,* 2012), as Tecnologias de Interação e Comunicação (TICs) devem ser utilizadas para amenizar a discriminação social existente em nossa sociedade com relação às pessoas portadoras de alguma necessidade especial. Neste sentido, quaisquer recursos computacionais, sejam elas de

hardware ou software, podem contribuir para a melhoria do aprendizado de indivíduos que não seguem os padrões de aprendizagem típicos e tradicionais. É importante mencionar que pessoas limitadas por deficiências não são menosdesenvolvidas, mas se desenvolvem de forma diferente. Portanto, é possível dizer que, por meio da utilização das TICs, as mais diversas incapacidades podem ser superadas.

Considerações Finais

Diante das novas tecnologias que a cada dia surgem, precisamos estar aptos e antenados com o "moderno". Segundo Valente (1991), Um ambiente onde o deficiente seja valorizado e estimulado, a sua criatividade e iniciativa, possibilitando uma maior interação com as pessoas e com o meio em que vivem partindo não de suas limitações e dificuldades, mas da ênfase no potencial de desenvolvimento que cada um traz em si, confiando e apostando nas suas capacidades, aspirações mais profundas e desejos de crescimento e integração na comunidade, é do que precisa. Por outro lado, é sabido, que o computador vem se tornando cada vez mais um instrumento importante de nossa cultura. E o ambiente computacional e telemático um meio de inserção e interação com o mundo, se adequadamente utilizado.

Existem, hoje, alguns recursos tecnológicos para o ensino de Matemática, seja material adaptado ou não. Além disso, os *softwares* estão cada vez mais direcionados e acessíveis às necessidades e limitações de cada deficiência. No que tange ao deficiente visual existe uma gama de programas de computador, que além de possibilitar o acesso às mídias, também permite um aprendizado qualitativo dos conhecimentos de conceitos e aplicações da Matemática. A acessibilidade a esses recursos é, talvez, o maior problema encontrado por eles e pelos professores.

A Universidade tem sempre atuado como o centro de produção de tecnologia. As indústrias buscam suas soluções em pesquisas desenvolvidas dentro das universidades. Assim, ela tem gradativamente conseguido papel de destaque dentro da sociedade. O que se propõe agora é a utilização dessa tecnologia já produzida no auxílio aos deficientes.

Assim, o papel da universidade passa a ser não apenas o de desenvolver tecnologia, mas de desenvolver com humanidade. O auxílio ao deficiente pode ser encarado como um investimento a médio prazo, que acarretará em retorno de novas

tecnologias para a própria sociedade produzida agora pelos próprios deficientes. Essas novas tecnologias podem ser reaplicadas, produzindo então um ciclo que se auto-impulsiona.

Referências

ARAGÃO, I. G.; SANTOS, G. B.; SANTOS, J. L. B. **Aribé e a Matemática**: desafios e expectativas de deficiente visual. 6º ENFOPE – UNIT (2013). Disponível em: <http:// http://midia.unit.br/enfope/2013/gt3/aribe_e_a_matematica_desafios_e_expectativas_de_um_deficiente_visual.pdf> Acesso em: 15 mar. 2013.

BORGES, Antonio. **O sistema Operacional DOSVOX**. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/horizonte.htm >. Acessado em: 16 de Maio de 2007.

BRASIL. **Legislação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Educação Especial**. Disponível em: <http://www.mec.com.br>. Acesso em: 19 abr.2007

CENSO, 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: < *http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm> Acesso em: 10 abr. 2013*.

CONDE, Antônio João Menescal. **Instituto Benjamin Constant.** Revista do IBC. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2007.

FERRONATO, R. (2008). **A construção de instrumento de inclusão no Ensino de Matemática**. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2002. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/7244083/DissertaCAo-de-Mestrado-Rubens-Ferronato Acesso em: 19 set. 2007.

RODRIGUES, David. "As novas tecnologias na Educação Especial: do assombro á realidade". In: **IV Encontro Nacional de Educação Especial**. Pedro Morato, Ruy Martins, Helena Santa Clara. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkia, 1991.

SILVA, A. R. dos Santos. **A influência da tecnologia no cotidiano das pessoas**. Jornal Livre. Disponível em: <http://www.jornallivre.com.br/129066/a-influencia-da-tecnologia-no-cotidiano-das-pessoas.html> Acessado em: 01 maio 2013.

STEINMACHER, Igor; WIESE, Igor S. Uma ferramenta de ensino de circuitos lógicos para deficientes visuais. In**: I ENINED - Encontro Nacional de Informática e Educação**. UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012

VEJA. Entrevista com o Vice-presidente da Sociedade Brasileira de Matemática. 2012. Disponível em: http://www.sbm.org.br/detalhe.asp?cd_noticia=499&tipo=D Acesso em: 17 maio 2013.

MÍDIA-EDUCAÇÃO E CULTURAS POPULARES NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FORMAL

Martha Benevides da Costa[1]

RESUMO

O texto em tela é um recorte de pesquisa em andamento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na qual se tem como objeto as possíveis transversalizações das culturas populares nos currículos da Educação formal. A partir de algumas questões – Que lugar tem as culturas populares no contexto da convergência midiática? Como elas se relacionam? No campo da Educação formal (escolar) e dos currículos em ato, como se coloca nessa relação? –busco refletir sobre a potência educacional que se coloca na relação entre culturas populares e mídia-educação, a partir da experiência que venho desenvolvendo com crianças de Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, tendo a dialogia como princípio científico e o cotidiano como espaço-tempo de investigação, realizo um estudo de caso com caráter de pesquisa participante numa escola municipal localizada em comunidade de zona rural em Alagoinhas/BA e, nesta, faço uso de técnicas alternativas de pesquisa, dentre as quais a construção de um vídeo-documentário amador com as crianças da escola. Esta é a experiência que coloco em destaque no presente escrito. A partir das perguntas iniciais, encontro que as culturas populares se transfiguram no contexto da convergência midiática e uma das possibilidades de transversalizá-las nos currículos escolares é uma convergência delas com os pressupostos da mídia-educação, no sentido de questioná-las, registrá-las, como também os saberes da comunidade, num processo de registro das memórias, acolhimento e valorização dos mestres, levantamento de temas relevantes sobre elas mesmas e a elas tangentes e adjacentes que se mostrem relevantes para um estudo mais aprofundado na escola.
PALAVRAS-CHAVE: Culturas populares. Escola. Mídia-educação.

ABSTRACT

The text on screen is a clipping from ongoing research by the Graduate Program in Education at the Federal University of Bahia, which has as its object the possible transversalizações of popular culture in the curriculum of formal education. From some questions – What place is popular cultures in the context of media convergence? How do they relate? In the field of formal education (school) and act curriculum, how stay this relationship? – I try to reflect on the educational powerful that puts the relationship between popular culture and media education, from the experience that I have developed with children of early grades of elementary school. Methodologically, I have the dialogic as principle scientific and everyday as space-time of research. It's a case study with character of participatory research in a municipal school located in a rural community in Alagoinhas / BA, and this, I make use of alternative techniques research, among which the construction of a documentary video amateur school children. This is the experience that is in focus in this writing. From the initial questions, against the popular cultures are transfigured in the context of media convergence and the

[1] Universidade Federal da Bahia, doutoranda em Educação/UFBA, Grupo de Pesquisa GRIO-Culturas Populares, Diásporas Africanas e Educação, email: marthabcosta@yahoo.com.br

possibilities of cuts across them in school curricular is a convergence of them with the assumptions of media education in the sense, with the children, question them, record them, as well as the knowledge of the community, a process that is at the same time, record the memories of a community, acceptance and appreciation of the masters that "keep" raising important issues about themselves and they tangents and adjacent which are relevant for further study in school.
KEY WORDS: Popular cultures. School. Media education.

1 Introdução

As culturas populares são definidas por Burke (2010) como as manifestações formuladas pelos grupos subalternos. Historicamente, foram diversas as concepções que, de modo geral, essencializam-nas e viam-nas como algo fadado a desaparecer na modernidade. Por isso, na escola, as culturas populares são silenciadas, ou pode-se dizer ignoradas, visto que aparecem de modo turístico, para trazer a metáfora de Silva (2009).

Esse silenciamento e/ou desconsideração vem sendo denunciado e criticado por conta de a escola estar em xeque no atual contexto. Os questionamentos, entre outros motivos, se dão pelo fato de não haver diálogo entre o mundo escolar e o que está fora dele, a vida mesma dos sujeitos aprendizes. Diante disso, a letra da legislação educacional ensaia uma valorização das manifestações culturais como patrimônio e como ponto de partida para o trabalho escolar. Porém, na realidade, os currículos – e as denúncias vem desde as perspectivas economicistas até as pós-críticas – são elitizados e monoculturais.

Essa realidade contrasta com a complexidade do contexto contemporâneo, em que podemos destacar a globalização, como um fenômeno econômico e intensamente cultural. Processo marcado por intenso desenvolvimento tecnológico, que afeta as relações das pessoas com as mídias e entre elas mesmas. Isto exige a ressignificação das posturas essencialistas com que se analisam as culturas populares, como também intensifica os desafios à escola e ao currículo.

Diante desse cenário, cabem algumas questões: que lugar tem as culturas populares no contexto da convergência midiática? Como elas se relacionam? No campo da Educação formal (escolar) e dos currículos em ato, como se coloca nessa relação?

O texto em tela é um recorte de pesquisa em andamento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na qual se tem como

objeto as possíveis transversalizações das culturas populares nos currículos da Educação formal. Busco refletir sobre a potência educacional que se coloca na relação entre culturas populares e mídia-educação, a partir da experiência que venho desenvolvendo com crianças de Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cujas atividades compõem o conjunto das opções metodológicas da referida investigação.

2 Aspectos Metodológicos

O estudo em andamento se edifica a partir de uma perspectiva epistemológica que, com base em Freire (2011) e em Apple (1999), concebe complementares o olhar para as questões macrossociais e para os cotidianos dos sujeitos e para os sentidos que eles formulam nessa dimensão. Entende-se, pois, que a teoria não pode ser tomada *a priori*.

Trata-se de assumir a dialogia como princípio científico (BAKHTIN, 2004, p. 132) e de considerar que no cotidiano emergem indícios de elementos e aspectos relevantes das relações sociais, que podem ser investigados a partir e nas interações entre e com os sujeitos, mas sem separá-lo do todo social (PAIS, 2003). Com essas bases, desenvolvo estudo de caso com caráter de pesquisa participante, a partir do que propõem Brandão (1999) e Freire (1999).

A realidade da pesquisa é uma escola pública municipal localizada numa comunidade rural da cidade de Alagoinhas/BA, chamada Buri. A escola traz as marcas da história de negligência com a Educação formal no campo, possuindo uma estrutura precária e funcionando com salas multicicladas de Ensino Fundamental. A comunidade é encharcada de manifestações próprias, desde a cultura de determinadas plantações e da produção de comidas a partir delas como também do samba de roda, das lendas acerca dos guardiões das águas do rio que corta o território da comunidade.

No processo da pesquisa, faço uso de técnicas clássicas e de algumas formas alternativas de pesquisa inspiradas nos eventos-campo realizados por Silva (2000), os quais ele entende como forma de aprofundar as relações e possibilitar que as pessoas exponham afetos, valores e posicionamentos, e na necessidade de buscar estratégias metodológicas que possibilitem a emersão das vozes infantis (SALGADO, RIBES, SOUZA, 2005). Não posso deixar de mencionar que as atividades propostas para

realização com as crianças deixam-na à vontade para participar conforme sua vontade.

A proposta, então, é construir com as crianças um vídeo-documentário amador acerca das tradições e memórias do lugar onde elas vivem para questionar e levantar, com todos os sujeitos dessa comunidade, formas de contemplar, valorizar, contextualizar e transversalizar esses saberes na escola. Os "dados" coletados nesse processo de produção estão sendo analisadas a partir da perspectiva do paradigma indiciário, conforme proposto por Ginzburg (1989).

3 Culturas populares, seu lugar de "tradição" nos currículos escolares e convergência midiática

As definições da expressão cultura popular, em Ayala e Ayala (2006), Arantes (2006), Chauí (2007), Hall (2009), Burke (2010), Canclini (2011), relacionam-na com grupos sociais subalternos. Elas tem caráter regional e estão vinculadas às condições objetivas de vida, às atividades laborais, a aspectos ecológicos do território, étnicos e de gênero. Portanto, a cultura popular é diversa e plural. Assim, opto pelo uso de "culturas populares".

As culturas populares foram desprezadas na modernidade porque, num período de intenso desenvolvimento científico e industrial, eram vistas como desprovidas de saber, representavam uma forma de recusa à cultura das elites e manifestavam as desigualdades próprias do capitalismo (CANCLINI, 2011). Ao mesmo tempo, portavam o elemento necessário à noção de identidade nacional, de "nação", necessária ao Estado moderno, numa perspectiva de viver com o popular sem se questionar hierarquias (CHAUÍ, 2007; ARANTES, 2006).

Numa perspectiva "romântica", eram concebidas como algo que desapareceria com o avançar da modernidade. Além disso, elas eram homogeneizadas como um "outro" natural, simples, analfabeto, instintivo, irracional. Assim, as referências culturais da elite foram sendo postas como únicas e superiores (Burke, 2010).

Ainda hoje, para Canclini (2011), esse olhar é o alicerce para que se constituam agentes (governos, museus, centros históricos, redes de Tv) que tentam impor as identidades modernas na América Latina. Para eles, o patrimônio precisa ser resgatado e guardado porque identifica o "povo", num processo de difusão que espetaculariza e desconsidera o processo de produção.

Essa concepção orientou os estudos sobre as culturas populares no Brasil nos séculos XIX e XX. Na década de 1960, no Brasil, as culturas populares passaram a ser vistas politicamente como uma forma de promover uma revolucionária transformação social. Esse era o olhar "romântico-revolucionário" (RIDENTI, 2005) de uma "vanguarda artística" que optava em "ser povo" e assumia o compromisso de liderar a libertação, tendo as tradições e os valores do passado como ferramenta para superar o modo de produção capitalista (CANCLINI, 2011; RIDENTI, 2005; ABIB, 2004). Esse olhar caía postura conservadora e autoritária ao considerar só a arte popular revolucionária como capaz de promover a transformação e ao colocar o "povo" como vítima alienada.

Vários autores, como Chauí (2007, 1987), Ayala e Ayala (2006), Arantes (2006) e Abib (2004), destacam a mudança de tal olhar a partir do contexto de reabertura política e reorganização dos movimentos sociais no Brasil, no final da década de 1970. Nesse momento, as culturas populares foram reconhecidas como termo da uma contradição, no sentido dialético, em relação ao cientificismo dominante que qualifica somente a si mesmo como "saber". Enquanto contradição, as culturas populares eram, então, resistência e não mera alienação.

Além disso, observou-se que as culturas populares se edificam na produção da vida social e, portanto: 1) elas intermediam signos da cultura dominante tanto acolhendo-os quanto ironizando-os (CHAUÍ, 2007); 2) o cotidiano e as relações humanas são dinâmicas e imprevisíveis, do modo que as culturas populares não cabem em qualquer tentativa de homogeneizá-las.

Contemporaneamente, diante da minimização do Estado e dos efeitos inesperados da globalização, sem refutar a análise anterior, entende-se que o conceito de "hibridação cultural" (CANCLINI, 2011) permite avançar. Ou seja, compreende-se que as culturas populares são influenciadas por vários elementos e que, tendo autonomia relativa em relação a eles, hibridiza aspectos considerados eruditos e de massa, do passado e do presente. Ou seja, são produções e significações historicamente contextualizadas e, por isso mesmo, constantemente mutáveis (ABIB, 2004; CANCLINI, 2011; HALL, 2009).

Esse processo ajuda a entender o fato de que as tradições populares, enfraquecidas e reprimidas durante o alvorecer da modernidade, estão sendo recriadas,

reinterpretadas, revivenciadas nas festas populares em grandes e pequenas cidades. No conjunto dos paradoxos da globalização, este se apresenta como mais um deles, por se tratar de um modo de os sujeitos buscarem reestabelecer e reelaborar suas identidades, sentindo-se parte de algo num mundo global em cujo olhar hegemônico não há raízes ou história. E essa busca dá-se a partir dos interesses, necessidades e condições objetivas dos grupos que o fazem (CANCLINI, 2011; ABIB, 2004).

No que diz respeito às características das culturas populares, Burke (2010) e Abib (2004) destacam o caráter oral. Este caráter tanto faz com que se assuma uma autoria coletiva das produções culturais como também possibilita que cada pessoa de um dado grupo social se envolva com a transmissão e inovação dessas culturas, que acontece, em geral, de maneira informal. Além disso, a oralidade coloca a memória coletiva como primordial na edificação da identidade do grupo. Memória esta que é "guardada" pelo "mestre", a quem é necessário ter paciência para ouvir e respeitar a autoridade que a experiência lhe confere.

São a valorização da memória e as relações hierárquicas de autoridade, também, que, em dada medida, conferem um caráter ritualístico às culturas populares, pois há segredos a que as gerações mais novas só tem acesso quando demonstram amadurecimento e merecimento. Essa característica tem relação, ademais, com a dimensão do sagrado e da relação com o ancestral. E, nessa trilha, coloca-se a lógica circular de relação com o tempo (ABIB, 2004).

Os caracteres de oralidade e de transmissão informal se contrapõem aos aspectos historicamente peculiares à instituição escolar. Esta, no formato que a conhecemos, é espaço-tempo da cultura de elite, do saber científico, do texto escrito. Dentro dela, paira o olhar romântico para o popular e ele é sinônimo não só de "não saber", mas também de déficit intelectual e de desordem. A ele cabe, então, o desprezo, a repressão e as rotulações pejorativas. Já aquelas manifestações "puras", próprias do passado, são apresentadas (não mais do que isso) aos alunos e alunas em dias especiais, em que cabe o "folclore" exótico, estereotipado, imóvel e desprovido de história (SILVA, 2009). Aí está o lugar de "tradição" das culturas populares nos currículos da Educação formal. Porém, desde a emersão da forma escolar burguesa, no século XVII, muita coisa mudou, especialmente a partir da segunda metade do século XX. E, as transformações, ao desafiar a escola e o currículo, exigem reconsiderações.

Colocar em pauta as transformações das últimas décadas me obriga a considerar o fenômeno da globalização. Movimento inicialmente econômico, ele afetou cada aspecto da vida social na medida em que não só diminuiu as fronteiras comerciais, mas gerou, em função do desenvolvimento tecnológico que lhe é causa e consequência, efervescência e complexificação do cenário cultural.

O desenvolvimento tecnológico intenso desde a segunda metade do século XX contribuiu para a transnacionalização da gestão empresarial e mexeu com a circulação das formas culturais, que passou a acontecer centralmente via mídias e suportes tecnológicos. Houve, segundo Jenkins (2009) e Briggs e Burke (2004), um encontro e fusão entre as comunicações e as mídias, a partir do advento do computador e da ampliação das redes comunicacionais, no fim da década de 1970.

Nesse processo aconteceu a "convergência midiática" (JENKINS, 2009), a qual tem relação com a fusão entre tecnologias e mídias, com a possibilidade de fazer circular qualquer signo e forma cultural por meio de múltiplas telas e com as formas mais interativas e participativas das pessoas lidarem com esses recursos. Assim, vivemos um tempo em que se transmite uma diversidade de signos em tempo real a qualquer lugar e eles também podem ser estocados e acessados por um número indefinido de pessoas, que podem participar e interagir (JENKINS, 2009; THOMPSON, 1995).

Esse processo é paradoxal. De um lado, essa convergência proporciona que os conglomerados comunicacionais desenvolvam a chamada "narrativa transmídia", de modo a estabelecer uma relação mais íntima, afetiva e controladora com seus espectadores/consumidores, como também que os países centrais do ocidente disseminem globalmente seu *way of life*, na busca de produzir uma homogeneização cultural globalizante e globalizadora (JENKINS, 2009; HALL, 1997).

De outro lado, as relações de poder e força entre produtor/emissor e receptor, a começar pelo deslocamento dessas posições, se horizontalizam já que os sujeitos podem reagir, exigir, desmentir qualquer mensagem, como também produzir a sua própria (JENKINS, 2009). Isto faz com que os conglomerados midiáticos precisem atentar para o que se produz nesse âmbito e transforme em objeto de espetáculo e consumo o que seja comercialmente viável, mas também dá às culturas populares outras possibilidades de circulação e desenvolvimento.

Pelas lentes da concepção romântica, no cenário da "midiação da cultura" (THOMPSON, 1995, p. 221), as culturas populares deveriam se constituir apenas peça de museu. O que não deixam de ser, se consideramos que, na América Latina, são os mesmos grupos empresariais que gerenciam as redes de Tv e instituições como teatros e museus, nas quais as culturas são transformadas em objetos de espetáculo de modo fetichizado (CANCLINI, 2007). Nessa trilha, não posso deixar de registrar o trato estereotipado das culturas populares na grande mídia brasileira como forma de aproximação com a chamada nova classe média.

Entretanto, se as culturas populares são difundidas mercadologicamente, o encontro com o diferente que esse contexto proporciona faz com que os subalternos, como uma forma de se inserir no global e de resistir a sua pretensa homogeneização, busquem afirmar suas identidades e, devido ao desemprego estrutural e à precarização do trabalho que marca o atual momento histórico, usem-nas como meio de geração de renda. Para isto, muitas vezes, num processo de hibridação, faz-se uso dos recursos comunicacionais e midiáticos atualmente disponíveis. Isto mostra que as culturas populares não são vividas de modo nostálgico e que, lançadas nas redes e telas, deixam de ser patrimônio exclusivo dos grupos subalternos e encontram nesses espaços-tempos virtuais trilhas para se afirmar e se dinamizar (CANCLINI, 2011; 2007; HALL, 2009).

É ululante dizer que esse cenário coloca a escola em xeque. A escola precisa se preocupar em realizar intervenções deliberadas no sentido de possibilitar experiências dialógicas, críticas e criativas em relação ao conteúdo das mídias, com a apropriação e expressão dos meios técnicos e linguagens destas, visto que a escola é um lugar privilegiado para promover o acesso à tecnologia (provisão), aos modos de usá-la de forma coerente, cuidadosa e crítica (proteção) e as condições de produção de mídias próprias (participação) (BUCKINGHAM, 2007; FANTIN, 2006).

Somado a isto, a emersão e afirmação das identidades diversas dos grupos subalternos exige a ampliação dos currículos escolares. Trata-se de acolher narrativas, experiências e saberes das culturas populares que as conceba, elas próprias, como objetos a serem conhecidos, refletidos, experimentados no espaço-tempo escolar. Daí, pode-se levantar questões relevantes que podem ser aprofundadas com a aproximação e apropriação do conhecimento científico (já contemplado pela escola), fazendo com que as duas dimensões dialoguem; e, possibilitar que as manifestações das culturas

populares sejam compreendidas como elaboração histórica e contraditória no âmbito das quais o/a próprio(a) estudante forma sua identidade (GIROUX; SIMON, 2011).

4 A experiência em andamento: construindo um vídeo-documentário, tecendo diálogos e problematizando o currículo escolar

Para produção do vídeo-documentário com as crianças, trilhei o seguinte caminho: assisti com as crianças um trecho de um vídeo-documentário no sentido de identificarmos "o que é um documentário?"; levantamos questões sobre as tradições e memórias que queríamos saber (a origem do nome Buri, a identificação de com o que e como as pessoas mais velhas trabalhavam, as lendas da "mãe de água" e do "fio de ouro" que existem por lá, o samba de roda presente no cotidiano do Buri); identificamos as pessoas da comunidade que podiam contar essas histórias; realizamos uma oficina de captação de imagem, com orientações simples para que as crianças pudessem fazer com celular, máquina fotográfica e câmera filmadora o registro do que as pessoas nos dissessem; combinamos que, a cada dia, duas crianças seriam responsáveis por realizar as filmagens e as demais fariam as perguntas sobre nossas curiosidades; passamos a convidar pessoas para vir na escola como também a ir na casa de algumas pessoas mais velhas, o que é facilitado pelo fato de a comunidade ser pequena e por todos se conhecerem. Este é o momento que estamos vivenciando. Seguiremos com a decupagem e posterior edição, única etapa que não será efetivada no espaço-tempo da escola, visto que não há lá nenhum recurso que possibilite essa ação. Esse processo, apesar de constar da pesquisa como estratégia metodológica já aponta, ele mesmo, algumas possibilidades as quais busco expor e discutir aqui, apenas de modo preliminar.

É importante dizer que, apesar de ser considerada zona rural, o território da comunidade do Buri é muito próximo da zona urbana de Alagoinhas e muito da vida cotidiana das pessoas se dá, atualmente, no espaço urbano, especialmente no que diz respeito ao trabalho, já que grande parte dos sujeitos das gerações mais jovens são empregadas no polo de indústrias de bebida da região. Além disso, muitas crianças, como é próprio de nosso tempo, convivem com mídias, especialmente a Tv e os celulares. Estes, elas possuem como um brinquedo, a despeito de não haver cobertura de telefonia celular com qualidade no local. Então, as imagens do vídeo-documentário em processo de produção estão sendo captadas com alguns celulares, da pesquisadora e das

crianças, com uma máquina fotográfica da própria escola e com duas câmeras filmadoras que pertencem à pesquisadora. Apenas 01 criança da escola tem *vídeo game*. Os computadores existem na escola. São 05. Apenas 03 funcionam. Apesar disso, eles não são usados pedagogicamente pelas professoras, o que é justificado na pequena quantidade de máquinas em funcionamento. Porém, as crianças apresentam imenso interesse e curiosidade em experimentá-los e costumam perguntar à diretora e professoras "que dia a gente vai prá lá?", referindo-se à sala dos computadores.

No processo de construção do vídeo-documentário, o primeiro elemento que registro é o modo como as pessoas que são convidadas ou visitadas pelo grupo se sentem valorizadas e se reconhecem sabedoras de coisas que podem ensinar. Isto se reflete na fala de Seu Gaudêncio: *"Eu fico muito satisfeito de vocês vim aqui, porque, bote pra pensar: dos antepassados quem sabe é a gente. Então, é um professor ensinado pro outro"*.

E esses anciãos, mestres das memórias e tradições do Buri, já nos falaram que o nome Buri vem do fato de que havia, ali, muitas árvores de uma palmácea cujos frutos amarelados são conhecidos por tal denominação e a folha é tão larga que *"se chover, embaixo do pé de Buri não chove"* (Seu Gaudêncio). É importante destacar que a palavra Buri tem origem Iorubá e significa cabeça protegida.

Eles e elas contaram que o território do Buri era uma fazenda – a Fazenda Buri – mas a comunidade começou *"foi do tempo da escravidão. Deram um pedaço de terra a cada um negro. No tempo que habitaram aqui, a vida era muito difícil"*(fala de Seu Vitinho). Tanto a origem do nome da comunidade quanto essa história que nos foi contada a partir do que Seu Vitinho ouvia da avó, indica que essa comunidade, apesar de não reconhecida, é, possivelmente, um remanescente de quilombo. Por isso, os moradores mais participativos na Associação de Moradores do Buri estão preocupados em levantar registros que provem essa origem no sentido de buscar tal reconhecimento. Porém, isto tem sido objeto de dilemas na comunidade.

Já nos foi narrado também que o samba de roda, em que se pede *"ô, tocador, toca esse samba aí, pr'eu cantar; toca esse samba aí, pr'eu dançar; toca esse samba aí, pr'eu sambar"* e em que se convida *"entra na roda, Maria José, entra na roda, só não entra quem não quer"*, é uma brincadeira que vem *"do princípio do mundo"* e que eles faziam essa brincadeira em *"dia de reza"* (fala de vários dos entrevistados), porque

cada pessoa era devota de um santo. Aí, nesse dia, tem reza e, depois, samba. Porém, essas festas tem sido cada dia mais raras porque os mais novos *"não querem mais saber de devoção"* (fala de Seu Tatá) e por conta do avanço das religiões evangélicas na comunidade, já que Seu Vitinho nos diz, numa fala que mescla a incorporação da colonização católica e a resistência ao fato de que as tradições tem sido classificadas como pecado: *"O povo também mudou de religião. Porque antigamente no Brasil era uma religião só. Hoje é tanta da religião que se a pessoa bem pensar não sabe o que é que faz. E tem uns que fica subindo e descendo, seduzindo todo mundo pra entrar na religião dele. E eu acho um grande erro porque no princípio do mundo não teve aquilo. E será que o povo do princípio do mundo era tudo demônio?"* (fala de Seu Vitinho).

Já nos foi dito que a maior parte das famílias trabalhava na plantação de fumo e que estas eram feitas em *"batalhão"*, ou seja, cada dia todos e todas se juntavam para fazer a plantação de uma família. Os homens iam na frente preparando a terra. As mulheres iam atrás jogando as sementes e cantando. E quando o trabalho estava perto do fim, perto da hora de comer, eles cantavam *"Amarra o boi no pé da cajarana; Deixa o boi amarrado no pé da cajarana"*, como nos contou D. Nininha. Várias pessoas nos contaram que a plantação do fumo foi abandonada porque os trapiches – locais onde o fumo era vendido, destinado à exportação – fecharam e, não tendo onde vender, o jeito foi abandonar essa forma de sustento. Permaneceu a cultura da mandioca e produção de seus derivados para consumo próprio e para a complementação da renda com a venda da farinha, dos beijus e pés de moleque na feira de Alagoinhas às sextas e sábados.

Sobre as lendas, ouvimos que a "mãe de água" era uma mulher muito bonita que ficava na beira do rio, aparecendo, deixando-se admirar por quem passava e desaparecendo. Porém, o rio secou por conta de suas águas terem sido represadas e por conta da derrubada das matas para plantação de eucalipto nas fazendas da região. Então, *"depois que os povo foram derrudando as matas e acabando as cachoeiras, nunca mais apareceu"* (fala de Seu Vitinho) *"ninguém aqui vê mais não"* (fala de Seu Felipe), porque *"ela deve ter ido pra onde tem muita água"* (fala de D. Joana).

Também tivemos acesso à poesia escrita por Seu Zequinha, que escreve desde os 15 anos, sobre o Buri e suas experiências aí vividas. Ele fala, em um samba que compôs, *"Eu também sou da roda, sou parte da história, eu também sou Buri"* e diz "*Sejam bem vindos! Sou seu amigo Buri. Sou o dono da história.Tudo nasceu de*

mim.Em minhas palmas essa gente, que tanto faz pra ser feliz, os meus cachos representa, cada um de nós aqui (Trecho da poesia "Buri", de autoria de Jose Bispo dos Santos, Seu Zequinha).

Mais que conhecer as memórias e tradições do Buri, esse processo objetiva mexer e provocar o cotidiano da escola, o currículo desenvolvido na prática educativa. E tem possibilitado a reflexão, junto com as educadoras da escola, da necessidade de alterar a ambos: elas reconhecem a relevância de trazer as culturas populares para dentro da escola, em especial numa comunidade cujos indícios apontam para um remanescente de quilombo, porque se prevê em Lei tal trabalho.

Porém, não sabem como fazer e se preocupam, por conta do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em garantir que as crianças aprendam a ler, escrever e contar. Além disso, reconhecem que não tem autonomia na elaboração do currículo da escola, visto que ele vem "empacotado" no material de uma grande editora brasileira, distribuída para toda a rede alagoinhense.

Ao mesmo tempo, elas reconhecem que nas informações levantadas na produção do documentário tem emergido temas relativos a conteúdos previstos no material recebido em componentes curriculares específicos e nos chamados temas transversais. Ou seja, parece que a provocação intencionada no sentido de sensibilizar a escola e a comunidade a buscarmos estratégias para contextualizar e transversalizar as culturas populares dentro da escola tem surtido efeito.

Além disso, é importante registrar, as crianças tem demonstrado, desde o início, grande interesse pela realização do que as crianças chamam de "nossa pesquisa", quanto pelas poesias de Seu Zequinha e por efetivar as filmagens, questionando como funciona a câmera em funções que eles vão descobrindo na medida em que a manuseiam.

5 Então, o que mídia-educação tem a ver com as culturas populares nos currículos de Educação formal?

Diante desses elementos, é possível refletir que as culturas populares assumem uma posição de transfiguração no contexto da convergência midiática. Transfigurar não significa, aqui, a perda de suas características. Ao contrário, significa que, nesse contexto e com ele, as culturas populares se hibridizam e se dinamizam. Isto acontece

na dimensão do que posso chamar de convergência mercadológica, já que as expressões das culturas populares que demonstram qualquer possibilidade enquanto produtoras de lucro são espetacularizadas a partir de um discurso que afirma valorizar o subalterno, no sentido de se vincular afetivamente a esses sujeitos e seduzi-los ao consumo de determinados bens que coadunam com a lógica do imediatismo, da fulgacidade e do hedonismo que a globalização e o neoliberalismo trazem em suas entranhas.

Porém, os grupos populares também encontram, nesse contexto, espaços para falar de si mesmos, de seus interesses, histórias e necessidades a partir de seu próprio território e no contexto de suas práticas sociais, ampliando o alcance de sua oralidade, da memória coletiva de dado grupo, do saber "guardado" pelos mestres anciãos das comunidades na medida em que, também eles, podem ser registrados, estocados e acessados por um número indefinido de pessoas por tempo indeterminado. Além disso, as comunidades podem se encontrar e trocar experiências nos espaços virtuais, dialogando sobre seus aspectos e necessidades convergentes como também acerca daquilo que as difere, num processo em que se confrontam e aprofundam a própria transculturação.

No que diz respeito às possibilidades de transversalizar as culturas populares no âmbito dos currículos escolares, alguns pontos se colocam. Primeiro, é preciso indicar que compreendo transversalização como um dos caminhos para o diálogo entre o mundo acadêmico-científico e o os saberes populares, o que a escola parece ainda precisar aprender a fazer (BOVO, 2007). É nesse mesmo sentido que a mídia-educação aponta não caber, no âmbito do trato com o conhecimento, espaço para a fragmentação disciplinar e sugerir a prática educativa a partir de temas geradores (OROFINO, 2005), a partir de inspiração na obra de Paulo Freire.

Além disso, no âmbito da mídia-educação pensa-se que não basta intervir no âmbito da leitura das mensagens, mas no que diz respeito às relações envolvidas na produção e circulação delas. E, mais, na relação entre educação, comunicação e mídias interessa pensar que cada uma delas permite o conhecimento das culturas, que hoje, como já dito, acontece amplamente por meio das mídias fora do espaço escolar, que ainda parece inalterada diante delas (BELLONI, 2002). É levando esse olhar em consideração que afirmo que na experiência em desenvolvimento aqui descrita como uma forma de aproximação com as crianças da escola pesquisada as crianças tem se

apropriado dos próprios meios de comunicação, de uma determinada linguagem midiática nos seus aspectos estéticos e, na experiência, de conhecimentos técnicos sobre alguns suportes comunicacionais.

Tenho observado, então, que uma das possibilidades de transversalizar as culturas populares nos currículos da Educação formal tem relação, primeiro, com uma reorganização da prática educativa que já está contemplada nas letras da nossa legislação quando se fala de contemplar os elementos culturais que são considerados patrimônio e dos saberes de grupos étnicos que formaram a sociedade brasileira. Falta uma articulação disto com o que se concretiza nas escolas de modo geral e na escola pesquisada em particular. E, o indício que tenho tido na experiência em andamento é o que posso chamar de uma hibridação ou de uma convergência entre os pressupostos da mídia-educação, a partir das proposições de Orofino (2005) e de Belloni (2002), com as culturas populares, no sentido de, com as crianças, questioná-las, registrá-las, como também os saberes da comunidade sem que as culturas populares sejam moralizadas ou descontextualizadas, num processo que é, ao mesmo tempo, de registro das memórias de uma comunidade, acolhimento e valorização dos mestres que as "guardam", levantamento de temas relevantes sobre elas mesmas e a elas tangentes e adjacentes que se mostrem relevantes para um estudo mais aprofundado na escola e na referência acadêmico-científica.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola:** cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 2004. 173 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

APPLE, Michael W. **Políticas culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura Popular no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRIGGS, A. BURKE, P. **Uma história social da mídia:** de Gutemberg à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BUKKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2011.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FANTIN, M. **Mídia-educação:** conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HALL, Stuart. The centraly of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (Org.). **Media and cultural regulation**. London: The Open University; New Delhi: SAGE Publications, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

OROFINO, M. I. **Meios e mediações escolares:** pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. In: PAIS, José Machado. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

RIDENTI, Marcelo. Artistas e intelectuais no Brasil pós-1960. **Tempo social:** Revisto da Sociologia da UPS, v. 17, n. 1, jun., 2005.

SALGADO, Raquel Gonçalves; RIBES, Rita Marisa Pereira; SOUZA, Solange Jobim e. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. **Caderno Cedes**, n. 25, v. 65, jan.-abr., 2005.

SILVA, Maurício Roberto da. **O assalto à infância no mundo amargo da cada-de-açúcar:** onde está o lazer/lúdico? O gato comeu? Campinas-SP: Unicamp, 2000. 395 p. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE TECNOLÓGICA

Auro de Jesus Rodrigues[1]
José Adailton Barroso da Silva[2]
Rogério Freire Graça[3]

RESUMO

A ciência geográfica tem sua forma particular de pensar o mundo. O ensino de Geografia pode levar o aluno a compreender de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfira de maneira mais consciente. A produção acadêmica sobre o espaço geográfico é bastante ampla. Muito já se escreveu sobre o mesmo. Na verdade, pode-se dizer que a realidade contemporânea com as novas tecnologias aguarda, ainda, muita discussão sobre a questão do espaço geográfico, principalmente, por este ser, além de categoria, também objeto de estudo da Geografia. Assim sendo, o presente trabalho consiste num estudo sobre a importância do espaço geográfico no ensino de geografia na contemporaneidade tecnológica. Elaborado através de uma pesquisa bibliográfica por membros do grupo de pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória(UNIT).
PALAVRAS-CHAVE: Espaço geográfico; ensino; tecnologia.

ABSTRACT

The geographical science has its own way of thinking about the world. Teaching Geography can lead the student to understand more broadly the reality, allowing it to interfere more consciously. The scholarship on the geographic space is quite wide. Much has been written about the same. In fact, it can be said that the contemporary reality with new technologies waits also much discussion on the issue of geographical space, mainly because this is in addition to category, also the object of study of geography. Thus, the present work is a study on the importance of geographic space in geography teaching in contemporary technology. Prepared by a literature search by members of the research group Society, Education, History and Memory (UNIT).
KEYWORDS: Geographical space; education; technology.

1 Introdução

A contemporaneidade vivencia o processo da globalização, da formação de grandes blocos econômicos regionais, da fragmentação de países com o surgimento de

[1] Universidade Tiradentes-UNIT; Mestre em Geografia-UFS/Doutorando em Geografia-UFS; Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória (UNIT); e-mail: rodriguesauro@gmail.com
[2] Universidade Tiradentes-UNIT; Mestre em Geografia-UFS/Doutorando em Geografia-UFS; Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória (UNIT); e-mail: adailtonbarroso@gmail.com
[3] Universidade Tiradentes-UNIT; Mestre em Educação-UNIT; Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação,

novos Estados. Há o ressurgimento de ideologias, do nacionalismo, das guerras e do terrorismo.

Estamos passando por um grande desenvolvimento técnico-científico-informacional que tem provocado impactos econômicos, sociais, culturais etc.. A microeletrônica, as tecnologias de informação, a robótica e a biotecnologia contribuem para essas mudanças. Também, o desenvolvimento técnico-científico-informacional está gerando novas configurações e complexidades no espaço geográfico mundial.

A leitura do mundo de hoje passa pelo entendimento do processo de globalização da cultura, da economia, dos valores, do conhecimento, das ideias etc.. Nesse sentido, é necessário que àqueles que atuam em Geografia devem compreender que a categoria espaço geográfico pode contribuir na explicação de diversos fenômenos temporais e espaciais, da dinâmica sociedade-natureza.

A produção acadêmica sobre a categoria espaço geográfico é bastante ampla. Muito já se escreveu sobre essa categoria. Na verdade, pode-se dizer que a realidade contemporânea aguarda, ainda, muita discussão sobre a questão do espaço geográfico, principalmente, por este ser, além de categoria, também objeto de estudo da Geografia.

Assim sendo, o presente trabalho consiste num estudo sobre a importância do espaço geográfico no ensino de geografia na contemporaneidade tecnológica. Elaborado através de uma pesquisa bibliográfica por membros do grupo de pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória (UNIT).

2 O espaço geográfico na contemporaneidade tecnológica

Vivemos em um espaço geográfico sempre em mudanças, já que ele é produzido pela dinâmica da sociedade-natureza.

Nas últimas décadas, a internacionalização do capitalismo continua a se intensificar contribuindo para o processo da globalização. Esta tem provocado a concentração de riqueza aumentando as diferenças entre países ricos e pobres e, no interior de cada um deles, entre as regiões, os lugares e as classes.

No processo de globalização, as formações de grandes corporações capitalistas dominam a economia mundial sob a ideologia neoliberal, mas que, na prática, as

História e Memória (UNIT); e-mail: rfg.1973@yahoo.com.br

grandes empresas têm entrado num processo de fusões formando grandes corporações e dominando mercados mundiais.

A ideologia neoliberal atinge o Estado, forçando o mesmo a reduzir sua intervenção na economia e ao processo de enxugamento dos gastos públicos e o fim da burocratização. Pode-se perceber, portanto, a redução dos investimentos na saúde, na educação, na segurança e a redução da contratação de funcionários públicos na maioria dos países do mundo. Também, a saída do Estado dos setores de energia, mineral, telecomunicações etc.

A automatização e robotização industrial têm acelerado os processos de fabricação com o aumento e a diversificação da produção. Busca-se a produção em pequenos lotes de acordo com a demanda do mercado, e a redução do tempo de giro na produção, e a redução do tempo de vida do produto. Ao mesmo tempo, têm provocado o desemprego, o crescimento do mercado informal, a terceirização e o surgimento de novas profissões com educação continuada. Neste último caso, a empresa, o Estado ou o próprio trabalhador fica responsável pelos custos com a sua educação.

A contemporaneidade vivencia a formação de Grandes Blocos Econômicos Regionais e a fragmentação de países com o surgimento de novos Estados. Há o ressurgimento ou queda de ideologias; o nacionalismo; as guerras locais e o terrorismo.

Há a corrupção econômica e política; a adoração ao corpo e a ídolos; os sonhos das novelas, dos filmes, das propagandas dominados pelos meios de comunicação, que alienam os indivíduos em suas habitações. As relações pessoais, as informações, as mercadorias vivencia o efêmero o fugaz.

Na contemporaneidade há, também, o problema da fome; do favelamento; dos "bolsões de misérias"; do ressurgimento de antigas doenças e do surgimento de novas; de epidemias; dos sem-tetos e dos sem-terra; da miséria.

Há o tráfico de seres humanos, de drogas e de armas. A violência armada é um fato cotidiano em diversos países do mundo, onde a população civil é difícil de escapar, principalmente, as crianças, as mulheres e os idosos.

Temos, ainda, problemas ambientais, como: a escassez e poluição das águas, o efeito estufa com o aquecimento global, a desertificação, o desmatamento, a salinização do solo e dos rios etc.. Os problemas ambientais ganham abrangência mundial, onde governantes, cientistas e sociedade buscam soluções para essa problemática.

Outro fato, é que o ser humano tem deixado de procurar o "ser" e tem buscado o "ter": as mercadorias valem mais que o ser humano. Portanto, sair com sacolas de compras de uma determinada griffe de um shopping center não é incômodo, mas agradável, satisfaz o ego, faz sentir-se atualizado e com status.

Assim, a realidade do espaço geográfico tem mostrado que, apesar de todas as mudanças, conquistas científicas e tecnológicas, a expansão e os avanços da educação e dos meios de comunicação, muitos problemas ainda não foram resolvidos e outros deverão surgir.

Assim, há diversas mudanças no mundo, assuntos e fenômenos de interesses da ciência geográfica. Assuntos e fenômenos que ocorrem e transformam o espaço geográfico.

Pode-se dizer que aqueles que "fazem geografia" têm uma missão a realizar. Não somente buscar compreender o mundo, mas, também, buscar soluções para os diversos problemas, sejam eles sociais e ambientais. É necessário o compromisso do profissional de geografia que abraça esse campo do conhecimento.

É importante, na formação do cidadão do novo milênio, ter acesso às informações sobre o mundo e a possibilidade de articulá-las e organizá-las. Perceber e compreender o Contexto, o Local e o Global. E ter consciência que o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional. E que a sociedade comporta as dimensões históricas, culturais, econômicas, políticas, sociológicas, religiosas...

Nesse sentido, deve-se considerar o espaço geográfico em seus processos dinâmicos, produto da relação sociedade-natureza. O estudo do espaço geográfico, nos dias atuais, ganha destaque, nas diversas áreas de conhecimentos, especialmente na Geografia, já que o mesmo se constitui em categoria e objeto da ciência geográfica.

Para Sene (2004, p. 121), uma das formas para o estudo do espaço geográfico na Geografia é a partir da análise da paisagem:

> A primeira decomposição possível do espaço geográfico é a descrição da paisagem, a análise de sua forma, seguida pela descrição sistemática, cartografando a configuração territorial. Deve ser lembrado também que nas paisagens se acumulam tempos diferentes, daí a importância da análise do processo histórico para a compreensão do espaço geográfico [...]. Assim, a paisagem pode ser o ponto de partida para a compreensão da relação sociedade-espaço, mas nunca

> pode dar conta sozinha da complexidade dessa relação. (SENE, 2004, p. 121).

Como a paisagem é um recorte visível e momentânea do espaço sua amplitude de análise geográfica é menor em relação ao espaço, devendo ao geógrafo ultrapassar a aparência da paisagem para poder chegar à análise do espaço geográfico.

É necessário esclarecer que a Geografia é uma ciência que, atualmente, tem por objeto de estudo o espaço geográfico. Mas nem sempre esse foi considerado o objeto científico dessa ciência. Milton Santos (2002) explica que, por muito tempo, a Geografia foi viúva do espaço, sendo caracterizada pelos estudos meramente naturalistas (Escolas Tradicionais) e estatísticos (Corrente Teorético-Quantitativista). Durante esse tempo, essa ciência era vista como não possuidora de um objeto de estudo, mas como responsável por sínteses que englobariam conceitos e objetos de inúmeras outras ciências. Com isso, o desenvolvimento epistemológico da Geografia encontrou múltiplos obstáculos, devido à pretensão de se fazer sínteses de vários conceitos e objetos científicos, sem remeter-se aos seus próprios conceitos e ao seu próprio objeto de estudo.

Mas, com os estudos da Geografia Crítica, que passaram a atentar com maior intensidade para a relação sociedade-natureza, essa ciência passou a possuir um objeto de estudo definido: o espaço geográfico.

Segundo Milton Santos (2002), a definição de um objeto de estudo para a Geografia foi de suma importância para o seu desenvolvimento, em função de ser inadmissível a existência de uma ciência sem um objeto de estudo definido para ser alvo de estudos, debates e reflexões.

Nesse sentido a Geografia, atualmente, é considerada uma ciência que estuda o espaço geográfico. Dentro do espaço geográfico são trabalhadas categorias, como: paisagem, lugar, região, território, fundamentais para a análise geográfica. Todavia, o espaço é a categoria mais abrangente da Geografia. Esse espaço geográfico é estudado no contexto da relação sociedade-natureza.

Em sua obra: Por uma Geografia nova, Milton Santos (2002), expressa uma proposta geral para o estudo do espaço geográfico, sendo um livro de conteúdo normativo. Nesse trabalho tenta dar uma resposta para a questão primordial: o que é Geografia. Assim, argumenta que é necessário discutir o espaço social e ver a produção

do espaço social como categoria e o objeto da geografia. Este espaço geográfico social, objeto da geografia, é histórico, obra do trabalho e morada do homem. Ele é um fato social, um produto da ação humana, que pode ser explicado pela produção. Este espaço social é uma natureza socializada, resultado de uma acumulação de trabalho, uma incorporação de capital na superfície terrestre. Afirma que a organização do espaço geográfico é determinada pela tecnologia, pela cultura e pela organização social da sociedade. No capitalismo, a organização espacial é imposta pelo ritmo da acumulação capitalista criando espaços geográficos diferenciados, mas interligados. O Estado e o capital escolhem áreas, estabelece uma divisão territorial do trabalho, impõe uma hierarquização dos lugares, pela dotação diferenciada dos equipamentos. O Estado é o agente de transformação, de difusão e de dotação e, no contexto atual, obedece à lógica dos interesses do capitalismo (MORAES, 2005, p. 128-130).

Sposito (2004, p. 88), esclarece que Milton Santos:

> [...] afirma que o espaço deve ser estudado por meio de quatro categorias: forma é o 'aspecto visível de uma coisa', 'o arranjo ordenado de objetos', um padrão; função 'sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa'; estrutura 'implica a inter-relação de todas as partes de um todo, o modo de organização da construção' e processo, que 'pode ser definido como uma ação contínua, desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança'.

Nesse sentido, Milton Santos explica (1985, p. 52):

> Forma, função, estrutura e processo são quatro termos disjuntivos, mas associados, a empregar segundo um contexto do mundo de todo dia. Tomados individualmente representam apenas realidades parciais, limitadas, do mundo. Considerados em conjunto, porém, e relacionados entre si, eles constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade.

Assim, o espaço geográfico é uma categoria e objeto essencial e balizador para discussão ou estudo geográfico. E, conforme Santos (1985) deve ser analisado por meio de quatro categorias em conjunto: a forma, a função, a estrutura e o processo.

A forma é considerada o aspecto visível dos objetos, formando um padrão

espacial ou o arranjo ordenado de objetos. Assim, uma cidade, uma área rural, uma área industrial, um aeroporto, uma rodoviária, uma casa são exemplos de formas espaciais.

A função é uma tarefa ou atividade desempenhada por uma forma, ou seja, as formas desenvolvem funções. A casa deve propiciar moradia, o aeroporto o transporte aéreo, a escola a educação.

Já a estrutura refere-se aos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos de uma sociedade, em um dado momento histórico-espacial. As formas e as funções são criadas e justificadas de acordo com esses aspectos, em um determinado tempo-espaço.

O processo é a dinâmica, o movimento, o tempo, as transformações, as mudanças.

Essas quatro categorias devem ser analisadas em conjunto, no estudo do espaço geográfico (ou organização do espaço mundial). Nesse sentido, o geógrafo ao analisar os Modos de Produção: Primitivo, Escravista, Feudal, Capitalista, deve levar em consideração as formas criadas pelas sociedades; as funções desempenhadas pelas formas criadas; a estrutura econômica, social, políticas, cultural, dessas sociedades; e, os processos de mudanças temporais, os acontecimentos que transformaram o espaço geográfico, nos modos de produção.

Assim, as mudanças que ocorrem no espaço geográfico alteram padrões ambientais, sociais, econômicos, culturais, políticos etc.. A sociedade em sua relação com a natureza produz o espaço geográfico, mas nesse processo de produção, ela é sujeito e produto, pois enquanto constrói o espaço ela própria se reconstrói.

Daí a importância da Geografia no estudo do espaço geográfico, como afirma Andrade (1987 p. 14-15):

> A Geografia pode ser definida como ‘a ciência que estuda as relações entre a sociedade e a natureza’, ou melhor, a forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar e dispor dos recursos da natureza. Naturalmente, no processo de produção e reprodução do espaço, cada formação econômico-social procura organizar o espaço à sua maneira, ao seu modo, de acordo com os interesses do grupo dominante e de acordo também com as suas disponibilidades de técnica e capital. Daí uma área territorial com as mesmas características apresentar formas de utilização do espaço diferentes, se dividida entre países que optaram por sistemas econômicos diferentes, ou se for dividida por fronteiras que separam países com elevado desnível de desenvolvimento.

É importante ressaltar que o espaço geográfico é a herança das gerações passadas e das gerações atuais para as futuras. O espaço geográfico é produto da sociedade em sua relação com a natureza, qualquer espaço geográfico construído em algum lugar da superfície terrestre tem história, essa história pode ser percebida na análise da paisagem, ultrapassando a sua aparência.

Segundo o geógrafo Milton Santos (1994) a produção do espaço geográfico foi e é realizada em três etapas:

- meio natural: que vai da existência do homem até a Primeira Revolução Industrial;
- meio técnico: que vai da Primeira Revolução Industrial até a década de 1970, com a Revolução Técnico-Científica;
- meio técnico-cientifico-informacional: da década de 1970 até os dias atuais, com a globalização.

Na contemporaneidade, a revolução técnico-cientifico-informacional acelerou a velocidade das mudanças no tempo e "reduziu" as distâncias no espaço. Pode-se entender que a sociedade contemporânea é uma sociedade tecnológica-informacional, na qual as relações sociais encontram-se profunda e intensamente marcadas pelas novas tecnologias e da informação, gerando novas configurações e complexidades ao espaço geográfico (GEOGRAFIA, 2007).

Mas, é necessário esclarecer que: "a convergência do tempo-espaço, do encolhimento das distâncias, o espaço das possibilidades do ser humano [...]. O espaço geográfico está se expandindo porque está cada vez mais denso de objetos técnicos" (SENE, 2004, p. 141), oferecendo maiores possibilidades para ação dos indivíduos e das firmas capitalista. Cada vez mais a homem produz novos espaços, em sua relação com a natureza.

Todos os bens de que dispomos na atualidade, como automóveis, aparelhos de som, telefone, fax, caixas eletrônicas de bancos, calculadoras, aquecedores, ventiladores, multiprocessadores de alimentos, livros, jornais, revistas, seringas descartáveis e inúmeros outros instrumentos da vida doméstica, são resultantes do desenvolvimento científico-tecnológico e que cercam o dia-a-dia dos indivíduos, mesmo nos segmentos mais empobrecidos e carentes (GEOGRAFIA, 2007).

A tecnologia e a informação encontram-se tão incorporadas aos atuais modos de vida que, quando se houve falar em sociedade tecnológica-informacional, imediatamente relacionamos aos computadores, internet e robôs. Mas, nem todos têm acesso aos recursos mais avançados da tecnologia-informação e à qualidade de vida que eles proporcionam. A desigualdade na apropriação da renda entre a população é o resultado de processos históricos e sociais que moldam o espaço geográfico em qualquer lugar do mundo. O espaço mundial também é caracterizado por grandes desigualdades entre os lugares e entre os indivíduos (GEOGRAFIA, 2007).

Assim, percebe-se que o espaço geográfico não é estático, mas dinâmico. O espaço geográfico é produto do trabalho humano sobre a natureza e todas as relações sociais ao longo da história.

Definir ou abordar a categoria e objeto espaço geográfico não é tarefa fácil, em função de esse abarcar elementos de ordem natural, social, material e imaterial. Também, por ser estudada por seres humanos, daí a influência de questões metodológicas, científicas, filosófica, políticas e ideológicas, influenciarem na definição e abordagem do objeto da geografia.

Milton Santos (2002, p. 153), em uma de suas diversas definições sobre o que é espaço geográfico, considera-o como:

> [...] um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares.

Assim, a categoria e objeto espaço geográfico é um produto social resultante da produção do espaço geográfico.

3 O espaço geográfico no ensino de Geografia

A ciência geográfica tem sua forma particular de campo de conhecimento e de pensar o mundo. O ensino de Geografia pode levar o aluno a compreender, de forma mais ampla, a realidade, possibilitando que nela interfira de maneira mais consciente. Nesse sentido, é necessário adquirir conhecimentos, dominar categorias como: espaço, território, lugar, região e paisagem, conceitos e procedimentos básicos de estudo com os quais esse campo do conhecimento opera.

Na concepção de espaço geográfico, está contida a expressão de diferentes categorias. Considerando-se, aqui, por categoria palavras ou conceitos aos quais se atribuem dimensão científica e filosófica, no sentido de sistemas de pensamento determinados.

Para os geógrafos, os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esses elementos que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos uma exterioridade (SANTOS, 1996, p. 59).

A ciência geográfica apresenta quatro campos gerais para o estudo de fenômenos de interesse geográfico:

- Geografia Regional;
- Geografia Geral;
- Geografia Humana;
- Geografia Física.

Andrade (1987, p. 22), esclarece que a divisão da Geografia em: Geografia Sistemática ou Geral e Geografia Regional é mais para efeito didático e muitos autores consideram que tal divisão é o resultado apenas de escala adotada, assim o geral se refere a grandes áreas: continentes ou países, e o regional a pequenas áreas: as regiões. Mas, para o autor, na verdade faz-se Geografia Sistemática quando se toma um elemento dos estudos geográficos, como a vegetação, o clima, o solo, a agricultura, a população etc., estudando-o isoladamente para toda a superfície terrestre. Já a Geografia Regional quando segue os modelos de Vidal de La Blache, utilizando uma área determinada e se procura obter uma visão de conjunto, observando tanto os elementos

naturais, por exemplo: relevo, clima, vegetação, e humanos, por exemplo: população, agricultura, pecuária, indústria, comércio, através de sua ação integrada.

Ampliando ainda mais a explicação, Ferreira e Simões (1994, p. 22-23), esclarece que na Geografia Regional busca-se "estudar a região como um fenômeno único, cujas combinações não se repetem, não se podendo encontrar leis a aplicar em áreas ainda não estudadas". Nesse caso, a geografia é considerada essencialmente ideográfica. As ciências ideográficas "são as que fazem a descrição dos factos particulares ou singulares. Estão na base das ciências do espírito que se dedicam ao estudo de fenômenos únicos e não pretendem formular leis de aplicação universal". Já a Geografia Sistemática "procura o método científico como o único possível em investigação, na tentativa de descobrir as leis que regem os fenômenos geográficos". Assim, a geografia é essencialmente nomotética. No caso das ciências nomotéticas "são as que procuram leis gerais de aplicação universal. Estão na base das ciências naturais". Para a Geografia Sistemática fica mais problemática quando se considera os dois ramos: a geografia física e a geografia humana. Pois, a geografia física utiliza muitos conceitos e métodos das ciências naturais (biologia, geologia etc.). Já a geografia humana utiliza conceitos e métodos de outras ciências humanas (sociologia, economia etc.).

Pode-se dizer que a questão da divisão da Geografia em Sistemática ou Geral e Regional não se estende apenas a essas definições e explicações dos autores. Na verdade é um problema que existe na Geografia, desde o seu processo de formação como ciência, e envolve embates ideológicos, teórico e metodológico. É um problema que, ainda hoje, encontra-se em discussão, se for considerada sob uma análise mais profunda da ciência geográfica.

Também, é bom lembrar que tendo em vista a geografia trabalhar com a relação homem-natureza, ela tem sido considerada como uma ciência-ponte; uma ciência de síntese entre o homem e a natureza. Contudo, ainda muitos trabalhos em geografia são elaborados ora no contexto da Geografia Física, ora no contexto da Geografia Humana, expressando uma dicotomia dentro da geografia. É um problema que ainda se discute dentro da Geografia.

Todavia, considerando a integração entre a Geografia Física e a Geografia Humana, e considerando que a Geografia trabalha no contexto da relação sociedade-natureza, os geógrafos mantêm contato e se utilizam de conhecimentos das mais

variadas ciências, que contribuem para o estudo de fenômenos de interesse geográfico.

Daí a necessidade, pelos que fazem geografia, de recorrer a outras ciências, como as ciências sociais, por exemplo: História, Economia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Política. As ciências da natureza: Biologia, Geologia, Pedologia, Mineralogia, Hidrologia, Meteorologia, Astronomia, Oceanografia. E, também, das ciências exatas e tecnológicas, por exemplo: Cartografia, Estatística, Computação.

Ainda, em contato com essas ciências surgiram campos intermediários de conhecimentos, muitos deles, fazendo parte da ciência geográfica, por exemplo: Hidrografia, estuda as águas nos continentes e oceanos (Geografia, Hidrologia, Oceanografia); Geomorfologia, estuda o relevo terrestre (Geografia e Geologia); Biogeografia, estuda a vida animal e vegetal (Geografia e Biologia); Climatologia, estuda o clima (Geografia e Meteorologia).

Assim, a interdisciplinaridade é um fato comum a todas as ciências, sejam elas naturais ou sociais. Também, não pode ser aceita a ideia de que a Geografia é uma ciência que estuda o homem e a natureza separadamente. Pois, a Geografia é uma ciência essencialmente enriquecida pela aproximação com as outras ciências. Esta aproximação resulta não só para o seu desenvolvimento, como das demais ciências (ANDRADE, 1987, p. 21-24).

A Geografia, portanto, é considerada uma ciência que estuda o espaço. Dentro do espaço geográfico são trabalhadas categorias, como: paisagem, lugar, região, território, fundamentais para a análise geográfica. Todavia, o espaço é a categoria mais abrangente da Geografia. Esse espaço é estudado no contexto da relação sociedade-natureza.

Assim sendo, é necessário que o ensino de Geografia possibilite, ao aluno, a análise e a crítica das relações socioespaciais, nas diversas escalas geográficas (do local ao global ao local). Que o espaço geográfico seja sempre analisado de uma perspectiva relacional, ainda que o recorte do conteúdo, num determinado momento, seja na escala local.

A prática do professor de Geografia deve ter coerência teórica interna, evitando o ecletismo gerador de confusões (escolas e correntes geográficas).

Um quadro conceitual de referência pode ser usado para explicar e entender o espaço geográfico de diferentes maneiras. Cada uma destas maneiras remete a visões de

mundo diferentes, algumas vezes opostas.

É preciso lembrar que não há a neutralidade política e o fim das ideologias, cabe ao geógrafo, como educador e pesquisador, ficar atento e manter-se numa postura crítica, em relação ao "saber geográfico", como ele é produzido e para quem vai servir, o seu vínculo com as relações de poder e de classes.

É necessário "Fazer Geografia" e "Ensinar Geografia" de forma segura e competente, contribuindo, assim, para a formação de um profissional consciente de seu papel como um cidadão, capaz de refletir, interferir e transformar o seu ambiente, buscando ser, de forma crítica e construtiva, um agente multiplicador do conhecimento, através de um processo contínuo de sua construção, principalmente num mundo da contemporaneidade tecnológica.

4 Considerações Finais

A produção acadêmica sobre o espaço geográfico é bastante ampla. Muito já se escreveu sobre o mesmo. Na verdade, pode-se dizer que a realidade contemporânea aguarda, ainda, muita discussão sobre a questão do espaço geográfico, principalmente, por este ser, além de categoria, também objeto de estudo da Geografia. Uma das formas para o estudo do espaço geográfico na Geografia é a partir da análise da paisagem. Mas, como a paisagem é um recorte visível e momentânea do espaço sua amplitude de análise geográfica é menor em relação ao espaço, devendo ao geógrafo ultrapassar a aparência da paisagem para poder chegar à análise do espaço geográfico.

Assim, o espaço geográfico é uma categoria e objeto essencial e balizador para discussão ou estudo geográfico. E, conforme Santos (1985) deve ser analisado por meio de quatro categorias em conjunto: a forma, a função, a estrutura e o processo.

Segundo Santos (1994) a produção do espaço geográfico foi e é realizada em três etapas: meio natural, meio técnico e meio técnico-cientifico-informacional. Definir ou abordar a categoria e objeto espaço geográfico não é tarefa fácil, em função de esse abarcar elementos de ordem natural, social, material e imaterial. Também, por ser estudada por seres humanos, daí a influência de questões metodológicas, científicas, filosófica, políticas e ideológicas, influenciarem na definição e abordagem do objeto da geografia. Também, não deve-se esquecer de trabalhar essa categoria considerando novas abordagens, por exemplo, o ciberespaço.

Referências

ANDRADE, M. C. **Geografia, Ciência da Sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Caminhos e descaminhos da Geografia**. São Paulo: Papirus,1989.

_____. **Uma Geografia para o século XXI**. São Paulo: Papirus, 1994.

BRANDÃO. Maria A. (Org.). **Milton Santos e o Brasil**: territórios, lugares e saber. São Paulo, 2004.

FERREIRA, C. C.; SIMÕES, N. N. **A evolução do pensamento geográfico**. São Paulo: Gradiva, 1994.

GEOGRAFIA: as categorias geográficas, 2007. Disponível em: <http://www.portalimpacto.com.br/docs/01Franco1ANOAula03AsCategoriasGeograficas.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2008.

MORAES, A.C.R. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 2005.

_____. **A gênese da Geografia Moderna**. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **Ideologias geográficas**. São Paulo: Hucitec, 2002.

MORAES, A. C. R.; COSTA, W. M. da. **Geografia crítica**: a valorização do espaço. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOREIRA, Ruy (Org.). **Geografia teoria e crítica**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Introdução à ciência geográfica**. São Paulo: Avercamp, 2008.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SANTOS, M. **A natureza do espaço técnica e tempo razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

_____. **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **O trabalho do geógrafo no Terceiro Mundo**. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **Por uma Geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SENE, Eutáquio de. **Globalização e espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2004.

SENE, Eustáquio; MOREIRA, João Calos. **Geografia**. São Paulo: Scipione, 2008.

SPÓSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Unesp, 2004.

O USO DA ANÁLISE FILMOGRAFICA NA PRODUÇÃO DE UM CONTEUDO DIDÁTICO E AS REPRESENTAÇÕES GERADAS A PARTIR DO MESMO

Vera Maria Tindó Freire Ribeiro[1]
Laís Thiele Carvalho de Souza[2]

RESUMO:
Este artigo tem o intuito de descrever um recorte de uma experiência em desenvolvimento sobre o uso da análise filmográfica para a produção de conteúdo didático.Partimos das reflexões geradas durante a disciplina "Alfabetização do Olhar",ministrada pelo professor Alberto da Silva, ofertado no curso de Mestrado em Educação pela Universidade Tiradentes – Unit/Se, para a turma 2013/1, que teve como instrumento avaliativo a construção de uma proposta pedagógica a partir de uma análise fílmica de escolha do aluno, nesse caso, o filme Glass. Considerando a proposta pedagógica apresentada na disciplina, o Filme Glass, foi aplicado aos trabalhadores de uma empresa, durante as atividades desenvolvidas em um trabalho de "Aconselhamento de Carreira e Vida" conduzido para um grupo de aproximadamente 50 adultos que ocupam cargos de supervisão ou acima ou são considerados potenciais para essa posição. A proposta teve como objetivo investigar se o filme-documentário Glass, apresentado aos sujeitos da experiência produziu alguma mudança em sua auto percepção como individuo, sob o ponto de vista pessoal e profissional. De natureza qualitativa, o instrumento utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa partiu-se pela busca do registro das percepções individuais através da aplicação de questionário aberto, auto-aplicado durante o inicio da sessão de aconselhamento, no período de 05 a 23 de Agosto de 2013, na sede da empresa-cliente. Organizadas, as informações estão sendo analisadas considerando os pressupostos da analise de conteúdo fundamentada por Bardin(2004)o conceito de experiência proposto por Larossa (2002) e os elementos de analise fílmica de Napolitano (2011) Com base nesses referenciais, com esta pesquisa, busca-se identificar as percepções dos profissionais referente à visão do trabalho e da vida e esta percepção se deu a partir do filme.
Palavras-chave: Análise filmográfica – Experiência -Reflexão - Linguagem audiovisual

RESUMEN:
Este articulo describe el recorte de una experiencia , la cual todavía se desarrolla, con respecto a la utilización de la análisis filmográfica para la producción de contenido didáctico. El punto de partida han sido las reflexiones generadas a partir de la disciplina "Alfabetización de la Mirada" , ministrada por el Profesor Alberto da Silva para la clase del Curso de Master en Educación, con el intuito de construir una proposición pedagógica con la utilización de la película "Glass" , para ser aplicada a empleados de

[1] Universidade Tiradentes; Especialista em Recursos Humanos pela FGV RJ; Grupo de Pesquisa Comunicação, Educação e Sociedade; Mestranda em Educação, Universidade Tiradentes; vmtindo@hotmail.com;
[2] Universidade Tiradentes; Especialista em Educação Especial, Faculdade São Luis de França; Grupo de Pesquisa Comunicação, Educação e Sociedade; Mestranda em Educação, Universidade Tiradentes; souza.lais@gmail.com

una firma en el decurso de un programa de suporte al desarrollo de carrera y vida, para un grupo de cerca de 50 personas, que ocupan un puesto de supervisión o arriba o son considerados como teniendo potencial a ser desarrollado para esa posición. El instrumento que se ha utilizado para el registro de las percepciones individuales ha sido un cuestionario con cuestiones abiertas , auto-aplicado en el transcurso de una sesión individual del referido programa ,en el periodo transcurrido entre el 5 y 23 del mes de Agosto de 2013, en la Matriz de la firma. Una vez organizadas, las informaciones están siendo analisadas teniendo en consideración la metodología de Análisis de Contenido, con fundamentación en Bardin(2004),en el concepto de experiencia de Larrosa(2002) y los elementos de la análisis filmográfica de Napolitano (2011) .Buscamos identificar si las auto-percepciones iniciales de los sujetos sufrió cambios después de asistir a la película.
Palabras-llave: Análisis filmográfica; experiencia; reflexión; lenguaje audio-visual.

1 - INTRODUÇÃO:

A disciplina de "Alfabetização do Olhar" teve como objetivo produzir nos alunos uma reflexão sobre as representações geradas pela linguagem audiovisual e a maneira pela qual esta linguagem "reforça as representações estereotipadas determinadas pelos espaços geográficos". Para tal, foi-nos solicitado escolher um produto audiovisual e, a partir dele, construir uma proposta didática de análise deste produto (por inteiro ou recorte).Essa análise deveria obedecer aos pré-requisitos de análise filmográfica apresentados no decorrer da disciplina, fundamentados no conceito proposto por Napolitano (2011)

O trabalho apresentado foi avaliado sob dois aspectos: a avaliação prática, na qual consistiu na apresentação da proposta de aula, utilizando um suporte audiovisual de nossa escolha, colocando em pratica os conteúdos adquiridos durante a disciplina; e a avaliação escrita, a qual consistiu na especificação do *suporte escolhido*, n*a problemática a ser* trabalhada, nos objetivos a serem almejados e uma proposta de exercício a ser desenvolvido pelos alunos,tendo como finalidade a continuação da reflexão e aprofundamento sobre a problemática escolhida.

Na concepção de Napolitano (2011,p.231-235), para além dos aspectos mais "técnicos" como:gênero,ângulos, plano, quadro cênico, sequência, enquadramento, tipos de movimento,trilha sonora, figurino,fotografia, cenário, roteiro,existem outros essenciais à análise filmográfica: o conteúdo dietético ou "a fábula, a história contada pelo filme e a consequente realidade fílmica implicada", o foco narrativo ou "perspectiva da qual a história é transmitida para o espectador" e o argumento (que é à

base do desenvolvimento do roteiro).

A estes acrescentamos a *problematização*, essencial para se fazer a "ponte" com o conteúdo didático e os processos de Recepção, que irão nos permitir a análise criticam reflexiva e criativa dos resultados obtidos.Sem identificar esses aspectos, em nosso modo de ver, o material didático gerado perderá o valor em termos de "estimulo reflexivo" para a produção de conhecimento no discente e no próprio docente.

Considerando esta experiência desenvolvida em aula e o conhecimento adquirido, resolvemos aplicar a proposta pedagógica apresentada na disciplina, em um grupo de "Aconselhamento de Carreira e Vida" conduzido por nós em uma empresa, para uma população de aproximadamente 50 adultos que ocupam cargos de supervisão, ou cargos acima de supervisores, ou profissionais considerados potenciais para esses cargos. Nessa perspectiva, a experiência que pretendemos construir com os sujeitos desta pesquisa consiste em: uma vez que o sujeito inicialmente descreva seu trabalho, o que este significa para ele e se vê esse trabalho como contributivo para a sociedade, em sendo "exposto à experiência de trabalho" que o documentário proporciona (facilitada pelo fato de não haver "falas" verbais no mesmo) registre se a mesma produziu alguma mudança reflexiva em relação ao que foi descrito por ele no inicio da experiência, isto é descreva as representações geradas a partir do filme sobre sua própria experiência e visão de vida, registrando uma mudança – ou ausência da mesma) na percepção inicial(parte I do questionário) .

Este artigo descreve esta experiência procurando identificar se o filme, neste caso "Glas", contribuiu para a mudança de auto percepção com relação a trabalho e vida e se houve esta mudança, como ela se manifesta nos registros escritos destes sujeitos.

2 – FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

A partir da experiência vivenciada na disciplina do mestrado, algumas questões surgiram, especialmente quanto à escolha de filmes e imagens com fins didáticos,o planejamento de sua aplicação e a formulação de questões, das quais destacamos:

1. Que critérios de escolha estabelecer e como?

2. Como definir os "cortes" a serem feitos, mantendo a narrativa de forma que a história "recortada" possa ser devidamente recontada sem perda de substancia ou coerência?

3. Como aplicar o material e como processá-lo de forma que não se interfira ainda que involuntariamente na recepção do mesmo?

2.1 - Escolhendo o produto midiático (ou "sendo escolhido por ele"):

Acreditamos que grande parte dessa experiência seja fonte inesgotável de questões e suposições, consequentemente, gerando inúmeras possibilidades de pesquisa/investigação. Ao contrario do que o senso comum propaga, a experiência como tal é geradora de questões e não de respostas ou certezas. Por acreditar nisso, deixamos nosso olhar "vagar" por múltiplas possibilidades de filmes e imagens antes de decidirmos por algum, interessada que estávamos em vivenciar de forma reflexiva esse processo de escolha .

Em "Notas sobre a experiência e o saber da Experiência", Jorge Bondía Larrosa (2002,p.21) afirma: "A experiência se dá **no** homem: é **o que lhe passa o que lhe acontece, o que o toca** e não *o que se passa, o que acontece ou o que toca*. E comenta: ¨Dir-se-ia que tudo que se passa está organizado para que nada nos aconteça ¨ e parafraseando Walter Benjamin: *Nunca se passaram tantas coisas,mas a experiência é cada vez mais rara .*"

Para Larrosa,(op.cit. p.22) "A todo o momento o sujeito é solicitado dizer o que sabe, com que informação conta e expor, em continuação, a sua opinião: esse é o"*dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem*, o dispositivo que torna impossível a experiência". E completa :

> **O excesso de opinião** faz do sujeito moderno um sujeito informado que se sente obrigado a opinar sobre tudo o que foi informado, criando uma reação quase reflexa causada por um longo período de condicionamento: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. A obsessão do Sujeito pela informação e pela opinião, também anula a possibilidade de experiência e faz igualmente com que **nada lhe aconteça**.

O texto de Larrosa nos fez refletir sobre a distinção entre a experiência de

análise literária de um filme e a de análise filmográfica (que muitos confundem ainda com análise técnica). Enquanto a análise literária se organiza no gênero, a análise filmográfica proporciona a nosso ver, a experiência de *navegar o olhar* sobre as entrelinhas e entremeios que compõe a obra, de forma a vivê-la como experiência. De igual forma,acreditamos que a atividade pedagógica proposta a partir dessa análise filmográfica deva proporcionar aos sujeitos expostos a ela, uma experiência individual que produza uma autorreflexão a respeito de sua vida/trabalho, para além da categorização.Esta perspectiva da escolha como experiência orientou a indicação do filme Glas.

2.1.1 Sobre o filme:

Nosso primeiro contato com ”Glas“ foi em 1983 durante nossa formação em Resolução Criativa de Problemas, fruto de uma parceria ILACE (Instituto Latino Americano de Criatividade e Estratégia) e da CEF (Creative Education Foundation). Já há alguns meses, esse curta vinha à nossa memória, mas não sabíamos quem poderia ter o arquivo e uma vez que Leão de Carvalho, Presidente do ILACE falecera há dois anos, não tínhamos ainda claro como retomar contato com a instituição para pedir cópia do mesmo. Foi então que um ex-colega de formação subitamente, sem nenhum contato prévio, nos envia o arquivo de presente com uma frase:- “Lembra? “Aprendemos que dividindo, multiplicamos, e que essa é a essência da partilha: nesse espírito resolvemos gravar um DVD para o Prof. Alberto com vários filmes que nos “falavam”. Nesse DVD estava o arquivo de Glass (até aquele momento visto por nós como um “belo filme”). Encantada ainda com ele, resolvemos escolhê-lo como objeto de análise. Nesse momento,a escolha aparentemente obedecera a um critério estético.

Direção - Bert Haanstra (31 May 1916 – 23 October 1997) Diretor holandês de filmes e documentários.Haanstra nasceu na cidade de Holten tornou-se um diretor de documentários em 1947. Ficou conhecido internacionalmente com o curta *Spiegel van Holland / MirrorofHolland/Espelho da Holanda ,pelo qual recebeu o* Grand Prix de curta metragem no festival de Cannes de 1951.Nos anos 60 produziu seis filmes para a Shell entre eles *The Rival World*(1955) sobre insetos causadores de zoonoses e como combatê-los.Em 1958 seu documentário *Glas*, um filme improvisado em uma fábrica de vidro ,ganhou o Oscar (AcademyAward) para o melhor roteiro de curta.

Gênero - Documentário /curta. Pode ser considerado um "Filme de Autor"

PAÍS: Holanda,1958.

Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=aLS7--ZLCoI. Acesso em 24/04/2013 às 04.30

Analise filmográfica (argumento e problematização): Percebemos que o documentário mostrava "díades": a comparação do trabalho artesanal como automatizado; a produção individual e "artística" e a produção de massa; a produção artesanal e a produção industrial.O homem artista e sua produção versus o homem, serviçal da máquina; onde a máquina é que domina e produz.

Procurando uma contextualização histórica, situamos o curta em sua segunda parte (embora essa divisão de partes tenha sido nossa) nas implicações do Taylorismo e do Fordismo,retratando uma de suas principais características: "a introdução das linhas de montagem, na qual cada operário ficava em um determinado local realizando uma tarefa específica, enquanto o[...] produto fabricado se deslocava pelo interior da fábrica em uma espécie de esteira. Com isso, as máquinas ditavam o ritmo do trabalho.O funcionário da fábrica se especializava em apenas uma etapa do processo produtivo e repetia a mesma atividade durante toda a jornada de trabalho".
Disponível em: http://www.brasilescola.com/geografia/taylorismo-fordismo.htm.Acesso em 24/04/2013 às 05.00

Conteúdo diegético- O documentário,segundo as fontes, foi filmado em ritmo de improvisação. Mostra o contraste da produção artesanal e seu ritmo e a produção industrial. A câmera se desloca de um mundo artesanal onde o tempo parece correr de forma "natural": o tempo "Kairós",onde o homem é protagonista e criador para o tempo " Cronos" , introduzindo o espectador de forma abrupta no mundo automatizado onde a máquina é o protagonista e o homem mero fiscal do processo ,garantidor da produção.

Cenário: Interior da "vidraria" e da fábrica

Enquadramento - na primeira parte o close predomina e o plano americano; na segunda parte , temos sequências em close,plano americano e plano médio

As partes da análise que se seguem têm para nós especial importância, pois nelas é que o "sentido da experiência" foi se "desvelando" e conseguimos a produção de significado, que em tantos anos de contato com o material estava "encriptado" em uma sensação de "encantamento" pelo mesmo.

Trilha sonora - Nossa descoberta foi que, neste curta, a musica desempenha um papel fundamental.Diríamos mesmo que junto com a imagem, a música constitui a "narrativa" .

Na primeira parte há um diálogo do sax e do piano com o close de rostos e mãos. O sax sublinha o sopro,a moldagem,o resfriamento do vidro;na fase de modelagem/escultura da peça, quando o vidro vai tomando forma pelas mãos do operário, o piano predomina e o foco está nas mãos.

Na parte da produção industrial, a trilha escolhida sublinha a aridez do trabalho, a despersonalização: temos em vez do sax e do piano um som agudo e rápido que mostra a velocidade e automatização do processo e pela voz-robô que conta as garrafas produzidas.

O close está no maquinário: o homem, que se relaciona com sua criação na primeira parte,é substituído pelo homem-fiscal da máquina,seu papel passa a ser garantir que a cadeia de produção não seja interrompida.Aqui o homem fala e sua única fala é o grito de aviso sobre a interrupção da produção para que o colega elimine a garrafa quebrada que causou o "gargalo"

FIGURINO: embora não exista um figurino,no sentido intencional,aqui ele mostra a formalidade da vestimenta :uso da gravata,camisa social,chapéu e na primeira parte há um personagem que usa guarda-pó (de cor bege ao invés do branco tradicional), considerando ainda as condições de temperaturas ambientes muito altas . A meu ver,retrata valores e regras da época e lugar :vetores históricos,geográficos e culturais .

FOTOGRAFIA: Há um contraste de cores ,"quentes" na produção artesanal e "frias" na produção em massa. Aqui, "o inferno é frio e cinzento".

2.2 Análise das Imagens (fotogramas)

Optamos por fazer a análise da imagem a partir de fotogramas, utilizando o Windows MovieMaker. Criamos quatro "clusters" (ou subgrupos temáticos) de imagens sobre os quais elaboramos uma análise imagética: ROSTOS, MÃOS,AMBIENTE e PRODUTO. Este processo de concepção de "categorias" nos possibilitou uma "leitura imagética" que de outro modo, cremos,não nos seria possível obter. A escolha desses grupos foi intuitiva, guiada pelo binômio emoção-percepção. Para analisarmos a

"coerência e propriedade" das escolhas, um critério foi que as imagens escolhidas e a narrativa descritiva gerada deveriam compor uma "historia narrada e ilustrada" despertando no leitor essa perspectiva e convidando-o a "ouvir" nossa narrativa.

2.2.1 "Clusters" de rostos

Imagens de 1 a 4 :Closes das etapas de sopro,moldagem,aquecimento,resfriamento do vidro

Nossa "leitura": Rostos com expressão tensa e concentrada,olhar voltado para o objeto e centrado nele.

Imagens 5, 6 e 7 : Close de rostos(vidraria) no momento em que o objeto toma forma e se identifica como "produto criado". **Nossa leitura:** rosto descontraído, olhar para o alto,sorriso,olhos semi-fechados.Sensação aparente de prazer/relaxamento

Imagens 8 e 9 : indústria de garrafas(Fábrica)

Nossa Leitura: a imagem capta o momento em que o operário percebe uma falha que causa um gargalo de produção e a quebra de várias garrafas, é o único momento do filme em que se ouve uma voz e essa é um "grito de alerta". Como contraponto, a voz do robô repete de forma monótona a contagem do número correspondente à primeira garrafa quebrada.

Plano médio: o operário empurra para fora da esteira às garrafas que causaram o gargalo. Nesse momento, a voz do robô recomeça a contagem.

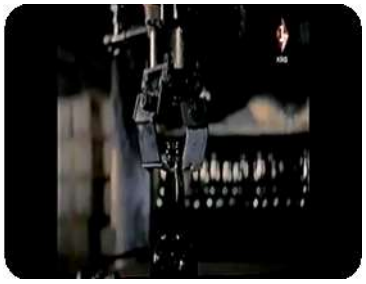
Imagens da fábrica

Sequência de três imagens onde o operário da fábrica enrola manualmente seu cigarro e o acende no vidro incandescente da garrafa. É um momento da "evidência do humano" em meio ao domínio das máquinas. Interessante observar que na "vidraria", os operários fumam cigarros industrializados e cachimbos, enquanto participam ativamente da "criação " dos produtos ;aqui não há nenhuma participação na criação mas sim uma posição na "cadeia de produção,mas o cigarro-prazer é "construído, montado".

2.2.2 "Clusters" de mãos

Imagens 1, 2, 3 e 4 : Close de mãos na "vidraria" .
Nossa Leitura : A imagem da pinça-mão retrata com fidelidade a ausência do humano no processo de produção em massa.

Imagem 5



2.2.3 "Clusters" de ambiente: O forno ,"coração" da vidraria e a ampola incandescente "domada" pela canaleta da fábrica

2.2.4 "Clusters" de produto

Figuras 1, 2, 3 :Etapas na criação de uma peça (vidraria)

2.2.4 Produto Final

Observação: A inclusão do retângulo em branco juntamente com outras imagens do filme, tem como intuito de simbolizar a "invisibilidade" do trabalhador como ser humano na indústria.

A análise desse filme nos remete a vários desafios, por ser de duração de 9´, sem diálogos ou monólogos: "apenas " (e as aspas são propositais) imagem e som. Percebemos então que nos cabia "transcrevê-lo" em linguagem, mas que não se podia fazer isso sem lê-lo através da "fábula" que o criador concebeu. Não era um filme para se focar na sinopse, mas na narrativa diegética. Um filme para ser "experienciado".

4. Os Resultados e Conclusões

Conduzimos em empresas um processo de "Aconselhamento de Carreira e Vida" para adultos que ocupam cargos de supervisão ou acima ou são considerados potenciais para essa posição. No presente caso, temos como sujeitos um grupo de aproximadamente 50 pessoas, com as quais estamos trabalhando há dois anos: são predominantemente do sexo masculino(98%),com tempo de empresa variando entre 01 e 30 anos. O tempo que estão no programa de Aconselhamento varia de 6 meses a 2 anos .

Em relação ao perfil dos sujeitos, muitos são aposentados, porém por motivos não declarados, optaram por não se afastar da empresa; dentre os profissionais com mais de dez anos na empresa, constata-se uma "queixa" recorrente sobre o que intitulam "qualidade de vida", geralmente correlacionada diretamente com salário e a justificativa de que "é preciso manter o padrão". Alguns são indivíduos que não se percebiam criativos no inicio do trabalho (que completa dois anos agora esse mês, com possibilidades de renovação por mais um ano),mas que já apresentam sinais de mudança de visão e melhoria da resistência à mudança e auto-imagem. O trabalho tem uma parte grupal, com duração de 4 horas (grupos bimensais de dez pessoas), que modificamos a cada vez e uma parte individual (as sessões a que se refere esse trabalho) também bimensais, (com duração de 1 hora.)

Foi *a partir da conclusão da análise filmográfica* de Glas que percebemos que o filme poderia atender a uma demanda profissional atual nossa, para a qual não estávamos achando solução. Nossa proposta não seria de uma "aula" e sim de uma "intervenção pedagógica", com o objetivo de aprofundar a reflexão do orientando sobre a problemática proposta.

Antes da exibição do curta foi pedido para responderem por escrito à primeira parte do questionário, com a seguinte questão: "Descreva, usando de três a cinco linhas o seu trabalho, conte como o escolheu e que impacto tem em sua vida. Diga como e se ele faz com que você contribua para a sociedade."

Após o filme, foi pedido que respondessem às perguntas da segunda parte do questionário:

1. Esse filme contribuiu de alguma forma para sua visão de trabalho e ritmo de vida? De que maneira?
2. Reveja sua descrição inicial (na parte I do Questionário) e observe se algo mudou e o que. Caso tenha notado mudanças, anote na parte "Novas considerações".

O referido questionário foi aplicado entre os dias 05 e 23 de agosto de 2013. Para registro dos resultados foram consideradas apenas as respostas dos sujeitos que obedeceram às seguintes condições:

1. Compareceram para a sessão de acompanhamento em algum dos horários agendados, no período de 05 a 23 de Agosto de 2013.
2. Concordaram em responder ao questionário e assistir ao filme proposto.

Por motivos alheios à nossa vontade e inerentes a uma situação especifica da empresa, até a data de 19 de Agosto, quando iniciamos a análise das respostas, conseguimos atender somente a seis pessoas e obtivemos a concordância de quatro delas em responder à pesquisa, sendo, portanto esta, nossa amostra atual.

A análise e comparação dos questionários de que dispomos no momento, nos mostra que :

4.1.1 PARTE I - Questão numero 1 : "Descreva o seu trabalho na Empresa ;conte como o escolheu e que impacto tem em sua vida. Diga *como* e *se* ele faz com que você se sinta contribuindo para a sociedade."

4.1.2 Sujeito 1 : Descreve o trabalho como "uma atividade técnica e de gestão "

Sujeito 2 : Descreve o trabalho como uma atividade e enumera tarefas : " A atividade desenvolvida por mim nessa empresa é de planejamento de manutenção de equipamentos e controle de custos de minha gerencia[...]gero planos e ordens para execução pelas equipes[...]elaboro cronogramas ..."

Sujeito 3 : "primeiramente trabalhava com manutenção e tecnologia " " Depois, devido a minha atitude de querer o melhor para o setor e a empresa. E, questionar as situações do dia-a-dia, fui convidado para a fiscalização e gerenciamento de pessoas."

Sujeito 4 : " O meu trabalho na empresa é de extrema importância, já que faço parte da

operação que lida diretamente com [...] que é a principal atividade dessa organização "

Razões da escolha:

Sujeito 1 :Identifica em si mesmo " aptidões para trabalhar com ciências da Natureza"

Sujeito 2 : Chegou a essa atividade porque " já estava trabalhando no setor ,fiz o concurso e passei "

Sujeito 3 : " A escolha foi por acaso, devido à influência de amigos."

Sujeito 4 : "Inicialmente escolhi esse emprego por motivos financeiros e por me oferecer estabilidade , mas ao longo do tempo aprendi a gostar das atividades a mim atribuídas ."

Observamos que dos 4 sujeitos, somente um relaciona a escolha do trabalho diretamente com suas aptidões para trabalhar nesse campo do conhecimento;nos outros três a escolha se deu por acaso, por influencia de amigos ou por atrativo financeiro e de busca de segurança(estabilidade)

Impacto em sua vida:

Sujeito 1 : "impacta diretamente na vida pessoal, na medida em que traz o sustento e remuneração, mas traz também impactos negativos quando se misturam os papéis sociais e profissionais "

Sujeito 2 : "em minha vida a atividade impacta em ser mais planejada as atividades cotidianas".

Sujeito 3 : "No inicio foi difícil" [...]sinto uma gratificação pessoal

Sujeito 4 : "[...] ao longo do tempo aprendi a gostar das atividades a mim atribuídas."

Três dos sujeitos relatam dificuldades iniciais, já superadas; um identificou impactos positivos (sustento) e negativos (mistura de papeis sociais e profissionais) e outro relata que o impacto em sua vida reside na necessidade de ter de se planejar mais.

Percepção de contribuição:

Sujeito 1 : " acredito[...]que impacte pouco na sociedade hoje por conta de entraves de ordem geral e falta de motivação "

Sujeito 2 : "a contribuição para a sociedade dar-se devido à contribuição da (nome da Empresa) para com ela, porque sem a nossa atividade a produção de (produto final) está destinada ao fracasso"

Sujeito 3 : "No inicio foi difícil mas, estou sentindo que sou útil e estou contribuindo para a mudança do setor. E,com isso,sinto uma gratificação pessoal,já que estou sendo reconhecido por isso."

Sujeito 4: "Acredito ser muito importante o que faço, pois contribui diretamente para o desenvolvimento do país".

Um dos sujeitos identifica uma contribuição/gratificação pessoal, dois identificam a contribuição para o país sob a forma da atividade da empresa e um pontua que (hoje) existem "entraves" que fazem com que a contribuição para a sociedade seja menor.

4.2 PARTE II – Questão número 1: "Assistir a esse filme contribuiu de alguma forma para sua visão de trabalho e ritmo de vida? De que forma?"

Sujeito 1: "Sim; ajudou a refletir sobre fazer o mesmo, todos os dias, da mesma forma. Isto em minha opinião não é muito bom."

Sujeito 2: "Para cada pessoa existe um ritmo, todos temos importância no que fazemos. As atividades comuns podem ser mecanizadas porem as complexas dependem do homem. Temos de repensar o ritmo do outro."

Sujeito 3: " Percebeu-se um aumento na velocidade de execução do trabalho, no sentido de que antes as atividades eram realizadas de maneira manual e depois com o auxilio das máquinas. Outro aspecto é que as pessoas pareciam mais comprometidas anteriormente, já que a atividade dependia da habilidade delas na tarefa.Com a introdução das máquinas, percebeu-se um pouco de falta de atenção."

Sujeito 4: "Após assistir o filme perceber o quão importante é o ser humano dentro de um sistema de produção, porém o desenvolvimento tecnológico traz muitos benefícios, principalmente no fator produtivo. O trabalho que desenvolvo ainda é muito carente de tecnologia então o ser humano tem um peso muito grande no resultado."

Levando em conta a posição de supervisão dos 4 sujeitos, podemos notar que o documentário gerou reflexões em todos eles a respeito do papel e importância das pessoas no trabalho que executam.Com exceção do Sujeito 3 , cuja reflexão traz um caráter mais relacionado a um enfoque descritivo do filme, os outros três se colocam de forma mais auto reflexiva em relação ao seu trabalho com pessoas e como pessoa .

3.3 PARTE II- Questão numero 2 : "Reveja sua descrição inicial(na parte I do Questionário) e observe se algo mudou e o que .Caso tenha notado mudanças, anote abaixo: "Novas considerações" ."

Sujeito 1:Acredito que o impacto na sociedade do meu trabalho é maior, à medida que trabalho com pessoas que direta ou indiretamente dependem de decisões das quais participo."

Sujeito 2, 3 e 4: Sem registro

Somente o Sujeito 1 registrou essa mudança da percepção inicial . No entanto, os registros da questão anterior mostram reflexões significativas. Nossa hipótese é que essa questão fica um pouco repetitiva em relação à anterior. Apesar de não haver mais que uma resposta a ela , podemos dizer que o documentário gerou reflexões em todos os sujeitos respondentes com respeito a si mesmo, trabalho e vida.

Apesar do tamanho reduzido da amostra (pelas questões expostas anteriormente) podemos, com base nas respostas obtidas, identificar "falas" que expressam, se não uma mudança específica após assistir ao documentário , uma reflexão sobre a problemática abordada. Entre 20 e 23 de Agosto, estão previstas sessões com 32 pessoas do programa e que serão convidadas a responder o questionário.

Podemos identificar na transição da parte I para a parte II do questionário uma mudança em comum: todos os quatro sujeitos se referem a questões relativas ao seu papel de "lidar com pessoas", o que não apareceu em nenhuma das descrições iniciais de seu trabalho . Aparecem aqui as questões de diversidade (e a necessidade de respeitá-la) , na fala do Sujeito 2 ; a questão da motivação e comprometimento na fala do Sujeito 3 ; a questão da rotina na fala do sujeito 1 ; a questão do binômio ser humano e máquina na fala do Sujeito 4,o qual percebe a importância do homem mas também dá credito à tecnologia .

O exercicio de análise nos possibilitou compreender melhor o uso do filme como mediador; na medida em que nossa análise prévia já havia selecionado algumas "categorias" e foi possível observar em que medida essa nossa pressuposição se confirma ou não na experiência. Nesse caso especifico, podemos dizer que nos sujeitos dessa experiência parece ter ocorrido o contrário do movimento narrativo do filme: antes de assistir ao filme as descrições mostraram um caráter "taylorista": eram descrições de trabalho como tarefa. Após assistirem ao documentário surge a figura do

ser humano e considerações a seu respeito, trazendo novas reflexões com relação à visão de trabalho e vida .

Embora seja uma atividade que estimule os sujeitos a refletirem sobre suas experiências pertinentes a suas atividades, nesse caso relacionadas à sua vida e trabalho, a opção de uma atividade pedagógica que utilize uma análise fílmica requer do docente, além da análise central do tema, desconstruir o filme em busca das várias vertentes que se possa trabalhar em sala, desde a análise aprofundada dos objetivos que traz o filme, em qual contexto foi elaborado e se existe ou não uma ligação com o cotidiano. Entretanto, salientamos que para tal análise se torna necessário que o docente conheça os elementos da análise filmográfica, especialmente quanto ao conteúdo diegético e problematização do filme, para que então a mediação ocorra dentro do contexto pedagógico que permita gerar reflexão no aluno.

Diante das premissas que levantamos, concluímos que o uso do filme em uma atividade pedagógica, quando decodificado adequadamente através da análise filmográfica, pode contribuir para a compreensão das falas dos sujeitos numa atitude auto-reflexiva e mudança de percepção.

REFERENCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad.Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3Ed.Lisboa:Edições 70,2004;

BAUER, Martin W.;GASKELL,George (orgs.)**Pesquisa qualitativa com texto,imagem e som** .8. ed.Petrópolis,RJ:Vozes,2000;

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência.** In:Revista Brasileira de Educação : Campinas .Jan/Mar/Abr N.19 p.22-28 .(2002);

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**, São Paulo: Contexto p.231-235 (2011);

SCHÖN, Donald Educating the Reflective Practicioner. In: ALARCÃO Isabel:**Reflexão Critica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de Formação de Professores**.Rev.Fac.Educação: São Paulo.Vol. 22 n.2 p.11-42,jul/dez (1996);

Documentário em vídeo: GLASS (1958), de Bert Haanstra Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=aLS7--ZLCoI Acesso em 1/08/2013.