

O R G A N I Z A D O R E S

RAUL INÁCIO BUSARELLO PATRÍCIA BIEGING VANIA RIBAS ULBRICHT

INOVACÃO EM PRÁTICAS E TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM

O R G A N I Z A D O R E S

RAUL INÁCIO BUSARELLO PATRÍCIA BIEGING VANIA RIBAS ULBRICHT

INOVACÃO EM PRÁTICAS E TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM

2 0 1 5



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2015 os autores

Copyright da edição © 2015 Pimenta Cultural

Comissão Editorial

Prof. Dr. Alexandre Silva Santos Filho (UFPA)

Profª. Dra. Heloísa Candello (IBM Research Brazil)

Profª. Dra. Lídia Oliveira (Universidade de Aveiro - Portugal)

Profª Dra. Lucimara Rett (UFRJ)

Profª. Dra. Maribel Santos Miranda-Pinto (Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação, Portugal)

Profª. Dra. Marina A. E. Negri (ECA-USP - Fundação Cásper Líbero)

Profª. Dra. Rosane de Fatima Antunes Obregon (UFMA)

Prof. Dr. Tarcísio Vanzin (UFSC)

Profª. Dra. Vania Ribas Ulbricht (UFSC)

Prof. Dr. Victor Aquino Gomes Correa (ECA - USP)

Direção Editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Capa e Projeto Gráfico Raul Inácio Busarello

Editora Executiva Patricia Biegging

Revisão Autores e Organizadores

Organizadores Raul Inácio Busarello
Patricia Biegging
Vania Ribas Ulbricht

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I588 Inovação em práticas e tecnologias para aprendizagem / Raul Inácio Busarello, Patricia Biegging, Vania Ribas Ulbricht, organizadores. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2015. 410p.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-66832-25-9 (PDF)

1. Aprendizagem 2. Tecnologias digitais. 3. Ensino-aprendizagem.
4. EaD. I. Busarello, Raul Inácio. II. Biegging, Patricia. III. Ulbricht, Vania Ribas.
III. Título.

CDU: 300
CDD: 370



Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição – Uso Não Comercial – Não a Obras Derivadas (by-nc-nd). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores, conforme as normas do edital da chamada pública de trabalhos realizada em 2014/2015 para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. Obra sem fins lucrativos, distribuída gratuitamente. O conteúdo dos artigos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Sumário

Prefácio	
As práticas contemporâneas para uma aprendizagem inovadora	9
<i>Patricia Biegging, Raul Busarello e Vania Ribas Ulbricht</i>	
Capítulo 1	
Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores	16
<i>Alaim Souza Neto e Geovana Mendonça Lunardi Mendes</i>	
Capítulo 2	
A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores	33
<i>Maria Angelica Penatti Pipitone</i>	
Capítulo 3	
Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas	52
<i>Luiz A M Palazzo e Vania Ribas Ulbricht</i>	
Capítulo 4	
Aprendizagem e dinâmicas de <i>e-moderação</i> em ambientes online: proposta de modelo para o caso do <i>Compartilha</i>	90
<i>Oksana Tymoshchuk, Teresa Margarida Sousa, Ana Margarida Pisco Almeida e Paula Coelho Santos</i>	

Sumário

Capítulo 5	
Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica	113
<i>Viviane Sartori, Adelson de Paula Silva, Neri dos Santos e Juliano Schimiguel</i>	
Capítulo 6	
Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo	135
<i>Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha</i>	
Capítulo 7	
Do analógico ao digital: uma perspectiva virtual da EaD	157
<i>Andreza Regina Lopes da Silva, Juliana Bordinhão Diana e Araci Hack Catapan</i>	
Capítulo 8	
Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas	173
<i>Rosane de F. A. Obregon e Nilson Sá Costa Filho</i>	

Sumário

Capítulo 9

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA):
o caso da Universidade Aberta de Portugal 189

*Elena Maria Mallmann, António Manuel Quintas-Mendes,
Ana Maria de Jesus Ferreira Nobre e Juliana Sales Jacques*

Capítulo 10

Redes Sociais Digitais:
o pervasivo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos 212

Simone Lorena Silva Pereira e Gladis Perlin

Capítulo 11

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços
de aprendizagem: possibilidades de uso social entre
diferentes gerações de jogadores de Brasília 235

Larissa Ribeiro e Cosette Espindola de Castro

Capítulo 12

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para
recuperação em Matemática 257

*William Geraldo Sallum, Adelson de Paula Silva, Viviane Sartori,
Juliano Schimiguel e Araci Hack Catapan*

Sumário

Capítulo 13	
O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas	278
<i>Helen de Oliveira Faria</i>	
Capítulo 14	
As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/ <i>Campus Ariquemes</i>	299
<i>Antônio Marcos De Sousa Bento, Izaqueu Chaves Oliveira e Vagner Dias De Souza</i>	
Capítulo 15	
O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos	321
<i>Valdiney da Costa Lobo</i>	
Capítulo 16	
Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari	341
<i>Sâmia Adriany Uchôa de Moura</i>	

Sumário

Capítulo 17	
A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais	362
<i>Angela R. B. Flores e Vania Ribas Ulbricht</i>	
Sobre os Autores	391

AS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS PARA UMA APRENDIZAGEM INOVADORA

O constante desenvolvimento tecnológico digital vem promovendo uma série de mudanças nos processos humanos, influenciando, dentre outros tópicos, aspectos ligados à geração, compartilhamento e transmissão de conhecimento. Aliado a esse fenômeno, pesquisadores de áreas afins aos processos de aprendizagem buscam relações e avanços nestas áreas, comprometendo-se com práticas inovadoras que contribuam para o efetivo avanço humano, dentro deste quadro contemporâneo.

Considerando este contexto, destacam-se estudos e iniciativas de uma variada gama de pesquisadores dentro do País que merecem e exigem um amplo compartilhamento e discussão. Neste sentido, esta obra tem como objetivo servir como mediadora para que essas ideias inovadoras possam ser compartilhadas, fortalecendo o debate do tema da forma mais ampla e democrática possível. Por isso, reúne trabalhos da área que engloba desde estudos teóricos até resultados de pesquisas empíricas, sempre tendo como centro a Inovação em Práticas e Tecnologias para Aprendizagem.

Como primeiro capítulo Alaim Souza Neto e Geovana Mendonça Lunardi Mendes apresentam o texto **“Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores”**. Na pesquisa os autores analisam como as tecnologias digitais impactam nas

práticas docentes e na formação dos professores. Na pesquisa seguinte, **“A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores”**, Maria Angelica Penatti Pipitone traz um relato de campo em que apresenta contribuições sobre a questão da inserção da tecnologia e da educação a distância nos conteúdos estudados nos cursos de Licenciatura de uma Universidade pública paulista.

Luiz Palazzo e Vania Ribas Ulbricht discutem a utilização das redes sociais nas práticas e processos educacionais. O capítulo problematiza as dificuldades para a efetiva utilização dos meios e também os recursos necessários para o desenvolvimento das aplicações educacionais. O texto **“Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas”** apresenta “conceitos de Redes Sociais Temáticas (RST) como plataforma educacional colaborativa e discute seu emprego na produção formal de conhecimento coletivo”.

Em **“Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do Compartilha”**, as autoras Oksana Tymoshchuk, Teresa Margarida Sousa, Ana Margarida Pisco Almeida e Paula Coelho Santos, apresentam uma proposta de modelo de e-moderação. O objetivo deste trabalho é analisar as práticas aplicadas em grupos de entreatjada que visam manter o modelo proposto para o caso do ambiente virtual Compartilha. Por outro lado, o capítulo cinco, **“Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica”**, analisa a importância da Comunidade de Prática Virtual no compartilhamento do conhecimento. Viviane Sartori, Adelson de Paula Silva, Neri dos Santos e Juliano Schimiguel focam o estudo na modalidade da EaD em um curso direcionado aos estudantes moradores da zona rural.

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha, no capítulo seis, traz um estudo em que apresenta o relato de experiência em relação ao uso da Plataforma Edmodo. **“Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo”** apresenta uma pesquisa de campo com estudantes da disciplina de inglês e a avaliação dos resultados nos quesitos motivacional, de desenvolvimento e de colaboração no processo de aprendizagem.

O capítulo sete discute as tecnologias de comunicação digital na perspectiva da EaD em que busca apontar “a necessidade de diferenciação da mediação pedagógica analógica para o digital”. Andreza Regina Lopes da Silva, Juliana Bordinhão Diana e Araci Hack Catapan no estudo **“Do analógico ao digital: uma perspectiva virtual da EaD”** explicam como a mediação na EaD auxilia os sistemas educacionais através de recursos diferenciados e ainda na organização do tempo e do espaço.

“Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas”, de Rosane de F. A. Obregon e Nilson Sá Costa Filho, apresenta uma “discussão envolvendo, por um lado, os aportes teóricos que sustentam os desafios do design instrucional, analisando a perspectiva epistemológica para orientar os processos imersivos nas redes interconectadas e, por outro lado, a aplicabilidade destes conceitos no planejamento e desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem”. Os autores concluem que a teoria da cognição situada se adequa ao design instrucional de ambientes virtuais e potencializam o fluxo do conhecimento e as ferramentas adequadas para a efetivação do planejamento dos processos colaborativos.

Prefácio

No capítulo nove Elena Maria Mallmann, António Manuel Quintas-Mendes, Ana Maria de Jesus Ferreira Nobre e Juliana Sales Jacques apresentam o trabalho **“Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal”**. O estudo de caso foca-se na inovação pedagógica com REA e traz como destaque a “organização didática para sustentar coautoria na revisão, reutilização e recriação de recursos produzidos por pares”. Os resultados voltam-se aos desafios docentes e à reflexão sobre práticas na educação online.

O capítulo seguinte traz um estudo com dez estudantes surdos do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Sergipe. **“Redes Sociais Digitais: o pervasivo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos”** de Simone Lorena Silva Pereira e Gladis Perlin evidencia a importância das redes sociais digitais não somente no cotidiano de usuários surdos, mas na prática da educação bilíngue.

“Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília” de Larissa Ribeiro e Cosette Espindola de Castro apresenta os usos sociais e as apropriações dos videogames por doze pessoas da região de Brasília. O estudo traz pistas “sobre a fascinação desses jogos entre os *fans* transgeracionais e as possibilidades de apropriação e intercâmbio de conhecimento”.

No capítulo doze William Geraldo Sallum, Adelson de Paula Silva, Viviane Sartori, Juliano Schimiguel e Araci Hack Catapan discutem o método de recuperação em Matemática no ensino médio

realizado através do uso de tecnologias em EaD. **“Recuperar o que não se aprendeu: um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática”** é uma pesquisa-ação com estudantes de 1º e 2º anos que apresenta resultados positivos em comparação com o método de recuperação tradicional.

A pesquisa seguinte, **“O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas”**, de Helen de Oliveira Faria, traz dados da prática pedagógica junto aos alunos do ensino médio de um Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. O foco do estudo baseia-se no trabalho envolvendo o gênero textual resenha de filme online em que o “objetivo é mostrar de maneira detalhada as práticas de reconhecimento e de produção do gênero textual em um contexto instrucional”.

Ainda com relação ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no ensino médio, Antônio Marcos De Sousa Bento, Izaqueu Chaves Oliveira e Vagner Dias De Souza, no capítulo seguinte, buscaram identificar as dificuldades dos alunos e professores quanto ao desenho de formas geométricas e ao desenvolvimento da habilidade de desenhar. **“As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes”** traz dados da pesquisa de campo realizada entre os meses de outubro e novembro de 2014 com alunos do 2º ano do Ensino Médio no IFRO campus Ariquemes.

O capítulo quinze, **“O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos”**, de Valdiney da Costa Lobo, apresenta uma pesquisa-ação realizada a partir de

atividades de leitura e letramento críticos na disciplina de língua espanhola de uma escola pública. Com o objetivo de entender a construção de sentidos, o autor observou que a partir dos quadrinhos os alunos ressignificam seus conceitos como consumidores contemporâneos.

Sâmia Adriany Uchôa de Moura com a pesquisa **“Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari”** traz importantes contribuições acerca da aplicação das metodologias pesquisa social e história oral com alunos do 1º ano do Curso Técnico em Alimentos do Instituto Federal do Amapá no ano de 2012. Tendo como objetivo tornar os conteúdos mais atraentes e que pudesse fazer com que os alunos conhecessem melhor o espaço geográfico amapaense, a pesquisa, a partir de conversas informais, ampliou e facilitou a construção do repertório histórico da região por meio deste projeto interdisciplinar.

Por fim, a pesquisa apresentada por Angela R. B. Flores e Vania Ribas Ulbricht trata da afetividade como grande diferencial no processo de aprendizagem de pessoas deficientes visuais. **“A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais”** mostra que os aspectos cognitivos, os emocionais e os sociais são grandes propulsores no ensino aprendizagem destes indivíduos.

Com a leitura dos capítulos desta obra é possível perceber que tópicos relacionados à aprendizagem vêm apresentando singulares avanços a partir de processos e metodologias diferenciadas quanto às práticas em sala de aula e no ensino a distância. As tecnologias digitais mostram-se como importantes recursos que auxiliam não somente os professores, mas promovem o envolvimento,

Prefácio

o interesse e o aprendizado dos alunos de forma eficaz. Sabe-se que pesquisas sobre os métodos de ensino-aprendizagem ainda têm muito a buscar, porém percebe-se que grandes passos foram dados contribuindo para a inovação desta área. Os estudos aqui apresentados mostram que a convergência das tecnologias no ensino torna o processo mais interessante e eficaz tanto para os alunos quanto para os professores, contribuindo para a discussão contemporânea das práticas de geração de conhecimento humano.

Boa leitura!

*Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello
Vania Ribas Ulbricht*

1

ALAIM SOUZA NETO
GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES

**OS USOS PEDAGÓGICOS DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL DO BRASIL NA ATUALIDADE

No Brasil, nas últimas três décadas, o contexto educacional tem passado por inúmeras transformações que vão desde as discussões curriculares até a criação de políticas educativas. No decorrer dos anos, muitas dessas transformações educacionais têm descortinado fragilidades em relação à formação inicial e continuada dos professores, como bem nos mostram os estudos de Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009).

Nesse contexto, a formação inicial e continuada de professores, em sua articulação com o trabalho docente, é alvo intenso de pesquisas acadêmicas. Diante das novas políticas educacionais, vários autores, como Nóvoa (1998), Mizukami (2002), Oliveira (2003) e Tardif; Lessard (2005) têm se preocupado com o processo de trabalho docente nas escolas.

Em meio às várias políticas educativas de inserção de tecnologias digitais - TD na escola, em especial os computadores, *laptops* e *tablets*, não tem sido diferente o contexto de formação de professores para o uso pedagógico dessas tecnologias em suas práticas educativas. Adotamos a nomenclatura de tecnologias digitais por compreender maior que o campo das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC em que a cultura digital ainda não tinha a dimensão atual presente na nossa cultura com a proliferação da Internet.

Nessa esteira, é oportuna a discussão, mesmo que breve, sobre como e em quais circunstâncias, essas formações de professores têm ocorrido nos últimos anos, mapeando os avanços e retrocessos para a efetivação qualitativa de práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem que fazem uso das TD na escola.

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

Assim, categorizamos este trabalho como um ensaio teórico que objetiva problematizar algumas concepções, práticas e relações sociais da educação no que tange à formação de professores, buscando, sobretudo, problematizar um referencial teórico chamado de modelo TPACK e divulgado por Mishra e Koehler (2006).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Não são poucas as políticas educacionais na América Latina que têm como premissa a necessidade de melhorar a formação dos professores, estes por sua vez, considerados atores fundamentais num contexto de mudanças e novas demandas na cultura escolar. Dito de outra maneira, os professores estão no centro das preocupações e das políticas educacionais que têm tratado da temática.

As críticas têm sido direcionadas ao modelo de formação de professores das faculdades de educação em que o professor foi, inicialmente, compreendido como ser abstrato e pertencente a um conglomerado homogêneo, cujo exercício profissional concebido ficou restrito à atividade essencialmente instrumental de racionalidade técnica. Tal modelo de formação acabou por afastar a pesquisa acadêmica da prática pedagógica e, ainda, desvalorizando ou negando os saberes dos professores, inclusive da experiência.

Avançando para além desse modelo, novas pesquisas do campo têm apresentado, nos últimos anos, um redirecionamento do foco de análise, deixando de lado uma visão estática da profissionalização do docente para o entendimento de que a docência é uma atividade humana nas suas complexidades com características específicas (TARDIF; LESSARD, 2005).

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

Como expõe Imbernón (2010), muitos dos estudos que tratam da formação de professores aborda em sua proposta, uma fase mais experimental em detrimento de uma fase descritiva em função da difusão dos cursos de formação. Foi em função desses condicionantes, que nos últimos anos, foram realizados vários programas de formação de professores.

Alguns desses estudos apontaram sérios problemas, a exemplo da descontinuidade das políticas educativas (QUARTIERO; FANTIN; BONILLA, 2012), mas também apresentaram propostas inovadoras, que trazem para o campo, novas questões (BACKES; SCHLEMMER, 2014). Entretanto, analisando todo o investimento e esforço investidos à implementação de propostas inovadoras de formação de professores, têm-se resultados aquém do esperado, como evidenciam os relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nos documentos, são reiterados os baixos impactos dos programas de formação, de um modo geral, nas práticas docentes, não restando alternativa que não a revisão crítica dos modelos de formação que estão sendo disponibilizados nas políticas educativas. Tendo em vista as discussões citadas, é que se apresenta na contemporaneidade, uma preocupação acentuada com a formação de professores para que possam atuar melhor no “instável mundo globalizado” (SACRISTÁN, 1999, p. 23).

FORMAÇÃO PARA USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Os impactos das TD levaram ao desenvolvimento de políticas educativas que tiveram como objetivo a inserção das TD na escola (SOSSAI, LUNARDI MENDES, PACHECO, 2009). Nesse sentido, no Brasil, desde o lançamento do projeto EDUCOM em 1983 (MORAES, 1993), até aos programas mais recentes, como o Projeto UCA – Um computador por aluno ou o Projeto de compra de *tablets* às escolas públicas, é possível encontrar algo em comum: primeiramente, o “apetrechamento” (PERALTA; COSTA, 2007, p. 79) das escolas em equipamentos, ou seja, uma “parafernália tecnológica” (PINHEIRO; ROSA; BONILLA, 2012, p. 110), que invade as escolas em forma de empacotamento tecnológico; em seguida, a formação dos professores para o uso das TD.

Mesmo assim, pesquisas científicas demonstram que não há mudanças significativas na escola (CYSNEIROS, 1999). O que se tem visto é que as TD aguçam o interesse, a motivação e a criatividade dos alunos, levando a crer que aliadas às propostas metodológicas que valorizem o conhecimento privilegiado pela escola e professores, seja uma saída possível e atual às demandas educacionais. Contudo, acreditamos que sem professores não teremos mudanças pedagógicas significativas. Assim, depositamos nossas fichas num modelo de formação e desenvolvimento que entenda os professores como agentes sociais da própria cultura escolar.

Tentando encontrar razões para justificar tanto os casos de sucesso como de insucesso de integração curricular das TD no currículo, as opiniões de muitos autores convergem quando afirmam que uma efetiva integração implica investimento em dois domínios – na atitude dos professores e numa adequada capacitação para o seu uso (PERALTA; COSTA, 2007).

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

No caso do Brasil, muito embora o acesso e a oferta de formação no âmbito das TDIC tenham aumentado nos últimos anos, a realidade é que na prática, embora os professores de hoje utilizem mais as TD no seu fazer docente, os tipos de usos que são feitos das TD são muito redutores em termos do seu verdadeiro potencial (LUNARDI-MENDES *et al.*, 2013).

Desde os estudos realizados por Cuban (2001) foi possível verificar que os professores usavam as TD muito mais para preparar as aulas do que no processo de ensino aprendizagem em interação direta com os alunos; mais recentemente, esta mesma realidade foi também constatada em recentes estudos.

Em síntese, o que temos visto, são constatações empíricas que resultam de muito trabalho de investigação e que vêm sendo realizadas no âmbito da educação, contudo, tem faltado um referencial teórico e conceitual que fundamente as investigações e unifique a terminologia usada pelos diferentes investigadores.

UM MODELO COMO REFERENCIAL TEÓRICO...

Na atualidade, é carente a produção de pesquisas sobre os saberes necessários aos professores a fim de que promovam usos pedagógicos das TD na sala de aula, em detrimento aos usos ou utilizações instrumentais e deterministas que têm sido demandados.

Entretanto, conhecer a forma de mobilizar esses saberes nas práticas pedagógicas reveste-se de grande importância num momento em que se pretende reconstruir ou reelaborar novos modelos

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

de formação de professores para o uso pedagógico das TD, capazes de alterar um contexto marcado ainda por uma “maquinaria escolar”, que se diz organizativa e característica da nossa cultura escolar, centrada, ainda na figura do professor como o único meio de acesso ao conhecimento produzido e acumulado pela humanidade.

Assumindo que ensinar é um processo complexo, e que a natureza do processo de ensino e aprendizagem é diversa e multifacetada (LIBÂNEO, 2010), alguns autores procuraram operacionalizar os requisitos que caracterizam essa forma de conhecimento intrínseca à profissão docente. Como um deles, Shulman (1987) propôs sua teoria com alto grau de consenso entre muitos estudiosos da área educacional, partindo do pressuposto que ensinar é mesmo um misto de arte e de ciência que se utiliza da relação entre conteúdo e pedagogia como um *know-how* à atividade do professor.

Os autores Mishra e Koehler (2006) retomaram tais ideias de Shulman (1987) e ampliaram o conceito ao caso específico da utilização das TD no processo de ensino e aprendizagem, acrescentando ao modelo um terceiro componente: o conhecimento tecnológico, conceituando esse modelo de TPACK (MISHRA; KOEHLER, 2006).

A premissa que se encontra no conceito de TPACK é a ideia de que a atitude do professor no que diz respeito às tecnologias é multifacetada, dinâmica e uma sintonia para a integração das TD no currículo resultará da intersecção balanceada de três tipos de saberes: o conhecimento pedagógico, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento tecnológico (MISHRA; KOEHLER, 2006).

Em síntese, o modelo TPACK defende que o uso da tecnologia no ensino requer o desenvolvimento de um conhecimento complexo e contextualizado, denominado pelos seus autores de Conhecimento

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

Tecnológico Pedagógico de Conteúdo – CTPC, traduzido dos termos ingleses *Technological Pedagogical Content Knowledge* - TPACK. O modelo apresenta a ideia de uso pedagógico das TDIC pode ser possível por um docente capaz de articular e interrelacionar os três (03) tipos diferentes de conhecimento: o conhecimento de conteúdo ou disciplinar (da sua área específica), o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico, como proposto na figura abaixo:

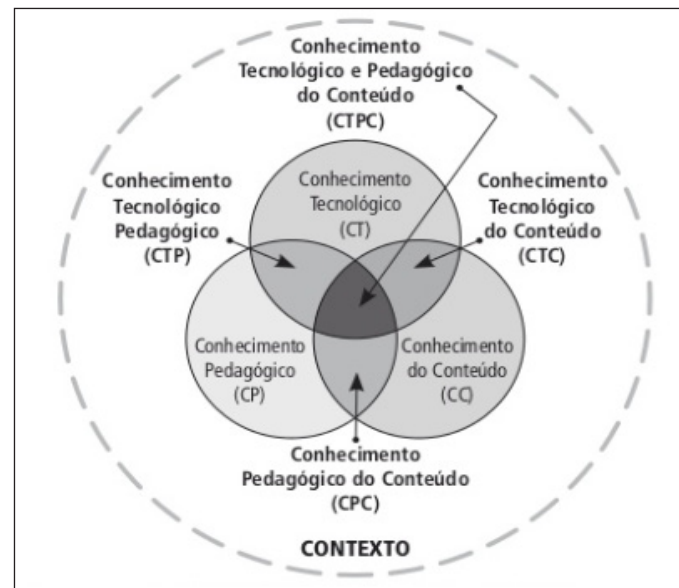


Figura 2: Modelo TPACK

Fonte: Adaptado de Mishra e Koehler (2006, 2008).

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

O conceito de TPACK pode facilitar a compreensão que temos hoje da forma como se processa o desenvolvimento profissional de um professor para usar as TD no ensino curricular de sua disciplina. A justificativa para a aplicação do método seria para atender a um rápido desenvolvimento da cibercultura na contemporaneidade, sustentando a hipótese que o desenvolvimento de tais saberes no professor, facilitaria os usos das TD nos processos pedagógicos em sala de aula (JONASSEN, 2007).

Basicamente, a ideia é que o professor seja capaz de tomar decisões fundamentadas na pedagogia para o planejamento e desenho das suas práticas docentes com uso das TD. Segundo Cox (2008), em sua tese de doutorado, essa ideia pressupõe: a) saber usar as tecnologias; b) numa dada área curricular; c) integrada numa estratégia pedagógica específica; d) num determinado contexto educativo; e) para promover a construção do conhecimento do aluno, relativo a um determinado conteúdo curricular a fim de contribuir com a consecução de um objetivo educacional previamente identificado.

A inovação do modelo está em integrar o conhecimento tecnológico, que prefiro chamar de saberes tecnológicos, como mais um dos saberes a fazer parte dos atuais modelos de formação de professores, os quais têm dado muita atenção ao saber para ministrar a disciplina e ao saber para se ensinar a disciplina (conteúdo e pedagógico).

COMPETÊNCIAS DIGITAIS AOS PROFESSORES

Neste item fazemos um debate a respeito das competências digitais que professores estão demandando para que sejam capazes de interpretar e interiorizar a função, o papel e o lugar das TD na escola.

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

Partimos do trabalho realizado por Costa (2008) no âmbito do estudo das competências TIC para docentes, bem como de reflexões sobre modelos de formação de professores a fim de apresentar uma discussão em relação às estratégias de formação de professores que consideramos mais eficazes tendo em vista a apropriação real do potencial pedagógico das TD disponíveis, para um uso efetivo das mesmas nas atividades pedagógicas da sala de aula.

Nossa posição defende a ideia de assumir as competências TIC para docentes como potencializadora da mobilização de capacidades, conhecimentos, saberes e atitudes em situações de ensino e aprendizagem, em que o uso das tecnologias digitais podem servir de instrumentos culturais de aprendizagem. Assumimos, ainda, que o fator psicológico determinante para a utilização efetiva das tecnologias digitais nas atividades educativas é a decisão individual de cada professor, ou seja, uma pré-disposição para propor mudanças na atual cultura escolar. Nesse sentido, defendemos a ideia de formação no professor de uma consciência por parte dele mesmo em que se torna particularmente relevante incidir sobre as formas de adquirir as competências indispensáveis para o efetivo trabalho com as TD, bem como de mobilizá-las para que se tornem agentes de transformação do processo de ensino e aprendizagem.

Aliás, nossa suposição é que estamos inseridos numa cultura digital que demanda dos professores novos saberes, práticas, costumes e valores, ou seja, novas formas de conceber, produzir e utilizar os conhecimentos, cujo papel das TD na escola, por meio da transdisciplinar e transversalidade, é promover diferentes oportunidades para a participação efetiva dos mais diversos sujeitos do processo pedagógico, sejam eles professores, alunos, gestores, profissionais envolvidos com a educação e outros membros da comunidade educativa, como agentes ativos dessa mesma cultura digital.

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

Nessa perspectiva, é crucial a interpretação do professor sobre as concepções de currículo que lhes são impostas, além do papel atribuído aos alunos na concretização do processo de aprendizagem e, ainda, a compreensão e conhecimentos efetivos que ele tem sobre o potencial pedagógico das tecnologias disponíveis. Atribuir ao aluno um papel ativo implicará planejar e organizar as atividades cuja função das tecnologias digitais vai além da transmissão da informação, proporcionando assim diferentes oportunidades de questionamento, reflexão, decisão, enfim, produção de conhecimento significativo (COSTA, 2012).

Desse modo, altera-se também a forma como os professores entendem e assumem a sua intervenção pedagógica. Ao promover um protagonismo pedagógico na condução da ação educativa passará a estimular a autonomia dos alunos por meio da criação de oportunidades de reflexão e de produção colaborativas, a apoiar os processos de negociação de significados e a valorizar as diferentes relações que podem estabelecer-se com os mais diversos saberes das diferentes áreas de conhecimento.

Ao desempenhar um novo papel docente, mais confiante, confortável e seguro em relação aos usos pedagógicos das tecnologias digitais na sala de aula, é imprescindível ao professor que ele comece a ter em mente quais as competências necessárias para atuar nesse contexto histórico-social digital, assumindo uma postura ativa em relação ao percurso formativo dele mesmo e mais ainda dos alunos.

Uma boa forma de visualizar a reflexão que propomos é o quadro sobre o Referencial de Competências Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC para Professores, o qual apresenta um conjunto de dez (10) macrocompetências essenciais para o uso pedagógico e consciente das tecnologias digitais em contextos educativos de aprendizagem (COSTA, 2012).

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

Quadro 1: Macrocompetências em TIC para os professores.

- Detém conhecimento atualizado sobre os recursos tecnológicos e seu potencial de uso educativo.
- Acompanha o desenvolvimento tecnológico no que implica a sua responsabilidade profissional.
- Executa operações com hardware e software (usa e instala programas, resolve problemas comuns com o computador e periféricos, cria e gere documentos e pastas); observa regras de segurança no respeito pela legalidade e princípios éticos etc.
- Accede, organiza e sistematiza a informação em formato de objetivos concretos.
- Executa operações com programas ou sistemas de informação online e/ou off-line (accede à internet, pesquisa em bases de dados ou diretórios, acede a obras de referências etc.).
- Comunica com os outros , individualmente ou em grupo, de forma síncrona e/ou assíncrona através de ferramentas digitais específicas.
- Elabora documentos em formato digital com diferentes finalidades e para diferentes públicos, em contextos diversificados.
- Conhece e utiliza ferramentas digitais como suporte de processos de avaliação e/ou de investigação.
- Utiliza o potencial dos recursos digitais na promoção do seu próprio desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.
- Compreende vantagens e constrangimentos dos usos das TIC no processo educativo e o seu potencial transformador do modo como se aprende.

Fonte: COSTA (Coord.), 2008.

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

Apresentamos tais macrocompetências na ideia de que este referencial pode se constituir como um ponto de partida para auxiliar os professores ao refletir sobre os usos que têm sido feitos das tecnologias digitais na escola, como também poderá servir de subsídio para autorreflexão sobre as necessidades de formação nessa área e, ainda, para a tomada de decisão ou consciência sobre o seu processo de formação. A ideia é que o professor ao tomar consciência das suas dificuldades pedagógicas em relação ao uso das tecnologias digitais, possa ser capaz de traçar um plano de formação ajustado aos seus objetivos de aprendizagem, além de contribuir para o seu desenvolvimento docente conforme sua necessidade e motivação.

É importante ainda que o professor esteja ciente de que um movimento de apropriação crítico dessas tecnologias digitais para o seu uso pedagógico não é do dia para a noite, mas sim lento, gradativo e complexo. É a proposição sugerida pelo projeto ACOT (*Apple Classrooms of Tomorrow*), em que foram identificados cinco (05) estágios evolutivos para a integração das tecnologias digitais nas práticas docentes (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997).

1. Exposição ou Entrada: o professor inicia o processo de exploração das tecnologias e desenvolve algumas competências técnicas essenciais para os seus usos;
2. Adoção: o professor adota o uso de algumas das tecnologias disponíveis ao serviço das práticas pedagógicas;
3. Adaptação: o professor integra o uso das tecnologias nas suas práticas como forma de ampliar o processo de aprendizagem dos alunos;

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

4. Apropriação: o professor já domina suficientemente determinadas tecnologias, avaliando criteriosamente o seu potencial pedagógico e assim desenvolvendo projetos transdisciplinares, interdisciplinares, transversais e colaborativos.

5. Inovação ou Invenção: o professor explora novos contextos de uso das tecnologias, tendo sempre como objetivo a articulação de propostas qualitativas e mais ambiciosas de aprendizagem dos alunos.

Com base nestes estágios evolutivos para a apropriação das tecnologias, é possível compreender que cada um deles engloba a aquisição de um conjunto de competências técnicas e, principalmente, pedagógicas que se complementam como possibilidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação das TD pela educação não pode ser vista apenas como uma inovação tecnológica, em que há a substituição de tecnologias mais antigas no contexto educacional, como o quadro-negro, por tecnologias mais contemporâneas. Contudo, os números nos evidenciam um enorme investimento no *apetrechamento* ou *parafernália tecnológica* das escolas brasileiras, levando-nos a levantar uma série de questionamentos que fizemos no decorrer do texto. Tais questões implicam processos de formação de professores que se utilizam de modelos que atendam às necessidades dos professores e alunos.

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

Nesse sentido, acreditamos que uma aposta atual possa ser pensada a partir da integração de saberes/conhecimentos e por que não utilizar o modelo TPACK para problematizar essa situação? O referencial do TPACK apresenta a intersecção de saberes que são demandas pedagógicas da atualidade e, talvez, pudéssemos pensar no modelo como referencial para se pensar a futura formação de professores para uso das TDIC em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. O processo de aprendizagem em metaverso: formação para emancipação digital. Desenvolve: **Revista de Gestão do Unilasalle**. Canoas, v. 3, n. 1, mar. 2014, p. 47-64. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/desenvolve/article/view/1387/1031>>. Acesso em: 07 abr. 2014.

COSTA, Fernando Albuquerque (Coord). **Repensar as TIC na educação** – o professor como agente transformador. Coleção “Educação em Análise”. Lisboa. Edição Santillana, 2012.

COSTA, Fernando Albuquerque et al. Competências TIC - Estudo de implementação. V. 1. **Plano Tecnológico de Educação. Gabinete de estatística e Planejamento da Educação** (GEPE). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa, 2008.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora? IX ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia**, SP, maio de 1998, anais II, pp. 199-216. Republicado na revista Informática Educativa. Bogotá, Colombia, Universidad de los Andes, v.12, n.1, Mayo 1999, pp. 11-24.

COX, Suzana. **A conceptual analysis of technological pedagogical content knowledge**. Doctoral dissertation, Brigham Young University, Provo, UT. 2008.

CUBAN, Larry. **Oversold and underused: computers in the classroom**. Cambridge: MA, Harvard University Press. 2001.

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

GATTI, Bernadete; BARRETTO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC, 2009. (Textos FCC, n. 29).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JONASSEN, David. **Computadores, Ferramentas Cognitivas**. Porto: Porto Editora. 2007.

KOEHLER, Matthew; MISHRA, Punya. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In: AACTE (Eds.). **The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators**. New York, NY: MacMillan, 2008. p. 3-30.

_____. Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 108 (6), 2006, p. 1017-1054.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**, para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça et al. Incorporación de TIC en la formación docente de los países del MERCOSUR: Informe Brasil. **Documento elaborado para Relatório final da OEI/OCDE sobre os usos pedagógicos das TIC no Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai**, coordenado pela Profa. Dra. Inés Dussel. 2013.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In: AACTE (Eds.). **The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators**. New York, NY: MacMillan, 2008. p. 3-30.

_____. Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 108 (6), 2006, p. 1017-1054.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: UFSCar, 2002.

MORAES, Maria Candida. Informática educativa no Brasil: um pouco de história... **Revista Em Aberto**, ano 12. n. 57, jan/mar. 1993, p. 17-27.

Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

OLIVEIRA, D. A. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PERALTA, H; COSTA, Fernando. Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*. n. 3. mai/ago. 2007, pp. 77-86.

PINHEIRO, Daniel; ROSA, Harlei; BONILLA, Maria Helena Silveira. Pedagogização dos artefatos tecnológicos: uma análise a partir do programa UCA. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; BOHADANA, Estrela D'Alva Benaion; TORNAGHI, Alberto José da Costa. (Orgs.). **Educação e Tecnologia: parcerias**. E-book. 1. ed. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2012. p. 109-124.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF Cathy; DWYER, David C. **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula centradas nos alunos. Trad. Marcos Antônio Guirado Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOSSAI, Fernando César; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; PACHECO, José Augusto. Currículo e novas tecnologias em tempos de globalização. **Perspectiva**, v. 27, 2009, p. 19-46.

TARDIF, Mauricio; LESSARD, C. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. 1987, pp. 1-22.

QUARTIERO, Elisa Maria; FANTIN, Mônica; BONILLA, Maria Helena. Políticas para la inclusión de las TIC en las escuelas públicas brasileñas: contexto y programas. **Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa - Campus Virtuales**, n. 01, v. I, p. 115-126, 2012.

2

MARIA ANGELICA PENATTI PIPITONE

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

Documentos de agências internacionais e nacionais, bem como a legislação relacionada à educação e formação de professores têm sido unânimes ao postular a inserção da tecnologia na prática educativa e nas salas de aulas como forma de universalizar o acesso à internet, aumentar a relação computador/estudante nas escolas públicas e promover inovações nas práticas educativas.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9393) em dezembro de 1996 e do decreto 2.494 de 1998 a educação a distância passou a figurar em artigos e parágrafos específicos que conferiram visibilidade ao tema, além de muita polêmica. A despeito da polêmica, o fato é que este avanço legal somado à modernização e popularização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) resultou no acesso de grande parte da população à Internet e, este é o caso dos professores e das escolas. Vários programas de âmbito nacional, estadual e municipal foram implantados com o intuito de promover a inserção da tecnologia nas aulas ministradas por professores da educação básica à superior.

A utilização do ambiente digital na educação formal, todavia, não exclui a ação docente, apenas a modifica. O professor passa a ser responsável por um período de adaptação ao novo ambiente tecnológico, para em seguida adquirir as competências necessárias para o uso criativo dos recursos das tecnologias da informação e comunicação em situações de ensino e aprendizagem. Este processo é longo e complexo e por tal razão deve começar o mais cedo possível, como afirma Kenski (2003), sob o risco de o professor repetir com a tecnologia e à distância, os erros e procedimentos que estava acostumado a realizar em suas aulas presenciais.

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

É possível registrar alguns trabalhos que analisam a presença da tecnologia e da estratégia da educação a distância como ferramentas de formação continuada dirigida aos professores em serviço. Há, também, pesquisas que descrevem experiências de qualificação dos professores para o uso das tecnologias em sala de aula por meio de cursos de especialização, atualização e outros.

Contudo, ainda são inexpressivos os estudos sobre experiências que mostrem a formação inicial de professores, ou seja, os cursos de licenciatura, como o período com as melhores condições de tempo, espaço e oportunidade para iniciar a preparação dos futuros professores para viver e ensinar na era do conhecimento em rede.

Por tais razões parece razoável indicar que seja, notadamente no âmbito dos cursos de licenciatura, durante a formação inicial de professores que esta qualificação venha a ter início.

Considerando que os recursos e os meios com os quais interagimos numa sociedade permeada pelo mundo digital são diferentes, também deverão ser diferenciados os processos de construção, uso e a reflexão sobre as novas práticas educativas não presenciais ou mediadas por tecnologias.

Esta situação nos remete à consciência e convicção de que a tecnologia não veio à cena educacional para reduzir a formação dos professores a um simples treinamento para o uso de um novo recurso. Este não seria um “novo paradigma” e sim mais um exemplo de uso conservador da tecnologia. Também é ilusório imaginar que as tecnologias possam ser objetivadas ao ponto de ganharem vida e personalidades próprias como substitutas do professor.

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

Neste complexo processo de formar professores para ensinar em um mundo digital parece possível afirmar que o foco do trabalho deve estar nos professores e não nas tecnologias ou recursos.

O primeiro desafio do citado processo pode estar na inegável aceitação de que nos cursos de formação inicial temos professores/formadores “analógicos” (denominação apresentada por Schlemer, 2010) precisando ensinar e aprender com os “nativos digitais”. Certamente, não é possível esperar que uma mudança deste porte aconteça, de forma rápida, suave e pouco dispendiosa, além de tudo não há como pular etapas porque a prontidão para o trato com as mídias digitais só se faz a partir da aquisição, por parte dos professores, desta específica prontidão. Não podemos ceder à urgência dos nossos indicadores da educação pública e instaurar uma “velha” formação com o uso das “novas” tecnologias. Não podemos simplesmente recusar as novas tecnologias, mas compreendê-las para poder integrá-las à prática educativa de forma que o docente se aproprie delas e não seja dominado por sua lógica.

Aí reside o real potencial de mudança das TICs. Elas podem criar uma educação mais dinâmica, compartilhada, desafiadora e condizente com as necessidades de uma sociedade e de seus sistemas escolares que precisam gerar mais ofertas de educação de qualidade, para mais pessoas e ao longo da vida.

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

O OBJETIVO GERAL COMO ELEMENTO DE ORIENTAÇÃO DA PESQUISA

Considerando a importância da formação inicial para os professores, nosso objetivo foi o de investigar se a questão da incorporação das tecnologias digitais faz parte dos conteúdos e títulos das disciplinas dos cursos de licenciatura de uma universidade estadual paulista.

METODOLOGIA PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Foram analisadas as disciplinas dos cursos de licenciatura/formação de professores distribuídos em dezesseis *campi* espalhados pelo estado de São Paulo. O trabalho de coleta de dados foi restrito ao site da universidade, mais precisamente ao espaço reservado ao serviço de cursos de graduação.

O trabalho de investigação foi auxiliado pela técnica de análise documental que favorece a observação da presença, ou não, da temática de interesse, entre as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura ofertados por esta instituição de ensino superior.

Para Cellard (2010) a análise documental deve iniciar-se pela escolha dos documentos escritos, seguida pela análise preliminar dos mesmos que se faz a partir da observação das dimensões do contexto, da identidade de sua autoria, autenticidade e confiabilidade do texto, natureza do conceito-chave e lógica interna do texto. O autor orienta, também, que se analise o contexto histórico em torno do qual foram produzidos os documentos e a conjuntura socioeconômica, política e cultural que motivou a elaboração dos mesmos.

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

Isso posto, verificou-se a presença ou ausência, entre os títulos e conteúdos dos planos de ensino das disciplinas dos cursos de licenciatura das diferentes unidades de ensino da universidade em foco, das seguintes palavras-chave: Educação a Distância (EaD); Tecnologias Digitais e Educação; Tecnologia e Educação; Tecnologia Educacional, e finalmente Tecnologia de Ensino.

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

A formação inicial dos professores, ou os cursos de licenciatura coincidem com o local e o momento ideais para formar o professor para o desafio da incorporação das tecnologias, que se configuram em exemplos do que poderemos chamar de uma “educação em rede”, inserida em um “mundo em rede”.

É sabido que os dilemas da formação de professores são muitos e diferenciados e sobre os mesmos, Gatti e Barreto (2009) constatam que nas instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura não há, em linhas gerais, a definição de um perfil profissional claro de professor, além disso, os currículos não se voltam ao campo da prática profissional, tampouco aos problemas da realidade escolar, e, continuam a privilegiar os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos.

Gatti (2010) com base em dados de uma pesquisa de âmbito nacional sobre a formação docente em cursos de pedagogia e licenciatura apresenta, entre suas verificações, que os saberes relacionados à tecnologia no ensino estão praticamente ausentes dos títulos e ementas e projetos pedagógicos destes cursos.

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

Ghedin e Almeida (2008) demonstram que o profissional docente não tem recebido preparo suficiente no processo inicial de sua formação para enfrentar os problemas da escola pública, assim como a complexidade das demandas da sociedade contemporânea, e, é sabido que os cursos de formação de professores devem proporcionar a construção da identidade do professor e assegurar, aos mesmos, a base reflexiva necessária para compreender e interferir, de forma positiva e consciente, nos contextos escolares.

Para Imbernón (2002) a formação inicial fornece o conhecimento profissional básico e deve permitir atuar em uma educação para o futuro e por esta razão é necessário voltar os olhos para quais têm sido os métodos, recursos, práticas e currículos desenvolvidos nestes cursos de licenciatura. Indo mais além, a formação inicial deve garantir a sólida bagagem para que os futuros profissionais possam assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade.

Retomando o objeto da pesquisa, vale lembrar que muito se tem escrito a respeito da educação a distância, da incorporação das tecnologias no ensino e aprendizagem dos processos formais da educação básica, profissional e superior. Uma transformação que é inexorável e já faz parte da vida e das relações cotidianas entre as pessoas deve fazer parte das relações de sala de aula de forma a compor um modelo de educação compartilhada e colaborativa.

Mudanças diversas serão necessárias para que os cursos de licenciatura preparem-se para este desafio, como alterações de gestão, de espaço físico, de infraestrutura, de qualificação técnica para este uso, de valorização das horas trabalhadas pelo professor em atividades online, uma reformulação curricular e, acima de tudo de um projeto pedagógico que promova e assegure as condições para

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

que uma transformação na educação possa, de fato, se dar a partir do uso e, sobretudo, a partir da reflexão sobre o uso das tecnologias digitais nas relações de ensino e aprendizagem.

Longe da pretensão de esgotar todos os temas já referidos, um destaque especial foi atribuído, neste trabalho, à discussão dos planos de ensino das disciplinas dos cursos de licenciatura/formação de professores de uma universidade estadual paulista.

A partir do pressuposto de que as instituições de ensino superior elaboram seus planos de ensino e estruturas curriculares como expressões de suas vontades, das suas concepções e necessidades fica, então configurado, o interesse por conhecer, sob este referido foco, como essas licenciaturas tratam a questão da educação a distância e da inserção das tecnologias digitais nas práticas educativas dos futuros professores.

Para Sacristan (2000),

o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Estudos academicistas ou discussões teóricas que não incorporam o contexto real no qual se configura e desenvolve levam à incompreensão da própria realidade que se quer explicar. (p. 107)

Ao se levar em conta que o currículo apresenta as tendências de conteúdo, mas também a formação de atitudes, comportamentos e valores éticos e sociais parece justificável o interesse por identificar como as questões das TICs e EAD se revelam no currículo dos cursos de licenciatura analisados.

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

A formação inicial dos professores terá que assumir todo este desafio de fornecer as bases do conhecimento profissional que está repleto de saberes, atitudes, valores e sentimentos relacionados à docência.

Para Tardiff (2002) os saberes dos professores têm um forte caráter social porque estão sempre ligados a uma situação de trabalho com alunos, colegas, ou pais. Além disso, esses saberes estão ancorados na complexa tarefa de ensinar, situados num determinado espaço de trabalho e referenciados por uma instituição escolar no contexto de uma sociedade.

No caso dos cursos de licenciatura toda esta complexidade está elevada a potência máxima e possui via de mão dupla, a partir do momento que consideramos que os professores formadores têm que superar os seus próprios desafios de construção das suas trajetórias profissionais e, ao mesmo tempo, se responsabilizar pelo projeto de desenvolvimento dos novos formadores.

E, quem são os formadores dos formadores? Estarão os professores das Universidades aptos para preparar futuros professores para todos estes desafios formativos? Estarão prontos a propor currículos e programas de ensino que tratem da incorporação das tecnologias e conduzam esta formação em níveis de uma lógica reflexiva?

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta linha de orientação, os conceitos ou expressões mais frequentes entre os programas e títulos das disciplinas analisadas foram os “recursos tecnológicos e a educação”, “tecnologia e educação”, “recursos da tecnologia da informação e comunicação como apoio ao ensino” e “mídia e educação”.

As características do aluno como nativo digital, as necessidades formativas da sociedade do conhecimento ou do ciberespaço, as concepções da mediação pedagógica, da aprendizagem colaborativa e em rede e o papel da tutoria na EAD não foram mencionados, ao menos de forma explícita entre os programas em foco.

Outro aspecto pouco valorizado, entre os planos de ensino, foi o que se refere às atividades práticas ou os projetos de implantação, desenvolvimento e avaliação de experiências de incorporação das TICs ou de EAD no contexto das atividades previstas nas disciplinas.

É importante frisar que a pesquisa foi elaborada por meio de documentos disponíveis nos sites da universidade e unidades de ensino, o que pode implicar em algumas incorreções, desatualizações ou equívocos ocorridos no processo de busca e acesso aos dados, por parte da pesquisadora e/ou da instituição na divulgação dos seus dados oficiais.

Os dados observados a partir da análise das disciplinas constantes das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura mostram que a questão da educação a distância, assim como a incorporação das tecnologias da informação e comunicação aos processos de ensino e aprendizagem estão

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

representadas nestes contextos formativos, ainda que de forma não uniforme e, em alguns casos, pouco expressiva.

Parece interessante destacar que as unidades maiores e com grande poder de participação na formação de professores foram as que apresentaram as maiores opções de oferta de disciplinas nas quais a discussão sobre a EAD e a inclusão das mídias digitais na educação estava posta, de forma inequívoca e afirmativa.

Outro aspecto interessante extraído da análise dos programas de ensino é que a temática das TICs e da EaD aparecem sob diferentes aspectos, mas a tônica preponderante está relacionada à evidência de que há uma mudança em curso na sociedade contemporânea e que esta mudança é, em grande medida, mediada pelas novas tecnologias da informação e comunicação.

Neste processo de busca de equilíbrio entre as orientações legais e as especificidades locais, demonstradas por cada curso ou unidade de ensino, surge um espaço de permanente tensão que pode resultar num currículo com características definidas por Dias e Lopes (2003) como “bricolagem”. Este currículo carrega segmentos de teorias e práticas recomendados ou experimentados em outros lugares, porém alterados ou ressignificados num processo que pode levar algum tempo para reflexão e definição destes novos sentidos.

Além disso, a análise dos currículos dos cursos de licenciatura apresentada neste trabalho retrata um simples “momento formativo” destes cursos, tendo em vista que os currículos não são configurações estáticas, pelo contrário, sua construção ocorre de forma dinâmica e processual.

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

Sacristan (2000) afirma que o currículo não é somente um campo de conhecimentos, mas uma organização social sobre a qual atuam múltiplos agentes e mecanismos de poder. Por tais razões é possível concluir que os currículos, ou o conjunto de disciplinas e seus programas podem não formar um projeto linear e concatenado, mas um complexo resultado de múltiplos determinantes e influências que podem ser coerentes e convergentes, ou pelo contrário, contraditórios e antagônicos.

Também vale lembrar que há uma grande diferença entre o que aponta o currículo oficial e o que o professor, efetivamente, trabalha com os seus alunos. Neste sentido, Sacristan (2000) esclarece que há o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado. Em cada fase há forças dinâmicas operando no sentido de mudanças ou permanências, o que implica na única maneira de compreender o currículo que seria no âmbito do seu contexto e como objeto social e histórico.

Por essa razão, é preciso destacar, que os resultados desta análise podem sinalizar uma “fotografia”, ou um dado momento da configuração dos títulos e programas de ensino das disciplinas dos cursos de licenciatura pesquisados sob o ponto de vista da incorporação da EaD e das TICs.

Vale destacar, também, que mesmo a questão da introdução da tecnologia na educação tendo feito parte do texto das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, por meio da resolução CNE/CP número 1, de 18 de fevereiro de 2002, este instrumento legal não parece ter conseguido dar maior relevo ao tema no âmbito dos currículos e projetos formativos dos cursos de licenciatura.

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

Hagemeyer (2011) mostra que uma crise de paradigmas ou uma mudança substancial como a que se processa nas relações humanas e, conseqüentemente, na educação a partir das tecnologias digitais ou do aparecimento do espaço virtual de aprendizagem, deve instigar o professor à mudança, mas não há formas garantidas de imposição de tais mudanças aos professores.

Desta forma as TICs ou a EaD podem estar, mais ou menos presentes nos programas de ensino das disciplinas, a partir do jogo das forças que operam no espaço das decisões do currículo, visto como importante instrumento de poder no projeto de formação de professores de cada unidade de ensino.

Para que a intervenção no plano didático seja possível é preciso promover a adoção de uma competência técnico-pedagógica que reduza o intervalo de conhecimentos que separa, os professores, na condição de “imigrantes digitais” dos seus alunos, caracterizados como “nativos digitais”. A competência técnico-pedagógica, explicitada por Rivoltella (2011), passa pelo nível da aquisição de habilidades básicas correspondentes à alfabetização midiática, segue para seu nível intermediário que prevê o professor sabendo usar as mídias como suporte ao ensino e, finalmente, alcança o nível avançado das competências com a tecnologia digital, no qual o professor promove a reflexão e o sentido crítico sobre o uso e apropriações da tecnologia na prática educativa.

Ainda a respeito do desafio de lidar com os alunos, jovens e familiarizados com a mídia digital vale registrar que, a garantia de conectividade e a portabilidade trazida com os *smartphones* e *tablets* tornaram esse público mais autônomo na gestão do seu consumo de mídia, mais ansioso por um padrão de conexão ininterrupta e mais fortemente caracterizado pelo comportamento de realizar múltiplas tarefas, ao mesmo tempo, conhecido como *multitasking* (RIVOLTELLA, 2011).

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

Isso tudo nos mostra que os alunos estão diante do risco de ter uma relação cada vez mais rápida ou superficial com o conhecimento e como são consumidores e também produtores de conhecimento por meio da criação de blogs, por exemplo, tornou-se cada vez mais imprescindível que o professor oriente estes alunos, baseados na ética e nos valores de uma cidadania responsável.

Vale também ponderar as considerações de Zuin (2006) ao vislumbrar uma possibilidade de comprometimento da autoridade do professor diante da hegemonia das tecnologias e da autonomia do aluno.

No mesmo sentido, Alonso (2008) ressaltou que mediação pedagógica ou o simples acesso ao conhecimento em rede não são sinônimos de aprendizagem, da mesma forma que a mera introdução de tecnologias digitais na escola não garantirá o surgimento de novos papéis para o professor, nem tampouco, para o aluno.

A partir dos dados e considerações apontados pelos parece imperioso apontar que a introdução das TICs ou mesmo a EaD não podem ser vistas como soluções rápidas ou mágicas para os endêmicos problemas da educação brasileira, sejam eles de raiz quantitativa ou qualitativa.

Contudo, na forma presencial ou a distância o professor permanece como figura central do processo formativo, como responsável e protagonista de todas as decisões e atitudes desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Este entendimento deve prever uma superação da visão instrumental, ou tecnocêntrica que aponta para a tecnologia como determinante de mudanças na escola e na educação, para a construção

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

de uma visão antropocêntrica do processo que resgata o professor e o aluno para o comando das práticas de inovação pedagógica emergentes a partir do cenário da EAD e das TICs.

De fato, a educação a distância e as tecnologias da informação e comunicação mostram-se como palavras-chave nas reformas educacionais e documentos oficiais relacionados à formação de professores no Brasil. Todavia, há poucos estudos que analisam como os docentes têm sofrido o impacto destas políticas, quais os seus efeitos no trabalho, nas condições de trabalho, na construção de novos saberes, bem como no processo de consolidação da construção da identidade do professor. Todas estas questões merecem novas investigações.

O docente está colocado diante do embate entre a “regulação” apresentada sob a forma das diretrizes curriculares e políticas oficiais de formação de professores e a aclamada “autonomia” proposta como base no modelo do professor reflexivo, ou do professor que reflete “na” e “sobre” a sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece ideal imaginar que os cursos de licenciatura possam iniciar o oferecimento de qualificação aos futuros professores, a partir da vivência de experiências de formação nas quais os elementos de educação não presencial e/ou o uso das tecnologias sejam oferecidos, de forma a propiciar a construção de novos nexos com a cultura e com a sociedade contemporânea.

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

Quanto antes iniciarmos este processo mais chances de sucesso poderemos encontrar e menores serão os recursos investidos em programas de educação continuada destinados a preparação dos docentes para o uso pedagógico das tecnologias e mídias digitais.

Acreditamos que a incorporação dos conteúdos referentes à formação em torno das diferentes tecnologias digitais possa ser distribuída, de forma transversal, nos currículos dos cursos de licenciatura e formação de professores. No lugar de apregoar, para uma ou duas disciplinas, todas as chances de formação dos professores sobre o assunto, parece ser mais interessante que esta formação se dilua em todas as disciplinas e durante todo o percurso formativo dos futuros docentes. Desta forma, também evitaremos as tão criticadas incongruências entre teoria e prática historicamente identificadas nos currículos destes cursos.

A adoção da temática das TICs e EaD como tema transversal permite que esta discussão faça parte de diferentes situações de aprendizagem no interior dos cursos, adquirindo o que Nogueira (2005) chamou de sentido objetivo e subjetivo, instituído e instituinte, teoria e prática na formação de professores.

Outro aspecto favorecido pela inclusão do nosso objeto de interesse de forma transversal e como parte do projeto pedagógico dos cursos é a necessária articulação dos profissionais da educação em torno da construção coletiva de experiências que promovam a formação de todos, assim como a superação das dificuldades encontradas, numa perspectiva de colaboração e de troca de saberes entre todos os envolvidos.

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

A dimensão coletiva deste complexo processo pode ser um determinante de motivação aos olhos dos professores formadores que, entre muitos dilemas, sofrem com suas limitações prévias características da geração de “imigrantes digitais”.

Por fim, resta afirmar que todo este trabalho intelectual não se faz na solidão dos esforços individuais. Requer muitos atores capazes de mudar o discurso e a prática da escola e dos professores, diante da educação a distância e das tecnologias da informação e comunicação.

O estudo, assim como a implantação e avaliação destas novas propostas poderiam partir de professores em grupos formados como ponto de apoio para o desenvolvimento sustentável de projetos de incorporação das tecnologias digitais às salas de aula.

Um processo de formação de professores, assim configurado, pode enfim, ganhar a dimensão e a complexidade de uma formação crítico-reflexiva que envolve a dimensão da vida e do desenvolvimento pessoal do professor, a formação e o desenvolvimento profissional do docente e a dimensão da escola, como organização democrática que deve acolher e propiciar o desenvolvimento de todo o processo.

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: sobre redes e escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.112. 2008, p. 747-768.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CELLARD, A. A análise documental. In: Poupart, J.; Deslauries, J.P.; Giroux, L.H.; Laperrière, A.; Mayer, R.; Pires, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIAS, R.A.; LOPES, A.S. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, out/dez, 2010.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009, 294p.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I.; LEITE, Y.U.F. **Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

HAGEMEYER, R.C.C. Currículo e Mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, p.232-251, jan/jun2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a certeza**. São Paulo: Cortez, 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NOGUEIRA, S.M.N. Relações complexas na formação docente: didática & tecnologias como mediação e currículo como interface. **Revista da Faeba - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.14, n.23, p. 131- 148, jan-jun, 2005.

A educação a distância e as novas tecnologias na formação inicial de professores

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **A Sociedade Multi-ecrãs**: das recomendações educativas a nova mídia-educação. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/15521/15521.pdf>>. Acesso em: 30 mar.2011.

SACRISTAN, J.G. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a Prática. trad. Ernani da Rosa, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHLEMER, E. Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. **Em Aberto**, Brasília, v.23, n.84, p.99-122, nov.2010.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

VEIGA, I.P.A. **Docência como Atividade Profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ZUIN, A.A.S. Educação a Distância ou Educação Distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o Tutor e o Professor Virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.96 – Especial, pp. 935-954, out.2006.

3

LUIZ A M PALAZZO
VANIA RIBAS ULBRICHT

EDUCAÇÃO COLABORATIVA EM REDES SOCIAIS TEMÁTICAS

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação, que se consolidaram notavelmente nos últimos anos, especialmente entre as gerações mais jovens, classificadas em Y e Z [McCRINDLE, 2014] possibilitam práticas e estratégias pedagógicas muito diferentes das praticadas há uma ou duas décadas atrás. Muito contribui para isso o acesso virtualmente ilimitado a grandes quantidades de dados e informações que, juntamente com a ampliação das possibilidades de comunicação, desloca visivelmente o foco principal na aprendizagem da memorização para o raciocínio, da análise para a síntese, dos conceitos para os relacionamentos e do individual para o coletivo.

O meta aprendizado ou *aprender a aprender* passou a ser um dos objetivos centrais para a educação do século 21. Com a aceleração e universalização das tecnologias e das mudanças sociais implicadas, um dos grandes desafios que surgem é como preparar as pessoas para atuar em um futuro ambiente sociotécnico, não apenas muito diferente do que existiu durante seus anos de aprendizado formal, mas também e sobretudo em constante e acelerada evolução.

Conforme a Lei de Moore (1965) estabelece - e vem sendo observado nos últimos 50 anos - a tecnologia duplica sua capacidade (pelo mesmo custo) em um período de aproximadamente dois anos (hoje a estimativa é dezoito meses). Portanto pode-se assumir que o condicionamento a esta realidade já está incorporado ao *modus vivendi* da sociedade contemporânea. A questão que surge então é como empregar na educação e na produção de conhecimento os recursos tecnológicos cada vez mais disponíveis para dotar os estudantes de competências e habilidades de fundo, que os permitam lidar com cenários variados e talvez imprevistos da realidade que irão enfrentar no futuro.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

Uma considerável parte disto traduz-se na capacidade de orientação e comunicação na virtualidade. Algumas delas são: encontrar e selecionar fontes de informação útil, entender questões complexas, solucionar problemas, comunicar-se, colaborar, trocar arquivos e informações, usar serviços e aplicativos coletivos de produtividade e lazer. A comunicação online e móvel, por exemplo, poderia ser muito mais explorada nos seus aspectos educacionais, tendo em vista seu grande potencial pedagógico. Não se trata simplesmente de uma questão tecnológica. O que se busca, em grande parte é estabelecer cenários pedagógicos que estimulem e exercitem o seu uso de forma positiva e proativa, tanto do ponto de vista do estudante quanto da coletividade.

Para diversos autores clássicos e contemporâneos – Teilhard de Chardin (1982). Vygotsky (1984), Levy (2007) e Castells (2002), entre eles - a educação se beneficia dos relacionamentos interpessoais, da interação com a realidade, da afetividade e da troca de experiências. Isso pode ser obtido hoje em muito maior escala do que há apenas dez anos, graças a ambientes virtuais de informação, comunicação e compartilhamento de conteúdo como o Facebook, Google+, Twitter, YouTube, Skype, SlideShare e muitos outros.

No entanto, embora todas essas ferramentas possam ser – e até têm sido - empregadas em educação colaborativa, não há por enquanto propostas concretas de integração/organização que permitam o seu uso pleno como pano de fundo em ambientes educacionais. Em geral as redes sociais são empregadas meramente como ferramentas auxiliares de comunicação, em acoplamento fraco com as metas educacionais e cognitivas assumidas por determinado coletivo ou grupo. Cria-se “o grupo da turma” no Facebook ou no Google+ sem uma finalidade clara ou orientação pedagógica específica. Assim, como aponta Lovink (2012), tem-se uma “rede sem causa”, cujo produto é meramente

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

uma interação desorganizada e errante entre os participantes. Em parte essa condição pode ser talvez explicada pelo fato de que se trata de tecnologias muito recentes e de grande impacto, que reverberam intensamente na sociedade sem estarem ainda plenamente pensadas e compreendidas em todo seu alcance.

Essa evolução se dá gradualmente. Numa perspectiva prática se observa, por exemplo, que a distância e a rigidez hierárquica entre professor e aluno, que já diminuíram bastante nos últimos anos, devem continuar sendo reduzidas pelas redes sociais, que constituem um canal adicional para as relações. Adicionalmente os laços sociais entre os envolvidos em processos educacionais ou cognitivos (turmas de alunos, participantes em conferências, grupos de pesquisa, etc.) tendem a aumentar e se fortalecer, na medida em que cada vez mais o compartilhamento de informação e a comunicação móvel digital entre eles se torna algo rotineiro.

É importante notar também que, em virtude da própria evolução da sociedade, a carga de conhecimento necessária para um bom desempenho em qualquer nível educacional e profissional se torna cada vez maior e mais complexa. Como a capacidade de aprendizagem e memorização dos estudantes é limitada por diversos fatores, cumpre buscar cada vez mais a *qualidade* (e não a quantidade) do conhecimento transmitido/adquirido. Nesta direção é fácil perceber que no universo virtual a imensa variedade de opções ao alcance de todos torna única cada experiência individual. Ao filtrar, selecionar e detalhar as informações de seu interesse, os estudantes vão criando uma perspectiva própria e original da realidade, que pode ser muito enriquecida (e reciprocamente enriquecer) outras visões ao estabelecer um diálogo colaborativamente exploratório sobre um mesmo tema.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

Na presente proposta esse *tema* (o domínio do discurso ou assunto de interesse coletivo) é materializado em um objeto de conhecimento formal (uma rede conceitual, uma base de dados, um repositório de informações, um projeto, um relatório, etc.), coletivamente desenvolvido e apresentado em um formato capaz de permitir exploração, consulta, navegação, edição, exportação e integração semântica com outros objetos semelhantes. Tal objeto é construído coletivamente como uma rede semântica distribuída, indexando conteúdo hipermediático disponibilizado tanto localmente quanto a partir de diversas possíveis fontes na Web.

A questão passa a ser então: *como projetar um ambiente educacional capaz de associar sinergeticamente relações sociais e produção intelectual coletiva a objetivos educacionais com resultado positivo nas três dimensões?* O presente capítulo propõe alguns princípios e aponta algumas possíveis soluções metodológicas. O modelo de suporte proposto, provisoriamente denominado *Redes Sociais Temáticas (RST)*, é capaz de ser empregado em múltiplos contextos. Exemplos de aplicações de RST em cenários educacionais são descritos e a desenvolvimento de uma RST experimental é detalhado e comentado passo a passo. A proposta em si é independente de tecnologia e as soluções apresentadas são suportadas por outras opções tecnológicas além das empregadas, que devem ser aqui entendidas como meras ilustrações. Priorizou-se o uso de *software* e conteúdo livres (*Creative Commons* ou similar) de modo a permitir e estimular que experiências semelhantes sejam replicadas e que o conhecimento obtido possa ser compartilhado entre eventuais interessados.

2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Campos et al (2003) consideram a aprendizagem colaborativa como uma proposta pedagógica na qual os estudantes ajudam-se mutuamente no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto. Embora utilizem diferentes maneiras para conceituar aprendizagem colaborativa, fica evidente que é por meio da construção em conjunto e com a ajuda entre os membros do grupo, que se busca atingir algo ou adquirir novos conhecimentos, sendo que a base da aprendizagem colaborativa está na interação e troca de experiências diferentes entre os alunos.

Torres (2004) propõe doze princípios considerados essenciais em sistemas de aprendizagem colaborativa:

- (1) participação ativa do aluno no processo de aprendizagem;
- (2) mediação da aprendizagem feita por professores e tutores;
- (3) construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos;
- (4) interatividade entre os diversos atores que atuam no processo;
- (5) estímulo aos processos de expressão e comunicação;
- (6) flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber;

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

- (7) sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades;
- (8) aceitação das diversidades e diferenças entre alunos;
- (9) desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem;
- (10) valorização da liberdade com responsabilidade;
- (11) comprometimento com a autoria;
- (12) priorização do processo sobre o produto.

Esses princípios estabelecem um referencial que precisa hoje ser mais bem discutido e entendido, uma vez que são múltiplas as estratégias possíveis para que cada uma dessas características seja alcançada. A evolução tecnológica introduz continuamente novas alternativas no ambiente educacional que podem ser empregadas com tais finalidades. Observa-se que há, sim, tecnologias e ferramentas capazes de, adequadamente integradas, impulsionar a realização de tais princípios. O que se verifica no entanto é que esta integração ocorre apenas em uma escala reduzida, empregando pouco do potencial disponível.

Stahl et al (2006) observam que a pesquisa em Sistemas de Aprendizagem Colaborativa (SAC) deve atender a diversos objetivos e apresenta múltiplas restrições. A comunidade de pesquisa necessária inclui participantes com formação diversa, reunindo habilitações em diversas áreas científicas e tecnológicas. Essa diversidade inclui paradigmas de pesquisa diferentes, visões taxonômicas contrastantes, conceitos, vocabulário técnico e métodos de análise variados. Uma

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

ampla revisão da pesquisa em SAC inteligentes e/ou adaptativos foi apresentada por Magnisalis *et al* (2011), onde os autores abordam também ambientes de CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*) e propõem métricas para a avaliação de suas características. Todos esses estudos apontam para um cenário de aprendizagem colaborativa que pode ser sintetizado em cinco ações chave, como mostra a Figura 1.

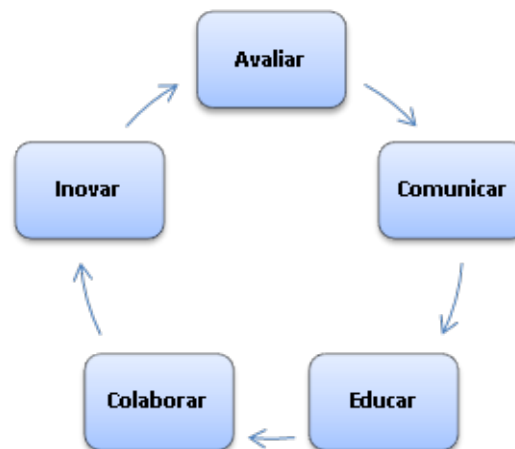


Figura 1: Ações chave em aprendizagem colaborativa.
Fonte: Adaptada de [MAGNISALIS *et al*, 2011].

Na Figura 1, a avaliação do aprendizado se dá por meio de respostas a questões e desafios propostos com algum objetivo educacional a um grupo de estudantes colaboradores. Visando então atingir um objetivo comum, estes se comunicam entre si empregando diversos meios e compartilham

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

informações e conhecimento em um processo educacional colaborativo. Este processo leva a criação coletiva e ao surgimento de oportunidades pedagógicas que não ocorreriam no nível individual. A inovação surge da aplicação do processo e pode ser fermentada a partir da evolução da comunidade na prática estabelecida. Isto está de acordo com a teoria da cognição situada [LAVE e WENGER, 1991]. O desafio é então especificar, planejar e criar o ambiente e as condições necessárias para essa realização.

3 REDES SOCIAIS TEMÁTICAS

Rede Social Temática (RST), no sentido adotado no presente artigo, é um conceito relativamente novo e ainda não está perfeitamente estabelecido, uma vez que a própria ideia ainda não foi formalizada e os estudos realizados até o momento são abordagens *ad hoc* que não transmitem a noção de RST que se deseja expressar aqui. No Brasil, uma contribuição importante para o estudo do assunto foi feita por João Mattar (2013), em obra onde aborda a aplicação de redes sociais e seus recursos na educação. Este artigo tenta aprofundar algumas questões metodológicas emergentes na aplicação de RST como ambiente de aprendizagem colaborativa, explorar e propor uma estrutura de rede orientada a educação e a processos cognitivos em geral.

As RST são pensadas nesta proposta como sistemas sociais colaborativos que associam um objeto de conhecimento (o tema) a uma comunidade virtual *fechada* na Web. Fechada significa que o ingresso na comunidade da rede é restrito. Esta comunidade, por sua vez, é constituída por participantes. Os *participantes* são organizados em equipes, desempenhando papéis específicos e são representados na rede por meio de perfis. Os perfis são multifacetados e permitem determinar

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

o modo e as características de interação dos participantes com a rede. No gráfico da Figura 2 tenta-se classificar as RST em comparação com outras formas de associações virtuais.

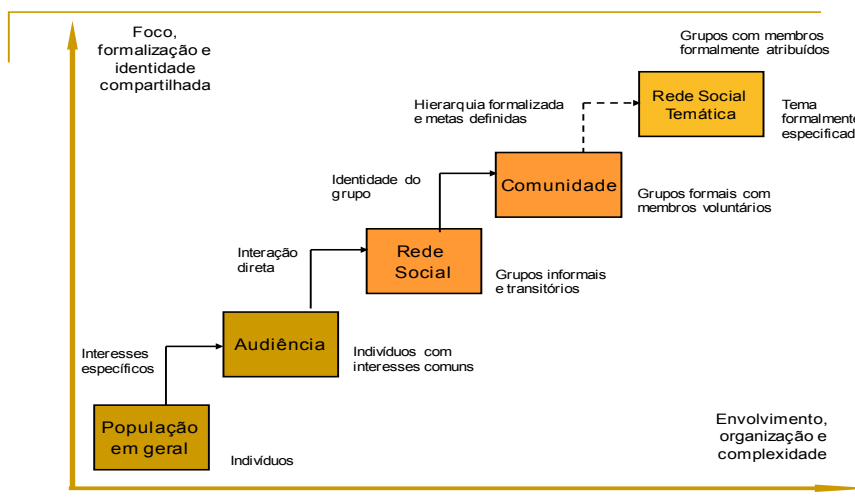


Figura 2: Níveis de interação na Web.
Fonte: Adaptada de (FUHRT, 2010).

A Figura 2 apresenta uma classificação dos níveis de interação na Web em função de diversos atributos como foco e envolvimento dos participantes até o ponto que poderia ser chamado uma rede social temática. Observe-se o alto grau de adesão, hierarquia e identidade compartilhada, aliados à presença de temas formalmente especificados, o que significa que podem ser interpretados, compostos e compartilhados universalmente. A rede possui dois ambientes básicos: um privativo,

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

que abrange a parte social e a atividade de desenvolvimento do tema, e um público. O ambiente privativo é reservado aos participantes da RST, enquanto que o ambiente público apresenta o trabalho realizado e validado pelo grupo para fins de divulgação e compartilhamento externo.

Uma delimitação das características de uma RST para fins de estudos foi formulada em [PALAZZO, 2014], compreendendo 12 atributos:

“(...) RST são (1) pequenas, (2) privadas, (3) fechadas e (4) possuidoras de um tema, que é (5) planejado, (6) materializado e (7) desenvolvido formalmente por meio da (8) atividade colaborativa dos (9) participantes da rede, resultando em um (10) objeto de conhecimento que pode ser (11) exportado e (12) compartilhado na Web”.

Esses doze atributos são rapidamente comentados a seguir:

1. RST são **pequenas**, porque devem estabelecer um vínculo de equipe e unidade, entre os participantes. Isso só é possível até certo número (qual?) de participantes. A partir de certo ponto, devem-se avaliar as possibilidades de estruturar a rede em equipes. O mesmo vale recursivamente para a proliferação de subequipes, o que garante teoricamente a escalabilidade do modelo. Ser uma rede pequena significa ainda economia de recursos, espaço de armazenamento, largura de banda, etc. Em parte os recursos economizados com infraestrutura podem ser investidos em maior segurança, isolamento, estabilidade e privacidade da rede.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

2. RST são **privadas**, no sentido em que tanto sua infraestrutura quanto o conhecimento colaborativamente produzido estão integralmente em posse e sob o controle de seus participantes. Isto também se aplica aos modelos (perfis digitais individuais) e ao objeto de conhecimento produzido. Um atendimento parcial a este item seria empregar serviços como armazenamento e computação em nuvem, onde é necessário entretanto estabelecer uma ideia clara das condições de segurança e privacidade oferecidas pelo serviço empregado.
3. RST são **fechadas**, isto é, possuem uma identidade e uma contraparte que é fechada no mundo real. Por exemplo: um grupo de pesquisa, um conselho de administração, um clube, uma turma de alunos, uma força-tarefa... Note-se que se busca estabelecer um forte vínculo entre os participantes e a rede. Mesmo que os participantes estejam geograficamente dispersos, a identidade da rede vai muito além da sua contraparte virtual.
4. RST possuem um **tema**, que é simultaneamente objeto de estudo, domínio de interesse e produto da atividade dos participantes na rede. O tema é um componente separado na RST e é representado por meio de um objeto formal de conhecimento, colaborativamente construído e organizado.
5. Há um **plano** para o desenvolvimento do tema. O **plano** da RST tem a ver com o desenvolvimento do tema e a ação colaborativa dos participantes. O plano estabelece os objetivos, metas, atividades, etc.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

6. O tema é materializado em uma **representação formal** inicial. Esta representação é mostrada graficamente na interface pessoal de cada participante de acordo com suas características e preferências. O conteúdo é totalmente descrito, por exemplo, em RDF/RDFa, de modo que eventuais versões possam vir a ser publicadas e compartilhadas na Web.
7. Há um **método de desenvolvimento e evolução** do tema a partir do objeto inicial. Os participantes têm um papel definido neste desenvolvimento. Organizam-se em equipes para a pesquisa e desenvolvimento de diferentes conceitos que posteriormente são validados por todos e integrados no objeto de conhecimento desejado.
8. Há um **ambiente de trabalho colaborativo** com ferramentas e recursos compartilhados de expressão e comunicação, tais como blogs, repositórios, agenda coletiva, mural, mensagens, fórum, tele e videoconferência, cronogramas, workflows, etc.
9. Os participantes são representados na rede por um **perfil individual** ao qual a interface da rede se adapta. Este perfil é dinâmico e reflete as opções, preferências e o estado de acessibilidade do participante no momento do login.
10. O **objeto de conhecimento** resultante é a formalização do tema da RST e corresponde ao produto intelectual coletivo dos participantes da rede. Semanticamente é uma rede conceitual, incorporando relações, situações e regras contextuais.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

11. Pode ser **exportado** (por exemplo, em formato OWL, RDF ou XML) para outras aplicações de RST, de engenharia ou gestão de conhecimento, educacionais, etc. O objeto exportado deve permitir, por projeto, a restauração e a reutilização em outros ambientes de desenvolvimento.

12. Pode ser **versionado e publicado na Web**, como linked open data, por exemplo, interagindo com visitantes e possíveis interessados para fins de intercâmbio, crítica, comentários e sugestões. O objeto pode evoluir em sucessivas versões, mantendo-se atualizado e aperfeiçoando-se a cada nova publicação.

Cada um dos doze atributos recai em uma ou mais definições, de forma que idealmente uma RST para ser considerada como tal deve satisfazer a todos eles. A partir desta hipótese de trabalho, estabelece-se um *plano* para a construção de uma RST. O plano é representado em três camadas bem definidas: (1) infraestrutura TIC, (2) ambiente de rede social, e (3) ambiente colaborativo para o desenvolvimento do tema da rede. Estas três camadas são apresentadas em maior detalhe na Figura 3.

A figura tenta não apenas mostrar a organização estrutural da RST em três camadas, mas também dar uma ideia do sentido *bottom-up* do seu desenvolvimento. Há, evidentemente, várias sobreposições de atividades até se ter a rede em estado operacional. E depois disso, outro intervalo existe para configurações e ajustes até o início efetivo da produção de conhecimento. Assume-se uma visão sequencial das atividades para melhorar o entendimento. Nesta perspectiva, inicialmente é resolvida a camada TIC, que serve de suporte para todas as demais. As questões inerentes ao hardware, software, serviços e administração são abordadas nesta ordem (de baixo para cima na

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

figura), passando a ideia de que algum *hardware* deve ser alocado para então executar o *software* que dará acesso a serviços e tudo isso deve ser *mantido* coerentemente em funcionamento.

Sobre a infraestrutura de *hardware*, *software* e serviços que caracteriza a Camada TIC, desenvolve-se a Camada da Rede Social. De grande importância aqui é o conceito de adaptabilidade de interface, que supõe que cada participante da rede seja reconhecido pelo sistema através de um *perfil* que é empregado como um modelo dinâmico para a montagem e apresentação de sua interface pessoal. Tanto o perfil do participante quanto as regras e parâmetros de adaptação da interface são entidades em permanente evolução e pretende-se que, além de permitir acesso universal, a interface possa ser ajustada às preferências dos participantes, de modo a oferecer um ambiente funcional e estimulante.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

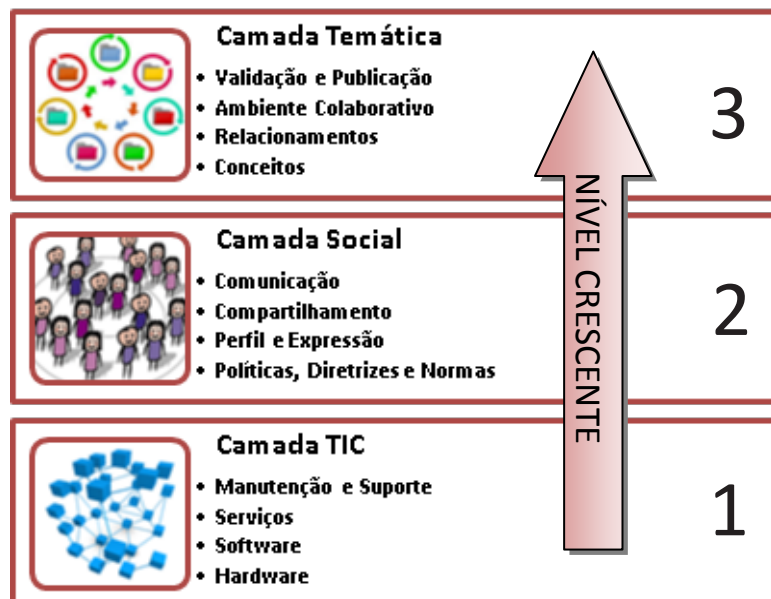


Figura 3: Um modelo em camadas para RST.
Fonte: elaborada pelos autores.

O tema da RST é inicialmente modelado através dos conceitos que o descrevem e dos relacionamentos existentes entre tais conceitos. Cada conceito é identificado, classificado, formalmente especificado e pode apresentar um ou mais atributos que refletem um estado, propriedade ou condição mensurável, prevista na definição do conceito. Os conceitos são organizados em estruturas de classes (**taxonomias**) onde uma subclasse herda os atributos da classe superior. Nas instâncias, ao atributo deve ser associado um valor, que pode ser lógico, numérico, simbólico, simples ou associado a uma estrutura

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

complexa, conforme definido ao longo de sua taxonomia. Entre os conceitos existem **relacionamentos** que devem ser especificados quanto ao efeito como uma função, regra ou relação lógica.

Na Figura 4 apresenta-se uma proposta de arquitetura geral do ambiente RST [PALAZZO; ULBRICHT, 2014]. O núcleo do sistema é um *Motor RST*, mecanismo que administra e controla todo o fluxo de informações e seu processamento no contexto do sistema. O perfil de cada participante (modelo do usuário) é uma propriedade formada por quatro componentes: (1) *a persona* que é um conjunto de dados pessoais que pode incluir fotos, ideias, preferências, e condições especiais de acesso, (2) a *presença social* que registra toda a atividade individual ou coletivamente realizada na RST, (3) *perfis de atividade* que buscam identificar os padrões de atividades para cada participante e (4) o *grafo social*, entre todos os participantes, com arestas ponderadas conforme as atividades realizadas na rede. A partir desses quatro componentes é possível reunir os elementos para apresentar a cada participante a interface que melhor atenda às suas preferências e necessidades.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

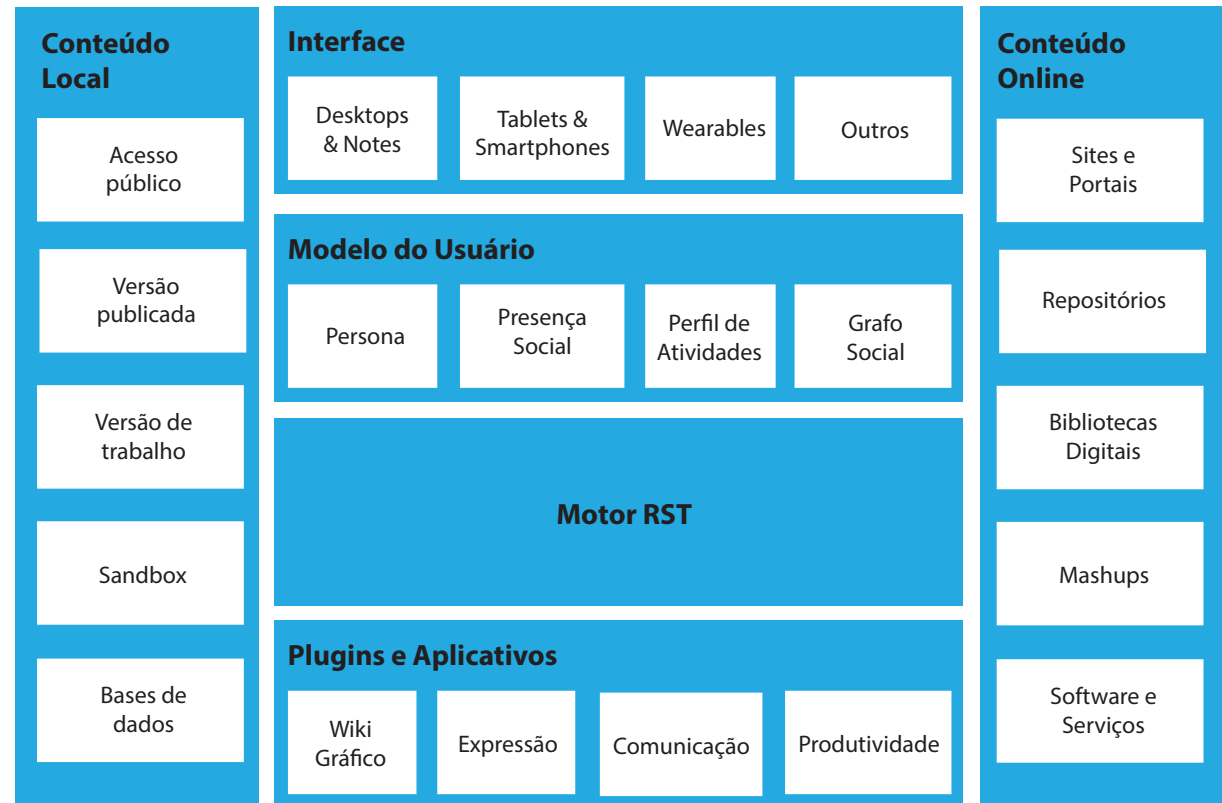


Figura 4: Arquitetura geral do ambiente RST.
Fonte: elaborada pelos autores.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

A *interface* da RST é portanto pessoal e é dinamicamente construída logo após a identificação do participante. A rede é concebida com a perspectiva de oferecer acesso universal e assim deve disponibilizar ferramentas para o acesso de participantes com eventuais debilidades. Através da sua interface pessoal, que idealmente pode ser responsiva, os participantes tem acesso aos recursos da rede social e - especificamente – ao *objeto de conhecimento*, tema da rede, que se encontra em desenvolvimento pela comunidade de participantes.

Em conteúdo local, cada participante acessa – sempre através de sua interface pessoal – os serviços de comunicação, criação e colaboração em rede social. Toda informação da rede está armazenada localmente em *Bases de Dados no servidor local*. Sandbox (caixa de areia) é um ambiente de experimentação onde o participante pode testar propostas de aperfeiçoamento da interface e novas funcionalidades para a rede. A *Versão de Trabalho* é a representação do objeto de conhecimento em construção coletiva. Cada nova versão do objeto é publicada (em *Objeto Publicado*). Novas funcionalidades são adicionadas à rede através de *plugins* (módulos de *software* que podem ser ligados, desligados ou modificados sem impactar na execução dos demais recursos) e a atividade continua indefinidamente.

A RST atende, portanto, a dois objetivos fundamentais. Por um lado, os participantes experimentam o envolvimento em uma comunidade virtual fortemente coesa, com identidade e metas bem definidas, suportados por mídias e tecnologias sociais, com impacto claro sobre o aprendizado coletivo e individual. Por outro lado, em um ambiente colaborativo e organizado, expressões coletivas de conhecimento são desenvolvidas e posteriormente publicadas como objetos de conhecimento em formato aberto, permitindo modificação e reutilização. No primeiro caso o

aprendizado pode ir bastante além do convencional, na medida em que diversas habilidades de fundo são simultaneamente estimuladas, inclusive o componente social e o trabalho em equipe. No segundo caso, pensa-se que o produto coletivo de várias RST, compartilhado em formato de dados abertos, pode vir a configurar um corpo de conhecimento útil, navegável, preciso e em contínua evolução, com ampla aplicação em educação, pesquisa e planejamento.

4 A RST ACESSIBILIDADE

Apresenta-se a seguir uma proposta para a criação de uma RST experimental com o duplo objetivo de (1) estudar coletivamente o conceito de *acessibilidade* e (2) desenvolver colaborativamente um objeto de conhecimento representando este conceito. Acessibilidade é um tema complexo, que envolve um amplo espectro de conhecimento interdisciplinar. O tema da RST é inicialmente modelado através dos conceitos que o descrevem e dos relacionamentos existentes entre tais conceitos. Cada conceito é identificado, classificado, formalmente especificado e pode apresentar um ou mais atributos que refletem um estado, propriedade ou condição mensurável, prevista na definição do conceito. Os conceitos são organizados em estruturas de classes (**taxonomias**) onde uma subclasse herda os atributos da classe superior. Nas instâncias, ao atributo deve ser associado um valor, que pode ser lógico, numérico, simbólico, simples ou associado a uma estrutura complexa, conforme definido ao longo de sua taxonomia. Entre os conceitos existem **relacionamentos** que devem ser especificados quanto ao efeito como uma função, regra ou relação lógica. A noção pretendida do tema acessibilidade baseia-se em quatro conceitos fundamentais, conforme apresentado na Figura 5.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

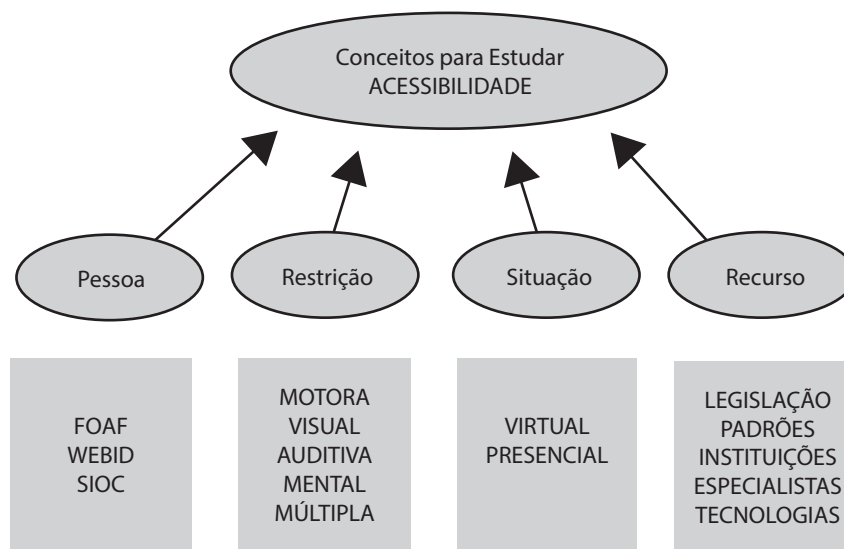


Figura 5: Taxonomia inicial para o tema *acessibilidade*.
Fonte: Elaborada pelos autores.

4.1 PESSOA

O conceito de *pessoa* é central ao tema da RST *Acessibilidade* e busca representar cada indivíduo como uma unidade holística - independentemente de apresentar ou não alguma inacessibilidade. O que se procura estabelecer são as características de interesse apresentadas pelas pessoas com relação ao tema. Para esta representação emprega-se o vocabulário FOAF (*friend of a friend* -

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

<http://www.foaf-project.org/>), que permite expressar metadados sobre pessoas, seus interesses, relacionamentos e atividades. FOAF é uma aplicação desenvolvida em RDF (*Resource Description Framework*), o que a torna facilmente combinável com outros vocabulários, permitindo a captura de metadados de grande complexidade. Há extensões e projetos similares/complementares ao FOAF (por exemplo, WebID e SIOC) que, juntamente com o vocabulário *Dublin Core*, especializado na descrição de recursos, precisam ser considerados.



Figura 6: Desenvolvendo o Conceito de Pessoa.
Fonte: Elaborada pelos autores.

4.2 RESTRIÇÃO

Entende-se por restrição qualquer condição temporária ou permanente que ocasione impacto na acessibilidade de uma pessoa. Verificou-se que certas formas de restrição a acessibilidade (ou *inacessibilidade*) podem ser causadas por outros fatores além de deficiência, como gestação,

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

infância e envelhecimento no ciclo da vida humana, ou em ambientes não usuais como na água, sob temperaturas extremas ou condições inadequadas de iluminação. Dentro desta perspectiva, *restrição* é um conceito abstrato que se caracteriza por uma relação de *causalidade*. A causa pode ser algum tipo de deficiência, (congenita ou adquirida), alguma situação, estado ou contexto em que a pessoa se encontra ou ainda ambas. Cada caso de inacessibilidade deve ser abordado em separado, para uma pessoa específica, dona de um perfil único (portadora ou não de deficiência), e na presença de uma determinada situação. Assim, o projeto da RST *Acessibilidade* pretende identificar os recursos adequados para suportar a particular restrição que uma determinada pessoa pode vir a apresentar, seja por ser portadora de algum tipo de deficiência ou por se encontrar em uma determinada situação ou estado especial (p.ex: ser uma criança).



Figura 7: Desenvolvendo o Conceito de Restrição.
Fonte: Elaborada pelos autores.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

O conceito de *deficiência* é geralmente classificado na literatura e para fins legais em (1) física ou motora, (2) mental, (3) auditiva, (4) visual e (5) múltipla. A rede irá trabalhar sobre essa definição inicial, desenvolvendo cada uma destas classes de deficiência em suas subclasses com os respectivos atributos e instâncias. O conceito de *estado* é mais complexo, pois envolve diversas camadas físicas, sensoriais e psicológicas e outras dimensões a serem ainda estudadas. Por outro lado, o arcabouço formal para o seu desenvolvimento, com base na lógica das situações, foi definido em [PALAZZO, 2014] e será objeto de estudo na rede com vistas a realização de trabalhos futuros em metodologias para a descrição e representação de temas de RST.

4.3 SITUAÇÃO

Situações são condições temporárias, às quais uma pessoa pode estar sujeita, com efeito impactante em seu potencial de acessibilidade. Esta noção permite reduzir o universo de todas as situações possíveis àquelas que causam a uma pessoa algum tipo de restrição ou redução de acessibilidade, em virtude de obstáculos impostos pelo próprio estado da pessoa ou pelo ambiente a que ela está submetida.

As situações de restrição podem ser *endógenas*, isto é, ocasionadas por uma condição inerente à própria pessoa, que pode ser permanente - como paraplegia - ou temporária - como uma gravidez - ou *exógenas*, quando o ambiente oferece inadequações que resultam em alguma inacessibilidade para certa pessoa. Esta inacessibilidade pode ser genérica (p.ex: estar na água, que afeta todas as pessoas) ou específica (p.ex: ser um cego em um ambiente público desconhecido). Muitas dessas situações do

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

mundo real se resolvem na prática com o auxílio de outra pessoa, no entanto, este auxílio nem sempre está disponível e de qualquer forma a autonomia do ser humano fica prejudicada.



Figura 8: Classificando Situações.
Fonte: Elaborada pelos autores.

Parece válido, portanto, estudar em profundidade as diferentes situações de inacessibilidade com que qualquer pessoa pode se deparar. Em uma primeira abordagem, classificam-se os ambientes como reais ou virtuais. Em ambos os casos há muitos estudos delimitando ou expandindo o campo de pesquisa na área. A rede irá trabalhar na identificação e consolidação de tais estudos, buscando definir um *framework* adequado para lidar com situações de inacessibilidade. Este terceiro conceito completa, juntamente com os dois anteriores - pessoa e inacessibilidade - a base necessária para formular um problema de adaptação:

Dada a pessoa P, que apresenta a restrição X na situação S, qual seria o recurso R necessário para anular/reduzir esta condição?

A resposta a esta questão, o **recurso R** que se contrapõe à situação de restrição em que a pessoa se encontra, é construída a partir da especificação do conceito de recurso, que será examinado a seguir.

4.4. RECURSO

Um recurso na presente proposta é qualquer entidade que de alguma forma ofereça algum suporte em uma situação de inacessibilidade. Recursos na Web são descritos na sintaxe RDF ou RDFa <http://www.w3.org/TR/xhtml-rdfa-primer/> e com o padrão Dublin Core (<http://dublincore.org/documents/2012/06/14/dcmi-terms/>). A adoção desses padrões se deve, além da universalidade de seu emprego, a compatibilidade com o vocabulário FOAF e outros padrões W3C. A sintaxe RDFa (*Resource Description Framework attribute*), como o nome indica, tem seu foco nos atributos das entidades e nas relações entre elas, sendo compatível com xhtml e html5 para fins de acessibilidade e apresentação. Assume-se uma classificação inicial do conceito recursos em duas subclasses: (1) recursos humanos, e (2) recursos de suporte. Ambas as subclasses podem ser ainda reclassificadas, como é mostrado na Figura 9. Assim como nos casos anteriores (*pessoa, inacessibilidade e situação*), o conceito de recurso encontra-se em construção e a taxonomia apresentada é apenas a sugestão de um ponto de partida para discussão e desenvolvimento na rede.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas



Figura 9: Classificando Recursos.
Fonte: Em Elaborada pelos autores.

O desenvolvimento do tema na RST utiliza um *plugin* com a funcionalidade de um wiki semântico, cujo acesso ocorre através de um widget presente na interface de cada participante da rede. Há três tipos básicos de elementos na elaboração do tema: (1) conceitos, (2) relacionamentos entre conceitos e (3) regras. Os conceitos são desenvolvidos por meio de abstrações como classificação, herança de atributos, *overriding*, generalização e especialização. Os relacionamentos entre os conceitos são estabelecidos e semanticamente refinados a partir do trabalho colaborativo dos participantes na rede, o mesmo acontecendo com as regras, cujo escopo de aplicação pode ser visto e trabalhado como uma situação lógica.

4.5 PROJETO DA INTERFACE

O projeto da interface da RST deve atender aos seguintes requisitos: (1) ser universalmente acessível, prevendo a atividade integrada de pessoas em qualquer situação de redução de acessibilidade, (2) oferecer, uma experiência agradável, estimulante e motivadora aos participantes, (3) atuar proativamente no sentido de antecipar conteúdo interessante ao participante, segundo o seu perfil, e (4) maximizar a expressão individual nos objetivos coletivos da rede. Cada uma dessas premissas envolve diversas decisões de projeto, sendo importante estabelecer os princípios que nortearão cada uma delas. Em primeiro lugar, é evidente a importância de definir e manter um perfil preciso, dinâmico e atualizado de cada participante. Todas as possíveis situações de inacessibilidade devem ser previstas, assim como preferências e opções pessoais. Circunstâncias momentâneas ou temporárias devem ser consideradas. Todas essas situações devem ser tratadas pela interface, permitindo ao participante a melhor experiência possível, tendo em vista o seu perfil, a situação em que se encontra e os recursos de acessibilidade disponíveis.

Satisfeita a questão inicial da acessibilidade, o segundo requisito diz respeito a experiência pessoal do usuário no ambiente da rede. Trata-se aqui de uma questão em aberto, no momento intuitivamente tratada, que no entanto permite antever um campo fértil para o desenvolvimento de trabalhos futuros. A ação proativa na recomendação dos conteúdos leva em conta o processo coletivo de navegação na representação do tema, o perfil do participante e a relação de relevância entre os conceitos e situações representadas. Por fim, o participante deve ter acesso a ferramentas variadas para exprimir livremente suas impressões e sugestões, tanto sobre o tema da rede quando sobre a organização da atividade sendo desenvolvida, contribuindo, com ideias e conteúdo, para o seu aprimoramento continuado.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

O projeto da interface envolve três camadas, ou layers, com diferentes níveis de segurança: (1) a camada exterior ou pública, (2) a camada da rede social, e (3) a camada do tema. A camada pública é de livre acesso, como qualquer site na Web, e tem a dupla função de apresentar o projeto e disponibilizar os resultados obtidos. Nesta camada é possível encontrar as publicações relacionadas ao tema elaboradas pelo grupo de pesquisa, *links* para sites relacionados ao tema e, para download ou navegação local (possivelmente como *linked data*), a última versão liberada do objeto de conhecimento correspondente ao tema da rede.

A segunda camada corresponde a rede social. Neste nível somente é possível ter acesso mediante identificação (processo de login). A partir deste ponto a rede é fechada e a ela somente tem acesso os participantes envolvidos no projeto. Após o login, o participante é identificado e sua interface pessoal é dinamicamente organizada, conforme a última versão do seu perfil. Nesta camada estão localizados os dados pessoais e os compartilhados de cada participante, incluindo textos, fotos, vídeos, áudio, etc. Também estão disponíveis ferramentas de comunicação e expressão, tais como fórum, chat, blog, mensagens, etc. A terceira camada é o nível do objeto de conhecimento que está sendo desenvolvido colaborativamente. Aqui há uma organização formal e cada participante tem acesso ao objeto completo para fins de navegação, estudo e comentário. No entanto, cada participante estará autorizado a editar apenas a parte do objeto que lhe foi atribuída, ou à sua equipe. Esta política preserva a segurança da rede e estimula a ação colaborativa no grupo.

4.6 AMBIENTE COLABORATIVO

A rede pode ser configurada para adotar diversas estratégias de evolução. Uma das mais intuitivas seria o desenvolvimento colaborativo estruturado, que atribui a diferentes equipes de participantes a pesquisa de diferentes conceitos, relacionamentos e estruturas de regras que, conjuntamente, irão caracterizar cada versão do objeto de conhecimento. Cada equipe tem suas próprias metas e *checkpoints* estabelecidos até a entrega definitiva (*delivering*) dos componentes a ela atribuídos. Em uma determinada etapa do processo, todos os componentes são integrados e uma versão completa do tema se torna disponível para publicação na Web. Durante o desenvolvimento, somente os membros de cada equipe podem editar os componentes sob sua responsabilidade. Entretanto, todos os participantes devem periodicamente examinar os componentes em desenvolvimento pelas demais equipes e comentá-los, inclusive sugerindo alterações no intuito de alcançar um melhor resultado geral. Essa estratégia pode ser estendida, após a publicação da primeira versão na Web, a opiniões e contribuições externas, democratizando a construção coletiva de conhecimento.

A RST pode apresentar caráter permanente ou temporário, dependendo do tema e dos objetivos definidos com relação a ele. A rede de um grupo de pesquisa, por exemplo, pode ser pensada como uma entidade permanente, onde os participantes podem ser substituídos ao longo do tempo. O tema pode evoluir e se diferenciar ou especializar, mas a estrutura permanece. Por outro lado, uma RST associada a um projeto tem um prazo de duração preestabelecido e sua conclusão deve ocorrer naturalmente em um determinado momento previsto. Esta *extinção* da RST precisa ser planejada e definida *a priori*, garantindo a cada participante a posse e a privacidade de suas informações pessoais.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

Em RST, de muitas formas, todos os participantes se relacionam também socialmente e compartilham não só conhecimento e trabalho colaborativo, mas também afinidades, amizade e afeto. A rede é um ambiente virtual onde laços sociais entre os participantes podem ser estabelecidos e consolidados. Em RST, *todos são amigos de todos*. Isto significa ao mesmo tempo uma forte coesão entre os participantes e um isolamento autorregulado em relação ao restante do mundo. A identidade do grupo fica reforçada assim como seus objetivos e metas comuns, tornando-o uma unidade de trabalho intelectual autônoma e diferenciada. Esses vínculos não precisam necessariamente ser extintos em caso de conclusão do trabalho da rede ou da saída de participantes, sendo perfeitamente possível sua continuidade em outras plataformas sociais. No caso específico da RST Acessibilidade, propõe-se o estabelecimento de 7 equipes, conforme descrito na Tabela 1.

Tabela 1 : Equipes na RST Acessibilidade.

EQUIPE	DESCRIÇÃO	PART.
1. Coordenação	Responsável pela organização do tema, desenvolvimento dos trabalhos e administração geral da RST.	3
2. Socialização	Responsável pela evolução da camada social da RST, estimulando a identidade e o sentimento de grupo.	2
3. Tecnologia	Responsável pelo bom funcionamento, segurança e confiabilidade da camada TIC.	3
4. Pessoa	Responsável pelo conceito "Pessoa".	3
5. Inacessibilidade	Responsável pelo conceito "Restrição".	5
6. Situação	Responsável pelo conceito "Situação".	3
7. Recurso	Responsável pelo conceito "Recurso".	5

Fonte: Elaborada pelos autores.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

As equipes 1 a 3, coordenação, socialização e tecnologia, desenvolvem atividades estruturantes e sua função é garantir o perfeito desenvolvimento e fluidez nas relações entre os participantes e no trabalho colaborativo desenvolvido em rede. As equipes 4 a 7 correspondem aos quatro conceitos identificados anteriormente para o estudo e especificação do tema “Acessibilidade”. Na presente proposta, estima-se um número aproximado de 24 participantes para a RST distribuídos conforme estabelece a Tabela 1. Esse número pode ser maior, ou menor, considerando ainda que alguns dos participantes podem, sem prejuízo da proposta, acumular até duas funções.

As equipes 4 a 7 elegerão um relator que se responsabilizará por divulgar periodicamente na rede o resultado do trabalho desenvolvido pela sua equipe. Este trabalho consiste em uma coleção organizada de documentos, textos, links, arquivos de mídia e outros recursos, fruto da pesquisa realizada pela equipe, que descrevem o conceito em desenvolvimento. Ao longo da pesquisa, as relações que forem sendo identificadas entre os componentes internos e externos ao conceito, irão sendo anotadas para discussão posterior. Após a publicação do produto de todas as equipes na rede, segue-se um período de auto avaliação, durante o qual a pesquisa é suspensa e todos se dedicam, individualmente, a considerar o trabalho desenvolvido pelas demais equipes. Nesta fase colhem-se as impressões que cada participante tem do material organizado fora da sua equipe. Essas manifestações podem ser capturadas objetivamente (escala de qualidade em diferentes dimensões de avaliação) e/ou qualitativamente, como críticas construtivas e sugestões para o aperfeiçoamento e a continuidade dos trabalhos. Numa terceira etapa, a equipe coordenadora se reúne com os relatores das demais equipes para sintetizar as ideias reunidas em uma versão, digamos, “alfa-zero” do objeto em desenvolvimento. Essas três etapas se repetem uma ou mais vezes, até que haja uma versão adequada para publicação online, no próprio site do projeto na Web, onde se abrirá espaço

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

para comentários da comunidade acadêmica e do público em geral, alimentando com possíveis novas ideias, futuras etapas do projeto. O ciclo completo do processo, que pode ser empregado na construção colaborativa de qualquer objeto de conhecimento em RST, é dado na Figura 10.

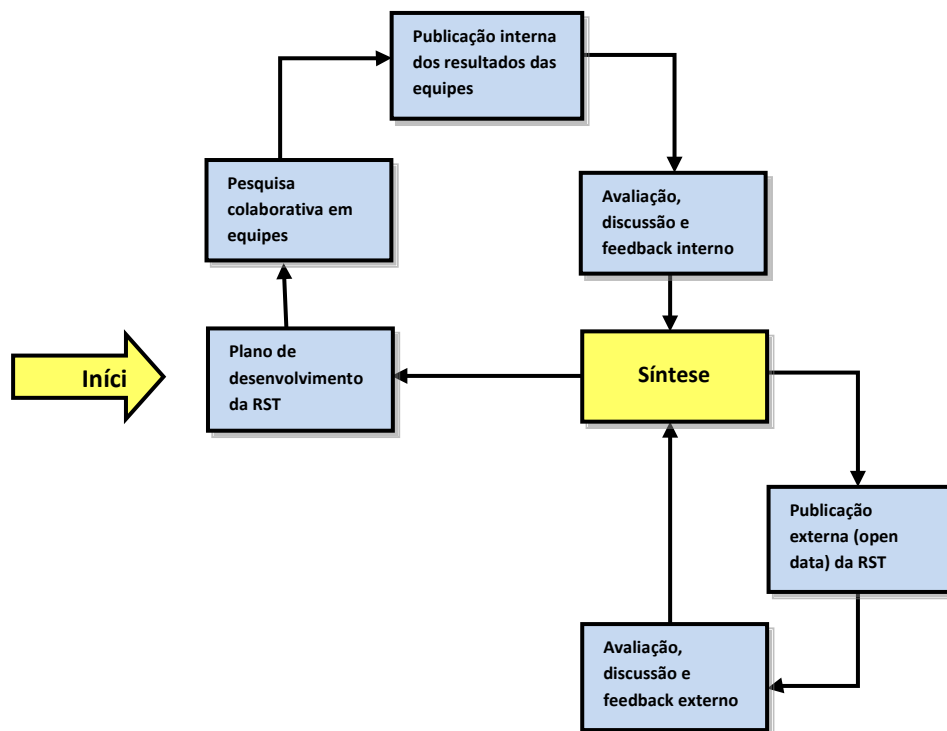


Figura 10: Ciclo do Processo de Desenvolvimento do Tema.
Fonte: Elaborada pelos autores.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

Há duas modalidades de publicações em RST: internas e externas. As publicações externas são feitas através do site da rede e consistem (1) na versão mais recente do objeto de conhecimento produzido, que pode ser navegada, comentada ou baixada em formatos variados (*linked open data*) pela comunidade acadêmica e pelo público interessado em geral, (2) publicações do grupo de pesquisa, em formato digital e (3) outros recursos abertos com foco em acessibilidade, armazenados em um repositório digital organizado a partir da atividade da rede. Já as publicações internas são versões em desenvolvimento do objeto de conhecimento, e também contribuições dos participantes às atividades de pesquisa na RST, armazenadas em um repositório interno ao qual somente os participantes da rede tem acesso.

Publicações externas devem ser distribuídas em regime aberto, por exemplo, sob a licença Creative Commons 3.0 ou similar. Um dos objetivos mais importantes do projeto é contribuir para ampliar o compartilhamento de conhecimento, reconhecendo a autoria do produto desenvolvido porém sem impor restrições à sua reutilização. Cada peça de conhecimento componente do objeto final será identificada com os metadados apropriados e liberada em formato compatível, sendo permitida - e estimulada - sua reutilização em outras aplicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentou um modelo conceitual para Redes Sociais Temáticas e um projeto para a criação da RST *Acessibilidade*. Tratando-se de um projeto de rede social de certa complexidade, há certamente diversos pontos ainda em aberto, como questões éticas, legais e de licenciamento, além das evidentes questões técnicas que precisam ser atendidas. Embora diversas estratégias e

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

procedimentos tenham sido sugeridos para a construção da rede, o que se apresenta no presente documento é apenas um esboço, uma estrutura inicial, que precisa ainda ser discutida e em muitos pontos definida e decidida.

Acredita-se que a proposta seja viável, factível e possivelmente muito compensadora tanto em termos de resultados individuais quanto coletivos. De um ponto de vista mais amplo, o projeto se justifica não apenas no sentido de propor a inclusão em redes sociais temáticas e desenvolver um objeto de conhecimento para investigar acessibilidade, mas também ao propor um método de trabalho colaborativo online associado a um sentimento de identidade coletiva, princípios sócio-afetivos e, porque não dizer, satisfação e orgulho dos participantes em colaborar significativamente em uma criação intelectual que não poderia de forma alguma ter sido realizada individualmente nas mesmas condições.

É possível vislumbrar um grande número de aplicações e trabalhos futuros com/em RST. Não somente na pesquisa, como na RST Acessibilidade, aqui proposta, mas em aplicações variadas na educação, saúde, engenharia, serviços especializados, consultoria, planejamento e gestão. A arquitetura proposta é suficientemente flexível para suportar múltiplas interfaces e atender variadas opções, com participantes socialmente envolvidos e comprometidos com uma ideia comum: o *tema* da sua rede.

De um ponto de vista verdadeiramente interdisciplinar, a proposta da RST *Acessibilidade* pode ser considerada simultaneamente como objeto, instrumento e produto de pesquisa. É objeto na medida em que propõe uma metodologia social de trabalho colaborativo que precisa ser investigada e validada na prática. É *instrumento* quando oferece uma plataforma de recursos para o projeto e construção sócio-colaborativa de objetos de conhecimento. Por fim, é *produto* ao oferecer em regime aberto o

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

resultado formalizado do conhecimento desenvolvido. No caso, uma representação formal para o tema *Acessibilidade*. Assim, pode-se prever o desenvolvimento de trabalhos futuros de pesquisa em/ com RST orientados em diferentes abordagens, nessas três direções.

RST são naturalmente adequadas ao projeto e desenvolvimento de aplicações educacionais envolvendo aprendizagem colaborativa desde o ensino básico até o universitário. Um exemplo seria a RST da *Turma*, que envolveria os alunos de uma determinada série, cujo tema é o programa de estudos daquele ano letivo. As diferentes matérias seriam representadas como taxonomias conceituais e os estudantes se organizariam em equipes realizando atividades pedagógicas com produção coletiva em todos os conteúdos do programa. Pensa-se que RST deste tipo, poderiam vir a ser decisivas para a formação infantil nas primeiras séries do ensino básico, uma vez que além de possibilitar o acesso online, pedagogicamente planejado, desenvolvido e executado, aos conteúdos correspondentes ao ano letivo em curso, proporcionam também aos alunos o contato com importantes aspectos de socialização e inclusão tecnológica em ambientes virtuais, cada vez mais presentes na vida cotidiana.

Toda a tecnologia necessária para a prototipação, experimentação, projeto e desenvolvimento de RST está disponível, praticamente sem custos até a efetiva implantação da rede na Web. Qualquer usuário com alguma experiência no uso de computadores e Internet pode, com alguma dedicação, construir a sua própria rede social e testar alternativas de configuração em seu PC ou *notebook*, colocando depois a versão preferida em um servidor na “nuvem” a um custo mensal muito baixo. Instituições como universidades e grandes organizações que possuem ou utilizam sua própria “nuvem” podem oferecer esse serviço gratuitamente para participantes institucionais. O que se verifica entretanto é que, tanto em termos de infraestrutura como em manutenção, o custo de uma RST pode ser considerado praticamente irrelevante em relação aos benefícios que dela podem ser auferidos.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

Em ambiente universitário, podem ser formadas RST para atender determinadas disciplinas, com a produção de objetos de conhecimento referentes ao conteúdo estudado. Tais objetos poderiam vir a ser compartilhados e reutilizados em diferentes contextos. Em grupos de pesquisa e programas de pós-graduação, as RST podem usar como base o modelo do WebGD, discutido no Capítulo 5, ou adotar a variante mais conveniente ao tema escolhido. Na área social, pelo seu aspecto inclusivo, as RST oferecem ainda espaço para a criação de comunidades específicas para portadores de necessidades especiais, tanto de aprendizagem quanto de prática. RST são apropriadas também para acompanhar o desenvolvimento e a execução de projetos de pesquisa, publicações coletivas e atividades acadêmicas colaborativas em geral.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, F. et al (2003). **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A.

CASTELLS Manuel (2002). **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 698 p.

CHARDIN, Pierre Teilhard de (1982): **O Fenômeno Humano**. Cultrix. 392p. - ISBN: 978-85-316-0168-2

COAKES, Elayne; CLARKE, Steve: **Encyclopedia of communities of practice in information and knowledge management**. Idea Group. London, 2006. 631p.

ELGG: **Open Source Social Networking Engine** (<http://elgg.org>). Acessado em dezembro de 2013.

FURHT, Borko: **Handbook of Social Networks Technologies and Applications**. Springer-Verlag, New York, 2010. 736p

LAVE, J.; WENGER, E. (1991). **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Educação Colaborativa em Redes Sociais Temáticas

- LEVY, Pierre (2007): **A Inteligência Coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 5ª ed. São Paulo. Edições Loyola. 212p.
- LOVINK, Geert (2012): **Networks without a Cause**: A Critique of Social Media. Polity Press, Washington D.C. .
- MAGNISALIS, I.; DEMETRIADIS, S.; KARAKOSTAS, A. (2011): Adaptive and Intelligent Systems for Collaborative Learning Support. **IEEE Transactions on Learning Technologies** v. 4, n.1, January-March 2011.
- MATTAR, João (2013). **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 191 p. - ISBN 978-85-64803-00-8.
- McCRINDLE, Mark (2014). **The ABC of XYZ**: Understanding the Global Generations. Bella Vista, AUS: McCrindle Press. 3rd ed. 272p. - ISBN 978-0-9924839-0-6.
- MOORE, Gordon (1965): Cramming More Components onto Integrated Circuits. **Electronics**, Volume 38, Number 8, April 19, 1965.
- PALAZZO, L. A. M.; PORTO, P. R. P; PASTORINO, A. S. (2012): **Redes Sociais Experimentais 101**. Curso de extensão, disponível em [HTTP://webgd.ufsc.br/rse101/](http://webgd.ufsc.br/rse101/). Ministrado em novembro de 2012.
- PALAZZO, L. A. M.; ULBRICHT, V. R.: (2014): Uma Arquitetura para Redes Sociais Temáticas. In BUSARELLO, R. I; ULBRICHT, V. R (orgs.) **Práticas e geração de conhecimento frente às novas mídias**. (pp 43-58). São Paulo: Pimenta Cultural. - ISBN: 978-85-66832-08-2
- STAHL, G., KOSCHMANN, T., & SUTHERS, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), **Cambridge handbook of the learning sciences** (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- TORRES, Patrícia L. (2004). **Laboratório on-line de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul.
- VYGOTSKY, Lev S. (1984) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- ZHDANOVA, Anna V.: Community-driven ontology construction in social networking portals. In: Web Intelligence and Agent Systems: **An International Journal** 6 (2008) 1–29 1, IOS Press.

4

OXSANA TYMOSHCHUK
TERESA MARGARIDA SOUSA
ANA MARGARIDA PISCO ALMEIDA
PAULA COELHO SANTOS

APRENDIZAGEM E DINÂMICAS DE E-MODERAÇÃO EM AMBIENTES ONLINE: PROPOSTA DE MODELO PARA O CASO DO COMPARTILHA

INTRODUÇÃO

O espaço online “Compartilha” está a ser desenvolvido no âmbito de dois projetos de investigação da Universidade de Aveiro (Portugal). O primeiro projeto visa contribuir para a capacitação e *empowerment* dos profissionais e das famílias na utilização efetiva das tecnologias digitais no domínio das necessidades especiais (NE). O segundo pretende promover a *compartilha* de conhecimentos e facilitar a comunicação entre os diferentes agentes educativos de forma a facilitar o processo educativo/reabilitativo das crianças/jovens com NE.

Com este intuito foi concebido e implementado um espaço online, denominado *Compartilha*, que teve como referência as motivações, necessidades e interesses manifestados pelas famílias e profissionais envolvidos no processo educativo/reabilitativo das crianças/jovens com NE e as boas práticas de dinamização das comunidades online ou presenciais. Para tal, desenvolveu-se uma estrutura acessível e intuitiva, com áreas que permitem a *compartilha* dos recursos, estratégias e conhecimento e discussão dos temas de interesse, bem como a aprendizagem colaborativa e a criação/adaptação de recursos educativos específicos.

O público-alvo do *Compartilha* é constituído por pais e profissionais da Educação e Saúde envolvidos no processo educativo/reabilitativo das crianças/jovens com NE.

APRENDIZAGEM EM AMBIENTES ONLINE

A construção de um ambiente de aprendizagem online, que potencie a formação de uma comunidade de aprendizagem e fomente o envolvimento de todos nas atividades de partilha de experiências, na resolução de problemas e na aprendizagem colaborativa, constitui um grande desafio, já que implica a articulação entre os eixos da “colaboração”, “interação” e “ambiente online”, de modo que o objecto de aprendizagem seja uma produção resultante não só dos conteúdos disponibilizados na plataforma mas também das atividades de exploração conduzidas através da interação e dos processos colaborativos (DIAS, 2008). Desta forma, o ambiente deixará de ser um repositório de conteúdo para se transformar num meio para que os processos de interação e de colaboração possam favorecer o ensino e a aprendizagem.

O ambiente de aprendizagem online pode ser estruturado com base em quadro pilares fundamentais, mas intimamente interligados: i) a fundamentação metodológica e psicológica; ii) as tecnologias informáticas de suporte; iii) o contexto humano criado e desenvolvido; iv) uma visão sistemática (MEIRINHOS, 2010).

É importante ainda salientar que um ambiente de aprendizagem deve possuir uma interface simples, interativa, o mais transparente possível e capaz de funcionar em segundo plano, relevando os conteúdos, as mensagens e a interação entre os participantes (MIRANDA, 2005). De acordo com esta autora, a arquitetura do espaço de aprendizagem não determina as atividades de aprendizagem; contudo poderá colocar em perigo a implementação de algumas atividades e ser um fator de desmotivação e inibição dos participantes.

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

Nesse contexto, a principal função deste tipo de ambientes consiste na facilitação da interação entre participantes, criando-lhes a oportunidade de aprenderem uns com os outros através de debates, troca de ideias, partilha de experiências e conhecimentos (DUGGLEBY, 2002). Para este fim, os ambientes de aprendizagem online agregam, na sua generalidade, vários serviços de comunicação e ferramentas de colaboração, que facilitam a partilha de conteúdos, bem como ferramentas de gestão que permitem gerir o acesso e o registo dos participantes (MORAIS; CABRITA, 2008).

A possibilidade de interagir, através das ferramentas tecnológicas, implica conhecer os papéis dos envolvidos no processo de aprendizagem, bem como a metodologia utilizada para a promoção dessa mesma aprendizagem (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011). Verifica-se que em ambientes de aprendizagem o problema das interações representa essencialmente um contingente de ordem pedagógica (DILLENBOURG, 2003). Estabelecer um ambiente colaborativo de aprendizagem não está limitado por questões técnicas, já que a utilização das ferramentas de comunicação não apresenta grandes limitações. O desafio consiste em tornar essas interações em algo construtivo para a aprendizagem. É neste contexto, que em ambientes de aprendizagem online, o fator humano assume o papel primordial: a comunicação, a interação, a participação, o envolvimento, o estabelecimento de objetivos, as dinâmicas e desafios gerados, a produção colaborativa, a identidade e a coesão, são fundamentais para criação e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem (MEIRINHOS, 2010).

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo complexo porque envolve vários, diferenciados e complexos aspetos, relacionados com a individualidade, princípios e valores característicos da pessoa em interação com a comunidade onde está inserida. Desta interação emerge o conceito de comunidade de aprendizagem em que a aprendizagem se foca em dimensões subjetivas sociais e culturais (LAVE; WENGER, 1991).

Uma comunidade implica que um grupo de pessoas partilhe um determinado interesse, preocupação e motivação sobre um determinado assunto, interagindo de uma forma ativa para aprofundar o conhecimento nessa mesma área (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), constituindo-se como um espaço de partilha de objetivos, valores e normas dotado de intencionalidade social e história e de identidade e emoções (DIAS, 2008).

Segundo Wilson e Ryder (1996) numa comunidade de aprendizagem está presente um compromisso de partilha de novos conhecimentos entre os membros. Para tal é necessária a flexibilidade e a negociação nas atividades de aprendizagem bem como a autonomia, o diálogo, interação e colaboração entre todos, tendo como finalidade a partilha de objetivos e projetos que motivem a aprendizagem colaborativa. As comunidades de aprendizagem online ou virtuais regem-se pelos mesmos princípios; contudo, desenvolvem-se em contextos diferentes e podem apresentar configurações e limitações distintas.

Segundo Cabero-Almenara (2006) uma comunidade de aprendizagem virtual/online é uma organização social de pessoas que compartilham os mesmos interesses, valores e metas que têm

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

como objetivo aprenderem uns com os outros de forma a reforçar as suas próprias competências e identidades mas, que por força do contexto online, têm especificidades diferentes essencialmente resultantes das particularidades das interações online. Pressupõem mais flexibilidade tanto temporal como dos meios de comunicação e troca de interações, sendo a identidade da comunidade caracterizada pelo tipo de relações e de partilhas que realizam entre si e estando estas tipicamente centradas na partilha de interesses e necessidades.

Sendo a comunidades de aprendizagem online um espaço de partilha e construção de conhecimento através da interação entre os participantes, a prática de e-moderação é um fator que merece destaque.

E-MODERAÇÃO

De acordo com Dias (2008, p.6), a e-moderação desenvolve-se como “uma atividade reguladora dos processos de organização dos grupos e das aprendizagens realizadas em ambientes virtuais, com particular incidência para as formas de dinamização, gestão e acompanhamento”. O desenvolvimento e a sustentabilidade de uma comunidade de aprendizagem dependem de vários fatores, entre eles o envolvimento de todos os participantes da comunidade nos processos de construção do conhecimento e o estabelecimento de processos de moderação e liderança partilhada (MIRANDA, 2009).

É neste contexto que surge a figura do e-moderador como um elemento essencial para que a comunidade se torne um espaço de aprendizagem informal, baseado na interação e colaboração,

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

garantindo, assim, a construção do conhecimento. De acordo com Salmon (2000, p.3) “o principal papel do e-moderador consiste em promover o envolvimento dos participantes de forma que o conhecimento por eles construído seja utilizável em novas e diferentes situações”.

O MODELO DE SALMON (2000)

Considerando o e-moderador como um elemento importante na dinamização e promoção do envolvimento dos participantes no processo de aprendizagem, Salmon (2000) propõe um modelo de e-moderação constituído por cinco etapas, como ilustra a Figura 1.

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

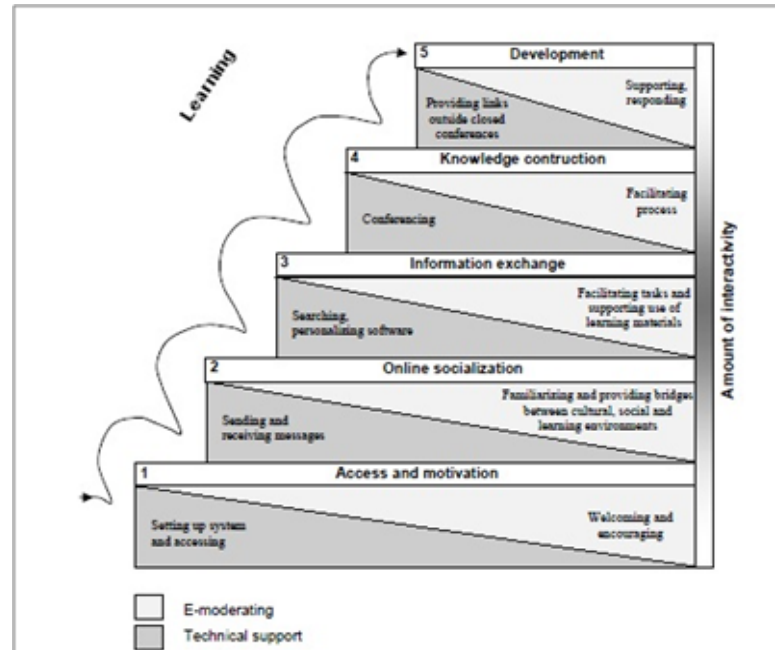


Figura 1. Modelo Salmon (2000).

Na primeira etapa a principal preocupação relaciona-se com o acesso individual ao ambiente online e com a capacidade e motivação dos participantes para o utilizar. A segunda etapa envolve questões relativas à identidade online dos participantes e à interação entre os participantes do ambiente online. Numa terceira etapa a vida da comunidade centra-se na partilha de informação, de acordo com os objetivos individuais dos participantes. Na quarta etapa prevê-se a construção partilhada

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

de conhecimento e a interação colaborativa entre os participantes. Na quinta etapa está previsto o desenvolvimento sustentável da comunidade, de forma a que os participantes possam beneficiar ainda mais do sistema e consigam alcançar os seus objetivos individuais.

É deste modo o modelo de Salmon (2000) articula, em cada nível, as funções de integração tecnológica e de e-moderação, prevendo ainda diferentes graus de densidade dos processos de interação esperada entre os participantes da comunidade.

O MODELO DE CABERO-ALMENARA (2006)

Entre os modelos existentes sobre a criação e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem merece destaque o modelo de Cabero-Almenara (2006). Este modelo foi concebido para um curso de formação online, que teve como finalidade o aprofundamento de conhecimento sobre a utilização de novas tecnologias para a educação, e distingue três principais fases, como se pode observar na figura 2.

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

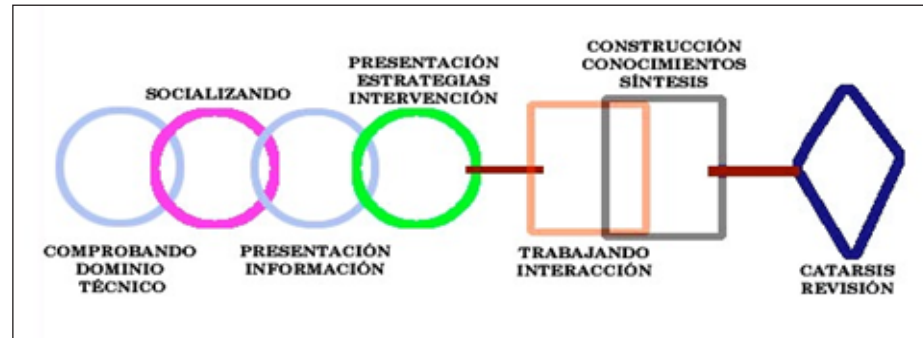


Figura 2. Modelo de Cabero-Almenara (2006).

A primeira fase deste modelo é dedicada ao processo de socialização dos participantes, para garantir que todos sabem lidar com as ferramentas de comunicação utilizadas e que conhecem as regras de participação. Na segunda fase espera-se que os participantes interajam uns com os outros para construir o conhecimento, discutir questões e chegar a acordos. Na terceira fase é previsto que os participantes revejam o processo de aprendizagem e que, abertamente, exponham todas as críticas e problemas que tenham sido percebidas na mesma. Cada uma destas fases exige do e-moderador um modo de intervenção distinto: na primeira será mais encorajador e intervencionista; na segunda um supervisor e animador; e, na última, um revisor crítico.

O modelo de Cabero-Almenara (2006) pretende, portanto, promover a aprendizagem colaborativa preparando os participantes para assumir e cumprir os compromissos do grupo, ajudar os colegas, pedir ajuda aos outros, aprender a aceitar as opiniões dos colegas, encontrar soluções que beneficiem todos e para apresentarem as suas ideias e abordagens de forma fundamentada.

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

O MODELO MIRANDA-PINTO (2009)

O modelo Miranda-Pinto (2009) foi concebido para uma comunidade de prática online (CoP). Este modelo foi estruturado através da análise qualitativa das interações dos participantes nos fóruns e no chat de uma plataforma online, tendo permitido compreender o desenvolvimento gradual do processo de integração destes na comunidade, bem como estudar a evolução do ciclo de vida de uma comunidade online. A estrutura do modelo apresenta-se visualmente na figura 3 e é composta por cinco dimensões, que caracterizam as interações dentro de uma CoP online.



Figura 3 Modelo de Miranda-Pinto (2009).

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

O modelo de Miranda-Pinto (2009) descreve, também, os indicadores que se encontram agrupados em cada uma das dimensões a concretizar numa CoP online:

- *Dimensão Social e de Partilha*: Presença como Observador-Participante e como explorador; Caracterização Pessoal do Perfil; Apresentação na comunidade; Partilha de experiências; Corroboração de comentários de um ou mais participantes; Questionamento e Resposta para clarificar detalhes de alguma participação.
- *Dimensão de Negociação, Empenhamo Mútuo e Cooperação*: Identificação de Áreas de Interesse entre os participantes; Negociação ou esclarecimento dos significados dos diversos termos utilizados; Proposta e negociação sobre novas áreas de debate; Cooperação na realização de atividades entre os participantes; Empenhamo mútuo de práticas diversificadas.
- *Dimensão de Colaboração e Construção de Conhecimento*: Partilha de informação, argumentação e integração de novos contributos; Debate sobre a informação partilhada e estabelecimento de um consenso; Reflexão crítica dos participantes e construção partilhada do conhecimento.
- *Dimensão de Liderança e Moderação em Ambientes Online*: Identificação de Líderes e Moderadores; Recurso a Estratégias de Liderança e Moderação; Evidência discursiva de orientação explícita.

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

- *Dimensão de Construção de Identidade em Ambientes Online*: Percepção da presença cognitiva; Percepção da presença social (MIRANDA-PINTO, 2009).

O modelo apresentado permite uma análise das interações em vários níveis, que de acordo com a autora, devem ser consolidados para a afirmação e criação de identidade deste tipo de comunidades.

Consideramos que os modelos apresentados podem funcionar como linhas orientadoras no processo da formação de comunidades e suas dinâmicas colaborativas, permitindo inferir algumas das novas funções que os moderadores e participantes podem desempenhar nos novos ambientes de aprendizagem online.

BOAS PRÁTICAS DE DINAMIZAÇÃO EM GRUPOS DE ENTREAJUDA

Com o intuito de apoiar o desenvolvimento de novas formas de interação social, investigamos as boas práticas de dinamização utilizadas em grupos de entreajuda na área das NE, com vista a mapear e aplicar essas estratégias em espaços online. Assim, e para apurar as estratégias de partilha e construção do conhecimento utilizadas nestes grupos, foram realizadas cinco entrevistas: três aos dinamizadores e participantes dos grupos de entreajuda presenciais desenvolvidos pelas associações “Pais em Rede”, “Pais 21” e “Diferentes e Especiais”; uma a uma participante de grupos presenciais de entreajuda; e uma a um e-moderador de uma comunidade de prática online no âmbito das NE. Dos cinco elementos entrevistados, três são mães de crianças/jovens com NE e dois são técnicos/profissionais.

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

Para tal foi construído um guião de entrevista que tinha como finalidade identificar os seguintes aspectos: i) fatores relevantes na motivação para a participação em grupos de entreaajuda/auto-ajuda; ii) rotinas, práticas e ferramentas de comunicação utilizadas na moderação das sessões; iii) características de liderança; iv) situações favoráveis para o desenvolvimento do grupo e estratégias de questionamento/reflexão usadas pelo grupo; v) estratégias e dinâmicas de entreaajuda e de auto-ajuda; vi) presença de compartilha de recursos e situações/estratégias que tenham sido favoráveis; vii) existência de construção colaborativa de materiais e situações/estratégias que tenham sido favoráveis.

A análise preliminar dos dados destas entrevistas permitiram compreender a importância dos fatores que motivam a participação nestes grupos destacando-se, a este respeito, a identificação e compreensão mútua pelos pares.

Em relação às rotinas, práticas e ferramentas de comunicação utilizadas na moderação das sessões foi dado relevo a aspectos relacionados com as atitudes de escuta ativa, de empatia e de respeito por qualquer tema ou preocupação; realçou-se também a importância da realização de sumários/sínteses dos temas discutidos e da definição de temas ou tarefas para “responsabilizar” os membros do grupo. A e-moderadora da comunidade de prática referiu que a realização de encontros presenciais, que realizou durante o seu estudo, foram determinantes para a promoção de interação entre os intervenientes. Foi referida também a pertinência do lançamento de um tema periódico que gerasse alguma controvérsia e alguma troca de opiniões.

No que respeita às características de liderança, os entrevistados identificaram as seguintes: postura empática, sem julgamentos nem juízos de valor; facilidade de comunicação; capacidade de escuta;

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

reconhecimento de competência e respeito; pro-atividade e dinamismo. Referiram também a importância do líder ser uma pessoa com alguma disponibilidade de tempo.

Relativamente às dinâmicas que proporcionaram uma maior partilha foram identificadas: as atividades realizadas em pequenos grupos (de preferência em número ímpar de elementos); o envolvimento todos os participantes; a valorização de todas participações, principalmente dos elementos menos ativos; e as dinâmicas que promovem a partilha de opiniões, resolução de problemas, procura colaborativa de soluções, a troca de experiências e a reflexão. Referiu-se também a importância de manter os pais informados para que possam tomar decisões com maior consciência. Foram referidas algumas partilhas de recursos, ajudas técnicas e apoio legislativo, mas pouco consistentes.

Nos grupos de apoio presenciais não foi reportada a construção colaborativa de materiais. Na comunidade de prática online, foi reportada a dinamização de ações para promover essa construção colaborativa de materiais, ainda que tenha sido referida a dificuldade dos participantes, tanto na partilha dos materiais como na partilha de opiniões e conhecimentos.

PROPOSTA DE MODELO DE E-MODERAÇÃO DE 5 PASSOS DO COMPARTILHA

Atendendo às boas práticas de dinamização em comunidades presenciais relatadas nas entrevistas realizadas, bem como os modelos de e-moderação de comunidades online existentes, foi elaborado um modelo de dinamização e moderação do espaço online *Compartilha*, que permitisse uma melhor

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

análise e acompanhamento desta comunidade online. Neste contexto, e com base na investigação realizada por Salmon (2000), Cabero-Almenara (2006), Miranda-Pinto (2009) e observando os resultados obtidos através das entrevistas, desenvolveu-se um modelo de e-moderação constituído por uma sequência de cinco passos, com o propósito de envolver os participantes, aprofundar e multiplicar as interações e assim contribuir para um melhor dinamismo da comunidade.

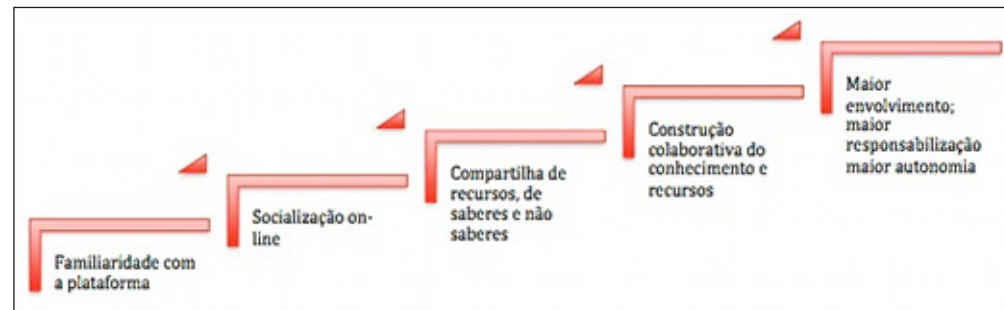


Figura 4. Modelo de e-moderação do espaço online “Compartilha”.

O modelo proposto atribui importância máxima à partilha de conhecimento, reconhecida como fator fundamental na promoção de uma cultura de interação social, em que são privilegiadas as partilhas de conhecimento, de experiências, de competências, bem como de recursos e materiais. Neste sentido, procura-se desenvolver uma comunidade de aprendizagem na qual as partilhas não sejam apenas parte de um repositório, mas que se assumam como elementos desencadeadores dos processos de reforço da comunicação e da interação dos participantes com os conteúdos, seus pares e moderadores.

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

Neste modelo, a mediação colaborativa, sustentada na liderança partilhada, é essencial para a criação das novas oportunidades para que os participantes possam envolver-se de forma mais ativa no processo de construção das suas aprendizagens, garantindo o sucesso da comunidade online. Deste modo, com intenção de promover a colaboração e cooperação entre os participantes da comunidade de aprendizagem online, apresentam-se, abaixo, os principais objetivos para um cada dos passos do modelo:

I. FAMILIARIDADE COM A PLATAFORMA:

- Transmitir a identidade do compartilha e organizar o ambiente de aprendizagem;
- Apresentar metas e objetivos claramente definidos;
- Assegurar a acessibilidade, para que todos os participantes possam receber e enviar pedidos de informação;
- Assegurar que todos sabem utilizar a plataforma e as ferramentas de comunicação;
- Assegurar procedimentos éticos;
- Estabelecer relações interpessoais;
- Promover o desenvolvimento de um ambiente de confiança mútua, amigável e socialmente positivo.

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online:
proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

II. SOCIALIZAÇÃO ONLINE:

- Conhecer o grupo, suas expectativas e experiências anteriores, a fim de organizar atividades que são interessantes e desafiadoras para a comunidade;
- Garantir a socialização dentro da comunidade, dando aos participantes a oportunidade de contribuir com novas ideias e experiências;
- Promover a capacidade dos participantes de expressar os seus sentimentos, opiniões e pontos de vista;
- Estimular ou manter o nível de interesse dos participantes;
- Promover o modo positivo de discutir as questões, mesmo as mais polêmicas;
- Contribuir para diminuir a distância social entre os participantes;
- Preparar os participantes para aprender de forma colaborativa e discutir ideias, usando argumentos sólidos e definidos dentro de princípios éticos.

III. COMPARTILHA DE RECURSOS, DE SABERES E NÃO SABERES:

- Promover a partilha de informação/ recursos;
- Facilitar a partilha de dúvidas e não saberes;

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online:
proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

- Criar o gosto e a necessidade de compartilhar;
- Estimular os participantes a explorar questões que conduzam à reflexão;
- Promover uma interação mais comprometida;
- Promover a cooperação na realização de atividades entre os participantes.

IV. CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO CONHECIMENTO E RECURSOS:

- Promover competências de reflexão e colaboração na construção do conhecimento;
- Promover que o grupo de participantes manifeste controlo sobre a sua própria aprendizagem;
- Valorizar a criatividade e a aprendizagem colaborativa;
- Facilitar o desenvolvimento de grupos de interesses, face a trabalhos temáticos;
- Desenvolver a liderança partilhada na negociação dos múltiplos discursos, interpretações e representações de conhecimento.

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online:
proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

V. MAIOR ENVOLVIMENTO, MAIOR RESPONSABILIZAÇÃO E MAIOR AUTONOMIA:

- Promover a autonomia do grupo;
- Fomentar a responsabilização na realização de tarefas;
- Promover a autoavaliação/reflexibilidade;
- Promover a autoformação em TIC;
- Promover a implementação de estratégias de e-moderação pelos próprios elementos do grupo;
- Fomentar que cada um dos participantes reflita sobre o seu conhecimento;
- Contribuir para desenvolver a autonomia e solidez do grupo.

Pretende-se, assim, apoiar a construção e dinamização de um espaço interativo online, que facilite a partilha de informação entre profissionais e famílias, de forma apelativa e dinâmica, e que possa tornar-se flexível e autossustentável, com uma produção subsequente de conteúdos e recursos produzidos/adaptados pelos próprios utilizadores.

CONCLUSÃO

No presente capítulo apresentamos uma síntese e alguma reflexão sobre os processos de moderação e dinamização das aprendizagens em ambientes online. O estudo dos processos de dinamização e e-moderação de comunidades de aprendizagem online afigura-se especialmente pertinente atendendo aos ciclos de vida curtos que estas comunidades apresentam tipicamente. Como referem Szabó e Silva (2012) geralmente as comunidades online têm o seu ciclo de vida associado à duração do projeto. Tal configura um cenário de alguma fragilidade na manutenção das dinâmicas destas comunidades, facto que, no contexto das necessidades especiais, assume contornos ainda mais críticos considerando a importância da expressão de emoções e sentimentos, muitas vezes expressos, nos grupos presenciais, através de formas de comunicação não verbal dificilmente transmitidas em ambiente online (MIRANDA-PINTO, 2009; NUNES, 2013). Garrison e Anderson, 2003 referem que a utilização de saudações personalizadas, e o uso de linguagem específica para estes ambientes, como a utilização de maiúsculas, pontuação e *emoticons*, pode minimizar esta dificuldade de pragmática social nos ambientes online. Os fatores emocionais, pessoais e sociais são, portanto, dimensões da maior relevância no desenvolvimento e manutenção de comunidades online principalmente no âmbito das NE, devido à complexidade psicossocial e educacional desta temática. Para além de atender a estes fatores, importa compreender de que forma as boas práticas de dinamização das comunidades presenciais no contexto das NE podem ser aplicadas em comunidade de aprendizagem online.

No caso do estudo realizado com a comunidade *Compartilha* foi possível desenhar um modelo de cinco passos, que procura encontrar novas estratégias de moderação dos espaços online

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

que promovam a empatia, interação, colaboração, compartilha e apoio emocional entre os intervenientes, garantindo, assim, a construção do conhecimento e o fortalecimento da própria comunidade, sublinhando a importância dos laços emocionais e sociais na promoção do envolvimento, responsabilização e autonomia dos participantes.

REFERÊNCIAS

CABERO-ALMENARA, Julio. Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 2006, 20: 1. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1372021>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

DIAS, Paulo. **Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem**. 2008. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2177>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

DILLENBOURG, Pierre; SCHNEIDER, Daniel; SYNTETA, Paraskevi. Virtual learning environments. In: **3rd Hellenic Conference” Information & Communication Technologies in Education”**. Kastaniotis Editions, Greece, 2002. p. 3-18. Disponível em: <<https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190701/>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

DUGGLEBY, Julia. **Como ser um Tutor Online**, Monitor – Projectos e Edições Lda, Lisboa, 2002.

GARRISON, Randy & ANDERSON, Terry. **E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice**, RoutledgeFalmer, London, 2003.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge university press, 1991. Disponível em: <<http://www.seachangecop.org/sites/default/files/documents/1991%20Jean%20Lave%20-%20Situating%20learning%20in%20CoPs.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

MEIRINHOS, Manuel. **Comunidades de prática de desenvolvimento profissional: condições e desafios de emergência**. 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4398/1/Arca_meirinhos.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2015.

Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do *Compartilha*

MIRANDA, Luísa. **Educação online**: interação e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web. 2005. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1120>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

MIRANDA-PINTO, Maribel dos Santos. **Processos de colaboração e liderança em comunidades de prática online**: o caso da @ rcaComum, uma comunidade ibero-americana de profissionais de educação de infância. 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12571>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

MORAIS, Nídia; CABRITA, Isabel. **Ambientes virtuais de aprendizagem**: comunicação (as) síncrona e interação no ensino superior. 2008. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/660/pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

NUNES, Maria Clarisse Alexandrino. **Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência**: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7702>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SALMON, Gilly. **E-Moderating**: The Key to Teaching and Learning Online. London: Kogan Page, 2000 Disponível em: <<http://mlq.sagepub.com/content/31/4/491.short>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

SOUSA, Robson; MOITA, Filomena; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Tecnologias digitais na educação**. SciELO-EDUEPB, 2011.

SZABÓ, Inácio; SILVA, Rubens Ribeiro Gonçalves da. **Comunidades virtuais de conhecimento**: informação e inteligência coletiva no ciberespaço. 2012. Disponível em: <<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xenancib/paper/view/3210/2336>>. Acesso em: 17 fev. 2015

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard Arnold; SNYDER, William. **Cultivating communities of practice**: A guide to managing knowledge. Harvard Business Press, 2002. Disponível em: <<http://amle.aom.org/content/8/2/301>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

WILSON, Brent; RYDER, Martin. **Dynamic Learning Communities**: An Alternative to Designed Instructional Systems. 1996. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397847.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

5

VIVIANE SARTORI
ADELSON DE PAULA SILVA
NERI DOS SANTOS
JULIANO SCHIMIGUEL

COMUNIDADE DE PRÁTICA VIRTUAL COMO FERRAMENTA DE APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma das modalidades educacionais que vem destacando-se devido as suas características de abrangência, flexibilidade, liberdade e acesso. É um rico instrumento capaz de proporcionar a troca e a articulação de conhecimentos e informações entre as mais diversas comunidades virtuais de aprendizagem (PACHECO, 2010).

O sistema educacional brasileiro que se vê pressionado pela necessidade de mudanças, ganha com a EaD um novo formato, aumentando a capacidade dos sistemas de educação e capacitação. O uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem viabilizado o acesso à educação aos cidadãos espalhados pelo território brasileiro, inclusive para aqueles residentes em zona rural, até então muitas vezes, excluídos deste processo. Portanto, considera-se que conhecer detalhadamente essas ferramentas é de fundamental importância para a excelência da educação, em especial a EaD, pois estes são elementos potenciais na prática pedagógica e no processo de aprendizagem na modalidade a distância e, ainda, fundamentais no processo inteiramente virtual, seja para a disseminação, construção ou mesmo compartilhamento de conhecimento.

Nesse sentido, a Comunidade de Prática Virtual (CoPV) destaca-se como espaço que possibilita o compartilhamento do conhecimento, fator crítico de sucesso para o avanço da aprendizagem do aluno na modalidade de EaD.

Assim, este capítulo tem como objetivo geral analisar a importância da CoPV na prática docente e no compartilhamento do conhecimento, na modalidade de EaD, em um curso de inclusão digital para estudantes residentes na zona rural.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como sendo aplicada, pois tem a finalidade de gerar conhecimentos para aplicação prática na solução de problemas concretos. Quanto aos meios, do ponto de vista do objetivo do artigo, esta pesquisa é exploratória e descritiva por ter como foco a exploração e descrição das características do grupo pesquisado, tornando possível conhecer os estudantes envolvidos na pesquisa e, também, identificar e compreender a validade da importância da CoPV no compartilhamento de conhecimentos e na ampliação dos conhecimentos dos estudantes.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa enquadrou-se como bibliográfica e documental, devido às pesquisas realizadas, de forma sistematizada, em livros, artigos científicos, dissertações e teses, disponíveis em documentos impressos e também em bases de dados virtuais reconhecidas e, ainda, por meio de consultas em documentos disponibilizados por um programa ofertante de cursos para estudantes residentes em zonas rurais.

Dessa forma, a estratégia de pesquisa escolhida foi o estudo de caso, considerado o mais adequado em pesquisas exploratórias por possibilitar um conhecimento aprofundado e detalhado do objeto de estudo de uma realidade, fatos ou fenômenos. Na abordagem do problema, a pesquisa se enquadra como quali-quantitativa, pois ao trabalhar com um estudo descritivo, em que se busca o entendimento de fatos ou fenômenos, é recomendável que seja realizada uma análise qualitativa para trabalhar a abordagem do problema.

Com base nos resultados obtidos, pode-se concluir que a ferramenta CoPV atende de forma significativa a formação e aperfeiçoamento dos indivíduos inseridos na sociedade atual e também ao crescimento das organizações. Sendo assim, considera-se que a EaD, de posse dessa ferramenta, é capaz de potencializar a disseminação do conhecimento, oferecendo meios eficientes de

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

aprendizado às pessoas que se encontram inseridas numa sociedade que tem exigido cada vez mais posturas diversas pautadas em conhecimento.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS CARACTERÍSTICAS

A EaD brasileira é regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, pelo Decreto nº 5.622 de dezembro de 2005 e pela Portaria Ministerial nº 4.361/2004.

Reconhecida como modalidade educacional, tem como princípio, a obrigatoriedade de momentos presenciais em atividades como avaliação, estágios, defesas de trabalhos e atividades laboratoriais (BRITO, 2010).

Caracteriza-se a partir do planejamento do aprendizado, que geralmente acontece em diferentes locais, a partir do ensino e dos resultados provenientes de técnicas de design do curso, técnicas instrucionais, métodos de comunicação eletrônica, da organização e arranjos administrativos e da interação entre os estudantes (MOORE; KEARSLEY, 2007; HIJAZI et al. 2003).

Para esta pesquisa, o conceito de EaD adotado foi o proposto por Moore e Kearsley (2007, p. 2) que afirmam que a EaD é o aprendizado planejado que geralmente ocorre em diferentes locais de ensino e exige ações especiais para a criação de cursos, de comunicação por meio de tecnologias variadas e arranjos organizacionais e administrativos especiais.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

O grande diferencial e ampliação de atendimento veio com a inserção das TICs e com o surgimento da internet, que possibilitou a entrada de elementos inovadores para a aprendizagem com a disposição de textos, áudio e vídeo numa mesma plataforma de comunicação, as classes virtuais on-line, possibilitando assim a transposição das barreiras geográficas e de comunicação (MENDES et al., 2010).

A comunicação e interação entre estudantes e tutores tem papel fundamental dentro do processo de ensino-aprendizagem na modalidade de EaD.

Arentio (2009) ressalta a importância de uma tutoria integral, que abarque diferentes problemas que possam surgir com estudantes participantes desta modalidade de ensino, tanto da perspectiva acadêmica, de apoio à aprendizagem dos conteúdos, como da perspectiva pessoal, de orientação e ajuda na solução de diferentes problemas não estritamente acadêmicos, mas sim, sobre tudo que envolve um estudante de um curso suportado pela web.

Visando atender as necessidades de interação e comunicação da EaD apontadas na pesquisa, a CoPV torna-se uma ferramenta de apoio efetivo dentro do processo de compartilhamento de conhecimento colaborando positivamente com o trabalho pedagógico, fortalecendo o avanço do aprendizado individual de um grupo ou organização.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

COMUNIDADES DE PRÁTICA

As CoPs tem sido objeto de estudos e reflexão nos últimos anos por serem consideradas sistemas de gestão eficazes para criar e compartilhar conhecimento, independentemente do local, ou de serem realizadas num ambiente presencial ou virtual.

O termo foi cunhado por Etienne Wenger, a partir dos estudos realizados por Jean Lave sobre aprendizagem situada, com o intuito de definir e caracterizar um fenômeno antigo que a humanidade criou. No seu artigo, *Communities of practice: a brief introduction*, Wenger (2006) define Comunidades de Prática (CoPs) como grupos de pessoas que interagem regularmente e compartilham um interesse ou paixão por algo que fazem ou que desejam aprender a fazer melhor.

Braga (2008, p. 19), em suas pesquisas, cita Wenger, McDermott e Snyder (2002), que corroboram a definição de CoP ao afirmar que esta é formada por um grupo de pessoas com interesses em comum, com problemas a resolver ou uma paixão por um tema que desejam aprofundar seus conhecimentos e suas experiências, interagindo entre si regularmente.

Essa forma de criar e compartilhar conhecimento está em toda parte, encravada no nosso dia a dia de tal forma que passa despercebida. No entanto, ela se torna uma perspectiva capaz de colaborar na compreensão do nosso mundo. Mostra-nos, por um prisma diferente, as estruturas formais, tais como organizações, salas de aulas ou as nações, a aprender informalmente com essas estruturas, através do envolvimento das pessoas na prática e na aprendizagem que estas nos proporcionam (WENGER, 2006).

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

ELEMENTOS E CARACTERÍSTICAS DA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Ao se mencionar uma CoP, deve-se levar em conta que nem tudo que é denominado de comunidade é uma CoP. Um grupo de vizinhos, bairros, grupos formados em organizações nem sempre são CoPs. Estas se diferenciam pelos seus objetivos, as características dos participantes, a motivação e o tempo de sua existência.

Para Gouvêa (2005), a CoP é determinada por assunto e não por tarefa, como numa equipe de trabalho e nascem das necessidades diárias dos indivíduos que buscam soluções para problemas que se apresentam, congregando um conjunto de conhecimentos, interagindo informalmente umas com as outras independente da localização geográfica.

Na literatura encontra-se outras denominações para CoP, como comunidade de conhecimento, comunidade de aprendizagem, rede virtual de práticas, comunidade virtual, redes de aprendizagem, grupos temáticos, redes de competência, grupos de interesses, centros de conhecimento, comunidades do saber, comunidades ocupacionais, comunidades de peritos, comunidades cognitivas, comunidades epistêmicas, culturas ocupacionais, clubes de tecnologia, universidades invisíveis (BRAGA, 2008; GOUVÊA, 2005).

Nos estudos de Wenger (2004) são apontados elementos relevantes que caracterizam as CoPs, entre eles estão: a relação estabelecida com as organizações, os elementos que a formam, o nível de participação, o patrocínio, a liderança e sua diferenciação de outras estruturas organizacionais.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

Wenger, McDermott e Snyder (2002) e Wenger (2006) assinalam a necessidade de uma combinação essencial de três elementos que são fundamentais para caracterizar uma CoP: o domínio, a comunidade e a prática.

O domínio é o assunto, a base comum da comunidade e, em uma CoP, necessariamente tem que haver tópicos que surjam periodicamente e que incitem as discussões. A CoP cria sua identidade a partir do domínio, que estimula a participação de pessoas, valoriza a competência coletiva, possibilita o aprendizado através das relações entre seus membros.

A Comunidade é o elemento central da CoP, formada por um grupo de pessoas que interagem entre si regularmente, em atividades conjuntas e de interesse comum, construindo relações pautadas em confiança. Essas pessoas têm interesse no domínio e, ao compartilhar conhecimento, aprendem juntas, desenvolvendo a responsabilidade e o compromisso de participação em um grupo.

A prática na CoP é realizada por membros praticantes e que desenvolvam um repertório de recursos a serem compartilhados, como por exemplo: experiências, histórias, ferramentas, formas diversificadas de resolver problemas, advindas de uma prática compartilhada.

Quando os três elementos, domínio, comunidade e prática funcionam em harmonia, estes criam uma CoP, uma estrutura de conhecimento ideal para assumir responsabilidades para um efetivo desenvolvimento e compartilhamento de conhecimento (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 29).

Santos (2010) complementa que as três dimensões da CoP são interligadas e indissociáveis. Seus membros são influenciados o tempo todo pela reciprocidade e assim realizam tarefas em

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

conjunto; há grande cumplicidade entre eles, estão sempre compartilhando repertório, negociando significados e aprendendo uns com os outros.

COMUNIDADE DE PRÁTICA VIRTUAL

As TICs proporcionaram um grande avanço nas CoPs, pois os ambientes virtuais oferecem excelentes meios para a interação entre indivíduos. As ferramentas tradicionais de comunicação e colaboração foram reformuladas, e o ambiente, que antes era centralizado e estático, passou a oferecer trocas abertas e dinâmicas de conhecimento em grupos auto-organizáveis (FIORIO, 2011).

As novas possibilidades que a virtualidade proporciona oferecem meios eficazes para que as comunidades se tornem ferramentas importantes na criação e compartilhamento de conhecimento e no avanço do aprendizado individual de um grupo ou organização.

Tecnologias e internet têm viabilizado o aumento significativo de novas interações, que transcendem a geografia das CoPs tradicionais. Entretanto, esse fluxo de informação não suprime a necessidade da existência das CoPs, e sim amplia as possibilidades para novos tipos de comunidades baseadas em compartilhamento de conhecimentos e práticas (WENGER, 2004).

As Comunidades de Prática Virtuais (CoPVs) derivaram das comunidades virtuais da internet que agrupam indivíduos que se relacionam publicamente por um período, desenvolvendo, assim, redes de relacionamentos pessoais. Essas redes integram seres humanos que podem se organizar por

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

afinidades, interesses ou problemas em comum, a partir de um sistema de comunicação que não requer sua presença física (FARINELLI, 2008).

Com o uso das comunidades virtuais em organizações, para a troca de informações relacionadas ao trabalho, busca-se melhorar as práticas, ampliar conhecimentos e processos. Dessa forma começaram a surgir as CoPVs, onde o conhecimento se tornou a peça fundamental.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) exploraram, em suas pesquisas, as comunidades on-line das organizações empresariais. Essas comunidades eram usadas, pelos funcionários, como repositórios de conhecimento organizacional, com o intuito de aumentar a capacidade da organização na busca de soluções de problemas, para criar e inovar produtos e aumentar a produtividade (PAULINO, 2011).

COMUNIDADE DE PRÁTICA VIRTUAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As novas TICs e as redes sociais proporcionaram respaldo e consistência às CoPs, que passaram a ser virtuais, instrumentalizando-se com ferramentas de grande apoio à aprendizagem e à disseminação do conhecimento.

As características que tangenciam as teorias e práticas pedagógicas que sustentam a EaD encontraram na CoPV aspectos em comum. Dessa forma, percebeu-se a CoPV como uma ferramenta de relevância incontestável, para auxiliar o aprendizado de estudantes inseridos na modalidade de ensino a distância.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

A CoP, segundo Wenger (2004), é formada por um grupo de pessoas que trocam experiências, compartilham e interagem a partir de algo em comum, que lhes interessa. Com essa socialização, o aprendizado de todos os componentes do grupo, especialistas e novatos, desenvolve seus conhecimentos e aprimora suas práticas profissionais.

A CoPV da EaD oferece ferramentas que possibilitam essa vivência contextualizada. Wenger, McDermott e Snyder (2002) apontam meios de interações informais que auxiliam a aprendizagem, como a narração de histórias, o diálogo, a tutoria e o noviciado.

Com a evolução das TICs e, em especial, daquelas tecnologias que são oferecidas com a popularização da internet, as CoPVs oferecem ferramentas que auxiliam a criação e o compartilhamento de conhecimento.

Cabe ressaltar ainda a importância de a CoPV é fornecer configuração e suporte tecnológico específicos que apoiem a aprendizagem, a criação e o compartilhamento de conhecimento, favorecendo a interação e participação dos seus membros.

Para que a CoPV atinja os seus objetivos principais, faz-se necessário estabelecer a oferta de um ambiente para aprendizagem de qualidade, a partir da contextualização e interação dos indivíduos, com foco no desenvolvimento e a disseminação do conhecimento, criando um status de confiança, colaboração, promoção da participação, liderança, objetivos bem definidos e regras claras.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

Esta organização trás resultados consistentes alinhados a um processo adequado de gestão que promova políticas corretas de interação e de exploração de recursos, espaços apropriadamente concebidos, suporte nos contatos e gestão de qualidade.

COMUNIDADE DE PRÁTICA VIRTUAL: CURSO DE INCLUSÃO DIGITAL PARA ESTUDANTES RESIDENTES NA ZONA RURAL

A CoPV selecionada para a empiria da presente pesquisa faz parte de um curso oferecido por uma instituição de direito privado, paraestatal que mantem-se com contribuições compulsórias sobre a comercialização de produtos agrossilvipastoris.

A escolha desse curso deu-se devido ao sucesso do projeto que em dois anos atendeu a mais de 110 mil pessoas, as quais são produtores e trabalhadores rurais e seus familiares, dirigentes de sindicatos rurais, estudantes e profissionais das áreas de direito, serviço social, sociologia, agronomia, engenharia agrária, veterinária, zootecnia, dentre outras atividades afins.

O aluno que se cadastra no site para realizar cursos virtuais tem acesso livre e direto à CoPV, onde pode contar com mais um apoio ao seu aprendizado. Nesse ambiente, o aluno tem a possibilidade de socializar informações, trocar experiências relacionadas à área rural, fazer parcerias visando a ampliação dos seus conhecimentos e, conseqüentemente, da sua qualidade de vida.

O menu geral do ambiente da CoPV pesquisada conta com funcionalidades que permitem o agrupamento de estudantes e tutores em grupos afins.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica



Figura 01: Página inicial da Comunidade de Prática Virtual.
Fonte: ambiente virtual do curso.

A CoPV é uma ferramenta utilizada em todos os cursos de EaD do programa para viabilizar o compartilhamento do conhecimento entre professores, tutores, produtores e trabalhadores da zona rural de todo o país.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa trouxe à luz a importância das informações acessadas na CoPV tem para os estudantes, na construção do conhecimento, e reafirma o posicionamento de Choo (1998), para quem o conhecimento é visto como a informação modificada através da razão e da reflexão de crenças a partir das experiências.

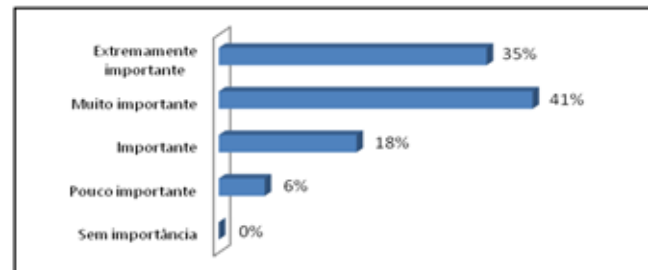


Gráfico 1: Importância das informações da CoPV.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados da pesquisa expõem que 76% dos estudantes beneficiam-se dessas informações disponibilizadas, pois 35% consideraram-nas extremamente importantes e 41%, muito importante. Dessa forma, o resultado valida os estudos teóricos, sustentando assim, a importância do acesso à informação na construção do conhecimento.

No que tange à importância dos conhecimentos adquiridos através do uso da CoPV, o gráfico 2 mostra que este índice também é elevado, pois 44% consideram que a vida profissional se beneficia positivamente com esses novos conhecimentos estruturados através dessa ferramenta.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

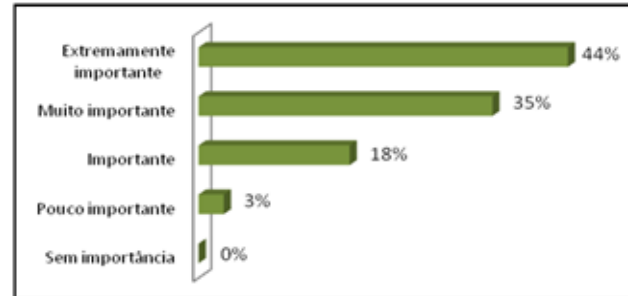


Gráfico 2: Importância do conhecimento adquirido na CoPV.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação à importância da CoPV para o aprendizado do aluno, o resultado da pesquisa, mostrado no gráfico 3, reforça os dados levantados na fundamentação teórica, comprovando sua eficiência. A ferramenta possibilita aprofundar os conhecimentos e experiências e ainda possibilita a interação regular entre os membros (BRAGA, 2008).

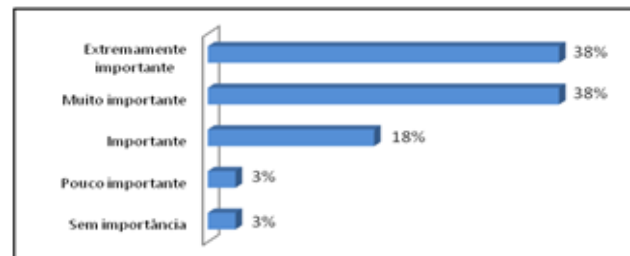


Gráfico 3: Importância da CoPV no aprendizado.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

Ainda tratando de questões relacionadas ao aprendizado, a pesquisa demonstra que as respostas e as informações que são compartilhadas através da ferramenta CoPV são de suma importância para que o resultado do aprendizado dos estudantes seja considerado positivo.

Esses dois fatores apresentam uma relação direta e intrínseca, pois ao elaborar e encaminhar uma resposta, o aluno está, ao mesmo tempo, trocando informações. Estas informações possibilitam a ampliação do conhecimento a todos que tem acesso e usufruem de forma a provocar algum tipo de mudança na sua vida.

Ao analisar e observar o resultado das questões apresentadas no gráfico 4, relacionadas a este tema, constata-se que 41% dos estudantes acreditam que as respostas recebidas a partir das trocas realizadas entre os membros participantes, independente do curso que realizam e incluindo as informações relacionadas a cursos dos quais não participam, mas que têm relação com sua vida profissional, são de alto valor. Esse fato revela um índice onde 70% dos estudantes indicam que a troca de informações é extremamente ou muito importante, demonstrando a relevância desta ação.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

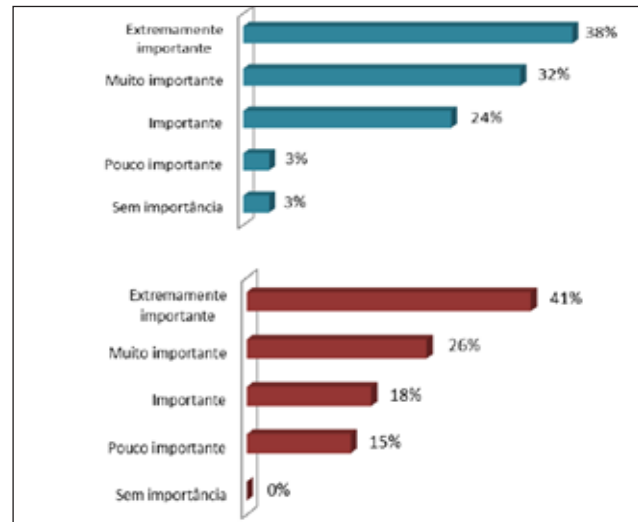


Gráfico 4: Importância de respostas e trocas de informações.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Stewart (1998) defende que a CoP configura-se como uma “oficina do capital humano”, em que um grupo de profissionais se une espontaneamente, na busca de soluções para problemas comuns, formando um conjunto de conhecimentos. Dessa forma, conclui-se que o conhecimento trocado na CoPV tem grande possibilidade de contribuir para a melhoria da vida do homem do campo.

A importância da troca de experiência também revelou essa clareza dos estudantes respondentes, pois 50% deles consideraram de extrema importância favorecer essas trocas, e nenhum desconsiderou esse favorecimento.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

Conclui-se, então, com base na pesquisa e nos estudos teóricos, que a interação e a troca de experiências são elementos que exercem relações diretas entre si e que são de fundamental importância para a criação e o compartilhamento do conhecimento na CoPV, conforme é observável no gráfico 5.

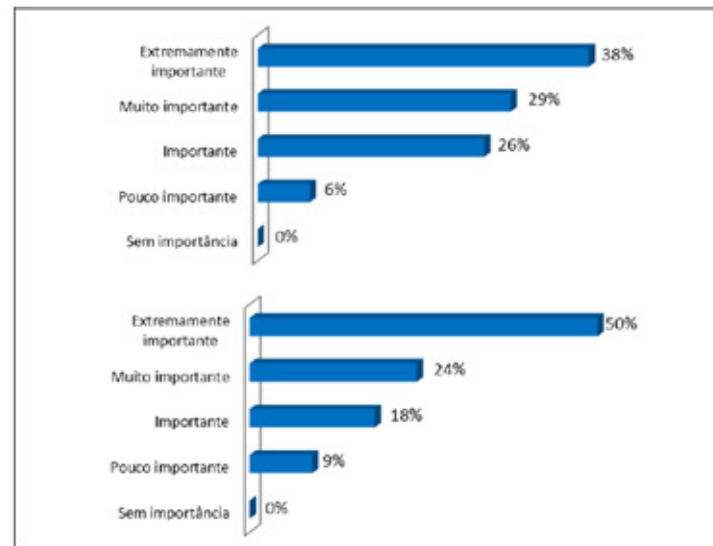


Gráfico 5: Importância da interação e da troca de experiência na CoPV.
Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos resultados, é possível identificar a eficiência e eficácia da EaD e determinar o nível de importância da CoPV sobre a construção dos conhecimentos dos estudantes. Essa identificação

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

é relevante, pois a CoPV é uma ferramenta valorosa para a construção e compartilhamento de conhecimento humano que ofereça soluções para problemas em comum de pessoas geograficamente separadas (WENGER; MACDERMOTT; SNYDER, 2002; GOUVÊA, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TICs, devido à sua usabilidade, conectividade e interação, se transformaram num suporte essencial à educação, remodelando e tornando a modalidade de EaD mais acessível e eficiente. Desta forma, a EaD vem ganhando destaque na agenda de países do mundo todo e, no Brasil, não tem sido diferente.

Os benefícios desta modalidade de ensino são grandiosos. Na percepção dos estudantes, ainda pode-se citar como vantagens a possibilidade de conciliar trabalho e educação.

Para atingir os objetivos propostos, a EaD conta com as ferramentas e técnicas disponibilizadas pelas TICs que apoiam a aprendizagem e a disseminação do conhecimento.

A CoPV mostrou-se uma ferramenta valorosa e largamente utilizada por proporcionar, de maneira competente, apoio às práticas pedagógicas, ao processo de aprendizagem e, ainda, para viabilizar o compartilhamento do conhecimento. A CoPV, com suas características de acessibilidades, interação e meio facilitador do processo de ensino aprendizagem, viabilizou o acesso e a permanência de estudantes aos cursos, tornando-se uma ferramenta eficiente na formação do aluno.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

Este estudo legitima o que Wenger (2006) coloca, pois foi possível observar que a CoP une grupos de pessoas, que interagem regularmente e compartilham um interesse ou paixão por algo que fazem ou que desejam aprender a fazer melhor, transpondo barreiras geográficas e temporais, promovendo a melhoria do aprendizado individual.

Sendo assim, o uso da CoPV em ambientes virtuais com o objetivo de disseminar conhecimento mostra-se eficiente diante dos resultados obtidos por meio da pesquisa realizada. O alto índice percentual de relevância observado nas respostas dos estudantes participantes da CoPV deixa explicitada a importância desta ferramenta como apoio às práticas pedagógicas e no processo de formação e aperfeiçoamento do grupo pesquisado.

A análise e interpretação dos dados levantados possibilitou o direcionamento do olhar para as questões que envolvem a participação dos membros da CoPV, no que se refere ao compartilhamento de conhecimento, a pesquisa revelou que os fatores que mais influenciam de forma positiva foram a importância da aquisição de novos conhecimentos e a frequência da participação na comunidade. Outros elementos que reforçam e validam a importância das CoPVs, são os resultados elevados nos fatores que avaliaram o índice de confiança, domínio de interesse, aprendizagem do tema proposto e as trocas de informações possibilitadas por esta ferramenta.

Ao finalizar todo o processo referente à pesquisa, pode-se concluir que a ferramenta CoP, virtual ou não, atende de forma significativa a formação e aperfeiçoamento dos indivíduos inseridos na sociedade atual e também ao crescimento das organizações. A EaD, de posse dessa ferramenta, é capaz de potencializar a disseminação do conhecimento, oferecendo práticas pedagógicas mais eficientes, auxiliando positivamente no aprendizado das pessoas que se encontram inseridas numa sociedade que tem exigido cada vez mais posturas diversas pautadas em conhecimento.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

REFERÊNCIAS

- ARETIO, L. G. (2009). Educación a distancia hoy. In: **La Educación de Personas Adultas en las Fuerzas Armadas**. Catálogo General de Publicaciones Oficiales, Espanha, set. Disponível em: <http://www.portalcultura.mde.es/Galerias/publicaciones/fichero/Educacion_adultos.pdf#page=39>. Acesso em: 07 ago. 2011.
- BRAGA, M. M. (2008). **Especificação dos serviços essenciais a uma plataforma de Software para comunidades de prática**. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BRITO, C. E. **Educação a distância (EaD) no ensino superior de Moçambique**. (2010). Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- FARINELLI, F. **Internalizando e externalizando conhecimento em comunidades de práticas virtuais: um estudo com profissionais de Tecnologia da Informação**. (2008). 143 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo – Pedro Leopoldo: Fipel.
- FIORIO, Mauro; DA SILVA, João; RIBEIRO, Alexandre. Um framework de comunidades de prática em ambientes virtuais de aprendizagem. **RENOTE**, v. 9, n. 1, 2011.
- GOUVÊA, M. T. A. de. (2005). **Um modelo para fidelização em comunidade de prática**. 199 fls. Dissertação (Mestrado em Informática) – Instituto de Matemática, Núcleo de Computação Eletrônica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- HIJAZI, Samer et al. (2003). Interactive technology impact on quality distance education. **Electronic Journal of e-Learning**, v.1, n.1, p.35-44, Disponível em: <www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=5>. Acesso em: 31 ago. 2011.
- MENDES, A. de A. R. et al. (2010). A relação histórica da educação a distância com a inclusão social e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. In: SEMANA EDUCA, Rondônia. **Anais... Encontro de Pós-Graduação em Educação da UNIR**. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/viewFile/129/169>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

Comunidade de Prática Virtual como ferramenta de apoio à prática pedagógica

MOORE, M.; KEARSLEY, G. (2007). **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning.

PACHECO, A. S. V. (2010). **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil**: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento. 298fls Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PAULINO, R. de C. R. (2011). **Uma abordagem para apoio à gestão de comunidades virtuais de prática baseada na prospecção de participantes ativos**. 222fls. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTOS, F. F. dos. **Modelo de gestão para promover a criação e o compartilhamento de conhecimento em comunidade virtual de prática**. (2010). 242 fls. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

STEWART, T. A. (1998). **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus.

WENGER, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice. **Ivey Business Journal**, v.68, n.3, Jan-Feb. Disponível em: <<http://www.knowledgeboard.com/download/1890/Knowledge-management-as-a-doughnut.pdf.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

WENGER, E. **Communities of practice**: a brief introduction. (2006). Disponível em: <<http://www.vpit.ualberta.ca/cop/doc/wenger.doc>>. Acesso em: 20 set. 2011.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. (2002). **Cultivating communities of practice**: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School Press. 284 p.

6

GABRIELA DA CUNHA BARBOSA SALDANHA

**COMPARTILHANDO PRÁTICAS NO
CONTEXTO DO ENSINO/APRENDIZAGEM
DE INGLÊS NA ERA DIGITAL:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A
PLATAFORMA EDMODO**

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

INTRODUÇÃO

Em uma época em que as tecnologias digitais, especialmente as ferramentas da web 2.0, espalham-se globalmente, não podemos ignorar seu impacto no que diz respeito à educação, de um modo geral, e, especificamente ao ensino de língua inglesa. A sociedade mudou, devido à influência dessas novas tecnologias, portanto, surge a necessidade de pensarmos em novos tipos de letramento. Não basta que o indivíduo saiba se comunicar por meio da leitura e escrita. É necessário que esse indivíduo também consiga se mostrar capaz de interagir no meio digital, principalmente internet e que desenvolva uma postura crítica e reflexiva diante desse ambiente virtual. De acordo com Cope & Kalantzis *apud* Dias (2012, p.2):

[...] avançamos em direção aos multiletramentos, influenciados pelas mudanças econômicas, tecnológicas e sociais da era digital, incluindo a ubiquidade de textos multimodais que combinam mais de um modo semiótico em sua tessitura – o linguístico, o imagético, o espacial, o gestual, o sonoro.

Ainda nesse contexto da era digital, a internet tem se apresentado como um recurso interativo e dinâmico de informação, comunicação e interação. Nesse espaço, qualquer internauta pode realizar inúmeras atividades, tais como: inserir, modificar, copiar e reproduzir inúmeros materiais na rede, possibilitando o internauta de ser co-autor por meio de Blogs, e-grupos, homepages, entre outros. (BALADELI; ALTOÉ, 2010). O uso da internet como recurso pedagógico no ensino de inglês promove a construção de uma prática mais dinâmica, uma vez que os alunos podem interagir com diferentes materiais produzidos na língua alvo que estão disponíveis em diferentes mídias. Na Web, é possível ter acesso aos mais variados vídeos, áudios e textos. Diante disso, o aluno poderá desenvolver

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

as quatro habilidades linguísticas da língua inglesa: ouvir, falar, ler e escrever de uma forma mais dinâmica e fora do espaço da sala de aula. A Web possibilita ainda o acesso a letras de música, leitura de periódicos, jogos, utilização de dicionários on-line, bem como a navegação nos mais variados sites, sejam eles específicos para o ensino-aprendizagem de línguas, ou para a comunicação via e-mails, Orkuts, chats, blogs, fóruns de discussão, entre outras.

Segundo Paiva (2008), os computadores e a internet não trouxeram apenas novas formas para a comunicação, mas também possibilidades de construção de novas práticas pedagógicas. Talvez esse seja um dos maiores desafios dos professores: ter a ousadia de se abrir para o novo, de deixar de lado práticas cristalizadas por crenças que foram construídas ao longo de sua trajetória enquanto aprendizes e enquanto professores para se aventurarem nesse novo mundo que se abrirá para ele. Porém, essa mudança na prática do professor só será possível por meio da sua reflexão sobre as contribuições do uso da internet e suas implicações no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Portanto, os cursos de formação também terão que se adequar a essa nova realidade, promovendo um espaço para que os professores tenham condições de aprimorarem seus conhecimentos sobre essas novas ferramentas tecnológicas, principalmente a internet, bem como discutirem e refletirem sobre o impacto delas nas suas práticas pedagógicas.

É nesse contexto que entendemos o letramento digital¹ (FREITAS, 2010) como um instrumento essencial ao professor de inglês no sentido de fornecer a ele ferramentas para uma melhor interação

1. Compreende-se letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador e da internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010, p.339-340).

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

com seus alunos, uma vez que a linguagem destes alunos apresenta marcas advindas do mundo digital e das novas tecnologias. É notável a facilidade com que as crianças e adolescentes (os nossos alunos) navegam na internet e utilizam os mais diversos recursos como Facebook, Twitter, Ipod, I pads, smartphones, entre outros. Desse modo, o professor deve estar preparado para lidar com as novas exigências que esse público demanda.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio o termo letramento é entendido como prática sociocultural (BRASIL, 2006, p.109):

[...] o conceito de letramento se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais. Entendemos que a linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico. Essa é a razão que nos leva à concepção de letramento como prática sociocultural.

Quais seriam então as implicações desse entendimento no contexto do ensino-aprendizagem? Promover diferentes “modos culturais de ver, descrever, explicar” (BRASIL, 2006, p.109). Assim, no que diz respeito à leitura, o aprendiz deverá ser capaz de compreender a linguagem em suas várias modalidades: a visual, digital, a multicultural de uma forma crítica. O leitor deverá entender que tudo o que lê é uma representação textual, assumindo, portanto, uma posição no que se refere a valores, ideologias, discursos e visão de mundo.

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

Com relação à questão do surgimento de propostas pedagógicas recentes sobre letramento, o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio salienta ainda que não se trata de trocar o velho pelo novo. Considerando o conhecimento como algo social e culturalmente situado:

[...] os novos conhecimentos introduzidos em determinada prática sociocultural ou determinada comunidade de prática entrarão numa inter-relação com os conhecimentos já existentes. Nessa inter-relação entre o novo e o velho, ambos se transformam, gerando conhecimentos novos (BRASIL, 2006, p. 109).

O LETRAMENTO DIGITAL E O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Todas as teorias e os estudos sobre letramento digital não teriam o menor sentido se não considerássemos um agente primordial nesse contexto: o professor de língua inglesa. Como pensar nas teorias, sem levar em conta o seu executor principal? Nesse sentido é que faço agora algumas considerações a esse respeito.

O que significa ser um professor letrado digital? Segundo Freitas (2010) não é suficiente apenas ter o acesso aos recursos digitais; é algo que se estende ao uso dos mesmos, ou ainda, de se ter o domínio e as habilidades necessárias para utilizá-los. O importante é que os professores integrem o computador, ou a internet às suas práticas para melhor atender a uma sociedade que, por sua vez, já está inserida no mundo digital. Para que essas práticas sejam eficazes, o professor não deve ignorar o que os alunos trazem de conhecimento para o espaço da sala de aula. Ele deve partir desse conhecimento prévio do aluno para propor momentos de discussão e reflexão estimulando nele o desenvolvimento de seu pensamento crítico. O professor poderá, por exemplo, incluir em

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

seu planejamento tarefas como: criação de e-book, blogs, chats, fóruns e pesquisas em sites da internet e promover discussões mais críticas acerca das informações à que os alunos estão sendo expostos. Nesse sentido, concordo com Freitas (2010, p.340) quanto ao fato de que:

Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental.

Segundo Paiva (2008), o sistema educacional vem sendo pressionado quanto ao uso das tecnologias, principalmente no que diz respeito à mudança de paradigma: do livro ao computador. Quando se trata de mudanças, especificamente com relação ao uso de uma nova tecnologia, muitas vezes a primeira atitude é de resistência e desconfiança. No entanto, não podemos deixar de observar que a escola está deixando de ser o lugar privilegiado de legitimação do saber, e isso implica em um grande desafio para o sistema educativo. Desse modo, surge a necessidade de pensarmos em maneiras de promover uma maior integração entre a escola e o mundo digital, a fim de se obter uma maior aproximação desses dois espaços. E ainda, é necessário um diálogo contínuo entre docentes e discentes para que possam, de forma colaborativa, enriquecer seus conhecimentos. Segundo reflexão de Bakhtin (2003, p. 366):

A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade [...] aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo.[...] Neste encontro dialógico de duas culturas elas não se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente.

Não se pode negar que, gradativamente, a tecnologia começa a fazer parte das relações sociais e, como consequência, a escola tende a incorporá-la cada vez mais no seu contexto educacional. Nesse sentido podemos dizer que:

A cada nova tecnologia, a escola, especialmente no ensino de línguas, busca inserir essa nova ferramenta nas práticas pedagógicas em uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a língua estrangeira. Assim, o livro ganhou a companhia do som e da imagem, oferecendo input menos artificial (PAIVA, 2008, p.7).

Qual o impacto do computador, da internet e das novas tecnologias no ensino de inglês? Acredito que foi positivo no sentido de que os aprendizes agora têm outras oportunidades de aprimorar seus estudos através de exercícios online, de conversação em tempo real, inclusive com nativos. Sem contar a disponibilidade do uso de recursos como: câmera, gravador, aparelhos de DVD, retroprojeto, entre outros. Souza (2004) argumenta que o computador pode trazer, como resultado, o aumento da proficiência e da competência comunicativa, tanto no que diz respeito à língua escrita, quanto a oral:

Com a tecnologia dos computadores em rede, a comunicação mediada pelo computador vem se tornando uma possibilidade pedagógica a mais nos contextos de ensino de línguas. Além de propiciar espaços de comunicação mediada pela escrita, a Internet trouxe uma relativa superação das dificuldades de vivências de comunicação entre aprendizes de línguas estrangeiras e comunidades usuárias destas línguas, impostas por barreiras geográficas. Concomitante à

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

tecnologia que abre a possibilidade da comunicação mediada pelo computador no ensino de línguas estrangeiras, surgem arcabouços teóricos de sustentação de propostas pedagógicas que vislumbram a tecnologia desempenhando um papel central na instrução (SOUZA, 2004, p.8).

Diante de tantos recursos para se aprender uma segunda língua, não podemos deixar de refletir sobre o papel do professor nesse novo contexto educacional. Em um primeiro momento, seria fundamental esse professor não se fechar, ou seja, não se recusar a conceber os recursos tecnológicos como aliados, não como inimigos. Ele até pode utilizar a lousa, o livro didático nas suas aulas, mas, ele deve também ousar, procurar conhecer, se aprimorar e se apoiar nas novas tecnologias e nas ferramentas digitais. Não se trata de questionar se as tecnologias poriam em risco a existência do professor, pois é ele quem poderá intermediar, facilitar esse novo aprendizado. Entretanto, devemos refletir sobre o lugar que esse professor ocupa na construção do conhecimento em plena era digital.

O aluno traz para a sala de aula tudo aquilo que aprendeu com suas navegações de internauta e tem a intenção de trocar essas experiências com seus colegas e com seu professor. Após o contato com as novas tecnologias, o aluno não vê mais o professor como fonte principal de transmissão de conhecimento. O que acontece então é uma redefinição de papéis em que o professor se apresenta como um “facilitador” ou “coach” e os alunos demonstram uma postura mais ativa, atuando como colaboradores, tanto nas discussões em sala de aula, quanto nos ambientes online. É o que percebemos nos dizeres de Kelm (1996, p.27):

[T]he technology allows language instructors to function in new roles, designer, coach, guide, mentor facilitator. At the same time the students are able to be more engaged in the learning process as active learners, team builders, collaborators, and discoverers.

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

Nesse novo contexto educacional, que agora também é digital, a função do computador passa a ser a de ampliar a oferta de recursos didáticos para que o professor possa exercer o seu trabalho de forma a contemplar também os “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) ao planejarem suas aulas. Mas, apenas a existência das novas tecnologias, o computador, a internet não são garantias para que o aprendizado ocorra. É necessário que o professor reflita sobre sua prática, pois de nada adianta utilizar uma tecnologia nova dispondo de uma prática docente ultrapassada. É necessário ainda que o professor utilize todos os recursos disponíveis com discernimento e bom senso, levando sempre em conta o contexto em que atua.

POTENCIALIDADES NO USO DOS AVAS ENQUANTO RECURSOS PEDAGÓGICOS

Acredito que uma das principais razões para a utilização dos AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) no ensino regular é o fato de os principais interessados – os aprendizes – já estarem inseridos no mundo digital. Eles são “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) e desse modo, já estão familiarizados com esse ambiente e sabem utilizar as mais variadas ferramentas provenientes dele. Além disso, na era digital não existem mais barreiras espaciais e temporais, basta que a pessoa tenha acesso a um terminal de computador conectado à internet para que ela possa interagir, compartilhar, trocar opiniões, ou até mesmo participar de projetos colaborativos. Segundo Almeida (2003, p.210):

[...] por meio do uso de ambientes virtuais de aprendizado na educação rompe-se assim com a limitação espaço-temporal da aula, o que possibilita a abertura da sala de aula e dos

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

espaços pedagógicos para o mundo, bem como a integração das organizações educacionais com os demais setores da atividade humana que também constituem espaços produtores de conhecimento [...].

Diante disso, por que então não propor uma nova forma de interação com esses aprendizes que passam grande parte de seu tempo conectados ao mundo virtual?

Considero ainda que os ambientes virtuais de aprendizagem são um lócus propício ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre docentes e discentes. Nesse sentido, Hay (2000, p.2) coloca que:

[T]he brain is innately social and collaborative. Although the processing takes place in our student's individual brains, their learning is enhanced when the environment provides them with the opportunity to discuss their thinking out loud, to bounce their ideas off their peers, and to produce collaborative work.

A possibilidade de interação e a colaboração entre os aprendizes como forma de se buscar o conhecimento e o aprendizado podem ser melhor compreendidas no contexto da teoria sociocultural de Vygostky (1984), principalmente no que diz respeito à Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) que pode ser entendida como:

[...] a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p.97).

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

Para Vygotsky (1984), a linguagem é acima de tudo um ato social, pois é através dela que ocorre a interação entre os pares, o que irá propiciar uma ampliação de conhecimentos dos mesmos. E é exatamente esse aspecto social da linguagem que faz com que os ambientes virtuais de aprendizagem sejam grandes aliados do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que também propiciam a interação e o trabalho coletivo com o foco na aprendizagem da língua-alvo.

Uma grande potencialidade a ser explorada pelo professor nos ambientes virtuais de aprendizagem é a possibilidade de promover um sentimento de “tele-presença” Kensky (2005, p.77), em que os alunos, mesmo acessando o ambiente em horários diferentes, sintam-se como se “estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e ao mesmo tempo” (Idem). Para que isso aconteça, o professor deverá propor tarefas que instiguem esse sentimento nos alunos, fazendo com que a aprendizagem ocorra de forma dinâmica, significativa e até mesmo divertida, e conseguindo despertar neles o prazer pela descoberta. Dessa maneira, por meio do trabalho proposto, o professor conseguirá desenvolver em seus alunos “a consciência de que se é lido para compartilhar idéias, saberes e sentimentos e não apenas para ser corrigido” Almeida (2003, p.10).

A ideia do sentimento de *tele-presença* se aproxima do que Prado e Valente (2002) chamam de abordagem do estar *junto virtual*. Tal abordagem propicia aos participantes desse ambiente – virtual – uma oportunidade de expressão de pensamentos, de diálogos, de tomadas de decisão e trocas de informações e compartilhamentos de experiências visando à produção de conhecimento. A abordagem do estar *junto virtual* permite ainda ao professor “acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz, bem como, compreender suas estratégias de resolução de problema” (PRADO; VALENTE, 2002, p.28). Desse modo, ao propor desafios e, ao mesmo tempo, auxiliar o

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

aluno na compreensão daquilo que ele está realizando, o professor conseguirá criar condições de aprendizagem que sejam significativas para esse aluno.

Após uma breve explanação acerca das potencialidades no uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, farei a seguir um relato da minha experiência com relação ao uso de um AVA – a plataforma Edmodo – com estudantes de uma escola técnica de ensino médio de Belo Horizonte, na disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Antes, porém, apresentarei de forma geral como funciona a plataforma e quais são seus principais recursos.

TRABALHANDO COM O EDMODO

Uma das principais características do Edmodo, além de sua viabilidade de uso e facilidade de acesso, é o fato de ser uma ferramenta gratuita na internet. Para ter o acesso ao Edmodo o professor inicialmente faz seu cadastro e em seguida cria um grupo – quantos desejar – para que tenha o contato com os estudantes. Estes, por sua vez, também deverão se cadastrar no grupo criado por seu professor. O professor cria um grupo, em seguida gera-se um código, e esse código é enviado pelo professor aos estudantes. Por meio desse código, o estudante consegue se cadastrar no grupo que foi criado por seu professor. Como se trata de um ambiente restrito, sem esse código, o estudante fica impossibilitado de criar uma conta própria para entrar no ambiente.

São inúmeros os recursos que o Edmodo oferece ao professor e aos estudantes, dentre elas, gostaria de destacar: a possibilidade de se criar bibliotecas virtuais com o objetivo de armazenar arquivos em formatos variados (PDF, Power Point e outros); o professor poderá criar quizzes, ou

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

anexar provas com questões de modelos variados como múltipla escolha, verdadeiro ou falso ou respostas curtas; o professor pode solicitar tarefas e após a entrega pelos alunos, pode corrigir e atribuir notas, comentar apontando sugestões, acertos e erros relacionados; os professores podem ainda criar grupos para se comunicarem com outros docentes e com isso, compartilharem ideias, sugestões de aulas, trabalhando de forma colaborativa.

A meu ver, uma das principais vantagens do uso do Edmodo enquanto recurso pedagógico é a possibilidade que o professor tem de enviar materiais extras aos seus alunos, seja por meio de textos, apostilas, ou por meio de vídeos e links que permitem o acesso às mais variadas páginas. Outro ponto forte é a interação entre os professores e estudantes que passam a dispor desse ambiente para compartilharem sugestões, dúvidas – que o professor poderá saná-las sempre que necessário – notas, arquivos, links. Além dos fóruns de discussão que poderão ser criados, o que permitirá aos estudantes uma oportunidade de expressar suas opiniões, utilizando, para isso, a língua-alvo a ser aprendida.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A PROPOSTA DE UMA TAREFA VIA EDMODO

No ano de 2014, utilizei a plataforma Edmodo com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola técnica em Belo Horizonte e gostaria de compartilhar a minha experiência, principalmente com relação a um trabalho que foi desenvolvido por mim no último trimestre letivo.

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

No início do ano, os alunos foram cadastrados no Edmodo em dois grupos distintos, de acordo com os seus horários e dias das aulas de inglês – um grupo de terça e outro de quinta-feira. É importante relatar que esses alunos – um total de aproximadamente 30 – apresentaram um nível de proficiência significativamente superior aos demais – aproximadamente 140. Esse fato pôde ser constatado após a aplicação de uma avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo. Houve então, uma preocupação no que se refere à motivação desses 30 alunos. Como eles se sentiriam participando normalmente das aulas regulares, mas apresentando uma proficiência linguística substancialmente maior que a de seus colegas? No referido ano, 2014, havia aproximadamente 170 alunos de terceiro ano, distribuídos em 5 turmas. Foi então que pensamos em uma proposta diferenciada de trabalho com esses alunos.

É importante ressaltar ainda que, por se tratar de uma escola de ensino médio técnico, os alunos cursam disciplinas do ensino básico, como matemática, história, língua estrangeira e disciplinas do ensino técnico, sendo enturmados de acordo com os cursos por eles escolhidos, que são: automação industrial, análises clínicas, química, eletrônica, informática. Devido a essa natureza mista da escola, pensamos em desenvolver uma tarefa interdisciplinar, fazendo uma interlocução entre a língua inglesa – disciplina do curso básico – com as disciplinas dos cursos técnicos.

A PROPOSTA DA TAREFA

Primeiramente eu criei dois grupos maiores – grupo de terça e grupo de quinta-feira – no Edmodo e os alunos se cadastraram neles. Após essa primeira divisão, os alunos foram subdivididos em grupos menores, de acordo com o curso técnico que estavam matriculados. Assim, o número de alunos por

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

grupo ficou bem variado – alguns com 4 pessoas, outros com 7, com 5 – dependendo do número de alunos por curso. A tarefa proposta foi a seguinte: os alunos teriam que produzir uma *vídeo-aula* em inglês, abordando algum assunto, ou projeto que estivessem desenvolvendo no curso técnico. Foi pedido que eles produzissem um vídeo explicativo e bem didático, em que cada membro do grupo tivesse seu momento de *fala*. Como se trata de um trabalho em grupo, os próprios alunos deveriam dividir entre si as tarefas para a produção do vídeo: gravação e edição das imagens, elaboração das legendas, a publicação no Edmodo, entre outras.

Como um dos critérios de avaliação era a criatividade para apresentar o tema, pedi que os alunos criassem vídeos que fossem interessantes, que prendessem a atenção de quem estivesse assistindo. Para isso, eles poderiam utilizar animações, imagens, gráficos, enfim, qualquer recurso que pudesse enriquecer e tornar suas apresentações ainda mais interessantes.

Outra preocupação que eles deveriam ter era com a linguagem, que deveria ser clara, objetiva, formal e acessível a todos. Para auxiliar no entendimento do que era dito – caso o áudio não estivesse muito bom, ou se a pronúncia não fosse bastante clara – os alunos deveriam ainda, colocar legendas – em inglês – em suas falas. Cada vídeo-aula deveria ter a duração entre 10 a 12 minutos e deveria ser postada no Edmodo até a data limite previamente estipulada.

Além de ter que produzir as *vídeo-aulas*, os alunos teriam que assistir a todos os vídeos e fazer comentários avaliando os trabalhos dos outros grupos. Portanto, com relação ao *feedback* dado aos alunos, cada grupo contou com os comentários/avaliação da professora e também de todos os outros grupos. Quanto ao tempo para a realização da tarefa – contando com a publicação e com a

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

elaboração dos comentários no Edmodo – os alunos tiveram um trimestre (o último trimestre de 2014) para desenvolver o trabalho.

Ao propor essa tarefa via Edmodo, tive como objetivos centrais:

- 1) Oferecer aos alunos uma oportunidade de aprimorarem suas habilidades linguísticas – que foram trabalhadas de forma integrada – *reading, writing, listening and speaking*, em um ambiente virtual, fazendo, assim, com que os alunos continuassem a utilizar a língua inglesa para além do espaço da sala de aula;
- 2) fazer com que os alunos se sentissem motivados com a disciplina Inglês ao propor uma tarefa que fosse desafiadora e significativa para eles, dispondo para esse fim, de um ambiente virtual de aprendizagem.
- 3) proporcionar e incentivar o desenvolvimento de um trabalho colaborativo visando à aprendizagem da língua-alvo;
- 4) potencializar o letramento digital dos alunos, bem como o desenvolvimento de sua autonomia.

Considero que todos os objetivos foram alcançados de forma extremamente satisfatória. Quanto ao primeiro objetivo, a tarefa proposta possibilitou o aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos uma vez que eles tiveram que: produzir legendas em inglês e escrever os comentários para avaliar seus colegas (habilidade da escrita); tiveram que ler os comentários de seus colegas e ler e

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

entender as legendas dos vídeos (habilidade da leitura); tiveram ainda que elaborar suas falas nos vídeos (*speaking*) e escutar as falas de seus colegas (*listening*). Tudo isso ocorreu fora do horário das aulas regulares, portanto, os alunos continuaram a trabalhar com a língua inglesa mesmo em um espaço que extrapolava a sala de aula.

O segundo objetivo também foi alcançado, pois, ao longo do trimestre, os alunos se mostraram motivados e bastante envolvidos na produção do vídeo. Isso pôde ser percebido por meio dos comentários dos próprios alunos, quando me falavam de suas idéias, ou que me perguntavam coisas relacionadas ao trabalho proposto, mostrando-se sempre muito entusiasmados. A minha percepção com relação ao que mais motivou os alunos é o fato de se tratar de uma tarefa interdisciplinar e os alunos poderiam selecionar temas ou conteúdos que eles estivessem estudando ou desenvolvendo no curso técnico escolhido por eles mesmos. Desse modo, o trabalho proposto foi algo significativo para eles, uma vez que foi ao encontro de assuntos de seus interesses.

Outro ponto que a meu ver promoveu uma maior motivação nos alunos foi o fato de se tratar de uma tarefa que envolveu o uso das novas tecnologias e hipermídias, uma vez que eles deveriam criar um vídeo e publicá-lo em um AVA, no caso, o Edmodo. Além de manter os alunos motivados, isso também contemplou o quarto objetivo proposto, e propiciou aos alunos – tanto para aqueles que não tinham seus letramentos constituídos quanto para os que já possuíam algumas habilidades mais apuradas e alguns letramentos já consolidados – uma oportunidade de aprimoramento de seu letramento digital.

Ainda com relação ao 4º objetivo do trabalho proposto, a autonomia dos alunos também pôde ser incentivada, pois, eles mesmos tiveram que gerenciar o tempo disponibilizado para a realização de

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

cada etapa da tarefa, uma vez que não dispunham dos horários regulares das aulas para isso. Coube a eles também, escolherem o tema da vídeo-aula, distribuírem os afazeres de cada um dentro do grupo, decidirem como iriam se encontrar para fazer as gravações, enfim, eles tiveram toda a autonomia para definirem como a tarefa deveria ser realizada.

Um dos pontos que tornou a tarefa desafiadora para grande parte dos alunos – além da utilização dos recursos tecnológicos em si – foi a exigência de que todos do grupo deveriam aparecer e falar em algum momento no vídeo. Isso foi um desafio principalmente para aqueles que tiveram que superar sua timidez e também para aqueles que não possuem uma boa desenvoltura na produção oral da língua inglesa. Mesmo me relatando suas dificuldades, eles encararam o desafio e se esforçaram para fazer um bom trabalho.

Certamente que o terceiro objetivo – incentivar o desenvolvimento de um trabalho colaborativo – foi alcançado, pois os alunos trabalharam em grupos e, de um trabalho dessa natureza, o mínimo que se espera é que eles se ajudem para alcançar os resultados almejados. Eles tiveram que dividir as tarefas entre si e o mais importante, eles tiveram que se ajudar com relação ao uso da língua inglesa em concordância assim com o conceito de ZPD de Vygotsky (1984), em que o par menos competente conseguirá aprender determinado conteúdo, ou determinada língua – por meio da resolução de uma situação-problema – ao interagir com o par mais competente.

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto nesse trabalho, podemos entender que são inúmeras as vantagens – quando bem exploradas pelos professores – de se utilizar o Edmodo como um aliado no processo de ensino/aprendizagem de inglês e também como uma oportunidade de se trabalhar com habilidades que colaboram para o letramento digital dos alunos. Dentre elas destaco: a possibilidade de interação fora do espaço da sala de aula, do compartilhamento de opiniões e acompanhamento dos *feedbacks* deixados pela professora e por todos os participantes dos grupos, e ainda a oportunidade de favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos e incentivar o trabalho colaborativo. Desse modo, o relato de experiência com a proposta de uma tarefa via Edmodo aqui apresentado, mostrou que foi possível a interação síncrona e assíncrona entre a professora e os alunos buscando-se uma construção do conhecimento por meio da colaboração.

Foi possível observar o interesse e a motivação dos estudantes diante da tarefa proposta, que objetivou aliar o propiciamento de uma aprendizagem significativa, abarcando temas que atendessem aos interesses dos alunos, e a possibilidade do contato – por parte dos estudantes – com as diferentes formas de expressão (imagens, sons, vídeos) pertencentes ao universo hipermediático, e aos ambientes virtuais de aprendizagem, o que, em ampla escala, favoreceu o enriquecimento das atividades educacionais tradicionais.

Podemos afirmar que, da relação entre internet e educação, emerge um ponto crucial no que se refere à construção e reconstrução de conhecimentos: a formação dos professores. Nesse sentido, concordo com Schön (1983; 1992) que devemos pensar em uma epistemologia pautada

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

na reflexão do profissional sobre a sua prática. É importante ainda, que o professor em formação possa socializar suas reflexões com colegas que estejam vivenciando experiências semelhantes, em contextos diferentes. O professor precisa querer mudar, ousar, mas, isso apenas não é o suficiente. Nas palavras de Prado e Valente (2002, p. 29):

É preciso alimentar a sua vontade de estar construindo algo novo, compartilhando com seus momentos de dúvidas, questionamentos e incertezas, de modo que a sua própria experiência no uso da informática na sua prática pedagógica seja tratada como *objeto de reflexão* e de construção de novos conhecimentos.

Para a reconstrução da prática não há soluções prontas, regras pré-estabelecidas ou procedimentos previamente definidos, mas existem experiências que estão sendo vivenciadas pelos professores e que, se forem compartilhadas, podem servir como referências para se pensar em trabalhos semelhantes em outros contextos. É por isso que deixo aqui esse relato como uma intenção de compartilhar uma experiência que considero exitosa quanto ao uso do ambiente virtual enquanto ferramenta pedagógica eficaz no processo do ensino-aprendizagem de inglês. Experiência esta, que poderá ser tratada como objeto de reflexão, suscitando questionamentos ou até mesmo servindo como inspiração para que outros professores possam inovar suas práticas, sempre levando em conta o contexto em que atuam.

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (org). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação de professores. São Paulo: Loyolla, 2003.
- _____. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, n.2, Jul./Dez, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2015.
- BAKHTIN, M. Os estudos literários hoje. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALADELI, Ana P. Domingos; ALTOÉ, Anair. A relação do professor de inglês com a internet: relato de experiência. In: **Seminário de Pesquisa do PPE**, 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/004.pdf. Acesso em 14 dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 1. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20 nov. 2014.
- DIAS, Reinildes. Webquests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, n. 4, Jan, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- FREITAS, MARIA T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, n.3, Dez, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300017&script=sci_arttext. Acesso em: 4 fev. 2015.
- HAY, L. R. Time to think: the missing link in professional development. **Education Update**. ASCD, n. 5, Aug, 2000. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/newsletters/educationupdate/aug00/vol42/num05/Time-to-Think@-The-Missing-Link-in-Professional-Development.aspx>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- KELM, O. R. The application of computer networking in foreign language education: focusing on principles of second language acquisition. In: WARSCHAUER, M. (Ed.). **Telcollaboration in foreign language learning**. Honolulu: University of Hawaii, 1996.

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo

KENSKY, V.M. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: **12º Congresso Internacional de Educação a Distância**, Florianópolis – SC, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2015.

PAIVA, Vera M. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica, 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 14 dez.2014.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, **MCB University Press**, n. 5, Oct, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2015.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **The Reflective Practitioner** – How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1983.

SOUZA, Ricardo Augusto. Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos drills ao sociointeracionismo. **Fragmentos**, n. 26, Jan-Jun, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/7761>. Acesso em: 10 fev. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. São Paulo: Livraria Martins Pontes, 1984.

7

ANDREZA REGINA LOPES DA SILVA
JULIANA BORDINHÃO DIANA
ARACI HACK CATAPAN

DO ANALÓGICO AO DIGITAL: UMA PERSPECTIVA VIRTUAL DA EAD

INTRODUÇÃO

Educar é na essência comunicar. Logo, considera-se que o cenário atual se compõe em um caleidoscópio em expansão, ressignificação, inovação, implicando diretamente no cenário educacional, onde o acesso ao conhecimento pode ser instantâneo, a qualquer hora e lugar. A Educação a Distância (EaD) se move, basicamente, sustentada pela rede comunicacional digital. Embora em sua essência não se diferencie da educação desenvolvida no modo presencial, pois opera nos três planos de gestão: acadêmica, infraestrutura e pedagógica, requer um novo modo de mediação, pois se estende pelos meios comunicacionais em diferentes linguagens. Alinhada a esta reflexão, alguns questionamentos emanaram. Qual a relação das tecnologias com a comunicação no sistema educacional? Como o conhecimento se dissemina no processo de ensinar-aprender?

Tiffin e Rajasingham (2007) corroboram a discussão, elucidando questões como: Será que as universidades lutarão para se adaptarem à mudança tecnológica ou irão esperar o momento no qual esta situação seja inevitável, como aconteceu com a internet? Será que a EaD para o ensino superior tomará a frente na projeção e no uso das tecnologias nas quais o conhecimento está inserido? Até que ponto o ensino superior se moldará à tecnologia da comunicação e até que ponto será moldado por ela? São algumas inquietações que motivaram a elaboração deste ensaio com objetivo de discutir conceitualmente as possibilidades e perspectivas das Tecnologias de Comunicação Digital (TCD), no âmbito da EaD. O estudo foi construído na perspectiva da Educação a Distância, considerando-se três elementos integrantes, a saber: virtual, TCD e conhecimento. O propósito neste ensaio não foi desenvolver e nem analisar todas as vantagens e limitações das tecnologias de comunicação digital, num espaço virtual de construção do conhecimento, mas provocar o interesse de professores,

pesquisadores, equipe multidisciplinar da área, para o uso dos recursos digitais nos processos e trabalhos pedagógicos para o ensino e aprendizagem, numa perspectiva de educação para o futuro, onde todos se fazem presentes, interagindo e aprendendo em qualquer tempo e espaço.

EDUCAÇÃO VIRTUAL

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, caracteriza a educação a distância como uma

[...] 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, p.1).

Ainda de acordo com o Decreto nº 5.622, a oferta de cursos regulares na modalidade a distância deve operar como um agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem, o que implica na observação e na disponibilidade de recursos diferenciados da oferta educacional feita na modalidade presencial.

Para além da legislação, a expansão da educação a distância no Brasil tem evoluído exponencialmente, acredita-se porque são os processos de educação formal a preocupação atual de toda sociedade, que pretende evoluir por meio de uma educação continuada. E, neste cenário, a EaD pode ser considerada um destes esforços. No Brasil, ela é ainda uma ação inovadora e de expansão e é no ensino superior que se encontra sua concentração.

O Ministério da Educação, preocupado com o avanço da EaD, procurou regulamentar e regular essa modalidade de ensino através de documentos, entre eles, o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, que atribui ao Poder Público a responsabilidade de incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado pelo Decreto nº 5.622, de 19/12/05, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Mota (2009) aponta que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem cumprindo seu papel institucional ao implementar macro políticas públicas voltadas para o desenvolvimento e acesso à educação em todos os níveis e modalidades, apoiando, assim, a expansão da modalidade a distância que segundo os dados do censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2011, é possível confirmar essa tendência de crescimento. As matrículas em EaD representaram mais de 15% do total de matrículas em graduação (INEP, 2013). Segundo o relatório da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2014), o número total de alunos em instituições autorizadas e corporativas, públicas e privadas, em 2009, foi de 528.320; em 2010, foi de 2.261.921; em 2011, de 3.589.373; em 2012, de 5.772.466; e, em 2013, de 4.044.315. Em relação ao número total de matrículas em EaD pela primeira vez nos últimos anos houve a diminuição de 29,9% que pode estar relacionado ao aumento no número de cursos cooperativos, resultando em uma diminuição do número de cursos autorizados e livres de disciplinas.

Considerada a ascensão da EaD, o MEC atento a qualidade do ensino oferecido publicou em 2003 a versão preliminar, atualizada em 2007, após intensa discussão com especialistas da área, um documento denominado “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância”, que serviu como diretrizes para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de

Do analógico ao digital: uma perspectiva virtual da EaD

regulação, supervisão e avaliação da EaD, embora este não seja um documento com força de lei. O referido documento alerta que, por envolver um conjunto de processos integrados, a gestão de um sistema de EaD é complexa, exigindo novas ações e postulados, principalmente no que tange à qualidade dos processos de ensino-aprendizagem no tocante ao processo de mediação pedagógica, notadamente quanto à utilização de tecnologias de comunicação (BRASIL, 2007).

Os referenciais de qualidade da EaD chama atenção para o fato de que o uso inovador da tecnologia aplicado à educação e, mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento. Para Spanhol (2007) a EaD vem ao encontro das necessidades de busca pelo saber, passando, assim, a desenvolver novos processos de conhecimento, a partir de um mundo globalizado e interativo. Nesse sentido, o uso da tecnologia vem contribuir, uma vez que, para Bunge (1985, p. 231), a tecnologia é “(...) o campo do conhecimento relativo ao desenho de artefatos e à planificação da sua realização, operação, ajuste, manutenção e monitoramento à luz do conhecimento científico. Ou, resumidamente: o estudo científico do artificial”.

Para Tiffin e Rajasingham (2007, p. 46), o uso das tecnologias nas universidades vem causando mudanças significativas no modo pelo qual nos comunicamos e essas transformações acontecem de “maneira rápida e global, mas está longe de atingir um platô”. A tecnologia pode ser analógica ou digital. Analógica, se tomarmos por base o processo de telecomunicação, pode-se considerar que, no analógico, a comunicação viaja por ondas eletromagnéticas, podendo ser afetada por outros campos elétricos, que podem afetar a qualidade do sinal. Já pensando em comunicação

Do analógico ao digital: uma perspectiva virtual da EaD

digital, podemos dizer que esta é transmitida por bits binários que, além de ser um meio mais rápido, permite maior qualidade e confiabilidade. A palavra digital vem de dígito que, por sua vez, vem do *latim digitus* que procede de dedos, relacionando-se aos números inteiros até dez “dedos” como processo de contagem (CUNHA, 2010). A tecnologia digital pode ser compreendida em dois estados, totalmente ligados ou totalmente desligados, representados por zero ou um, onde suas posições indicam o valor expresso. Zero (0), no sistema binário, significa nada, ausente, totalmente desligado, enquanto que um (1) representa o oposto, ou seja, o sim, o tudo, o totalmente ligado.

Tomando o caso da EaD, pode-se dizer que a tecnologia tende a ser cada vez mais em sua totalidade digital, mas o espaço de disseminação, compartilhamento e construção do conhecimento na EaD ocorre principalmente em espaços virtuais. Para Silva (2009), virtual, que vem do latim escolástico, o latim da igreja, *virtuale*, próprio de *virtus*, está relacionado à virtude, à força do vir. Um termo que, ao longo do tempo, foi adotado pela área da informática, no sentido de designar o que existe como faculdade, porém, sem exercício ou efeito atual. Ou seja, designa também série de trabalhos, ideias que dispensam o objeto físico (SILVA, 2009; CUNHA, 2010). O fato permite fazer um paralelo com a virtualidade existente na EaD que dispensa a presença física dos indivíduos envolvidos no processo.

A partir de tais mudanças e da ressignificação do processo ensino-aprendizagem, adquire-se também um novo modo do ser, do saber e do aprender para além da sala de aula, onde os processos denominados de EaD passam a explorar a tecnologia da comunicação digital (CATAPAN, 2002a). Para Catapan (2002b), a TCD relaciona-se às novas formas de informação e comunicação, com base na linguagem digital, onde linguagem digital implica nas diferentes formas de comunicação, perpassando a oralidade, a escrita, a imagem, ao som, ao colorido, às ações, às emoções. Ainda

Do analógico ao digital: uma perspectiva virtual da EaD

nessa linha, Spanhol (2007) complementa, destacando a tecnologia de comunicação digital como uma “nova” definição para a até então denominada tecnologia da informação, que, agora, além de atuar como artefato integrador em ambiente de ensino-aprendizagem, percorre caminhos cada vez mais interconectados.

As transformações causadas pela tecnologia de comunicação digital resultam em um momento do ensinar-aprender, no qual o conhecimento deixa de ser um elemento isolado passando a ser difuso, rizomático, interconectado e interdisciplinar e por isso o aprender e ensinar mediado por tecnologias pode ser considerado um processo natural. Assim, considera-se que a tecnologia é um fator que implica num novo modo de fazer educação.

A EaD se utiliza de diferentes formas para promover a comunicação. Atualmente, elementos, como a tecnologia digital, permitem a virtualização da informação em diferentes formas de linguagens, contribui para promover espaços que convergem para uma nova cultura. Para se captar a realidade desse movimento sutil, fluídico, que nos enreda, é preciso um olhar multidimensional para além das práticas e ferramentas tradicionais de ensino-aprendizagem, o que tem contribuído para a efetiva necessidade do novo processo educacional, que transcende ao modelo presencial e ocupa espaços virtuais. Catapan (2002b) aponta que é preciso colocar-se nesta realidade e, para tanto, é preciso assumir uma posição multirreferencial, interdisciplinar, para saborear o novo entorno e se perceber nele, num entorno que vai se definindo cada vez mais virtual pelas TCD. Perceber-se nesta realidade, é se perceber em qualquer tempo e em qualquer espaço, pois o virtual permite o estar atemporal e aespacial, onde o que importa é o movimento para ampliar a interação entre os sujeitos que ensinam e que aprendem.

COMUNICAR PARA CONSTRUIR O CONHECIMENTO NA EAD

A EaD é constituída basicamente por dois elementos, segundo Holmberg (1989), a saber: curso estruturado e previamente planejado, onde o conteúdo é disponibilizado ao estudante em diversas mídias, apoiadas pelas tecnologias; e comunicação não-contígua – aquela que não se dá face-a-face, é potencializada pelo uso das tecnologias de comunicação, principalmente digitais, dada a expansão da internet nos dias atuais, como, fóruns, chats, mensagem eletrônica etc.

O propósito principal da comunicação é apoiar e assegurar uma ação recíproca entre os seres humanos. No âmbito educacional, não é diferente, ou seja, independente da tecnologia e do meio utilizado, o potencial da comunicação está em promover a interação entre os atores, de modo a manter o estudante interessado e motivado, auxiliando no processo de construção do seu conhecimento, proporcionando o desenvolvimento de sua habilidade cognitiva, e permitindo até mesmo uma auto avaliação. Tal fato configura a comunicação como elemento essencial na construção do conhecimento na EaD (SILVA; SARTORI; SPANHOL, 2013).

Para adquirir conhecimento é necessário ter acesso à informação, que, por sua vez, é a relação de um conjunto de dados. Uriarte (2008) aponta que o conhecimento é adquirido após a utilização da capacidade cognitiva para processar a informação, e transformado em competência, quando utilizado na prática. Davenport e Pruzak (1998) complementam, apontando o conhecimento como uma informação preciosa, a qual foi inserida num contexto para a interpretação. Para Nonaka e Takeuchi (2007), a partir do momento em que o indivíduo adquire conhecimento, este passa a ser intrínseco, visto que está enriquecido pelas suas crenças, valores e compromissos. Dessa forma,

Do analógico ao digital: uma perspectiva virtual da EaD

tem-se o conhecimento como uma construção contínua, adquirida através da interação entre o homem e o mundo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; MATURANA; VARELA, 1995).

Segundo Máttar Neto (2008), a busca pelo conhecimento na sociedade contemporânea exige uma nova forma, pois o conhecimento também passa a ser virtual, assumindo assim sua mobilidade. Nesse sentido, a EaD vem contribuir mais uma vez, dadas as suas possibilidades de oferta em diferentes níveis de ensino, em diferentes locais, incluindo inclusive aqueles de limitado acesso. Esta inclusão é potencializada por diferentes artefatos, ora analógicos, ora digitais, em alguns momentos, pela convergência destes, na perspectiva de ampliar a formação dos indivíduos, o que é impulsionado pelo uso da tecnologia de comunicação digital, potencializando, assim, as formas de construção do conhecimento.

Para Silva (2013), as mudanças advindas do avanço das tecnologias vêm causando transformações significativas na sociedade do conhecimento, impactando diretamente nas práticas educacionais vigentes. Segundo a autora essas mudanças ocorrem devido às possibilidades de acesso à informação, comunicação e interação, promovendo novas formas de aprender e ensinar. Novas formas de se comunicar, o que nos permitiu sair do modelo de comunicação formal de um para muitos, para trabalhar-se num cenário onde a comunicação acontece de muitos para muitos, constituindo novas correntes e modelos de comunicação. O conceito de massa na, sociedade atual, se enfraquece, e limitações de tempo e espaço são gradualmente minimizadas, devendo, num futuro próximo, desaparecer. Nos últimos cem anos passou-se, da passividade para a interação onde a comunicação e os meios para que esta ocorra passou a ser categoria fundamental em diferentes áreas do saber, chegando à área da educação (SILVA; SARTORI; SPANHOL, 2013).

Do analógico ao digital: uma perspectiva virtual da EaD

Nesta proposição, entende-se que a condição primeira para a comunicação num cenário de ensino superior, seja ele presencial ou a distância, é a clareza do propósito do curso, bem como as condições que unem seus actantes (agentes humanos e não humanos) considerando a relevância da interação do processo de ensino-aprendizagem. No caso singular de um programa de EaD, esta condição se põe ainda mais contundente, dadas suas peculiaridades e possibilidades digitais presentes num espaço virtual tratado por Deleuze (1988), como a ideia que contém o todo pensado, o todo das representações e significados em estado de imanência subjetivada. Ou seja, ambos conceitos estão relacionados a inovação nos processos de ensino-aprendizagem e requerem a ação do sujeito na aprendizagem.

No caso do sistema EaD, a ambiência pedagógica toma um modo singular. A EaD diferencia-se do sistema de educação presencial, mas pode se organizar da convergência de momentos presenciais e virtuais, utilizando-se de tecnologias digitais. Considerando-se que todo processo ensino-aprendizagem requer a interação entre sujeitos que ensinam e sujeitos que aprendem e um objeto a ser conhecido. No sentido epistemológico, sujeitos em diferentes níveis de conhecimento interagindo para apropriar-se de um objeto de conhecimento, para desvelar um fato ou um fenômeno, ressignificando conceitos, construindo conhecimento. Essa interação pode ocorrer de modo direto, presencial, ou mediada por TCD, em momento virtual.

Num sistema EaD, mediado pela tecnologia de comunicação digital, podem-se disponibilizar condições para interação entre os seus actantes em tempo e espaço simultâneo, de forma síncrona ou assíncrona. Ou seja, na ambiência pedagógica virtual, todos os actantes estão presentes em qualquer tempo e em qualquer espaço, interagindo e interdeteminando-se de uma forma recorrente.

Do analógico ao digital: uma perspectiva virtual da EaD

No virtual, segundo Levy (1999, p. 15) “[...] o virtual tende a atualizar-se sem ter passado no entanto à concretização efetiva ou formal [...], o virtual não se opõe ao real, mas ao atual”.

O professor, o aluno, as mídias digitais estão atuando simultaneamente, sempre que a ambiência for acessada por um de seus agentes, transformando todos os seus elementos em actantes. É imprescindível em qualquer ambiência pedagógica a ação do sujeito aprendente. A aprendizagem é um processo essencialmente individual, embora não prescindia das interações sociais. Porém as interações sociais podem ser mediadas tecnologicamente; a individual subjetiva, ainda não (CATAPAN, 2002a). Para a autora, a aprendizagem é um movimento de auto-organização que se dá na interação, e esta pode ocorrer no modo presencial ou virtual e sempre tem um caráter individual-social.

Esta é a tênue fronteira entre um processo de ensino-aprendizagem no modo presencial, e um processo de ensino-aprendizagem no modo virtual, e os recursos da TCD contribuem significativamente na construção de uma ambiência, superando os limites do modo da EaD analógica. Com a TCD a comunicação entre os actantes pode ser bastante rica, uma vez que contempla melhor a dinâmica que consiste no movimento da aprendizagem. Porém exige uma programação também dinâmica e coerente internamente. A concepção pedagógica, o objeto de estudo e o processo metodológico precisam estar em interação e congruência, do contrário pode-se estar utilizando a Tecnologia mais avançada para se fazer o óbvio ou o tradicional. Ou seja, uma proposta inovadora na área de EaD precisa explorar as TCD bem como os espaços virtuais para disseminação, compartilhamento e construção do conhecimento.

Do analógico ao digital: uma perspectiva virtual da EaD

A sociedade vive hoje num ambiente complexo, multidisciplinar, multiqualificado, onde as possibilidades de comunicação emergem a cada momento do digital para o virtual. Assim, considera-se que um programa de educação deve assumir um modelo pedagógico dinâmico, sustentado por um programa de ação consistente e congruente, que se movimenta com base nos recursos de tecnologias de comunicação entre o presencial e o digital, para uma educação virtual - um novo, como ilustra a Figura 1.

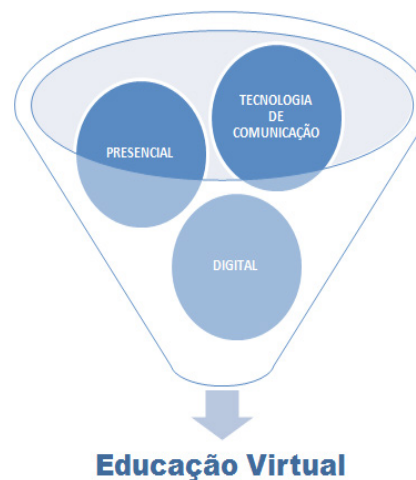


Figura 1: Um terceiro na educação.
Fonte: Elaborado pelas autoras.

É fundamental apontarmos para uma nova dinâmica de modo a contemplar situações de aprendizagem que se constituam por princípios singulares, organização e desenvolvimento específico, autônomo e contínuo, fluídico, motivado. Embora existam muitos fatores locais que afetam a prática da educação, há também questões que transcendem a estas fronteiras, por meio de uma inovação educacional. A educação exige uma reorganização que permita a interação entre os sujeitos que ensinam e que aprendem e nesta discussão as tecnologias da comunicação digital contribuem como elemento essencial na construção e reconstrução de novos saberes. Na EaD, é preciso explorar esta comunicação digital nos espaços virtuais para a construção do conhecimento.

Por fim, acredita-se que esta realidade implica numa nova forma de se fazer educação, que não esta limitada ao espaço. Uma nova forma de ensinar e aprender que exige comunicação digital e ambientes de aprendizagem personalizados, de modo a potencializar o processo de construção do conhecimento, fundamental na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD vem se tornando dia a dia mais relevante nos sistemas de formação dos indivíduos, principalmente pelos artefatos digitais de comunicação que permitem democratizar o ensino por meio de cenários virtuais de aprendizagem. Um dos principais desafios da educação virtual é garantir a disseminação da educação com qualidade, por meio de metodologia pedagógica adequada ao sistema. Nesta proposição, entende-se que a comunicação digital torna a construção do conhecimento natural, fluídica. Exige novo modo de ensinar e aprender, que um modelo de EaD precisa contemplar. É necessário sair do modelo cartesiano e trabalhar-se à luz de um sistema virtual

Do analógico ao digital: uma perspectiva virtual da EaD

em rede, que exige outro modo de ver as coisas. Esta mudança tem fontes múltiplas, dentre elas, pode-se destacar o avanço das tecnologias, o avanço nos modelos de comunicação e a relevância do conhecimento.

Falar em EaD implica em planejar-se e executar-se uma proposta pedagógica diferenciada, que se concretize num modelo didático diferente do presencial. A EaD no Brasil é projeto delimitado em tempo e espaço específico. Não é uma mera transposição didática. É uma inovação educacional. Precisa ter um potencial motivador e, neste sentido, as TCD apontam ser um potencial relevante ao se vislumbrar um cenário virtual e global.

Na EaD, o modelo didático é diferente, mas a base é a mesma, o que implica trabalharmos à luz da comunicação digital para um modelo educacional híbrido ou virtual, ao invés de esperar o momento em que o uso dos recursos tecnológicos digitais sejam inevitáveis. É preciso que o sistema de ensino, seja ele educação básica, nível médio ou ensino superior, tome frente ao uso das tecnologias nas quais o conhecimento está inserido, para que não seja moldado por ela. Sem caráter conclusivo, este capítulo aponta proposições abertas a discussões e sugestões, no intuito de fertilizar a construção de uma taxionomia para EaD.

REFERÊNCIAS

- ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR 2013**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibpex, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. **Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 abr. 2014
- BUNGE, M. **Seudociencia e ideologia**. Madri: Alianza, 1985.
- CATAPAN, A. H. O presencial-atual e o presencial-virtual na EaD: construindo um plano de imanência. In: **IX Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2002a, São Paulo. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto04.htm>. Acesso em: 08 abr. 2014
- CATAPAN, A. H. Tertium: o novo modo do ser, do saber e do aprender. **Actas do VI Congresso Ibero-americano de Informática Educativa**. Novembro de 2002b. Vigo (Espanha). Disponível em: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003731174240paper-168.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2014
- CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4a.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 1988
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**: 2011 – Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 08 abr. 2014
- MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In.: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campos, 1997.

Do analógico ao digital: uma perspectiva virtual da EaD

SILVA, A. R. L. da. **Diretrizes de design instrucional para elaboração de material didático em EaD**: uma abordagem centrada na construção do conhecimento. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

SILVA, A. R. L. da. SARTORI, A. S. SPANHOL, F. J. Convergência das mídias na Educação a Distância: Tessituras Plurais. IN: **Tecnologia e novas mídias**: da educação às práticas culturais e de consumo. BIEGING, P.; et al. (Org.) São Paulo: Pimenta Cultural, 2013.

SILVA, D. da. **De onde vêm as palavras**: origens e curiosidades da língua portuguesa. 16a.ed. Osasco, SP: Novo século editora, 2009.

SPANHOL, F. J. **Critérios de avaliação institucional para polos de Educação a Distância**. 2007. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A universidade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

URIARTE, F. A. **Introduction to Knowledge Management**. ASEAN Foundation, Jakarta, Indonesia, 2008.

VON KROG, G.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a criação de conhecimento**: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

8

ROSANE DE F. A. OBREGON
NILSON SÁ COSTA FILHO

DESIGN INSTRUCIONAL PARA PROCESSOS IMERSIVOS EM REDES INTERCONECTADAS

INTRODUÇÃO

A partir da evolução das mídias, uma das questões essenciais na sociedade está centrada na difusão da informação e do conhecimento, através de processos de compartilhamento estruturados de forma clara, expressiva e produtiva (Malmann, 2008). Assim, a pujança das conexões em rede desenha um cenário de alternâncias nos sistemas de implementação da Educação a Distância (EaD), baseada na web (Obregon, 2015). Questões relacionadas a processos de explicitação, gestão e disseminação de informação e conhecimento se tornam relevantes (Vanzin, 2005). Nesse contexto, complexo e dinâmico das tecnologias emerge uma mudança paradigmática, indicando um caminho além do tradicional modelo de aprendizagem pautado na lógica da transmissão (Filatro, 2008).

Considerando o conhecimento como precedente da ação e a ação específica a um dado contexto, enraíza-se essa reflexão nos desafios do Design Instrucional (DI), ressaltando a relevância do mesmo para o planejamento e organização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que propicie processos de compartilhamento de conhecimento.

Inicialmente, o estudo apresenta o cenário imersivo das redes interconectadas como direcionadoras da tessitura de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Por conseguinte, assume importância questões como: Qual a perspectiva para orientar processos de aprendizagem que permita o diálogo entre os referenciais internos e externos, considerando a interação do indivíduo e o contexto no qual está inserido? O que difere na natureza da mediação propiciada pelo virtual? Qual o papel do DI no planejamento de ambientes virtuais de aprendizagem? Como contribuição, este artigo explora a base conceitual da teoria da cognição situada como substrato para orientar os processos de compartilhamento de conhecimento no espaço virtual.

REDES INTERCONECTADAS: FLEXIBILIDADE, COMPLEXIDADE E COMPARTILHAMENTO

O mundo tecnológico retrata um conjunto de redes interconectadas formadoras da sociedade da informação e do conhecimento. Nesse contexto de transações múltiplas e dinâmicas as redes ganham vida através do fortalecimento das relações entre os diferentes atores, aqui compreendidos no sentido de *actantes* proposto por Latour (2001). Para este teórico, *actante* é qualquer pessoa ou qualquer coisa que possa ser representada. Este *actante* (humano ou não humano) pode contribuir com singularidades inéditas, provocar acontecimentos, ampliar saberes (OBREGON, 2011). A partir desta concepção percebe-se um fluxo constante do qual participam realidades individuais interligadas, sendo cada uma delas absolutamente única, mas construindo um movimento coletivo de busca, de trocas, de interações, de relações dialéticas e democráticas.

As vantagens de flexibilidade e adaptabilidade das ferramentas virtuais auxiliam na ruptura de certos domínios verticalmente organizados e burocraticamente centralizados. Essas características das redes permitem afirmar sua natureza revolucionária e, a capacidade de gestão da complexidade na coordenação de tarefas. Isso resulta em uma expressão descentralizada, individual e global, propiciando uma forma superior de ação humana. Segundo Castells (2003) a Internet constitui-se no tecido social que interliga a vida humana. Nesta perspectiva, é preciso pensar as diversas tecnologias como suportes materiais consagradas e ressignificadas pela cultura. Assim, o ponto de partida deste estudo destaca o contexto das redes interconectadas como um novo padrão que emerge da interação entre os *actantes* nos novos espaços do saber. À medida que a tecnologia transforma modelos de comunicação, a prática social pode alterar profundamente essas ferramentas, a partir de uma série de resultados sociais potenciais.

Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas

No cerne do debate, novos desafios são colocados e um deles está relacionado ao aproveitamento das tecnologias nos processos pedagógicos de educação online. O modelo de sociabilidade digital apresenta uma reconfiguração das dimensões tempo e espaço nas relações de aprendizagem. Com muita propriedade, Neto, Gutierrez e Ulbricht (2009) ressaltam que os processos de aprendizagem online permitem maior flexibilidade e a EaD constitui-se em solução para que as informações possam ser socializadas independentemente da distância física. Tal assertividade adere ao atual contexto social efervescente de tecnologias avançadas, caracterizando o perfil da sociedade aprendente.

Conforme Catapan (2006) o planejamento didático e o fluxo do conhecimento nas modalidades à distância e presencial, ocorrem de formas diferenciadas, onde docente e discente estão em lugares e tempos distintos. A autora acrescenta que o grande desafio é romper com o “modelo cultural” imposto pelo ensino presencial e buscar outra relação didática apoiada em conceitos singulares de tempo-espaço e de aprendizagem. Entre os desafios de propostas de aprendizagem online está a capacidade de processar informações e criar conhecimento. Nesta perspectiva, destaca-se a fala de Castells (2003) quando destaca que faz-se necessário, inicialmente, uma nova pedagogia que enfatize a interatividade e a autonomia no aprendizado, e por conseguinte, a inclusão de tecnologias, a reestruturação das escolas e a formação continuada dos docentes. Segundo este autor, a reflexão deve ser fundada na análise da mutação das relações com o saber, pois as competências de um profissional são modificadas no decorrer de sua carreira, exigindo uma performance com novos estilos de aprendizagem e de produção de conhecimentos. A partir deste contexto, este estudo destaca a relevância do designer instrucional na estruturação do AVA, considerando a formação interdisciplinar e a experiência prática desse profissional (FILATRO, 2008; OBREGON, 2015).

DESIGN INSTRUCIONAL (DI)

A EaD trouxe uma flexibilidade temporal com professores e estudantes ensinando e aprendendo em tempos diversos. Entretanto, requer a ação de uma equipe multidisciplinar para planejar e preparar a arquitetura das possíveis interações educativas. Nessa perspectiva, assume importância o Design Instrucional (DI) para delinear o percurso metodológico do AVA. Para Nunes (2008) o DI é concebido como um processo de planejamento, organização e criação de estratégias instrucionais para o desenvolvimento dos materiais didáticos. Corroborando com estas ideias, Filatro (2004) destaca que o modelo convencional de DI explicita as etapas de analisar, planejar, desenvolver e avaliar através de materiais e eventos educacionais, com objetivos direcionados para a compreensão.

Considerando que o DI é o campo de conhecimento que busca aprimorar o planejamento e a aplicação dos métodos para facilitar os processos de aprendizagem, assume importância nesta análise o papel do designer instrucional e a participação deste, na equipe multidisciplinar. Mallmann (2008) define este profissional, como designer de mediação, tendo como principal tarefa auxiliar na produção de materiais que possam potencializar as relações sócio-educativas do ambiente virtual. Adicionalmente, este autor ressalta que na equipe multidisciplinar o papel fundamental do designer de mediação é de cooperar com os professores na proposição de estratégias didático-metodológicas hipermediática, tanto para os Objetos de Aprendizagem (OA), quanto para o AVA.

Os materiais sugeridos pelo professor são trabalhados pelo designer instrucional que sugere adaptações que possam garantir a comunicação eficaz e eficiente dos materiais a serem inseridos no ambiente virtual. As adaptações podem ser de estilos, formatações, linguagem, ou ainda,

Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas

adequando para as especificidades da EaD baseada na web. Os materiais normalmente contam com glossários, rodapés, mapas, rotas, roteiros, tabelas, quadros, links, que são organizados em função do Projeto Gráfico, do Projeto Político-Pedagógico, das orientações do curso, do público-alvo e principalmente da coordenação da equipe de produção de materiais. Em adição, a função do designer envolve também reconhecer a coerência da escrita, a atualização das referências, propor sugestão de animações, de imagens, de ilustrações, enfim, trabalhar para complementar e potencializar o material tornando-o mais expressivo para a aprendizagem. Os materiais também precisam ser adaptados para diversas ferramentas, quando transpostos para a ambiência virtual. Acompanhar a aplicação, a validação e avaliação da proposta, constitui o eixo fundante das ações do designer instrucional.

A partir desse cenário, faz-se necessário definir a perspectiva epistemológica para direcionar o trabalho do DI na estruturação de um AVA. Nesse sentido, a abordagem pedagógica requer uma busca por referenciais teóricos, construídos no sentido de elucidar as possibilidades de compartilhamento de conhecimento através das redes interconectadas propiciadas pelo virtual.

MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS

No decorrer da história da educação surgiram diferentes abordagens pedagógicas que contribuíram para a elucidação do processo de aprendizagem. Esses modelos foram sustentados por epistemologias que caminharam na busca do entendimento dos diferentes modos de pensar, sentir e agir, do ensinar e aprender. Desse modo, ao refletir sobre o processo de aprendizagem em AVA, há que considerar diferentes aportes teóricos, uma vez que estes influenciaram diversas ciências

Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas

e, seus postulados têm indicado o norte ao processo educativo na modalidade presencial ou a distância, baseada na web. Uma característica distinta nas diferentes concepções é a influência de fatores internos e externos ao indivíduo em seu processo de desenvolvimento. Segundo Gómez (2007), algumas abordagens indicam que a concepção intrínseca da aprendizagem corresponde a um processo de associação de estímulos externos e, outras, destacam a aprendizagem relacionada pelas condições internas.

Outra forma de entender a aprendizagem é percebê-la como um processo de intercâmbio com o meio gerando modificações e transformações nas estruturas cognitivas, criando aprendizagens novas e mais complexas. Na visão de Piaget (1977) o conhecimento tem início desde o nascimento da pessoa quando ela age assimilando alguma coisa do meio físico ou social. Este conteúdo assimilado, ao entrar no mundo do sujeito, provoca perturbações, pois traz consigo algo novo para o qual a estrutura assimiladora não tem instrumento. O indivíduo passa a conhecer as coisas a partir da relação que estabelece com o meio e das experiências pessoais que vivencia. Essa construção de significados se dá de maneira diferente de acordo com estágios específicos da vida (DAVIS, 1993). Nessa mesma linha de pensamento, Gómez (2007) argumenta que a aprendizagem é tanto um fator quanto um produto do desenvolvimento. De qualquer forma é um processo de aquisição no intercâmbio com o meio, mediatizado por estruturas reguladoras, no princípio, hereditárias, posteriormente, construídas com a intervenção de aquisições passadas. Em nível de teoria didática esses postulados teóricos são entendidos como concepção interacionista ou pedagogia relacional. Traz em seu bojo o papel ativo que o indivíduo exerce na construção de seu próprio conhecimento, através do processo contínuo de elaboração e reelaboração, exigindo desse indivíduo uma ação sobre o mundo (OBREGON, 2015).

Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas

Apesar de apresentarem pontos discordantes, são várias as correntes teóricas que tomam como base o interacionismo no processo de aprendizagem. Gómez (2007) diz que para a psicologia dialética, por exemplo, a aprendizagem está em função da comunicação e do desenvolvimento. Por outro lado, o desenvolvimento humano baseia-se na concepção de que o indivíduo é um ser ativo e cujo pensamento é construído gradativamente na interação com o meio e esse meio é essencialmente histórico-social (OBREGON, 2011; VANZIN, 2005). Desse postulado cria-se a visão sociointeracionista. Isto quer dizer que todos nascem em um mundo historicamente construído, com sua cultura, seus valores e aprende interagindo com outras pessoas, dessa forma construindo seus próprios sentidos sobre o mundo.

Diferentemente de Piaget, que estabelece etapas biológicas para o desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky, Luria e Leontiev (2003) consideram que somente no início da vida os fatores biológicos se sobrepõem aos fatores histórico-sociais do meio em que a criança está inserida. Para esses teóricos não existe uma sequência universal de estágios cognitivos por que a diversidade das condições histórico-sociais dos alunos e as diversas formas de relações estabelecidas possibilitam ações e raciocínios diferenciados. Na visão dialética vygotskyana o essencial é como o sujeito percorreu tais etapas, o que construiu e quais as atividades decorrentes. Ressaltam que as etapas não estão diretamente ligadas a idade, mas ao conteúdo que o sujeito passa a dominar (OBREGON, 2015).

O processo de aprender pode ser considerado uma forma de co-participação social e esse processo é mediado pela linguagem por meio da interação e por outros meios simbólicos, como por exemplo, o computador. O papel mediador da linguagem na aprendizagem é central, considerada como força catalizadora. Dessa forma, o discurso oferece meios de aprendizagem mais adequados do que a

Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas

aprendizagem solitária. Para Maturana (2001) a linguagem é considerada como comportamento e atividade que se realiza nos encontros históricos e sociais entre sujeitos em interação. Venâncio e Nassif (2008) demonstram que a linguagem e a emoção, a informação e o conhecimento podem ser analisados sob um novo enfoque, a partir da Teoria da Cognição Situada cunhada por Lave (1988). De acordo com Obregon (2015), o substrato teórico da Cognição Situada permite compreender a informação como uma construção realizada pelos sujeitos, a partir das realidades sócio-históricas vivenciadas por eles. Os sujeitos são vistos como seres históricos, sociais e contingentes. Para Tijero Neyra (2008), nessa abordagem a cognição é compreendida como a convergência do cultural, do corporal e do contexto sócio-histórico.

Lave (1988), antropóloga, criadora da Teoria da Cognição Situada, define a cognição como um verdadeiro fenômeno social e concebe o processo de aprendizagem como elaboração do ambiente sócio-cultural interativo. Essa teoria objetiva conhecer, compreender e explicar os fundamentos do comportamento humano. Permite rever e ampliar a concepção clássica da ação humana, convertendo-se em novo paradigma em relação ao cognitivismo e ao sóciointeracionismo (Obregon, 2015; Vanzin, 2005). Isto porque, em função de pressupostos um pouco mais abstratos, não são eficientes em lidar com as questões de como as pessoas gerenciam seus ambientes reais de trabalho (SUCHMANN, 2007).

A análise não é mais o ambiente (behaviorismo) ou a representação mental (cognitivismo), mas a interação de ambos. A Cognição Situada estabelece um diálogo entre os referenciais internos e externos, considerando a interação do indivíduo e o contexto no qual está inserido, como o elo articulador de toda ação humana. Assim, a cognição nesta vertente teórica, corresponde

Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas

a um processamento individual e social, onde a ênfase situa-se no processo, e o “como” ocupa papel de destaque (VANZIN, 2005). Abandona-se, portanto, a premissa de que existam princípios universais que determinam o pensamento em favor da premissa de que as ações e pensamentos são desenvolvidos na ação e nessa direção a Teoria da Cognição Situada se alinha com a Teoria da Atividade de Leontiev (2003).

A Cognição Situada aproveita a dinâmica das pessoas, a interação e explicitação do conhecimento. Quanto maior o compartilhamento de ideias, maior o potencial criador, e, conseqüentemente, maior produção de conhecimento. A reflexão nessa perspectiva está centrada no processo, na riqueza das trocas entre os indivíduos, esclarecendo que são os olhares plurais, que sustentam e direcionam a construção coletiva (OBREGON, 2015). Nesse sentido, o processo criativo decorre da interação potencial do indivíduo e do social. Vanzin (2005) a identifica como sendo um sistema cognitivo sócio-cultural onde o conhecimento é criado pela ação e para ação.

As abordagens descritas oferecem uma contribuição importante para o lócus do conhecimento na área do Design Instrucional, realçando as potencialidades nos processos de mediação, quando inseridos em um Ambiente Virtual de Aprendizagem.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E PROCESSOS DE MEDIAÇÃO

A Educação a Distância (EaD), baseada na web, é caracterizada como modalidade educacional que difere da presencial, principalmente na mediação pedagógica, ou seja, os processos de aprendizagem são mediados por tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores

Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas

desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta modalidade é igual à presencial em seus postulados fundamentais, no entanto, difere profundamente na natureza da mediação propiciada pelo virtual. Para Catapan (2001) uma proposta pedagógica, na modalidade presencial ou na modalidade a distância, compreende três planos que são intimamente ligados em uma só dimensão, ou seja, plano da imanência que corresponde a perspectiva pedagógica, o plano de ação referente as relações estabelecidas entre os atores do processo e, o plano de gestão ligado a organização das estratégias de aprendizagem.

Na modalidade a distância a mediação pedagógica necessita da co-participação de equipes multidisciplinares, ou multiprofissionais com competências e saberes específicos desenvolvendo atividades que possam potencializar a presença do professor nos materiais, nas ambiências e nas propostas pedagógicas. A presença do professor precisa contemplar os três planos - plano de imanência, plano de ação e plano de gestão. Assim, na concepção e no planejamento do AVA, assume importância o Design Instrucional (DI) para orientar os procedimentos educativos (CATAPAN, 2006). Corroborando com essas ideias Neto, Gutierrez e Ulbricht (2009) destacam que o processo de criação, análise e aplicação dos conteúdos planejados no DI devem ser acessíveis em sua forma e conteúdo. Nessa perspectiva, o desafio do DI reside na concepção e desenvolvimento de procedimentos pedagógicos inovadores, no qual a ênfase recai na qualidade da mediação pedagógica propiciada no AVA visando atender as necessidades dos usuários, do que da tecnologia. A mediação pedagógica em EaD requer singularidades, na organização, no desenvolvimento, em questões de tempo e espaço, principalmente diante dos meios de comunicação e dos atores envolvidos. Ao trabalharmos a mediação pedagógica num AVA, os artefatos humanos e não-humanos, mesmo que não explicitados podem atuar objetivamente e promover uma aprendizagem autônoma e colaborativa (OBREGON, 2015).

Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas

Segundo Catapan (2006) a concepção pedagógica é intencional, organizada, sistemática e de caráter formal, onde a forma de mediação pedagógica constitui-se no diferencial entre a modalidade de ensino presencial e a distância. Constata-se assim, que o DI exerce função essencial nos processos. Nessa perspectiva, pode-se inferir que o processo de mediação no AVA é dependente da perspectiva epistemológica que definirá a abordagem pedagógica para orientar os processos de criação, explicitação e compartilhamento de conhecimento, portanto o DI.

A partir dessas reflexões é possível inferir que o papel do DI assume relevância no planejamento do AVA. Porém, constata-se a relevância da perspectiva pedagógica para orientar as estratégias de ensino aprendizagem propostas no espaço de ambiência virtual.

Nessa direção, constata-se o contributo da Teoria da Cognição Situada como fundamentação para orientar os processos colaborativos de aprendizagem propiciados através das redes interconectadas da hipermídia educacional. Considerando-se que o contexto virtual possui um caráter social de valor capital, a teoria da cognição situada permite a instrumentalização tecnológica, propicia o diálogo, estimulando a dinâmica das pessoas, a interação e explicitação do conhecimento.

Paralelamente, emerge a ação do designer instrucional centrada na capacidade de planejar, elaborar e organizar processos de mediação pedagógica que propiciem relações de troca, de interação e de compartilhamento de informação e conhecimento. Nesse sistema complexo de aprendizagem virtual, o potencial interativo está centrado na diversidade e interdependência entre todos os componentes. As ferramentas interativas como estratégias de socialização, interação e compartilhamento reúnem uma multiplicidade de linguagens, comunicação através de atividades síncronas (chat, videoconferência) e assíncronas (fórum, wiki, chat, blog e email). Constata-se,

Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas

que a adoção conjugada dessas ferramentas vem gerando um amplo e heterogêneo corpo de investigações, com as mais diversas experiências e expectativas. Dessa forma, o foco deve estar centrado na análise e na compreensão dos processos e mecanismos que operam na interação entre os artefatos humanos e não-humanos em situações de aprendizagem compartilhada mediada pelo computador (OBREGON, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O alinhamento do estudo permite inferir que o sucesso na aprendizagem não está centrado somente no docente ou discente, mas, igualmente, em como as situações didático-pedagógicas são planejadas e organizadas no ambiente virtual. Considerando-se que o contexto virtual possui um caráter social de valor capital, a teoria da cognição situada oferece um substrato para a instrumentalização tecnológica, viabilizando a construção coletiva, estimulando a participação e, principalmente potencializando os processos de conversão de conhecimento tácito em conhecimento explícito.

Por conseguinte, a relevância metodológica da mediação na educação online, implica na necessidade de domínio pedagógico por parte do designer instrucional, objetivando potencializar o movimento coletivo de busca, de trocas, de interações, de relações dialéticas e democráticas. Adicionalmente, o AVA ancorado nos pressupostos da cognição situada e no potencial tecnológico, poderá propiciar o acesso aos saberes para um número cada vez maior de usuários, ampliando desta forma, as redes de compartilhamento no espaço de aprendência no qual estão inseridos.

Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas

Para concluir, sublinha-se que os aspectos discutidos evidenciam que a adoção da perspectiva da Teoria da Cognição Situada na elaboração dos processos de aprendizagem em contextos virtuais valoriza os processos de interação, desde um ponto de vista cognitivo, até uma dimensão mais profunda e afetiva. A noção central parte do pressuposto de que as atividades em grupo potencializam a contribuição de pessoas com diferentes entendimentos e habilidades complementares, gerando resultados que dificilmente seriam encontrados individualmente. Nessa perspectiva, o enfoque teórico de referência para dar conta do objeto de estudo, ora proposto, indica a Teoria da Cognição Situada, como ponte para aprofundar o papel do DI na estruturação do Ambiente Virtual de Aprendizagem baseado em processos de redes interconectadas.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.10

CATAPAN, A.H. Differentiated pedagogical mediation. In: **ICDE WORLD CONFERENCE ON DISTANCE EDUCATION**, 22, 2006, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro: ICDE, 2006. v. 1. p. 30-38.

_____. **TERTIUM**: o novo modo do ser, do saber e do apreender. Tese (Doutorado em Mídia e Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

DAVIS, C. Oliveira, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FILATRO, A. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

_____. **Design Instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Senac, 2004.

Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas

GÓMEZ, Pérez A. I.; SACRISTAN, J.G. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. São Paulo: Artmed, 2007.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____. **Ciência em ação**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: UNESP, 2000.

LAVE, J. **Cognition in practice**: mind, mathematics, and culture in everyday life. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 2003.

MALLMANN, E. M. **Mediação pedagógica em educação a distância**: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

NETO, M. C.; GUTIERREZ, A. J. C.; ULBRICHT, V. R. **Educação a distância sem distância**. Florianópolis: Pandion, 2009.

NUNES, I. K. C. **Projeto instrucional**: sua relevância no desenvolvimento de objetos de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

OBREGON, R. de F. A.; **O padrão arquetípico da alteridade e o compartilhamento de conhecimento em ambiente virtual de aprendizagem inclusivo**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Florianópolis/SC. 210p. 2011.

OBREGON, R. de F. A.; VANZIN, T.; ULBRICHT, V. R. **AVA Inclusivo**: Recomendações para Design Instrucional na Perspectiva da Alteridade. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, v. 1. 2015. 234p.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SUCHMAN, L. **Human – Machine reconfigurations: plans and situated actions**: 2nd expanded edition. New York and Cambridge UK: Cambridge University Press, 2007.

Design Instrucional para processos imersivos em redes interconectadas

TIJERO NEYRA, Talía E. El “cognitvismo tautológico” como teoría epistemológica. El Árbol – **Revista Virtual Interdisciplinar**, 3 ed. 2008. Disponível em: <<http://www.elarbol.cl/>>. Acesso em: maio.2012.

VANZIN, T. TEHCO – **Modelo de ambientes hipermídia com tratamento de erros, apoiado na teoria da cognição situada**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VENANCIO, L. S.; NASSIF, M. E. **O Comportamento de busca de informação sob o enfoque da cognição situada: um estudo empírico qualitativo**. 2008. Disponível em: <<http://www.revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/903/751>>. Acesso em: jul. 2009.

VIGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2003.

9

ELENA MARIA MALLMANN
ANTÓNIO MANUEL QUINTAS-MENDES
ANA MARIA DE JESUS FERREIRA NOBRE
JULIANA SALES JACQUES

INOVAÇÃO MEDIADA POR RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA): O CASO DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL

INTRODUÇÃO

O foco central é analisar o potencial da integração de Recursos Educacionais Abertos (REA) no design pedagógico em cursos de formação inicial e continuada na modalidade online enquanto expressão didático-pedagógica inovadora. REA e Práticas Educacionais Abertas (PEA) designam novas perspectivas educacionais mobilizando aprendizagem síncrona e assíncrona independentemente do tempo e espaço de estudo. Na matriz compreensiva de que as tecnologias não geram impactos somente pelas mãos de quem as programa, a integração de REA requer design pedagógico amparado em concepções educacionais pautadas pelos princípios da produção colaborativa e da mediação compartilhada em redes.

Assim, na primeira parte abordam-se os conceitos relacionados aos REA. Na segunda parte, explicitam-se mecanismos metodológicos de pesquisa no âmbito da proposta de comunidades de investigação na Universidade Aberta de Portugal. Apresentam-se exemplares de recursos e atividades do design pedagógico de duas Unidades Curriculares (UC) de um curso de mestrado online. Seguindo, destacam-se as análises e as conclusões referenciando a necessidade de desenvolver práticas escolares inovadoras do ponto de vista do trabalho docente de (co)autoria para integração dos REA na educação online.

ABERTURA E FLEXIBILIDADE PARA INOVAÇÃO NO DESIGN PEDAGÓGICO DAS PRÁTICAS DE RECRIAÇÃO DE CONTEÚDOS

Os REA ou Open Educational Resources (OER) se constituem como uma estratégia de criação, recriação e difusão de conteúdos intencionalmente educativos, que ampliam as possibilidades de realização da educação em todos os níveis e modalidades, inclusive a não formal (UNESCO, 2011). Os REA se concretizam no desenvolvimento, uso, publicação e reutilização de módulos, livros didáticos, artigos, vídeos, *softwares*, textos, imagens, materiais ou técnicas que possam contribuir para o acesso e a produção do conhecimento. É preciso que estejam disponíveis numa licença flexível ou em domínio público para que outras pessoas possam fazer uso ou modificações sem problema com direitos autorais (OKADA e SERRA, 2014, p. 3).

Um dos marcos históricos no movimento REA e PEA é o *Fórum sobre o impacto de Softwares Didáticos Abertos no Ensino Superior nos países em desenvolvimento*, realizado em 2002 sob a gestão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Outro marco foi o Congresso Mundial sobre REA que gerou, em 2012, a chamada Declaração de Paris. É um documento que sistematiza uma das definições mais referenciadas quando se trata de conceituar REA:

os **materiais de ensino, aprendizagem e investigação** em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no **domínio público** ou que tenham sido divulgados sob **licença aberta** que permite **acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos** por terceiros, mediante **nenhuma restrição ou poucas restrições**. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e **respeita a autoria da obra** (UNESCO, 2012, p. 1, grifos nossos).

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

A literatura internacional baseia-se nessa conceituação da Unesco de 2012, a partir da qual pode-se destacar eixos-chave como:

a) ensino, aprendizagem e investigação: nesse aspecto, percebe-se que essas três dimensões são bem explicitadas, sem, no entanto, se esclarecerem os pontos de convergência. Qual a contribuição, por exemplo, de práticas de investigação abertas para o processo ensino-aprendizagem e vice-versa?

b) domínio público: esse eixo gera atenção para um dos pontos centrais do movimento de educação aberta que é o acesso ao conhecimento, mesmo que nem sempre estejam claros seus meios e mecanismos de produção;

c) licença aberta: nesse âmbito, uma das contribuições concretas reside na criação do licenciamento *Creative Commons*. Em relação a essa característica, essencial para que uma produção possa ser considerada aberta, é necessário compreender que numa licença aberta sempre é necessário vincular o autor. Em outras palavras, um licenciamento *Creative Commons* não significa abrir mão dos direitos autorais;

d) acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos: com esses parâmetros pretende-se ampliar acesso e reutilização, incentivar novas criações e suas redistribuições. No entanto, a esse respeito lê-se a necessidade de especificar melhor do que se trata a gratuidade, inclusive, porque uma produção pode ter licenciamento aberto com restrições comerciais ou não. De acordo com as permissões do *Creative Commons*, uma produção não necessariamente precisa ser gratuita e, ainda assim, pode ser considerada um REA;

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

e) nenhuma restrição ou poucas restrições: nesse quesito o licenciamento aberto é fundamental para indicar que o(s) autor(es) compartilham suas produções para reutilização e/ou novas criações derivadas. No entanto, ainda não se avançou para que se tenha uma compreensão mais clara do que pode ser considerado uma versão nova. Ou seja, existem limites quantitativos e/ou qualitativos de transformação de uma produção para que sua adaptação possa ser considerada uma nova versão de REA?

Embora REA seja um conceito relativamente novo no mundo acadêmico, já há diversas iniciativas para defini-lo e evidenciar seu impacto nas práticas pedagógicas. Utkarsh (2014) argumenta a respeito dos benefícios dos REA para as instituições, para os professores e para os estudantes. Para ele, os REA podem contribuir para que os estudantes se preparem melhor a respeito dos conteúdos especialmente antes de frequentarem os cursos.

Ou seja, do ponto de vista teórico-conceitual já se tem avançado na tentativa de buscar elucidar as contribuições humanitárias dos REA e PEA para o acesso ao conhecimento. No entanto, ainda são frágeis as manifestações que explicitam práticas concretas de viabilização dos princípios do movimento da educação aberta, uma vez que a reutilização e recompilhamento são justamente pontos-chave para o seu êxito, tanto para criação e disseminação quanto para os estudos sobre.

Reusabilidade passa pelos processos de seleção e adoção de materiais ou partes deles, bem como pelos processos de adaptação dos conteúdos de modo geral ou partes significativas. Há que se encontrar os caminhos mais viáveis para implementar o processo de reutilização de conteúdos abertos incluindo “a intencionalidade educacional para a construção do conhecimento, os objetivos de aprendizagem, bem como as tecnologias usadas e sugestões de reutilização” (OKADA, 2014, p. 25).

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

Com base na amplitude da definição criada pela Unesco em 2012, percebe-se a complexidade epistemológica, cultural e econômica subjacente ao movimento internacional da abertura e da flexibilização. Segundo Tuomi (2013, p. 60), REA são bens públicos disponíveis para professores, estudantes e autodidatas e sua “abertura é uma questão extremamente complexa que tem dimensões sociais, econômicas, cognitivas e técnicas”.

É nesse sentido que Tuomi (2013) propõe a compreensão dos REA numa perspectiva diferenciada da abordagem baseada nos quatro R (reuso, revisão, remix e redistribuição). O autor classifica os REA em quatro níveis (direitos) associados às quatro liberdades do software livre: 1º) direito de acesso e acessibilidade: pesquisar, explorar e estudar o recurso; 2º) direito de uso: caráter social do acesso; 3º) direito e capacidade de modificação: contextualização e recombinação; 4º) direito de redistribuição: colaboração e compartilhamento.

Do ponto de vista das modelizações pedagógicas subjacentes à integração de REA, há diferentes teorias acerca da mediação online perpassando desde concepções mais tecnicistas (repositórios) até mais construtivas e conectivistas. A preocupação central no design pedagógico de cursos de formação inicial e continuada na modalidade online que pretendem sustentar inovação com a integração de REA é, justamente, como promover e alavancar o acesso, a produção e o compartilhamento do conhecimento. Nesse viés, Okada (2014b) apresenta quatro níveis de coautoria em virtude das diferentes formas de reutilizar REA (Figura 1).

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

NÍVEIS DE COAUTORIA		FORMAS DE REUTILIZAR REAS
ALTO	Recriar o conteúdo e contribuir para adicionando sua própria interpretação, novas produções.	Coautoria: Transformar o conteúdo adicionando sua própria interpretação, reflexão, prática ou conhecimento.
		Contextualização: Alterar o conteúdo ou acrescentar novas informações, a fim de atribuir significado, sentido através de exemplo e cenários.
		Redesenho: Converter um conteúdo num outro formato, ou num modo de apresentação diferente.
MÉDIO	Adaptar parte do conteúdo.	Síntese: Reduzir o conteúdo, selecionando as ideias essenciais.
		Reaproveitamento: Reutilizar para uma finalidade diferente ou alterar para tornar mais adequado para diferentes objetivos.
		Versão: Implementar mudanças específicas para atualizar o conteúdo ou adaptá-lo para um contexto diferente.
BAIXO	Adotar o mesmo conteúdo, mas adaptar a estrutura, formato ou idioma.	Tradução: Transpor o conteúdo de um idioma para outro.
		Personalização: Agregar tecnologias para contribuir com o processo individual e personalizado.
		Reordenação: Alterar a ordem ou sequência.
NULO	Adotar o mesmo conteúdo (parte, total ou combinação).	Decomposição: Separa o conteúdo em diferentes seções, quebrar o conteúdo em partes.
		Remixagem: Conectar o conteúdo com novas mídias, interfaces interativas ou componentes diferentes.
		Montagem: Integrar o conteúdo com outros materiais a fim de desenvolver um módulo ou nova unidade de curso.

Figura 1: Níveis de coautoria com base nas diferentes formas de reutilizar REA.
Fonte: Okada (2014b, p.39).

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

A partir desses diferentes níveis propostos por Okada (2014b), entende-se que o movimento da educação aberta pode gerar impactos, tanto no âmbito profissional e pessoal em termos de aprendizagem e desenvolvimento psíquico-intelectual quanto no âmbito das instituições, visto que interfere na organização econômica. Essa proposição da autora é essencialmente centrada no conteúdo. Inicialmente, pode-se problematizar alguns aspectos: de fato, pode-se afirmar que existe um nível nulo de coautoria? Por exemplo, “separar o conteúdo em diferentes seções” já não é uma ação orientada por concepções a respeito do que é essencial no currículo? À medida que se produzem versões diferentes, já não se contempla condições mínimas de coautoria? Nesse viés, o contorno da produção de novas versões ainda não está explicitado claramente. O que é necessário para que uma nova produção possa ser considerada uma nova versão? Há condicionantes quantitativos que poderiam elucidar uma resposta mais operacional?

Há, portanto, dimensões epistemológicas, filosóficas e sociológicas envolvidas na abertura e flexibilidade do design pedagógico. Na mesma linha de raciocínio, é preciso compreender que escalas maiores ou menores de alavanque e/ou sustentação da criação e reutilização dos REA dependem de fatores tecnológicos, tais como: granularidade, modularidade e interoperabilidade (TUOMI, 2013).

No âmbito pedagógico, os professores (independentemente de seus papéis mais ou menos ativos no codesenvolvimento tecnológico dos REA) possuem o desafio de criar possibilidades de integração das tecnologias educacionais em rede no processo ensino-aprendizagem e também nas atividades de pesquisa. Desse modo, abertura e flexibilidade são tanto de ordem conceitual quanto operacional. Em outras palavras, isso quer dizer que para além da discussão teórica a respeito dos princípios da educação aberta estão se tornando necessárias práticas concretas que gerem impactos mais amplos na reutilização.

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA):
o caso da Universidade Aberta de Portugal

**INVESTIGAÇÃO COM FOCO NA PRESENÇA DO ENSINO NO DESIGN
PEDAGÓGICO PARA INTEGRAÇÃO DE REA NAS UNIDADES CURRICULARES**

O conhecimento e a apropriação de modos inovadores de ensinar/aprender em rede implica a flexibilização e diversificação de opções de recursos e atividades educacionais. Isso é central para o suporte da comunicação bidirecional em torno dos conteúdos curriculares como prática dialógica e problematizadora em comunidades de investigação tendo como foco a presença do ensino. (Figura 2).



Figura 2: Elementos de uma experiência educacional.
Fonte: GARRISON, ANDERSON & ARCHER, 2000, p. 88.

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

A presença do ensino manifesta-se “quando o professor define o programa, planeja e elabora o curso, e continua durante toda a oferta deste, no direcionamento e orientação dos alunos, sempre que necessário”(KERCKHOFF, 2011, p. 24). Se a cultura do pensamento aberto é mobilizada pelo movimento de integração dos REA como inovação para democratização do acesso ao conhecimento(VON HIPPEL, 2005), compreende-se a centralidade da tarefa especial dos professores (ensino como estruturação do processo cognitivo e das relações sociais). Tornar os modos de produção cada vez mais participativos e colaborativos requer problematizar as condições e contornos do trabalho docente, bem como das concepções e modelizações pedagógicas envolvidas.

Assim, destacam-se exemplares de recursos e atividades de duas Unidades Curriculares (UC) do curso de Mestrado em Pedagogia do Elearning (MPEL) da Universidade Aberta de Portugal (UAb): Materiais e Recursos para eLearning e Psicologia da Comunicação Oline.

Cada uma das UC conta com a estrutura de um Contrato de Aprendizagem (Figura 3) contemplando: a) Competências; b) Conteúdos; c) Ambiente de Aprendizagem; d) Metodologia; e) Recursos - Bibliografia; f) Roteiro de Atividades; g) Avaliação. Esse contrato é disponibilizado aos estudantes desde o início do semestre e contém explicações sobre a dinâmica planejada pelos professores, bem como cronograma.

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

Página principal ► 12088_14_01 ► Geral ► Contrato de Aprendizagem | MPEL12088|

Índice

- 1 Contrato de Aprendizagem
- 2. Competências
- 3 Conteúdos
- 4 Ambiente de Aprendizagem
- 5. Metodologia
- 6. Recursos - Bibliografia
- 7. Roteiro de Actividades
 - 7.1 7.1. Actividade 1, 2 e 3.
 - 7.2 Atividade Portfólio Individual
 - 7.3 Curadoria
 - 7.4 Trabalho em Grupo: produção do wiki e produção do artigo
 - 7.5 Cronograma
- 8 Avaliação

Navegação

- Página principal
 - Minha página principal
 - Páginas do site
 - Meu perfil
 - Disciplina atual
 - 12088_14_01
 - Utilizadores
 - Relatórios

1 Contrato de Aprendizagem



PSICOLOGIA DA COMUNICAÇÃO ONLINE

12088_13_01

Docentes: António Quintas Mendes (Universidade Aberta)

Elena Maria Mallmann (Universidade Federal de Santa Maria)



Figura 1: Redes de práticas educacionais abertas

Fonte: Marcel Ghiraldini e Regina Colombelli. Disponível em: <http://www.conectt.com.br/blog/paginas/post.aspx?post=352&title=Redes-Sociais-e-a-Comunicacao-C3%A7%C3%A3o-Interna>

MPEL

Ano Letivo: 2014 - 2015

http://www2.uab.pt/guiainformativo/guias_curso/mpeL_guia_de_curso.pdf

Figura 3: Exemplar de Contrato de Aprendizagem – UC Psicologia da Comunicação Online – 2014-2015
Fonte: Portal Campus Virtual - <http://elearning.uab.pt>.

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

Embora a integração de REA no design pedagógico de disciplinas virtuais possa representar por si só uma inovação, na experiência implementada, o processo de autoria e coautoria foi planejado para que se tornasse possível customizar recursos e atividades tornando-os: a) recursos com potencial interativo; b) autoria e coautoria acentuadas pelas interações e trabalhos em grupos; c) materiais produzidos de caráter pedagógico e tecnológico aberto com permissão para reutilização, revisão, remixagem, redistribuição; d) exploração do caráter hipermediático.

Nesse sentido, considerou-se fundamental que: a) os materiais didáticos produzidos pelos professores também estivessem disponíveis sob licenciamento *Creative Commons*; b) fossem programados em ferramentas *html* de formato tecnológico aberto, viabilizando que o código fonte possa ser acessado, modificado e suas versões novamente compartilhadas; c) tivessem estrutura de navegabilidade hipermediática; d) estivessem acoplados à atividades de estudo interativas e colaborativas.

Na UC Psicologia da Comunicação Online, os REA e PEA foram especialmente tematizados num módulo de duas semanas (Figura 4).

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA):
o caso da Universidade Aberta de Portugal

Comunicação Online e Aprendizagem na
Sociedade em Rede: Práticas Educacionais
Abertas (PEA)

27/10/2014 a 10/11/2014

		Can someone use it commercially?	Can someone create new versions of it?
Attribution			
Share Alike			Yup, AND they must license the new work under a Share Alike license.
No Derivatives			
Non-Commercial			Yup, AND the new work must be non-commercial, but it can be under any non-commercial license.
Non-Commercial Share Alike			Yup, AND they must license the new work under a Non-Commercial Share Alike license.
Non-Commercial No Derivatives			

Figura 2: Recursos educacionais

Fonte: <http://www.masternewmedia.org/how-to-publish-a-book-under-a-creative-commons-license/>

Objetivo: compreender a perspectiva da produção, utilização e reutilização de materiais e documentos de livre acesso durante as atividades curriculares do semestre.

Figura 4: Módulo sobre Práticas Educacionais Abertas 2014-2015.
Fonte: Portal Campus Virtual - <http://elearning.uab.pt>.

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

Para tanto, foram criados um recurso na ferramenta Livro do Moodle e duas atividades de estudo na ferramenta Fórum além de um Questionário Inicial (Figura 5).

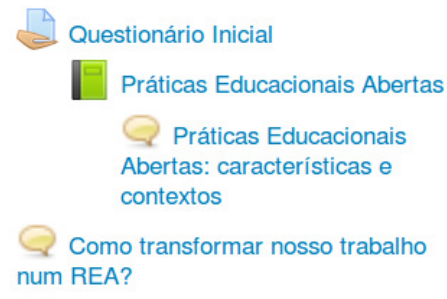


Figura 5: Recurso (Livro) e Atividades de Estudo (Fórum) no Módulo sobre Práticas Educacionais Abertas 2014-2015
Fonte: Portal Campus Virtual - <http://elearning.uab.pt>.

Já na UC Materiais e Recursos para Elearning os REA são o conteúdo central, sendo desenvolvidos em 3 temas (Quadro 1):

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

Quadro 1: conteúdos da UC Materiais e Recursos para Elearning.

Temática I. Recursos Educacionais Abertos	<ol style="list-style-type: none">1. Alguns conceitos básicos ligados à noção de "abertura"2. Origem, importância/impacto social, técnico e educacional3. Como utilizar e para quê. Importância da adaptação, conceção e partilha.
Temática II. Seleção e Utilização de Recursos Educacionais Abertos	<ol style="list-style-type: none">1. Repositórios e outras fontes de REAs online.2. Pesquisa, análise e seleção de REAs.3. Utilização de REAs numa situação específica de aprendizagem.
Temática III. Produção de Recursos Educacionais Abertos	<ol style="list-style-type: none">1. Ferramentas e serviços que possibilitam a criação e publicação de REA.2. Conceção, desenvolvimento e publicação de um REA.

Fonte: Portal Campus Virtual - <http://elearning.uab.pt>.


Portanto, nessa UC os estudantes podem acessar diversos materiais e realizar atividades explicitamente tematizadas pelos REA (Figura 6).

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

Para estudo, leituras, navegações...


 [Open Educational Resources and Social Networks](#)

Livro: [Open Educational Resources and Social Networks - Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais](#). Este livro é um REA. Todos e todas poderão praticar os 4 R (reusar, revisar, remixar, redistribuir).

 [Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas](#)

Livro: [Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas](#). Esta obra é uma REA, registrado no CC.br . Este livro é um REA. Todos e todas poderão praticar os 4 R (reusar, revisar, remixar, redistribuir).

Conversas, discussões e atividades online

 [Que professor fará a diferença usando REA?](#)
Clique aqui para participar dos debates

 [Galeria de links: pesquisa e partilha de REA! De 17 de dezembro a 10 de janeiro!](#)

Unidade II

O que fazer com os REAS? Como criar situações de aprendizagem no e-learning? Vamos praticar um pouco mais? Agora vamos trabalhar em grupos, dialogar com toda turma num fórum de discussão conceitual, participar de encontros síncronos (via chats e webconferência).

[Atividades para o período de 11 a 26 de janeiro de 2014](#)

Para estudo, leituras, navegações...

 [Entrevista sobre REAS com Andreia Inamorato](#)

Figura 6: materiais e atividades sobre REA – UC Materiais e Recursos para Elearning 2013-2014.
Fonte: Portal Campus Virtual - <http://elearning.uab.pt>.

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

O recurso Práticas Educacionais Abertas dentro da UC Psicologia da Comunicação Online foi licenciado no *Creative Commons* (Figura 7). Na ferramenta Livro, é possível programar uma série de páginas *html* cujo índice de navegação fica visível para os participantes no lado esquerdo da tela.



The screenshot shows a web page with a navigation breadcrumb at the top: "Página principal ▶ 12088_14_01 ▶ Tópico 2 ▶ Práticas Educacionais Abertas". On the left side, there is a vertical "Índice" (Index) menu with the following items: "1 Licença Creative Commons", "2 Introdução", "3 Práticas educacionais abertas como democratização da inovação", "4 O que são recursos educacionais abertos?", "5 Compartilhamento", "6 Links e sites relacionados", "7 Referências", and "8 Atividade relacionada". The main content area is titled "1 Licença Creative Commons" and features the Creative Commons BY-NC-SA license logo. Below the logo, the text reads: "O trabalho [Práticas Educacionais Abertas](#) de [Elena Maria Mallmann](#) está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-Compartilhavel 4.0 Internacional](#). Baseado no trabalho disponível em <http://elearning.uab.pt>."

Figura 7: licença *Creative Commons* do recurso Práticas Educacionais Abertas na UC Psicologia da Comunicação Online 2014-2015.
Fonte: Portal Campus Virtual - <http://elearning.uab.pt>.

O design pedagógico dos Recursos e Atividades (materiais didáticos) de ambas as UC fortaleceu um contexto educacional aberto. A prioridade era viabilizar uma abordagem inovadora nas práticas pedagógicas na Universidade Aberta de Portugal que desafiasse os estudantes a desenvolver pesquisa e apropriação de recursos digitais já elaborados por pares. Ao longo das UC, as interações

Inovação Mediada por Recursos Eduacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

em fóruns no Moodle permitiram alcançar êxito colaborativo na curadoria, reutilização, remixagem, autoria e coautoria.

Os conteúdos reconstruídos coletivamente pelos estudantes sob a orientação dos professores e pesquisadores podem novamente ser partilhados para ampliar sua reutilização em outras situações acadêmicas e/ou profissionais. Ampliaram-se as condições e contornos pedagógicos e tecnológicos, gerando cultura de participação na rede para criação, adaptação e reutilização de REA.

O design pedagógico das duas UC, pautado pelos princípios das PEA e REA, gerou inovação teórico-prática na educação formal. Ou seja, tanto professores quanto estudantes tornaram-se ativos e corresponsáveis pelo fortalecimento das aprendizagens nas redes colaborativas centradas no processo de recriação de conteúdos abertos.

Trata-se de um movimento contínuo de problematização-ação-feedback orientando pela leitura, escrita, análise, revisão entre pares, interpretação, seleção e reflexão conceitual. Por isso, a dimensão do ensino numa comunidade de investigação é presença fundamental. O design pedagógico pautado pelos princípios das PEA implica acionar e mobilizar contextos hipermidiáticos, gerando: a) conteúdos de conexões hipertextuais rápidas, mas, ao mesmo tempo flexíveis; b) roteirizados em *storyboards* mas, ao mesmo tempo, rizomáticos; c) passíveis de associação, mas, ao mesmo tempo, intercambiáveis com novas redes conceituais.

O design pedagógico gerou práticas inovadoras baseadas na integração de REA fortalecendo a discussão em torno de temáticas no campo da educação tal como a comunicação online e dos materiais e recursos para *elearning*. Tudo isso no âmbito de um contexto social e cultural marcado

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

pelos mídias sociais, jogos eletrônicos, acessibilidade e convergência digital. Tanto as práticas docentes quanto a pesquisa acadêmica precisam avançar para operacionalização de produção mais colaborativa em consonância com as demandas emergentes e possíveis de serem mapeadas nos constructos das redes sociais.

Na experiência implementada nas duas UC destacadas, acesso, desenvolvimento e compartilhamento entre os participantes deram-se em virtude de alguns aspectos essenciais na educação aberta:

- a) o acesso sem restrições às primeiras versões do conteúdo produzido;
- b) organização das atividades dentro de um espaço/tempo predefinido pelo cronograma letivo do semestre, mas flexível do ponto de vista da interação síncrona e assíncrona a distância mediada pelas tecnologias;
- c) composição de grupos em torno de temáticas parametrizadas pelo programa da unidade curricular, mas conectada com os objetivos de estudo definidos por cada componente;
- d) logística disponível para o suporte tecnológico tanto das interações quanto da produção, armazenamento e compartilhamento de novas versões.

A participação dos estudantes durante todo período foi notória e crescente na medida em que se sentiam desafiados a romper com concepções e práticas tradicionais de ensino-aprendizagem. O

Inovação Mediada por Recursos Eduacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

design pedagógico das UC analisadas requer cultura de participação de todos desde o início até o final do semestre, seja nas discussões em fóruns, seja na elaboração de conteúdos tematizados.

Inicialmente, a proposta de avaliação entre pares e de recriação de conteúdos a partir de versões anteriores gerou questionamentos e manifestações dos estudantes sobre a inovação didática proposta. Cada uma dessas manifestações foram problematizadas pelos professores. Tratou-se, também, de uma prática nova para os professores, portanto, desafiadora da mesma maneira em termos de planejamento e orientação. Nesse caso, a inovação no design pedagógico rompe com pressupostos estáticos da educação mediada por tecnologias em rede que, em muitos casos, faz negligenciar o potencial hipermediático das plataformas digitais transformando-as em repositórios de conteúdos com pouca ou nenhuma interatividade.

A PEA desenvolvida com a integração de REA nas duas UC gerou fortes expectativas para o desenvolvimento de próximas unidades curriculares marcadas por significativas mudanças no modo como estudantes e professores acessam, criam e recriam conteúdos e metodologias de pesquisa, ensino e aprendizagem.

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados científicos e inovações tecnológico-educacionais que podem ser destacados a partir da experiência analisada são o impacto dos REA no design pedagógico em ambientes virtuais.

Pode-se, a partir da literatura recente, destacar diversos conceitos centrais no processo de inovação que pode ser gerado com base na integração de REA no design pedagógico de cursos online (Figura 8).



Figura 8: conceitos-chave explicitados na literatura sobre Recursos Educacionais Abertos
Fonte: Dos autores.

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

A comunidade de pesquisadores e professores que argumenta a favor do movimento da educação aberta precisa divulgar com mais fôlego as práticas escolares inovadoras do ponto de vista do trabalho docente de (co)autoria para integração dos REA na educação online. Se, por um lado, as conceituações e produções teóricas estão avançando, por outro, ainda há muito a ser feito para consolidação dos REA, tanto em termos de: a) operacionalização de práticas pedagógicas; b) institucionalização de programas de formação para ampliar fluência tecnológico-pedagógica dos professores; c) infraestrutura logística de armazenamento aberto para compartilhamento; d) políticas públicas. Já se veem muitas instituições desenvolvendo e ampliando portais públicos e repositórios de acesso às produções. Caminho que requer trabalho multidisciplinar entre profissionais das tecnologias, da educação, design e ciências da informação.

No entanto, acesso é apenas um dos passos para ampliar e consolidar compartilhamento aberto de conhecimento. Assim, permanecem algumas problematizações que requerem aprofundamento do debate: a) iniciativas como a oferta de *Massive Open Online Courses* (MOOC) podem se tornar boas estratégias para consolidar a educação flexível e aberta? b) garantir acesso aberto ao conhecimento é economicamente viável para as instituições de ensino? c) o movimento internacional de software livre tem sido capaz de impulsionar práticas tecnológicas abertas? Quais as perspectivas e o futuro das práticas educacionais abertas?

NOTA

1. Apoio Financeiro: Capes/CNPq - Chamada 43/2013 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas; Capes - Bolsa Estágio Pós-Doutoral Capes – Processo BEX 1566-14.

Inovação Mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA): o caso da Universidade Aberta de Portugal

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Terry. Toward a Theory of Online Learning, in **Theory and Practice of Online Learning**. 2004. Disponível em: <http://cde.athabascau.ca/online_book/ch2.html> Acesso em: 20 novembro 2014.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. **Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education**. The Internet and Higher Education, v. 2, n. 2-3, 2000. Disponível em: <http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/739/1/critical_inquiry_in_a_text.pdf>. Acesso em: 17 novembro 2014.
- KERCKHOFF, Marcia Telesca. O Modelo de Comunidade de Investigação e a Construção da Aprendizagem Significativa On-line. **Revista EducaOnline**. Volume 5 - N o 2 - Maio/Agosto de 2011.
- OKADA, Alexandra e SERRA, Antonio Roberto. Produzindo recursos educacionais abertos com mídias sociais e mobilidade. In: **20º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Curitiba, 2014.
- OKADA, Alexandra (org.). **Recursos educacionais abertos & redes sociais**. São Luís: EDUEMA, pp.368, 2014.
- OKADA, Alexandra. Competências chave para coaprendizagem na era digital: fundamentos, métodos e aplicações. **Santo Tirso**: Whitebooks, pp 99, 2014b.
- TUOMI, Ilkka. Open Educational Resources and the Transformation of Education. **European Journal of Education**, Vol. 48, No. 1, 2013.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - **UNESCO**. Recursos Educacionais Abertos. Commonwealth of Learning com colaboração da Comunidade REA-Brasil, 2011. Disponível em: <<http://rea.net.br/site/o-que-e-rea/>> Acesso em: 25 nov 2014.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – **UNESCO**. Declaração REA de Paris 2012. 2012. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html>. Acesso em: 28 nov 2014.
- UTKARSH, Lokesh. **Understanding the Power of Open Educational Resources (OER)**. 2014. Disponível em: <<http://edtechreview.in/news/1495-oer-open-educational-resources>>. Acesso em: 05 jan. 2015.
- VON HIPPEL, Eric. **Democratizing Innovation**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2005.



10

SIMONE LORENA SILVA PEREIRA
GLADIS PERLIN

**REDES SOCIAIS DIGITAIS:
O PERVASIVO, O FLUÍDO E O GREGÁRIO
NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS**

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

Este trabalho discute questões relacionadas ao uso das redes sociais digitais como interface para potencializar a sociabilidade e a prática da educação bilíngue de surdos. A pesquisa buscou apreender o grau de interesse dos discentes surdos pelas redes sociais e quais atrativos desses espaços sociais digitais podem ser agregados às práticas pedagógicas da educação bilíngue de surdos. O público-alvo da pesquisa foram 10 estudantes surdos do curso de Letras-Libras, da Universidade Federal de Sergipe, em que utilizou-se como instrumento um questionário com questões abertas e fechadas. E, apesar de ser um trabalho inicial, percebeu-se que, a urgência interativa potencializada pela onipresença das redes torna-se, cada vez mais um atrativo para os usuários surdos que, tem a possibilidade de construir um capital social relacional, de reputação e visibilidade para “ser” surdo e sentir-se parte do processo educativo.

De fato, as Tecnologias da Informação e Comunicação impulsionam a produção, difusão e velocidade da informação, modificam as dinâmicas de tempo e espaço, influenciam comportamentos, atitudes, práticas, enfim, atingindo todos os espaços sociais fazendo parte, inclusive, de novos ecossistemas educativos. As tecnologias, inclusive, potencializam a socialização, adensam a memória, possibilitam o bem-estar e, principalmente, alteram comportamentos. Alguns pesquisadores, com base nos estudos da neurociência, discutem ainda sobre como a tecnologia pode proporcionar espaços que estimulem o aperfeiçoamento das capacidades cognitivas. E as redes sociais digitais apresentam-se como um espaço cada vez mais heterogêneo, pervasivo e complexo que, através da potencialização de interfaces e recursos impulsionam a necessidade das agregações eletrônicas do ciberespaço. E é nesse ambiente que os usuários surdos estão imersos participando ativamente dos modos de produção, capitalização e divulgação da cultura surda. Os artefatos surdos fundamentam a educação bilíngue de surdos que, através das políticas surdas, lutam pelo reconhecimento de sua diferença,

Redes Sociais Digitais:
operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

pelo direito de comunicar-se através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de ter acesso a uma educação de qualidade. E justamente esses espaços sociais digitais revelam-se como ambientes que privilegiam as narrativas viso-culturais surdas em que a liberdade de emissão pode fortalecer o empoderamento do “ser” surdo e contribuir para consolidar a Pedagogia Surda no ciberespaço.

A IMPORTÂNCIA DOS ARTEFATOS CULTURAIS SURDOS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Inicialmente, é necessário realizar alguns comentários, de forma geral, sobre identidade(s) e cultura surda para situar posteriores discussões. A cultura pode constituir-se como um lugar de negociação de sentidos, de luta por poderes e significados, possibilitando a ressignificação da surdez como uma diferença cultural e não um problema patológico. O que caracteriza a comunidade surda é o uso da cultura visual com características próprias como a utilização da língua de sinais e da língua escrita, ao passo que o ouvinte usa a cultura visual e a cultura do som. São, portanto, dois mundos diferentes. Essa modalidade visual-espacial carrega diversos signos surdos que contribuem para a construção da(s) identidade(s) surda(s).

Identities surdas no plural por serem múltiplas. A identidade não é presa a um modelo único, indivisível; pelo contrário, a diversidade dos indivíduos existentes na esfera social e escolhas pessoais. Identidades surdas são como o ar que sacode as folhas das árvores. É o ar que os surdos respiram, inspiram, transpiram (ROSA, 2012, p. 21-22).

São identidades (re)construídas diariamente a partir, principalmente, do contato com o outro igual que possibilita ao surdo assumir o papel de protagonista, não mais de subordinado, pois sente

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

orgulho de pertencer a uma comunidade com características linguísticas, cognitivas, culturais e comunitárias específicas. E são essas particularidades que definem a(s) identidade(s) surda(s). Deve-se, no entanto, atentar para que a surdez não seja encoberta pelo discurso da deficiência que hostiliza e entorpece a diferença. Percebe-se, portanto, a importância do surdo integrar-se a cultura surda e interagir com seus pares a partir de uma ordem visual estabelecida pelos próprios surdos, apresentando desta forma, a possibilidade de “ser surdo”, de aceitar sua diferença e não de tornar-se aceitável para os ouvintes.

A transformação desencadeada pelo “ser surdo” não poderia faltar como elemento essencial de leitura das transformações contemporâneas surdas. O ato da subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que operam para transformar o sujeito em suas variadas formas ou jeitos de ser sujeito surdo, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles. Este processo de diferenciação, ou seja, de ser surdo é, sem dúvida, a principal e mais forte influência no aspecto cultural surdo. (PERLIN, REIS, 2012, p. 42)

A partir do empoderamento do surdo, como sujeito pertencente a uma comunidade, descortinam-se as possibilidades de enfraquecimento de alguns mitos, pautados no discurso da deficiência ou falta de informação, proporcionando espaços de luta por uma educação de qualidade. O sentimento de pertencimento a uma comunidade fortalece a crença na capacidade, no direito de “ser”, de existir, de sentir-se incluído. Muitos pesquisadores discutem sobre o processo de inclusão do surdo, questionando se o “estar junto” é suficiente para resolver as questões linguísticas, culturais e educacionais desse grupo. Silva (2012), por exemplo, faz algumas reflexões acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, implementada em 2007, referentes a ocorrência (ou não) de práticas pedagógicas que viabilizem os saberes surdos nas aulas de Língua

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

Portuguesa e ainda sobre o respeito (ou não) à experiência visual-espacial e linguística desses alunos no processo educativo. Sá (2011, p. 19), inclusive, destaca que essa política não deixa clara “a escola bilíngue, nem a classe bilíngue específicas para surdos como uma alternativa legítima” assim, na realidade, percebe-se uma forma velada de neutralização do outro, do diferente, fortalecendo a deficiência fabricada a partir do questionável conceito de normalidade.

Uma educação bilíngue de surdos parte do princípio de que existem duas línguas convivendo no ambiente escolar: a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais. Porém, tem-se que possibilitar a qualidade da aquisição e do domínio dessas línguas, pois o fato de estarem presentes na escola não garante o bilinguismo.

A educação bilíngue deve contar com professores também bilíngues, isto é, que dominem a língua de sinais e o português. Estes profissionais devem estar capacitados a elaborar currículos que contemplem as necessidades específicas dos estudantes surdos, desenvolvendo estratégias de aprendizagens constantes à diferença surda, com ênfase na língua de sinais enquanto língua materna dos surdos, bem como preocupar-se com a cultura e a identidade destes sujeitos. E nesse espaço de negociação e de conflitos entre as diferentes modalidades não podemos deixar de destacar que ambas constituem os saberes surdos¹ daí, a importância de propostas pedagógicas que levem essas questões em consideração.

1. Se constitui como legado histórico pertencente à cultura das pessoas surdas. É o que caracteriza as identidades e as estratégias de sobrevivência e formas de estabelecerem sua presença. (SILVA, 2012, p. 266)

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

A convivência e sobrevivência dependem principalmente da ação pedagógica, ou seja, da condução do saber de um grupo específico de pessoas e que questiona o que ensinar, porque ensinar, como ensinar e para quem ensinar. É desta forma que pode ser entendida uma Pedagogia Surda (SILVA, 2012, p. 265).

A Pedagogia Surda, também chamada de Pedagogia da diferença, não vê o surdo como uma alteridade maléfica, muito pelo contrário, desmistifica as representações da surdez como deficiência, celebra as “vozes” vistas pela sociedade como dissonantes indo ao encontro dos artefatos culturais surdos. Como a Pedagogia Surda é uma perspectiva da educação bilíngue faz-se necessário, esclarecer o que vem ser o bilinguismo².

[...] tal proposta educacional contempla o direito linguístico da pessoa surda ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenham domínio, respeitando, ainda, os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez (Skliar, 1997b) [...] defende, ainda, que seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, oral e/ou escrita, tendo como base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais (LODI; LACERDA, 2009, p. 12).

Os espaços e tempos, a forma como a Educação Bilíngue deve ser organizada e ordenada numa perspectiva de Política Linguística, capaz de satisfazer as necessidades e especificidades de alunos surdos, devem ser considerados, iniciando com o nascimento da criança surda. Este período entre

2. [...] o que pretendem os defensores do “bilinguismo” é garantir o domínio de uma língua para dar bases sólidas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. O uso do termo “bilinguismo”, no entanto, exige o cuidado de não se pretender uma exclusividade para a língua de sinais (como se o surdo não fosse capaz de aprender a língua da comunidade majoritária). (SÁ, 2006, p. 88)

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

a chegada da criança surda na família, o ingresso na educação infantil e o ensino fundamental e médio da educação bilíngue pede a necessidade da presença da cultura visual.

“[...]um programa na educação infantil no qual as crianças sejam expostas a interações na Libras precocemente. A partir disso, instaura-se a educação bilíngue contando com a língua de sinais como a língua de instrução, além de compreender disciplina específica de ensino, na qualidade de L1 (ensino de língua materna).” (Relatório GT Educação Bilíngue – MEC/SECADI/2014)

Nos Ensino Fundamental e Médio, a exemplo das etapas anteriores (educação familiar e educação infantil) a presença de professores bilíngues e o ambiente linguístico não pode faltar presença de elementos culturais, linguísticos e sociais do povo surdo também são fundamentais. Ao final do ensino médio, a transição para o período acadêmico, os exames institucionais envolvem as avaliações de seleção de candidatos e estudantes (provas de seleção de ingresso no ensino médio e superior e outras) e avaliações em sala de aula (como testes e provas, por exemplo). Em tais ambientes estratégias bilíngues assumem espaço de destaque para promover a isonomia aos candidatos surdos. A educação bilíngue se estende também ao ensino superior, onde deve contar com intérpretes e as possibilidades de vídeos em que os estudantes possam se orientar melhor dada a dificuldade com o português.

Então, negar ou minimizar a importância da língua de sinais reforça as representações da alteridade deficiente ou anormal³. Sá (2011, p. 53) afirma que, as necessidades linguísticas dos surdos devem

3. A alteridade deficiente, anormal, resulta assim numa invenção que parece referir-se a um outro concreto, mas que hoje só tem sentido se se afasta desse outro concreto – se é que ele existe – e se volta furiosa para a mesmidade. (SKLIAR, 2003, p.153)

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

ser levadas em consideração no processo educativo ou resultará no que a autora chama de “maneira excludente de ensinar”. Essa forma de ensinar, inclusive, mantém o oralismo⁴ presente nas práticas pedagógicas na área da educação especial, pois representa a integração, assimilação e o modelo clínico assistencialista. Por isso, é imprescindível também uma educação bilíngue desvinculada da educação especial. Desta forma, o bilinguismo na educação de surdos não pode ser visto como uma estratégia de correção da deficiência para, finalmente, atingir a normalidade. O que significa dizer que, a educação bilíngue de surdos vai além das questões linguísticas senão corre-se o risco da utilização de pedagogias calcadas no diferencialismo⁵, pois leva ao enfraquecimento do surdo como sujeito.

Para que os surdos possam posicionar-se diante dos enunciados é necessário que ele se constitua como sujeito histórico-social que tem na língua de sinais o principal veículo dos signos culturais.

4. Diz respeito à imposição exclusiva da língua na modalidade oral, objetivando a integração do surdo na cultura ouvinte e seu afastamento da cultura surda. No entanto, essa mesma imposição que atenta contra todas as formas de organização cultural e cognitiva dos surdos, acaba por alijá-los ainda mais, tanto da comunidade ouvinte quanto da comunidade surda. Ora, sem a base cognitiva que a língua de sinais pode dar à pessoa surda inviabiliza-se a instrumentalização linguístico-cognitiva, gerando, assim, um círculo vicioso. (SÁ, 2006, p. 78)

5. O diferencialismo presente na educação dos surdos, de que Skliar fala, visa excluir o aspecto cultural dos surdos considerando-o como desnecessário e colocando uma cultura que não pertence ao surdo; isso acaba gerando sujeitos incapazes de escolhas de vida, e, por isso mesmo, indivíduos incapazes. (PERLIN; MIRANDA, 2011, p. 105)

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

Porém, o acesso a performatividade⁶ dos surdos é negado como mostra a experiência com pesquisas realizadas por surdos e estudantes da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para captar a realidade educacional em Manaus e no interior do estado.

A situação é desconcertante. Esses sujeitos surdos mal-entendiam o que significavam aquelas configurações de mãos, aqueles sinais e aquelas conversações trazidas por ouvintes que mal conheciam a Libras. Esta pedagogia se constitui num processo de soletração sem fim. Os professores se mostravam desorientados, angustiados, querendo em poucas horas saber tudo o que os pesquisadores da Ufam tinham a dizer sobre a melhor forma de pedagogia dos surdos. Esse quadro da inclusão é muito grave. (PERLIN; MIRANDA, 2011, p. 104)

Daí a importância de conhecer não apenas a Pedagogia Surda, mas as políticas surdas que defendem uma posição de resistência diante das imposições dos sujeitos adversários⁷. Strobel (2012) complementa que, as políticas surdas partem do princípio de que as questões sociais e culturais dos surdos contribuem para o desenvolvimento da educação desse público e conferem muitos dos problemas educacionais dos sujeitos surdos a pressão dos sujeitos adversários. Assim, é imprescindível a constituição de práticas pedagógicas a partir dos surdos, para que o conhecimento

6. O conceito de performatividade em pedagogia arrasta para a ideia do “tornar-se”. Um currículo e uma pedagogia deveriam estar fundamentados na concepção da identidade como processo de transformação. É certo que o sujeito surdo não tem uma identidade ouvinte, tampouco a pedagogia para o surdo pode ser pedagogia com bases ouvintes. E com vistas à formação, a pedagogia dos surdos deve preparar o professor de surdos para ver o outro como surdo, na sua alteridade. (PERLIN; MIRANDA, 2011, p. 108)

7. Descrevo sujeitos adversários aqueles que não aceitam e/ou não acreditam na cultura surda e na língua de sinais. Não diferencio sujeitos ouvintes e/ou sujeitos [...] tem pessoas ouvintes e surdas que são a favor ou contra, dependendo de contexto da situação (STROBEL, 2012, p. 98).

Redes Sociais Digitais: opervativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

chegue, de fato, por meio da experiência visual. A pedagogia de surdos desconstrói a ideia de incompletude contida nos discursos do etnocentrismo ouvintista⁸ instaurando-se como uma luta cultural. Isto significa que, segundo Silva (2012, p. 267), ocorre um embate “contra um processo de dominação que visa à igualdade, a partir do padrão daqueles que se julgam como modelo a ser seguido”, ou seja, a diferença cultural deve ser a base para consagrar os direitos e deveres dos surdos e não o discurso da alteridade deficiente.

ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE O CIBERESPAÇO E AS REDES SOCIAIS DIGITAIS

O ciberespaço é um ambiente composto pela descentralização e o nomadismo das diversas linguagens multimídias. É nesse lugar que o usuário irá procurar interações sociais e informações, contendo autorias plurais e individuais, a liberdade de emissão, a (re)configuração das expressões culturais e processos (des)territorializantes. De acordo com Santaella (2010), esse espaço “ciber” tem diversas definições e fontes, mas pode-se dizer que, teve início com Norbert Wiener quando definiu que é a cibernética que pesquisa os dispositivos de organização “que podem simular e regular o comportamento de um organismo ou qualquer estrutura complexa através de sistemas de feedback” (p. 67). Essa teoria defende ainda que, as regras que regem a comunicação e o gerenciamento são as mesmas para as máquinas e os seres humanos constituindo uma espécie de

8. É a ideia dos sujeitos adversários que não aceitam os sujeitos surdos como diferença cultural e sim que eles tem que se moldar um modelo ouvinte, isto é, os surdos devem imitar os ouvintes falando e ouvindo (STROBEL, 2012, p. 100).

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

simbiose. O ciber, portanto, mantém uma relação com os conteúdos da vida social e as tecnologias digitais, principalmente, através da interface⁹.

O ciberespaço apresenta-se como um lugar virtual por onde as informações e as pessoas circulam livremente. Lemos (2002) complementa que, este ambiente é um hipertexto mundial interativo em que novos agentes inteligentes¹⁰ surgem diariamente transformando-o em um grande ecossistema. Desta forma, no ciberespaço, o tráfego das informações segue a metáfora de um rizoma (ocorre o deslocamento na multiplicidade de todos-todos) podendo ser concebido através da metáfora da noosfera.

O ciberespaço pode ser visto na metáfora da noosfera. Uma camada da consciência humana digitalizada, na medida em que ele é a “pele” abstrata e invisível pela qual circulam dados, como espectros e fantasmas digitais. Esse ciberespaço-noosfera está em via de expansão planetária como um tipo de consciência global. Isso nos leva à hipótese levantada por Pierre Lévy, segundo a qual o ciberespaço é o receptáculo de uma inteligência coletiva (LEMOS, 2002, p. 135).

9. A palavra interface, em seu sentido mais simples, se refere aos softwares que dão forma à interação entre usuários e computador. A interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para outra. Em outras palavras, a relação governada pela interface é uma relação semântica, caracterizada por significado e expressão (Johnson, 2001, p. 17 apud SILVA, 2012, p. 359)

10. O excesso de informação obriga a construção de dispositivos que possam auxiliar os usuários e aprender com seus costumes. Passaremos, assim, a delegar a um agente inteligente eletrônico a tarefa de encontrar informações que desejamos (LEMOS, 2002, p. 118)

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

Observa-se que, esse espaço digital possui também uma base imaterial referente a “tecnologia da inteligência”¹¹ que tem como princípio a informação. Então, no ciberespaço as atividades são nômades, deslocadas e atualizadas fortalecendo a exacerbação da informação assim como possibilita expressões cada vez mais livres e múltiplas. Santaella (2007) comenta ainda que, o ciberespaço é uma arquitetura líquida que evolui num *continuum* tanto no tempo quanto no espaço, num processo de desmaterialização e recriação, como uma sinfonia. Isto significa que, essa arquitetura é constantemente (des)construída diante de novas perspectivas.

E foram as redes sociais digitais que contribuíram para tornar o ciberespaço mais pervasivo e heterogêneo através da capacidade de interligar máquinas, e articular diversas interações em torno de um mesmo eixo: a internet¹². De acordo com Santaella (2010, p. 265) “todos os tipos de ambientes comunicacionais que surgiram e continuam a surgir nas redes constituem-se em formas culturais e socializadoras” em que tais práticas, são potencializadas através de conexões plurais, fluídas e efêmeras. Inicialmente, as redes foram chamadas de comunidades virtuais porém, devido as discussões sobre a relação da comunidade com parâmetros físicos e estabilidade, e – principalmente - com o desenfreado ritmo da evolução do ciber mundo esse termo ficou enfraquecido por não conseguir contemplar a complexidade desse ambiente. Com a intensificação da conectividade e

11. A base da tecnologia da inteligência é imaterial, ou seja, ela não existe como máquina, mas como linguagem. Para que essa linguagem pudesse ser utilizada em diferentes tempos e espaços, foram desenvolvidos inúmeros processos e produtos (KENSKI, 2012, p. 27).

12. A internet oferece várias ferramentas para a navegação em seu ambiente, agindo como uma verdadeira incubadora midiática, já que dá espaço para a criação de diversos dispositivos comunicacionais [...] Cada dia novas ferramentas midiáticas são incubadas na rede (LE MOS, 2002, p. 118)

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

da convergência tecnológica “além de evoluírem internamente, nos territórios da virtualidade, as redes estão hoje também evoluindo nos hibridismos que estabelecem entre os espaços virtuais e os espaços físicos” (SANTAELLA, 2010, p. 268) através dos dispositivos de conexão sem fio.

Desta forma, as redes sociais digitais destacam-se cada vez mais como um lugar de intensa sociabilidade. De acordo com Santaella (2013) a web permite que exista uma extrema maleabilidade, uma plasticidade que torna “a internet um meio multiforme, capaz de abrigar uma pluralidade de configurações comunicacionais” (Rieder, 2010, p. 2 *apud* Santaella, 2013, p. 310). Rieder (2010) reconsiderou alguns conceitos que compõem a morfologia social e percebeu que, o conceito de comunidade, rede e multidão não conseguiram dar conta da complexidade da sociabilidade dos ESDs¹³ considerando, então, o conceito de espuma”.

Assim, para Rieder (*ibid.*, p.11), a espuma caracteriza com propriedade a protossociabilidade que é comum nas plataformas digitais, constituindo-se em um recurso para se pensar a sociogênese a partir de indivíduos empilhados. “Do caos de interações efêmeras podem emergir relações mais estáveis e o conjunto de tais relações produz morfologias que costumam ser descritas pelos conceitos de comunidade e de rede”. Sobretudo, a metáfora da espuma nos ajuda a pensar o individualismo de massa que marca o nosso tempo, e também “pensar a tensão entre identidade e relação como locus da produção do social”. (SANTAELLA, 2013, p. 313-314)

13. Esses espaços digitais seriam, num estado inicial, do ponto de vista social, como folhas em branco ou células-tronco: com vasto potencial para ser e diferenciar-se. Quando e se deixam de ser simples espaços digitais para serem espaços digitais onde há relações sociais, podem ser chamados de espaços sociais digitais (ESDs). Verdade que, antes de serem espaços sociais, são espaços digitais. Mas chamá-los —espaços sociais digitais é proposital: destaca o peso, o foco, a importância do aspecto social desses espaços. (SALGADO, 2011, p. 25)

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

Assim, o espaço social digital apresenta comportamentos individuais e coletivos descentralizados em que o indivíduo escolhe aquilo que deseja mostrar através das “bolhas identitárias”. Esse conceito foi construído por Salgado (2011), inspirado em Rieder, em que as bolhas sociais identitárias seriam uma versão da identidade digital do indivíduo. Assim, um sujeito pode apresentar diversas encenações de si, através dos perfis nos ESDs - que são amplamente flexíveis e pervasivos - e manifestar bolhas identitárias tanto diversas quanto análogas ou idênticas.

Exemplo: João da Silva é engenheiro civil, casado, coleciona cachaças e gosta de escrever contos de terror. No Facebook (www.facebook.com), ele prefere criar uma bolha identitária tal que mostre um perfil — “médio” de todas as suas características e algumas fotos mais sorridentes dele e de sua família; no LinkedIn (www.linkedin.com), site de perfis e contatos profissionais [...] (SALGADO, 2011, p. 47)

Essas bolhas formam-se tanto individualmente quanto por relação então, o sujeito vive em coisolamento e cofragilidade. Esse coisolamento, segue Rieder (2010) *apud* Salgado (2011), é causado por uma membrana, chamada interface, que serve tanto para conectar quanto para separar as bolhas. As membranas atuam como filtros que impõe limites e podem até - mesmo que de forma implícita e contrariamente a esse ambiente fluído e permissível - isolar mais as pessoas. Salgado (2011) destaca ainda que, quando ocorre o encontro entre as bolhas identitárias acontece uma fusão heterogênea e flexível que resulta, justamente, nas espumas. O autor, com base em Sloterdijk, propõe três itens em seu modelo de interação sendo: a autoabsorção (relação do indivíduo com o “eu”, criando uma versão digital de si); A relação do sujeito com o mundo através da sua bolha identitária e a relação entre a bolha identitária do indivíduo e a de cada visitante. Finalmente, as redes sociais digitais conseguem potencializar as atividades interativas por reunir as funcionalidades de outras redes e possibilitar a exposição das bolhas identitárias através da disponibilização de diversos recursos.

Redes Sociais Digitais:
operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

Assim, nos ESDs existem ambientes de convivência em tempo real entre os usuários favorecendo mais ainda a constituição de uma cultura participativa, de compartilhamento, de convivência em que a protossociabilidade e o favorecimento da circulação, mediada pelas membranas (interfaces), caracterizam-se como propriedades da sociedade interconectada em rede.

AS REDES SOCIAIS DIGITAIS: HETEROGENEIDADE E AGREGAÇÃO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

As redes sociais digitais desempenham o importante papel de potencializar a sociabilidade, já que impulsiona a necessidade de agregar-se, de “estar junto” o que debilita a lógica fixa e individualista. Os sujeitos surdos também compartilham dessa urgência interativa, tanto pela coletividade surda (encontro com seus pares) quanto pelo contato com os ouvintes, pois a convergência midiática possibilita a veiculação de diversos signos linguísticos. Recuero (2009) *apud* Santaella (2010), ao analisar as redes sociais, adotou o conceito de capital social relacional, o valor da popularidade e da autoridade associados a reputação e ao capital conector.

[...] esses sites constroem, mantem e amplificam as conexões no ciberespaço. Eles aumentam a visibilidade social dessas conexões e mais do que a confiança, a reputação como valor implica “no fato de que há informações sobre quem somos e o que pensamos, que auxiliam outros a construir, por sua vez impressões sobre nós” (op. cit., p. 109) (SANTAELLA, 2010, p. 274)

Como vimos, o ciberespaço proporciona diversas atividades interativas, comunitárias e imaginárias da vida social. E os processos comunicativos presentes nas redes sociais apresentam, segundo Santaella (2003), formas de socialização e cultura contribuindo para constantes reajustamentos. E os

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

surdos são extremamente fascinados pela interatividade, pois é uma oportunidade de participarem ativamente e expressarem suas opiniões. A heterogeneidade das redes sociais digitais atrofia a cultura patológica que coloca o surdo em meio a pedagogias que obliteram, pois o outro é exótico, um oposto negativo.

Este trabalho buscou apreender o grau de interesse dos discentes surdos pelas redes sociais e quais atrativos desses espaços sociais digitais podem ser agregados às práticas pedagógicas da educação bilíngue de surdos. O público-alvo da pesquisa foram 10 estudantes surdos do curso de Letras-Libras, da Universidade Federal de Sergipe. Percebeu-se que os espaços multidimensionais, proporcionados pelas redes, impulsionaram os espaços multidimensionais¹⁴ proporcionados pelas redes impulsionaram os partícipes surdos a ampliarem o nível de conhecimento em informática, pois – nesse ínterim - assinalaram 60% bom e 30% excelente sendo que, 60% possuem notebook. Todos os entrevistados apontaram o Facebook como a única rede social utilizada em que a comunicação dos perfis ocorria através dos diversos recursos disponíveis “como: mensagens, vídeos, fotos entre outros, em que ‘a popularização desses serviços faz que, com cada um desses perfis, criem-se pontos de referência para a identidade digital de alguém’” (SANTAELLA, 2013, p. 316). Apesar disso, os estudantes surdos apontaram a linguagem como principal dificuldade encontrada nas redes, mas em contrapartida, os recursos visuais são amplamente explorados, pois eles destacaram como principais atividades utilizadas as postagens de vídeos e o compartilhamento. Ou seja, o âmbito da visualidade expresso pela língua de sinais proporciona que, a bolha identitária do surdo entre em contato com a identidade digital do outro igual, colaborando para o fortalecimento dos artefatos culturais surdos.

14. Espaços multidimensionais são espaços multifacetados que podem reforçar e incrementar a disseminação do conhecimento (SANTAELLA, 2013, p. 15).

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

O Facebook apresenta-se como uma potência para o desenvolvimento de processos colaborativos de aprendizagem gerando, desta forma, conhecimento de modo compartilhado tendo como interface esse ambiente conversacional e interativo. De acordo com Santaella (2013) estudantes universitários utilizam o Facebook, tanto para objetivos acadêmicos quanto, principalmente, para interações sociais. A autora destaca que, esse acesso acontece independente da classe social e pode trazer alguns pontos positivos para a aprendizagem como: repositório para atividades, informações, a interatividade e coletividade, e permitir a percepção de possíveis problemas no processo educativo. Nesse sentido, a Pedagogia Surda pode fazer-se presente nesse espaço, pois as diversas conexões e a liberdade de expressão privilegiam o fortalecimento dos saberes surdos - por meio do contato surdo-surdo - desviando-se do caminho da educação especial que busca a corrigibilidade, a recuperação, a normalidade. A pluralidade e a possibilidade de compartilhamento de forma visual, favorecem o uso da língua de sinais no espaço virtual das redes que, juntamente com os valores e práticas da cultura surda, podem minimizar o fracasso escolar dos estudantes surdos. Percebe-se, portanto, que a desestabilização do estudante surdo na escola acontece pelo fato de não ter uma língua compartilhada o que contribui para que ele sinta-se incompleto e não pertencente ao processo de ensino e aprendizagem.

Carlos Skliar alerta que se costuma enfatizar que a dificuldade no uso da língua de sinais no sistema educativo reside no fato de esta língua não ser a língua dos professores. Mas o questionamento deve vir exatamente por via contrária: são os professores ouvintes que não conhecem a língua dos alunos surdos. Ressalta ele que a questão é muito mais ampla: não é o fato de os surdos utilizarem outra língua que se deve ser discutido com ênfase, mas o poder linguístico que exercem os professores e o conseqüente processo de deseducação (ibid., p. 24) (SÁ, 2006, p. 135).

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

E já que grande parte dos professores não são proficientes em língua de sinais as redes sociais podem ser utilizadas como interface para minorar essas dificuldades comunicativas e ainda potencializar as atividades interativas por reunir as funcionalidades de outras redes e possibilitar a exposição das bolhas identitárias através da disponibilização de múltiplas linguagens midiáticas. Esse ambiente é tão fascinante para os estudantes surdos que 40% afirmaram ficar mais de 3 horas diárias conectados no Facebook sendo que, a mesma porcentagem ficava, no mínimo, 1 hora navegando. Essa assiduidade dos internautas surdos pode ser explicada devido os espaços sociais serem heterogêneos, fluídos e, principalmente, gregários.

Além das redes sociais, o público pesquisado demonstrou interesse em sites de busca e sites de notícias deixando claro que, os espaços digitais contribuem para um comportamento diferenciado do usuário, tornando-o mais ativo, um ser ávido em busca de informações, aberto as inovações, num permanente processo de aprendizagem. Esses ambientes podem servir de repositório para várias atividades cognitivas, principalmente, através da interface tornando o conhecimento cada vez mais individualizado e personalizado. Essas possibilidades disponíveis nas redes desestabilizam aquilo que é fixo e homogêneo privilegiando o que é transitório e incerto, assim os sujeitos agregam-se independente das limitações e diferenças que possuem indo ao encontro da educação almejada pelos surdos que leva em consideração o ser surdo, a língua de sinais e a cultura surda através da filosofia da diferença¹⁵.

15. De qualquer forma, a filosofia da diferença pode ser incluída nos espaços da formação de professores. Ela rechaça qualquer apego ao diferencialismo vazio, que nada tem de diferença, mas que vê o outro como uma questão de diminuição, de inferioridade, de deficiência. A filosofia da diferença também é responsável por uma mudança linguística não só nas mudanças ocorridas na interação social, mas também possivelmente no que refere à teorização para a formação do professor (PERLIN; WILSON, 2011, p. 108).

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

Os estudantes surdos destacaram a eficiência da comunicação em tempo real através do Whatsapp que, segundo eles, permite a comunicação através de videos, tempo menor de resposta e ainda a distribuição de grupos que facilita a organização da informação. Desta forma, percebe-se que, nas agregações eletrônicas do ciberespaço as questões de espaço e tempo acontecem de forma singular, reconfigurando-se constantemente, afetando as dinâmicas sociais de interação, as formas de agir, pensar, sentir. E a mobilidade contribui para que a comunicação torne-se ubíqua¹⁶ e as realidades ampliadas estando intrinsecamente ligada ao deslocamento. Nesses espaços híbridos ou intersticiais acontecem as relações entre as dimensões físicas e virtuais, a superação da fricção da distância em que o usuário, por meio das tecnologias móveis e das multiplicidades de funções que agregam, usufruem da mobilidade contínua ou conexão *aways-on* (conexão permanente). Além dessas questões, a sensação concreta da onipresença¹⁷ e a plurilocalização simultânea permite o compartilhamento a partir de vários lugares assim, já não importa o local em que se está, mas sim a troca e a espécie de informação num dado momento. A urgência de estarem simultaneamente conectados, independente do local, permite aos surdos a ampliação da interação, pois utilizam a língua de sinais e, através das diversas expressões culturais e linguística, podem desenvolver o sentimento de estarem naturalmente integrados no espaço socioeducacional.

16. A ubiquidade destaca a coincidência entre deslocamento e comunicação, pois o usuário comunica-se durante seu deslocamento. (SANTAELLA, 2010, p. 17)

17. A onipresença, oculta o deslocamento e permite ao usuário continuar suas atividades mesmo estando em outros lugares (SANTAELLA, 2010, p. 17)

Redes Sociais Digitais: operativo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

Vale destacar, que existem pesquisas em que, segundo Santaella (2013), as novas formas de aprendizagem através dos dispositivos móveis propiciam um tipo de aprendizado aberto (um processo espontâneo, inadvertido, mediado através de um dispositivo de conexão contínua) que contribuiu para o surgimento da chamada aprendizagem ubíqua (que pressupõe uma aprendizagem sem ensino). O interessante é que, a ubiquidade abre possibilidades de complementaridade e de desafios de integração com a educação formal. As redes sociais digitais, portanto, exigem que o papel do professor e do estudante seja revisto, pois proporciona um processo aberto e colaborativo de aprendizagem fazendo com que a construção do conhecimento aconteça através do esforço distribuído e compartilhado.

De fato, o espaço social digital pode contribuir para o enfraquecimento dos discursos da deficiência, correção e assistencialismo - muitas vezes reproduzidos pelos educadores - fortalecendo o surdo em sua diferença. Vale destacar que, as formas como os surdos são narrados na escola reforçam as representações equivocadas que a sociedade tem sobre eles e a surdez fazendo parecer que, o corpo “defeituoso” do surdo sobrepõem-se ao direito de construção da subjetividade e da crença na capacidade da pessoa surda. Esse ambiente, portanto, favorece ainda que, os professores possam desenvolver práticas pedagógicas a partir das necessidades dos próprios surdos que, anseiam aprender coletivamente, sentindo-se parte do processo educativo.

DISCUSSÕES FINAIS

Nas redes sociais digitais, o usuário surdo movente enfrenta durante sua “peregrinação”, uma difusão indiscriminada de informações num espaço em constante dispersão e mutação. Desta forma, o conhecimento cresce e modifica-se nesses espaços híbridos e intersticiais ampliando a capacidade produtiva e o imediatismo da distribuição, produzindo assim, a espacialização e a subjetividade.

Os espaços sociais digitais podem ser convertidos em um ambiente de constituição de práticas pedagógicas que favoreçam a experiência visual e permitam uma aprendizagem permanente consolidando o surgimento de novas competências sociais, emocionais e cognitivas. Vale destacar que, incentivar o empoderamento do ser surdo resulta em comportamentos cada vez mais ativos, personalizados e interativos sendo características potencializadas pelas redes que, estão impregnadas ainda de diversas linguagens e sistemas sígnicos contendo, sentidos e parcialidades que percorrem esses meios.

E, finalmente, este foi um trabalho inicial que, deve ser adensado, discutido, questionado e investigado. Para além do uso das tecnologias é necessário frisar a importância de uma educação bilíngue de surdos, como Pedagogia Surda, pois o sucesso dos estudantes surdos está ligado a mudança nos discursos baseados no dualismo entre normalidade e anormalidade para que a subjetividade não seja fixada no discurso de uma pretensa homogeneidade permanecendo na mesmidade¹⁸ que nunca muda, que nada agrega.

18. A mesmidade que proíbe a diferença. A diferença que torna a lei da mesmidade impossível. (SKLIAR, 2003, p.39)

REFERÊNCIAS

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEMONS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. in LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de et. al. (Org). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Medicação, 2009.

MEC/SECADI. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em 25 de fevereiro de 2015.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. A performatividade em educação de surdos in SÁ, Nídia de (Org). **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

PERLIN, Gladis; REIS, Flaviane. Surdos: cultura e transformação contemporânea in PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba, PR: CRV, 2012.

ROSA, Emiliana Faria. Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade in PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima in SÁ, Nídia de (Org). **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SALGADO, Marcelo de Mattos. **Sociabilidade em espaços digitais complexos de MMORPGs**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação na Contemporaneidade. Faculdade Cáspero Líbero, São Paulo, SP, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

Redes Sociais Digitais: opervasivo, o fluído e o gregário na educação bilíngue de surdos

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima. Pedagogia Surda e ensino de Língua Portuguesa para surdos in PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STROBEL, Karin Lílian. Os sobreviventes das políticas surdas: opressão da cultura surda e de seus valores linguísticos da educação in PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba, PR: CRV, 2012.

11

LARISSA RIBEIRO
COSETTE ESPINDOLA DE CASTRO

**VIDEOJOGOS, ENTRE A MÍDIA, O
ENTRETENIMENTO E OS ESPAÇOS DE
APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE
USO SOCIAL ENTRE DIFERENTES
GERAÇÕES DE JOGADORES DE BRASÍLIA**

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

INTRODUÇÃO

Desde o século XXI, o videojogo passou a ser visto, sob diferentes perspectivas, enquanto mídia¹, manifestação de arte e até como novo ícone da cultura *pop*. Isso, segundo Santaella (2009), torna os videojogos um expressivo e complexo fenômeno cultural, estético e de linguagem, que foi capaz de desenvolver, em seu curto período de existência (são pouco mais de 50 anos de história), uma trajetória própria que merece ser investigada. Nesse mesmo período, somado ao avanço da tecnologia, o mercado mundial de videojogos cresceu mais do que qualquer outra área do entretenimento. Segundo a consultoria *PricewaterhouseCoopers* (PWC), esse mercado, que em 2011 movimentou R\$ 840 milhões, é o quarto maior do mundo, crescerá em média 7,1% por ano até 2016 - quando atingirá R\$ 4 bilhões². Esses fatores econômicos revelam a influência e a relevância cultural dos videojogos nas sociedades contemporâneas, mas não revelam sua apropriação na vida cotidiana.

O aumento do consumo e o crescimento da expressividade desse meio, a partir dos anos 1990, fez surgir diversas teorias multidisciplinares sobre os videojogos no contexto acadêmico, alargando e aprofundando o discurso sobre essa mídia que pode ser utilizada em tempo real, em jogos individuais ou coletivos. A cada ano surge um número maior de pesquisadores, em diferentes

1. Em comunicação, mídia ou media (um termo derivado do latim *medium*, meio e media, meios) são os canais ou ferramentas usadas para armazenamento e transmissão de informação ou dados.

2. Reportagem publicada na Folha de São Paulo em 08/10/2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/tec/1165034-mercado-brasileiro-de-games-ja-e-o-quarto-maior-do-mundo-e-deve-continuar-a-crescer.shtml>. Acesso em 15/10/2013.

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

línguas e culturas, dispostos a compreender os videojogos e o que os torna capaz de produzir tal apelo e sedução. A evolução histórica dos games possibilita analisá-los além da definição de suporte tecnológico, mas também inseridos no contexto de questões emergentes sobre a cultura digital, demonstrando a relevância cultural dessa mídia na sociedade. Mesmo sem pensar especificamente os videojogos analógicos e/ou digitais, McLuhan (2007, p.264) já defendia os jogos como extensões do homem social, assim como as tecnologias como extensões do organismo.

Refletindo sobre as tradições do jogo nas diferentes culturas, o autor canadense afirmava que os jogos são artes populares, reações coletivas e sociais às principais tendências e ações de qualquer cultura. Branco (2011) recorda que a partir dos anos 1990 os *games* passaram a ter uma cultura audiovisual própria, fruto das articulações de uma indústria altamente competitiva e dos multifacetados processos de apreensões, usos e costumes empregados na construção de identidades, grupos e movimentos que encontram nesses jogos formas nativas de expressão.

O diálogo dos videojogos com outras mídias é frequente e corresponde a uma de suas características. Os jogos recontam a história de um filme ou texto, assim como expandem a experiência do jogador dentro da história, adaptando-a e potencializando novas ações, como melhorar a capacidade de aprendizagem, socialização, interação e/ou aumentar a motivação para aprender. Ou seja, os videojogos, ultrapassam os limites que essa mídia apresenta, como a existência de uma estrutura de regras e narrativas pré-determinada. Os videojogos absorvem as linguagens de outras mídias, especialmente o cinema e a televisão, e estas mídias também passaram a incorporar recursos que são próprias dos videojogos.

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

O jogo *Enter the Matrix*, primeiro videojogo baseado na Trilogia *Matrix*, é um exemplo de expansão do longa metragem proporcionando uma experiência complementar ao filme. O videojogo possui roteiro inédito que preenche lacunas da história apresentada nas telas do cinema, foi desenvolvido pela *Shiny Entertainment* e publicado pela *Atari* e *Warner Bros* para os sistemas *Playstation 2*, *Gamecube*, *Xbox* e *PC*. Vendeu um milhão de cópias nos primeiros 18 dias, 2,5 milhões nas seis semanas seguintes, e atualmente passa dos cinco milhões (dados de 2013).

Parte do universo de *Matrix*³, o jogo foi produzido simultaneamente com os filmes *Matrix Reloaded* e *Matrix Revolutions*. Partindo do conceito de narrativa transmídia (JENKINS, 2008), no qual cada novo texto elaborado nas múltiplas plataformas de mídia contribui de maneira distinta e valiosa para a compreensão do todo, a pessoa que jogou o game ou viu os curtas teve uma experiência diferente daquele que experimentou apenas o filme no cinema. “*Matrix* é entretenimento para a era da convergência, integrando múltiplos textos para criar uma narrativa tão ampla que não pode ser constituída em uma única mídia” (JENKINS, 2008, p.50). Mas, cabe aqui ressaltar é que, sem a participação do jogador e sem o prazer quase mágico que é próprio das atividades lúdicas, não haveria jogo. Segundo Santaella (2009) os traços fundamentais dos videojogos encontram-se na imersão, interatividade e na espacialidade navegável que eles propiciam. Todo e qualquer jogo é, por natureza, imersivo e interativo. A imersão é um conceito inseparável da interatividade na

3. *Matrix* é um filme dos irmãos Wachowski que marcou a história do cinema. Pensando como uma trilogia, o filme se desdobra em uma narrativa transmídia que se constrói a partir de três filmes: *Matrix*, *Matrix Reloaded* e *Matrix Revolutions*, o *Animatrix* (um programa de 90 minutos de curtas-metragens de animação), uma série em quadrinhos e dois jogos. Para melhor compreensão recomendamos a leitura da reportagem O incrível mundo de *Matrix*. Disponível em: http://veja.abril.com.br/140503/p_094.html. Acesso: 05/02/2014.

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

medida em que esta funciona como um fator intensificador da imersão. Tal como acontece com a imersão, não há jogo possível sem a interatividade. (SANTAELLA, 2009, p.51)

No caso da televisão, a cultura pop japonesa que já era divulgada no ocidente através das animações (animes⁴) e histórias em quadrinhos (mangás) foram levadas para a tela pequena com mais força a partir dos anos 90. Ela aparece através dos desenhos animados com seus personagens de olhos grandes, que já faziam parte do universo dos videojogos, entre os quais podemos citar: Digimon, Dragonball, Naruto, Pokemon, etc.

Newman (2004) aponta três razões para prestar atenção nos videojogos: a primeira é o volume da indústria que os produz, distribui e comercializa; a segunda é a popularidade que os videojogos gozam; e a terceira é que os videojogos são um exemplo especialmente relevante de interação pessoa-computador. Mais recentemente, essa interação se amplia para outras plataformas, como os games portáteis, os celulares e as TVs digitais.

Nesse capítulo reflete-se sobre o caminho percorrido pelos videojogos nos últimos 50 anos, tentando compreender as práticas comunicativas que emergem desse meio e seu potencial como espaço de entretenimento e de aprendizagem, sem ficar restrito aos chamados games sérios (*serious games* no original em inglês), já que o estudo se baseia em observação participante e entrevistas em profundidade com 12 jogadores de Brasília com perfil transgeracional⁵ que utilizam os

4. Animes podem ser desenvolvidos para TV ou para o cinema.

5. Por transgeracional compreendemos os indivíduos ou grupos de jogadores, que independente da idade e da geração, se aproximam e jogam juntos por serem fans de videojogos.

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

games para diferentes atividades. No caso brasileiro foram estudados adolescentes entre 10 e 20 anos; jovens entre 21 e 30 anos; e adultos entre 31 e 40 anos.

Vale recordar que os chamados jogos sérios possuem alguns conceitos reconhecidos pela academia, mas sua categorização ainda está longe de ser unificada. Entre eles podemos citar: os *advergame*⁶, os *edutainment*⁷, os jogos de aprendizagem⁸. No caso do presente trabalho, mais do que analisar o tipo de jogo eletrônico utilizado, nos interessou avaliar os rituais, os possíveis usos sociais, de interação e formas de aprendizado, assim como a tecnicidade dessas plataformas tecnológicas. Mais além de seu uso de forma solitária, os videojogos representam espaços de sociabilidade e também de transmissão de práticas sociais, de apropriação de novas línguas e conhecimento como pode ser observado no decorrer do estudo.

6. Nome dado a estratégia de comunicação mercadológica (ferramenta do marketing) que usa jogos, em particular os eletrônicos, como ferramentas para divulgar e promover marcas, produtos, organizações e/ou pontos de vista.

7. Tentam instruir ou socializar sua audiência com lições por meio de formas familiares de entretenimento.

8. Possuem objetivos de aprendizado. Geralmente eles são criados para equilibrar o tema com as funções de jogabilidade e a habilidade do jogador de reter e aplicar parte do assunto nas atividades cotidianas. Ainda existem outros tipos de jogos como os jogos de arte, de simulação, jogos para saúde e de dinâmica organizacional.

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem:
possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

ALGUMAS CHAVES PARA ENTENDER A EVOLUÇÃO DOS VIDEOJOGOS

A indústria dos videojogos está diretamente ligada ao desenvolvimento de toda a indústria do entretenimento. Segundo Pinheiro (2007), as relações entre os antigos inventos remontam a evolução das características interativas e de conteúdo realizadas nos dias de hoje. O objetivo aqui não é explorar toda a história dos videojogos, mas o início dessa evolução que revela uma ligação primordial com a comunicação. Seu crescimento aliado ao fator tecnológico e afeta os processos de produção e bens culturais. O desenvolvimento dessas duas áreas ao longo das décadas, de 1950 até hoje, determina mudanças que vão aproximar os formatos de linguagem, a estética e os processos de produção cultural. Os contextos midiáticos de cada geração de videojogos – que incluem produções discursivas da televisão, do cinema e dos quadrinhos – também devem ser considerados e relacionados para tentar entender como, desde a sua gênese, o videogame se consolida como um produto cultural e um objeto de estudo da comunicação e, assim sendo, um espaço de apropriação de informação e conhecimento.

Dentro da academia, o videojogo só passa a ser percebido como mídia a partir de 1980, mais precisamente a partir do jogo *Pacman* (da *Namco*, 1981), no qual, pela primeira vez, um *avatar* de um jogo era carismático e carregado de personalidade o suficiente, a ponto de tornar-se presente em desenhos animados na televisão, brinquedos, álbuns de figurinhas, e outros meios de comunicação que fazem parte do universo infantil e adolescente. A partir de então, desde o ponto de vista econômico, o videojogo passa a ser uma indústria cada vez mais influente e presente. Na década de 1990 atinge sua maturidade e torna-se alternativa para o cinema e a televisão, sobrepunhando, inclusive, a indústria de Hollywood. Nesse período, o videojogo também deixa de ser um brinquedo

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

infantil, conquistando adolescentes e jovens. Pesquisas indicam que o consumidor de videogame nesse período tem mais de 18 anos em 61% das vendas (POOLE, 2000).

Desde o seu nascimento até a década de 1990, o videojogo inspirou sua linguagem gráfica nos diversos meios ligados ao entretenimento e ao lazer, tornando-se laboratório de exploração da convergência entre esses meios, criando ricas interfaces de comunicação. Mark Wolf (2003) aponta o videojogo como a primeira mídia a permitir o jogo em um espaço diegético⁹ navegável em uma tela, o primeiro a permitir o controle de avatares com influência direta nos elementos em jogo. Os *Massive Multiple Online Role Playing Games* (MMORPG – jogos tipo RPG¹⁰ online) são os primeiros mundos virtuais persistentes (24 horas por dia) e, segundo o pesquisador, “o primeiro exemplo de experiência individual mediada dentro de uma audiência de massa (cada experiência é única não importando o número de jogadores simultâneos)” (WOLF, 2003, p.11).

O estágio de evolução dos videojogos chegou a tal ponto que sua aproximação – tanto em termos estéticos, de narrativa quanto na cadeia de produção – com as demais indústrias do audiovisual cresce a cada dia. Criar um jogo envolve uma equipe com diferentes saberes que inclui a participação de roteiristas, diretores de arte, ilustradores, músicos, atores, além de programadores e *designers*

9. Dentro da narrativa, designa o conjunto de ações que formam uma história narrada segundo certos princípios cronológicos. Trata-se do espaço que decorre ou existe dentro da trama, com suas particularidades, limites e coerências determinadas pelo autor.

10. Role Playing Game, também conhecido como RPG (em português: “jogo de interpretação de personagens”) é um tipo de jogo em que os jogadores assumem os papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente (FERNANDES, 2009).

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

de jogos. De acordo com Santaella (2009) o videojogo em si é uma grande máquina geradora e manipuladora de símbolos. A autora defende que as gerações nascidas a partir de 1970 (1980, 1990 e 2000) foram alfabetizadas no uso e na relação de signos dos videojogos, de maneira gradativa nos últimos 50 anos.

Com os games surge um meio de comunicação que ajudou a mudar a maneira como as crianças, jovens e adultos lidavam com o computador, desenvolvendo a cognição por meio de jogos com complexas relações simbólicas a serem decifradas, aumentando a percepção físico espacial e ampliando a relação dos indivíduos (e/ou grupos) com os meios digitais. Essa forma de comunicação tem sido reforçada através de outras mídias, como a televisão, com a presença crescente dos desenhos animados japoneses, e das histórias em quadrinhos (mangás), assumindo um espaço cada vez maior nas bancas de revistas.

Os videojogos oferecem outros aspectos que fazem com que o mundo virtual se aproxime do mundo real do jogador. No universo do videojogo, as metáforas e todo o sistema simbólico são interpretados e ganham novo significado, conforme a mudança de contexto, pelo jogador a partir de seu mundo real para o mundo virtual do jogo. Ou seja, o jogador confere uma interpretação própria, seja pela escolha da trajetória ao longo do jogo ou pelo repertório individual do jogador, suas experiências e percepções singulares (SATO, *In*: SANTAELLA, 2009).

Desde seu surgimento há pelo menos 50 anos, os videojogos vêm se consolidando como nova mídia e ganhando espaço na cultura popular por sua natureza multimídia e interativa. Encarado como brinquedo nas duas primeiras décadas após o lançamento do primeiro videojogo, hoje é aceito por boa parte dos pesquisadores como meio de comunicação que permite aos seus *fans*

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

interação, imersão e diálogo com outros jogadores em tempo real. Como espaço de aprendizagem, os videojogos tem no entretenimento uma parte importante na relação pedagógica com seus *fans*.

MERCADO DE VIDEOJOGOS

Os videojogos atraem a atenção não só das crianças e adolescentes, mas também de adultos, que vem apresentando níveis elevados de consumo nos consoles e acessórios, que vão desde controles, memórias para jogos, estojos e outros aparelhos, conforme pesquisa nacional sobre videojogos no Brasil em 2011, apresentada pela empresa *Newzoo*. De acordo com o Censo *Gamer Brasil*¹¹, apesar dos preços de consoles para videogame e jogos serem mais altos que em outros países, o mercado brasileiro está em ritmo acelerado de crescimento.

O levantamento revela que 58% dos brasileiros que jogam videogames, ou seja, mais da metade, estão localizados na região Sudeste do Brasil, concentrados apenas em quatro estados: São Paulo, liderando com 64%, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. A pesquisa aponta ainda que o tempo médio que o brasileiro passa em frente ao videogame é de duas horas por dia, sete dias por

11. Projeto pioneiro da *InsideComm* traçou uma radiografia inédita do mercado de jogos eletrônicos no Brasil, sua importância, mapeou a atual situação e o comportamento do jogador brasileiro. A base de coleta de dados foi realizada através de um sistema online seguro com perguntas focadas na indústria e em consumidores. De acordo com a *ACIGames*, o estudo servirá para promover ações para o desenvolvimento do país e capacitação e inserção de profissionais no mercado, medindo a evolução do mercado de jogos eletrônicos no Brasil.

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

semana. Também em 2012, o Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBOPE)¹² fez a primeira edição da pesquisa *Games Pop*, realizada entre 23 de abril e 07 de maio daquele ano. De crianças a adultos, os videogames divertem e entretêm uma parcela expressiva da população no Brasil, sendo a maioria homens¹³.

Com a predominância de jogadores masculinos, não causa surpresa que os jogos preferidos sejam os de ação (66%), esportes (65%) e aventura (62%). Vale lembrar que 39,4% dos jogadores têm entre 12 e 19 anos, ou seja, muitos ainda estão em idade escolar e dependem financeiramente dos pais. Mas existe também uma boa parcela de jogadores com idades entre 25 e 34 anos, que correspondem a 24,4% do grupo¹⁴.

Esses dados corroboram com a ideia de que os jogos digitais não são apenas uma forma de entretenimento para crianças e jovens. Eles se expandiram para todas as faixas etárias, tornando-se uma experiência para grupos de familiares e amigos, que se estende inclusive a pais, tios e avós. Nas últimas três décadas, a avançada tecnologia, aliada ao crescimento da indústria de games e de

12. Pesquisa disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Paginas/Pesquisa-in%C3%A9dita-do-IBOPE-Media-sobre-games-revela-o-perfil-dos-jogadores-de-videogame-no-Brasil.aspx>. Acesso em 13/10/2014.

13. Foram entrevistadas 18.512 pessoas, com mais de 10 anos, nas regiões metropolitanas do Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Recife, Salvador, Porto Alegre, Curitiba, Fortaleza, Distrito Federal, Campinas, Florianópolis, Goiânia e Vitória. Do universo entrevistado, 41% das pessoas nas principais regiões metropolitanas afirmam possuir um console de videogame. Do total de *gamers*, 31,5% são mulheres e 68,5% homens.

14. Considerando os *gamers* de todas as faixas etárias, o grupo se concentra na classe AB (49,8%) e C (45,2%).

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

interessados, ampliou seu uso e alcance. Pode-se afirmar que os primeiros jogadores cresceram, criaram famílias e incluíram seus filhos e pais no divertimento, multiplicando-se o conjunto de gerações de jogadores, repassando conhecimento sobre técnicas e estratégias de jogos. Os dispositivos que antes eram considerados apenas para os jovens tornaram-se uma forma de manter os idosos na ativa, possibilitam reunir a família e treinar profissionais corporativos. Nesse sentido, aprofundar o conhecimento sobre os videojogadores significa ampliar o conhecimento sobre quem se relaciona com essa nova mídia.

O jogo propicia uma atividade interativa e, se bem desenvolvida, pode se tornar educativa e estimuladora das capacidades criativas e lógicas. Autores como Pinheiro (2007) e Branco (2011), defendem que mais do que qualquer outra forma de entretenimento, os videojogos passaram a propiciar novas formas de interação e comunicação entre os indivíduos, não só porque há videojogos que podem ser jogados simultaneamente em rede mundial, mas porque junto deles começa a surgir uma rede de serviços, grupos e comunidades que ajudam a alimentar os videojogos como uma nova experiência social. Nesse sentido, além de ser transgeracional, possibilitar o aprendizado de novas línguas e ser transmitido de uma geração à outra, essa rede de serviços, grupos e comunidades que ajudam a alimentar os videojogos como uma nova experiência social, transforma-se, ainda que indiretamente, em um outro espaço de aprendizado, em geral deixado de lado nas análises sobre videojogos.

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem:
possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

USOS SOCIAIS E PRÁTICAS COMUNICACIONAIS: DADOS OBTIDOS ENTRE DIFERENTES GERAÇÕES EM BRASÍLIA

Para analisar os usos sociais dos videojogos em diferentes faixas etárias de forma transgeracional, recorreremos à teoria das mediações proposta por Jesús Martín-Barbero (2006). O autor defende que a comunicação não deve ser pensada como “um problema de meios”, mas situada no “âmbito das mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 131). Assim, torna-se necessário apreender o fenômeno do videojogo a partir de sua natureza comunicacional, analisando a evolução histórica dessa tecnologia e seus processos culturais enquanto articuladores das práticas de comunicação.

Segundo Martín-Barbero (2002), a análise das mediações parte da circularidade das informações, valores, significados, sentidos, emoções, afetos e energias das trocas comunicativas. Para compreender como os jogadores de diferentes faixas etárias interpretam e (re)produzem os conteúdos dos videojogos na vida social, destaca-se, dentro da proposta metodológica do autor, as mediações da *tecnicidade*, *ritualidade* e *sociabilidade* para a análise dos usos sociais nos videojogos e suas possibilidades para a aprendizagem. A escolha de somente três das mediações diz respeito à ênfase nos processos sociais. A análise da *tecnicidade* engloba o estudo do videojogo no dia-a-dia das pessoas; a *ritualidade* é alcançada mediante a investigação dos ritos para jogar videojogos; e a *sociabilidade* engloba a multiplicidade de sentidos da interação social (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005).

Ao longo da evolução dos videojogos, as diversas formas de socialização emergentes dessa tecnologia possibilitaram diferentes modos de jogar e de se apropriar desse espaço de diversão e

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

entretenimento ao longo das décadas de 1970, 1980, 1990, 2000, até os dias de hoje. A aparição dos consoles domésticos levou o uso do videogame para dentro das casas e, ao longo dessa história, a evolução técnica possibilitou melhorias estéticas e novas propostas lúdicas: O *boom* das máquinas de fliperamas (1970); o surgimento de consoles de videogames que permitiam a troca de cartuchos (1980); a evolução dos jogos para computador e videogames portáteis (1990); A explosão dos jogos em mídia de CD e DVD; os consoles com conexão à internet e dos jogos de representação online (MMORPGs) (2000); os consoles que capturam movimento e possibilitam uma livre experimentação da tecnologia nos dias atuais, como o Xbox e a realidade virtual.

Analisar os usos sociais e a diversidade de hábitos que marcam a relação do videogame com a organização do espaço e do tempo cotidiano nos diferentes grupos permite avaliar as práticas comunicacionais e sociais ao redor dessas inovações tecnológicas, como é o caso do estudo qualitativo realizado em Brasília. No estudo de campo qualitativo com 12 pessoas na Capital Federal durante o ano de 2013 foram realizadas entrevistas em profundidade e observação participante na casa dos entrevistados, o que gerou 36 visitas aos pesquisados para conhecer *in loco* seus hábitos e rituais. Os entrevistados contaram que o **ritual** que compõe o momento do videogame é amplo e variado. Entre os 12 entrevistados, quatro se relacionam com o videogame há mais de 20 anos. Isto é, esses entrevistados estiveram relacionados com videogames a maior parte de suas vidas.

O videogame representa diversão para 90% dos entrevistados e a amostra conseguiu identificar uma boa frequência de uso: em média jogam no console ou computador pelo menos três vezes na semana, durante duas ou três horas. Quanto ao local que costumam jogar, 10 jogadores preferem jogar em casa e apenas dois declararam jogar mais no videogame portátil. “Jogo em casa, na escola,

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

jogo na rua. Os portáteis fazem isso possível” (HO, 17 anos). O uso dos aparelhos portáteis aumenta entre os entrevistados mais jovens, acostumados desde cedo à mobilidade dos celulares ou dos aparelhos de videojogos portáteis.

Entre os motivos de jogar, a relação prazerosa com o jogo aparece em primeiro lugar, em 90% das respostas, seguido por ser um espaço de diversão e passatempo. A preferência por tipos de jogos entre os entrevistados foi bem diversificada, que destacaram dois tipos de jogos que gostam mais. Seis entrevistados preferem os jogos de representação (RPG) online, tais como *Final Fantasy*, *Dofus*, *World of Warcraft*, quatro citaram jogos de ação e aventura e dois preferem futebol. Chamou a atenção o fato de que, embora quase todos entrevistados possuam console de videogame em casa, eles preferem jogar no computador.

Os moradores de Brasília entrevistados jogam sozinhos, mas preferem jogar com alguém, seja em rede ou em grupos. O jogo em rede implica jogar com outras pessoas que podem não estar fisicamente compartilhando o mesmo espaço. Isso porque, conta um dos entrevistados, “não se joga contra a máquina, mas contra os outros jogadores que se tornam oponentes de jogo ou membros de uma mesma equipe cooperativa”.

A partir da categoria **tecnicidade** foi possível analisar como os jogadores se relacionam com essas tecnologias e a partir delas. No videogame, a narração audiovisual vai se construindo enquanto se joga. Existe um começo e final, mas cada jogador constrói uma narração em cada nível que passa e no modo que faz.

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

O pessoal joga competitivamente, participa em campeonatos. Eu fui no ultimo campeonato que teve em Curitiba foi muito legal, teve gente de todo Brasil lá (TA, 19 anos).

É muito bacana jogar, muito real, você sente muito no jogo, hoje em dia, nesses anos todos o jogos vem ficando cada vez mais real... cê entendeu? Isso desperta muito interesse quando você tá aprendendo, aprende uma jogada e tudo. (EC, 32 anos).

A tecnicidade pode ser compreendida, em sentido estrito, como aspectos narrativos dos videojogos que funcionam como organizador perceptivo. Os locais dos videojogos, sejam as máquinas, fichas, os espaços públicos e/ou privados, promovem a comunicação ao jogar contra o outro e entre outros. A cultura do videojogo é ainda uma cultura audiovisual que possibilita experimentar a multimidialidade.

A gente curte esse lance de fantasia, a galera que costuma jogar tá querendo descansar a cabeça uma outra coisa. (...) tem o pessoal que gosta de assistir novela, gosta de ver como é a vida dos outros, gosta de se espelhar na vida dos outros. A nossa novela é a história que acontece nos jogos (DO, 27 anos).

Tem jogo que mexe com o emocional (...) tu fica feliz, tu ri, tem umas palhaçadas, tem que se envolver daquela forma divertida, você aprende com o jogo. O melhor jogo da minha vida foi *Final Fantasy* que me explicou sobre a importância do planeta, me explicou a amizade(MH, 23 anos).

A **sociabilidade** aparece desde uma comunicação constitutiva das dinâmicas culturais. No videojogo e nas práticas analisadas isso se dá a partir das relações existentes entre os jogadores nos grupos sociais ou em rede. Todos os entrevistados preferem jogar com alguém e a maioria declara jogar em rede. Pais jogam com os filhos, jovens jogam com os amigos e com o/a namorado/a. Ou seja, a família se diverte frente a essa *mídia indisciplinada*, como cunhou Branco (2011). Identifica-se a sociabilidade na interação com o computador (ou com celulares) com outro jogador e nas relações

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

emergentes dele tais como grupos, chats de discussão, comunidades, fóruns, encontros físicos com amigos, etc. Cada uma propõe uma experiência de jogo diferente identificada pelos grupos, que se relacionam e aprendem coletivamente.

Eu participo da página *Cacomp Fight Club*, é uma comunidade da UnB que eles jogam esse jogos de luta ..., é uma galera bem legal, o pessoal joga competitivamente, participa em campeonatos em São Paulo, Curitiba, eu fui no ultimo campeonato que teve em Curitiba; (...) teve gente de todo Brasil lá. (TA, 19 anos).

A galera joga mesmo de casa, a gente conversa, as vezes a gente joga com pessoal da argentina, qualquer país, a gente troca uma ideia em inglês, buscando aprimorar o inglês para se interagir, com os jogadores a gente acaba aprimorando essa parte do inglês também, espanhol também a gente acaba encontrando jogadores assim. (DO, 27 anos).

Observa-se que hábitos e costumes dos entrevistados, bem como preferências e opiniões, configuram práticas comunicacionais e sociais emergentes dos videojogos. Entre as diferentes gerações entrevistadas em Brasília percebem-se algumas **práticas mutantes**, tais como as companhias no momento do jogo e a atenção dispensada à ação, e **práticas estáveis**, como a percepção do videojogo como prazer, divertimento, entretenimento e também espaço de aprendizagem.

Analisar as preferências e opiniões dos videojogadores permite pensar o lugar do videojogo no cotidiano e estabelecer um novo parâmetro de evolução da técnica, distinto da mera instrumentalidade econômica ou funcionalidade política: a sua capacidade de comunicar e significar as mais profundas transformações de época que experimenta a sociedade (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.14). Além disso, permite pensar nos aprendizados indiretos que os videojogos permitem, sejam eles o aprendizado de uma nova língua (quando os jogos ocorrem entre diferentes países);

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

as estratégias e narrativas de cada jogo que desafiam o conhecimento dos *fans* ou as formas de transmissão de conhecimento e táticas de jogos entre membros de uma mesma família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O videogame ocupa uma posição cada vez mais importante no contexto cultural ampliando o espaço lúdico e de aprendizagem dos indivíduos. Como recorda Huizinga, a cultura não pode desenvolver-se sem um contexto lúdico porque “a cultura aparece (e se desenvolve) em forma de jogo” (HUIZINGA, 1938, p.67). Hoje, o videogame é o exemplo mais sofisticado e mais estendido de interação pessoa-computador/ pessoa-console/ pessoa-celular disponível e, como tal, oferece um ambiente útil para aprender sobre tecnologias e desenvolver competências a partir dela sem estar restrito a um local ou país. Para entender essa interação vale lembrar Newman (2004, p. 38). O pesquisador afirma que os videogames ganham sentido quando compreendidos em um contexto social, como é o caso dos jogadores de Brasília, de classe média alta, e com condições de aquisição de equipamentos, seja a partir dos pais ou por renda própria, mas que buscam novos conhecimentos e formas de se relacionar através dos videogames.

A partir dos dados coletados com diferentes grupos neste estudo qualitativo pode-se dizer que os videogames são produtos comunicativos que respondem à necessidade de crianças, jovens e adultos experimentar universos paralelos como fonte de entretenimento, prazer, mas também de aprendizagem. Os videogames potencializam os vínculos sociais e exercitam diferentes aspectos da identidade, tais como a construção de sentidos quando o jogador elabora estratégias, exerce ações significativas e observa o resultado de decisões e escolhas. Como apontado MH, 23 anos,

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

jogos como *Final Fantasy* favorecem experiências, treinamento e aprendizagem para o exercício da interação social. “Eu aprendi ecologia jogando. (Aprendi) a importância da natureza de manter a natureza antes de estudar isso na escola. O motivo que eu gosto de jogar, além de divertir é aprender” (MH, 23 anos).

Os videojogos também propõem objetivos concretos e ações que se ajustam às habilidades do jogador, agindo, portanto, como instrumentos com os quais diferentes jogadores interagem, experimentam e reconhecem diferenças - entre as partes e entre os mundos real e virtual - construindo novos sentidos e significados, através da experiência de imersão e interatividade. Como comenta LF, 15 anos: “ Tem sempre o limite. A gente não pode tratar as pessoas que a gente trata no jogo da mesma forma que a gente trata na vida. (...) Tem que separar as coisas”.

Os *games*, em geral, melhoram a qualidade das relações sociais ao permitir espaços de distração e prazer, tais como jogar com a família, com os amigos, namorado (a), esposa e filhos. Além de ser um espaço para transmissão de conhecimento transgeracional, para os adultos também é um momento de distração. “Com minha esposa sempre disputamos quem vai lavar louça” e a gente jogava. Quem perde, lava a louça (WC, 34 anos)..

Conforme demonstrado no decorrer do estudo, os brasileiros adultos de 30 e poucos anos fazem parte da primeira geração que cresceu em contato com videojogos e computadores, o que faz com que os videojogos tornem-se a maior diversão para adultos. Também é um meio de estabelecer vínculos nas diferentes fases da vida, já que jogam há mais de 20 anos. Esses vínculos aparecem na *infância* estimulando vínculos com irmãos, parentes e amigos;) na *adolescência*, estimulando

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

os vínculos com namorados, amigos e grupos de amigos¹⁵ e na *idade adulta*, com namorado/as, amigos, filhos. Neste último caso, ao jogar com os filhos passam de aprendizes a professores, estimulando novas gerações de videojogadores.

O desafio de chegar onde deseja sem correr riscos reais, a possibilidade de interação social, sensação de pertencimento e a possibilidade de passar o tempo da maneira mais prazerosa possível fazem parte dos objetivos dos jogadores no círculo mágico do jogo. O desenvolvimento do raciocínio e de estratégias, uso da imaginação e criatividade, aprendizagem de novas línguas - já que se comunicam com jogadores de diferentes países - são alguns dos hábitos adquiridos pela prática e os principais benefícios destacados pelos entrevistados.

As experiências emergentes dessa mídia são produtos de uma complexa interação de elementos, na qual cada um deles exige e possibilita distintos graus de participação e interatividade entre os jogadores. Ao mesmo tempo mostram que os videojogos estão cada vez mais presentes na vida social, estimulando não apenas a competição, mas também a sociabilidade e a interação entre diferentes faixas etárias. Longe de esgotar o assunto, as observações, presentes neste artigo, procuram apontar indícios que revelam a necessidade de ampliar as pesquisas sobre videojogos, seja desde o ponto de vista da comunicação, cultura, da economia ou do aprendizado, devido a importância dessa indústria, do aumento do número de *fans* em todo país e das relações transgeracionais que estabelecem.

15. Com grupos de amigos, de forma presencial ou virtual.

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

REFERÊNCIAS

- ARANDA, Daniel. **Aprovecha el tiempo y juega**. Barcelona: UOCpress, 2009.
- AZEVEDO, Eduardo. **Desenvolvimento de Jogos 3D e Aplicações Em Realidade Virtual**. São Paulo: Elsevier, 2005.
- BARROSO, Ivan. **História dos Videojogos**. Lisboa: Blurb, 2012.
- BRANCO, Marsal A. **Jogos Digitais**. Metodologia e Conceitos para uma mídia indisciplinada. Tese de Doutorado. São Leopoldo: FEEVALE, 2011. (original disponibilizado pelo autor).
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens - 1958**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CASTRO, Cosette e MELLO, Hyldegardes. Jogando Videojogos com McLuhan: os jogos eletrônicos e as novas mídias. IN: CASTRO, Cosette (org.). **Conteúdos em Multiplataformas**: extensões das mídias digitais. Porto Alegre: Armazém Digital, 2012.
- COUSSIEU, Wilfried. Mundo lúdico e simulação: a experiência social no RPG online. Comunicação e Jogo - **Revista Esferas** (online). 2013, n.2, p.125-134. Disponível em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/viewFile/4727/3008>. Acesso em 20/01/2014.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina e JACKS, Nilda. **Comunicação e Recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.
- FERNANDES, Anita Maria [ET al.] (org.). **Jogos Eletrônicos**: mapeando novas perspectivas. Florianópolis: Visual Books, 2009.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura - 1938. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2008.
- _____. **Fans, Bloggers y Videojuegos**. Barcelona: Editora Paidós, 2009.
- JOHNSON, Steve. **Everything Bad is Good for You**. New York: Riverhead Books, 2005.

Videojogos, entre a mídia, o entretenimento e os espaços de aprendizagem: possibilidades de uso social entre diferentes gerações de jogadores de Brasília

JUAREZ, Adriana; MOMBIELA, Tere Vida. **Los Videojuegos**. Barcelona: UOC, 2007.

LUZ, Alan Richard. **Vídeo Games: História, linguagem e expressão gráfica**. São Paulo: Blucher, 2010.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 4ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

_____. **Ofício de Cartógrafo: travesías latinoamericanas de la comunicación em la cultura**. México/Santiago: Fondo de Cultura Econômica, 2002.

MORDUCHOWICZ, Roxana. **Los Jóvenes y Las Pantallas – Novas formas de sociabilidad**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo**. Nevrose, vol. 01. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

NEWMAN, James. **Video games**. Nova York: Routledge, 2004.

PINHEIRO, Cristiano Max. **Apontamentos para uma aproximação entre jogos digitais e comunicação**. Tese de doutorado. 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009633106010003P1>>. Acesso em: 01 dez. 2007.

POOLE, Steven. **Trigger Happy: vídeo games and the entertainment revolution**. New York: Arcade Press, 2000.

RANHEL, João. O conceito do jogo e os jogos computacionais. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna. **Mapa do Jogo - A diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna. **Mapa do Jogo - A diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

WOLF, Mark; PERRON, Bernard. **The vídeo game theory reader**. Nova York: Routledge, 2003.

12

WILLIAM GERALDO SALLUM
ADELSON DE PAULA SILVA
VIVIANE SARTORI
JULIANO SCHIMIGUEL
ARACI HACK CATAPAN

**RECUPERAR O QUE NÃO SE APRENDEU:
UM ESTUDO METODOLÓGICO UTILIZANDO
RECURSOS DE EAD PARA RECUPERAÇÃO
EM MATEMÁTICA**

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

INTRODUÇÃO

Ao abordar o processo de ensino-aprendizagem, inúmeros autores (PIAGET, 1968; VYGOTSKY, 1987; AUSUBEL, 1980, 1982, 2003; MOURA, 2005; PIETROCOLA, 2002) trouxeram grandes, efusivas, e polêmicas discussões e interessante descobertas.

Dentro de todo o processo de ensino-aprendizagem, a recuperação de estudos é considerada instrumento fundamental para a retomada de conteúdos não apreendidos, com reformulação nos procedimentos e estratégias visando o sucesso efetivo do aluno. Durante muito tempo, a recuperação vem sendo apontada por vários estudiosos (CALDAS, 2012; MOURA, 2005; CHARLOT, 2000) como sendo uma das maiores preocupações no campo do aprendizado que orbita este processo.

Muito vem se desenvolvendo, em termos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no sentido da obtenção de garantias de um ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz. Assim, estudos como de Piva Jr (2011); Leite (2007); Lévy (1993; 1999); Jonassen (1998), diversas normas e leis (BRASIL, 1996; MINAS_GERAIS, 1998) tem corroborado para a melhoria da educação e do ensino em todas as suas etapas.

A entrada de novas tecnologias no âmbito da organização escolar possibilitou aos vários atores envolvidos nesse ambiente trabalhar seu cotidiano na escola por meio de variados recursos, utilizando Objetos de Aprendizagem (OAs) (vídeo aulas, tutoriais, jogos educacionais, exercícios avaliativos, fóruns, chats, e-mails, entre outros). Oliveira (2010) pontua essa questão ressaltando a necessidade de estudar as relações entre as novas tecnologias, os processos inovadores e a organização do trabalho escolar.

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

Entretanto, as metodologias aplicadas no processo de recuperação de estudos são tradicionalmente presenciais, manuais e que podem ser semestral/anual, paralela e continuada.

As metodologias de recuperações são assim denominadas:

- Recuperação semestral: normalmente, aplicada por um período que varia entre quatorze e vinte dias distribuídos duas vezes no ano. Os estudantes integrantes nesse processo têm a oportunidade de tentar recuperar os conteúdos no meio do ano – normalmente efetuados entre sete e dez dias no mês de Julho e entre sete e dez dias no mês de Dezembro, imediatamente antes do recesso e férias escolares, especificamente disponibilizados para essa finalidade;
- Recuperação continuada: ao contrário da semestral, é efetuada paralelamente às atividades letivas, ou seja: ocorre através de atividades compostas de exercícios e avaliações que são, normalmente, efetuadas logo após avaliações finais de cada bimestre.

A ideia original deste estudo consistiu em levantar e analisar as questões que envolvem o processo de recuperação escolar no ensino médio e, a partir da disciplina de matemática, propor metodologias mais eficazes às atualmente utilizadas, empregando, para isso, questionários com estudantes e professores de matemática, levantamentos dos resultados de recuperações de estudos de anos anteriores, junto ao Registro Escolar (RE) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, instituição de trabalho que foi utilizada como campo de pesquisa do presente estudo; e execução do processo de recuperação utilizando metodologia de cunho tecnológico.

Recuperar o que não se aprendeu: um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

De um modo geral, verificou-se que o número de trabalhos publicados a respeito de todo o processo que envolve a recuperação de estudos dentro de uma escola é pequeno; principalmente no que diz respeito aos seus resultados (DUTRA, 2012; CALDAS, 2010) e pela devida importância que o tema inspira.

Dutra e Martins (2012) enfatizam que a recuperação escolar sempre foi motivo de debates “acalorados” entre professores e coordenações pedagógicas, colocando em dúvida a sua validade e reais benefícios enquanto instrumento da (re)construção do conhecimento. Ainda, segundo o autor, tem-se “[...] muitas vezes a impressão de que esse instrumento [recuperação] é usado apenas para reduzir o número de reprovações, amenizando a tensão entre escola, estudantes e pais”.

Podemos, assim, condensar toda esta problemática nas falas de Caldas (2010), através do resumo do seu trabalho de Tese: “Foi consensual entre os participantes da pesquisa a concepção sobre a fragilidade e descrédito da função da recuperação, apontando o esvaziamento do sentido dessa prática pedagógica para todos os seus atores: professores, gestores, pais e estudantes” (CALDAS, 2010, p. 7).

Parece haver uma unanimidade ao se considerar que a recuperação de estudos sempre foi vista como uma mera parte agregada do processo de ensino-aprendizagem e que, segundo (CALDAS, 2012, p. 210), ela vem representando “quase um estorvo, sem grandes resultados”.

Trabalhou-se com a disciplina de matemática, nesta pesquisa, basicamente por dois motivos: por ser uma linguagem universal, pela qual a ciência expressa seu pensamento (PIETROCOLA, 2002) e pela sua (muitas vezes comentada) “dificuldade de aprendizado” (SILVEIRA, 2011).

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

A principal questão a ser respondida nesse estudo é: a utilização da tecnologia como recurso metodológico pode influenciar o resultado do processo de recuperação de estudos na disciplina de matemática do ensino médio em detrimento ao processo tradicionalmente utilizado?

A pesquisa entre estudantes e professores foi elaborada tomando como instrumento de diálogo, questionários dirigidos aos professores de matemática e aos estudantes que já passaram por procedimentos de recuperação de estudos.

Para efetivar a pesquisa, utilizamos dois Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs): um pago, denominado Plano Educação¹ e um gratuito, denominado Moodle². Foi necessária a adoção de dois AVAs porque, no momento de realização da pesquisa, estes ambientes possuíam as características necessárias a essa pesquisa, apresentando:

- objetos de Aprendizagem (OAs), tais como vídeo aulas e apostilas e
- atividades, tais como: exercícios avaliativos, fóruns, chats e e-mails.

O Moodle, ambiente adotado pelo CEFET-MG e voltado para seu processo de ensino, pesquisa e extensão, foi disponibilizado para essa pesquisa no desenvolvimento das atividades anteriormente

1. <http://www.planoeducacao.com.br/>.

2. <http://moodle.cefetmg.br/course/category.php?id=125>.

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

relatadas. E, para completar o processo de ensino-aprendizado proposto em tal pesquisa, o ambiente Plano Educação foi também utilizado para o provimento de OAs pertinentes ao conteúdo referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN relativos as primeiras séries do ensino médio.

REFERENCIAL POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Em relação às regulamentações, discussões, pareceres, leis e diretrizes que vêm norteando a educação e o ensino, observa-se grande preocupação das autoridades envolvidas na área para com os problemas advindos do processo ensino aprendizagem.

Nesse contexto, podemos iniciar a discussão apresentando o parecer n.1158/1998 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais - CEE/MG que estipula o processo de recuperação como sendo

[...] uma estratégia de intervenção deliberada no processo educativo, quando as dificuldades são diagnosticadas, constituindo nova oportunidade de levar os estudantes ao desempenho esperado. Os estudos de recuperação de caráter obrigatório representam uma nova oportunidade de aprendizagem, sendo, pois, uma consequência do processo de avaliação continuada. (MINAS_GERAIS_1, 1998, p.4)

A recuperação de estudos, por si só, no contexto pedagógico, não é um mero processo de ensino-aprendizagem em que docentes e instituições de ensino resolvem pela sua aplicação em condições meramente particulares.

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

Correia *et al.* (2010) defende que a recuperação é uma prática que oferta nova oportunidade para que o estudante aprenda, pois acredita que todos são capazes de aprender, que não ocorre num único momento e linear a todos os indivíduos.

Ao contrário, é um instrumento de relevância capital. Prova disso pode ser observada pelas determinações estabelecidas pelas leis e diretrizes promulgadas. Originalmente, a lei maior dirigida à educação nacional: (BRASIL, 1996) em seus artigos, 12, 13 e 24 estabelecem determinações que enfocam tal importância e consequente obrigatoriedade.

Dutra (2012) aponta a recuperação “como um instrumento capaz de recuperar também a autoestima, a consciência, ou simplesmente oferecer mais tempo ao aluno para que alcance os objetivos previstos”.

De acordo com Silva (2001), a evolução das TICs, vai para além de possibilitar atividades educacionais à distância no sentido de melhorar a qualidade de ensino, promovendo, assim, a construção do conhecimento de forma interativa e participativa.

Pierre Lévy (1993), em várias de suas obras, aborda sobre a importância da utilização do computador e outros recursos correlatos na aprendizagem sob os auspícios dos recursos cibernéticos.

Moore e Kearsley (2007) afirmam que a EaD é uma modalidade de aprendizado planejado que normalmente ocorre em diferentes locais através do ensino e os resultados provêm de técnicas especiais no design do curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação através da eletrônica, bem como uma organização especial e arranjos administrativos.

Recuperar o que não se aprendeu: um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

Litwin (2001) aponta que o desenvolvimento desta modalidade de ensino, nos últimos anos, serviu para implementar os projetos educacionais mais diversos e para as mais complexas situações, como cursos para ensino de ofícios, capacitação para o trabalho ou divulgação científica, campanhas de alfabetização e também estudos formais em todos os níveis e campos do sistema educacional

Dentro dessa perspectiva, infere-se que os professores, as técnicas, as metodologias e as TICs como *softwares* educacionais ou Objetos de Aprendizagem (OAs), Ambientes de ensino Aprendizagem (AVAs) e metodologia de Ensino à Distância (EaD) utilizados no ensino, são elementos mediadores importantes nesse processo (VYGOTSKY, 1987).

Segundo Wiley (2011), os OAs são recursos que permitem aos professores criarem pequenos componentes instrucionais, os quais podem ser reutilizados em diferentes contextos de aprendizagem, auxiliando tanto a modalidade à distância como a presencial. Estes recursos foram desenvolvidos para as várias áreas do saber, inclusive para a Matemática.

METODOLOGIA E ANÁLISE

Como fruto de um trabalho maior, pinçamos breves conteúdos de cada etapa a fim de comunicar aqui o cerne do trabalho. O estudo é de cunho quali-quantitativo onde se utilizou as técnicas de estudo de caso e pesquisa-ação como metodologias da pesquisa. Este documento foi particionado nas etapas: 1 - Levantamento dos dados referentes às recuperações efetuadas entre 2007 e 2011; 2 - Análise e resultados dos questionários aplicados nos professores; 3 - análise e resultados dos questionários aplicados nos estudantes; 4- Análise e resultados comparando-se os resultados

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

obtidos pelas fases 1, 2 e 3; 5 - Aplicação da recuperação final de 2012, utilizando a metodologia proposta com o uso de TICs; e 6 - resultados finais e considerações.

Inicialmente, foi efetuado um levantamento dos dados referentes às recuperações ocorridas, ano a ano, nas disciplinas de matemática, nos três cursos técnicos: Eletromecânica, Informática e Produção de Modas; em todas as séries, buscando os números de estudantes aprovados e reprovados no processo de recuperação de estudos, especificamente do campus de Divinópolis-MG. Os dados aqui obtidos foram levantados na sessão de Registro Escolar (RE) local (campus Divinópolis do CEFET-MG) e junto ao Departamento de Recursos em Informática (DRI) do CEFET-MG, em Belo Horizonte.

LEVANTAMENTOS DE DADOS REFERENTES ÀS RECUPERAÇÕES ANTERIORES PELO RE

A apresentação dos dados referentes às aprovações e reprovações efetivadas após as recuperações de estudos ocorridas durante os anos de 2007 a 2011, pode ser analisada Tabela 1.

Nos números da tabela 1 já foram deduzidos os estudantes que, tendo apresentado dificuldades de aprendizagem, solicitaram suas transferências para outras escolas com a finalidade de evitar a própria reprovação e/ou jubilação³.

3. No CEFET-MG o aluno é jubilado se for reprovado duas vezes numa mesma série (CEFET-MG, p.22. 2011).

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

ANO	MÉDIA DE ALUNOS INGRESSOS	Alunos em Recuperação/Ano		
		APROVAÇÃO APÓS RECUPERAÇÃO	REPROVADOS APÓS RECUPERAÇÃO	TOTAL DE ALUNOS EM RECUPERAÇÃO
2007	300	34	25	59
2008	300	23	15	38
2009	300	17	27	44
2010	300	8	8	16
2011	300	2	16	18
	1.500	84	91	175

Tabela 1: Relação de estudantes que fizeram recuperação na disciplina de matemática.
Fonte: Elaborado pelo Autor com base em dados do Registro Escolar – CEFET-MG – Campus Divinópolis.

A queda no número de reprovações nos anos de 2008 e 2010 induziu a solicitação de um novo levantamento de todos os dados anteriormente solicitados. A tabela 2 traz os dados de todos os estudantes reprovados na disciplina de matemática nos três cursos integrados durante o período de 2007 a 2011, tendo os estudantes passados pela recuperação ou não.

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

Campus Divinópolis		Quant. total de alunos REPROVADOS dentro e fora da Recuperação	
ANO	CURSOS	POR CURSO	POR ANO
2007	Eletromecânica	9	38
	PGTI/Informática	19	
	Vestuário/Prod.Modas	10	
2008	Eletromecânica	4	23
	PGTI/Informática	9	
	Vestuário/Prod.Modas	10	
2009	Eletromecânica	5	27
	PGTI/Informática	9	
	Vestuário/Prod.Modas	13	
2010	Eletromecânica	1	12
	PGTI/Informática	11	
	Vestuário/Prod.Modas	0	
2011	Eletromecânica	5	16
	PGTI/Informática	3	
	Vestuário/Prod.Modas	8	
Total			116

Tabela 2: Relação de estudantes reprovados em matemática no período de 2007 a 2011.
Fonte: Elaborado pelo Autor com base em dados do Departamento de Recursos em Informática – CEFET-MG.

Recuperar o que não se aprendeu: um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

Comparando o total da Tabela 1 (coluna “Reprovados em Recuperação por Ano”) e Tabela 2, observa-se que o total de estudantes reprovados dentro e fora de recuperações foi de 91, contra 116 respectivamente, demonstrando coerência na proporcionalidade entre as duas amostras. Traçou-se, então, o Gráfico 1 mostrando tal relação através das linhas que se apresentam tracejadas. Observa-se, a partir daí, que as inclinações produzidas por estas linhas são semelhantes e proporcionais a linha que representa a quantidade de estudantes “Reprovados após Recuperação”, induzindo a verificação da relação de coerência entre as mesmas.

Mesmo constatando a assertividade dos dados extraídos e a coerência entre o grupo maior de dados extraídos e o subgrupo correspondente, a flutuação entre períodos era evidente e sem aparente explicação.

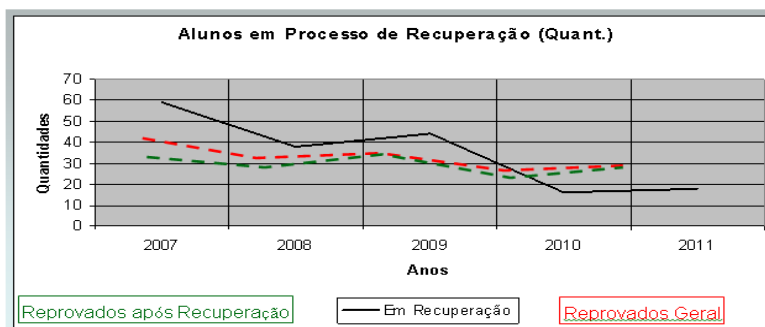


Gráfico 1: Gráfico comparativo entre estudantes em recuperação e total de estudantes reprovados indistintamente à recuperação na disciplina de matemática.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

Então, outra questão surgiu: poderia ter ocorrido algum tipo de evasão significativa anômala que pudesse explicar as quedas bruscas no número de reprovação nos anos de 2008 e 2010?

Verificou-se que nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2011 a metodologia empregada era de Recuperação Semestral, ou seja, recuperação que ocorre duas vezes ao ano. Porém, a recuperação do ano de 2010 utilizou a metodologia de Recuperação Continuada, ou seja: recuperação executada durante os quatro bimestres, indicando o que motivou a queda no número de reprovações na recuperação de 2010 em relação aos outros anos.

Apesar dos dados levantados sugerirem alguma resposta às oscilações nos números de reprovações em recuperações, viu-se a necessidade de “conversar” com os professores e estudantes sobre o tema “Recuperação de Estudos na Disciplina de Matemática”. Dois questionários foram submetidos aos professores e estudantes, respectivamente.

COMPARATIVO ENTRE OS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS E O LEVANTAMENTO DE DADOS

Confrontando os dados do Registro Escolar com os dos questionários efetuados com os estudantes, verificou-se que ambos se complementam e se confirmam, apresentando índices muito próximos. Deste ponto em diante, foi possível fazer uma breve discussão entre os questionários dos estudantes e dos professores.

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

Quanto à questão sobre o percentual de estudantes que foram aprovados por “força da nota”, há uma clara indefinição: 6% dos estudantes alegam que foram aprovados, não pelo que sabiam do conteúdo, mas apenas pela recuperação das notas necessárias. Por outro lado, os professores acreditam que 38% dos estudantes que se submeteram aos processos de recuperação e foram aprovados, o foram pela mesma “força da nota”. O distanciamento entre tais percentuais pode ter explicação no fato de que, ao professor sobrevalorizar as atividades dos estudantes, estes mesmos estudantes, na maioria das vezes, ficam sem saber sobre esse procedimento de “ajuda”.

Verificou-se uma grande coesão entre as respostas dos docentes e a dos discentes aos questionamentos que indagaram sobre as dificuldades do aprendizado da disciplina de matemática. Ambos atribuem grande parte dos fracassos desse processo aos extensos conteúdos a serem resgatados e, por conseguinte, ao pouco tempo destinado à recuperação de estudos.

APLICAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO COM USO DO EAD

Nesta fase da pesquisa, adotamos o uso de Objetos de Aprendizagem (OAs) através das plataformas: Plano de Educação e Moodle, ambos na modalidade de EaD.

Inicialmente, conversou-se com os professores de matemática no sentido de instruí-los e orientá-los na condução da pesquisa e no papel que os mesmos representariam dentro do projeto.

Em seguida, foi solicitado aos professores, que apurassem, mediante aproveitamento final, todos os estudantes que entrariam em processo de recuperação de estudos. Estes estudantes possuíam

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

avaliação entre 40 e 59 pontos. Após reuni-los, foi palestrado aos mesmos e na presença de seus respectivos professores a respeito dos preceitos e da importância da pesquisa científica a qual eles participariam. Foi instruído a todos os presentes sobre o funcionamento da nova metodologia e sobre os instrumentos tecnológicos que deveriam utilizar durante todo o processo da recuperação. Ao final, foi entregue aos estudantes (aos menores de idade) o documento que, uma vez assinado pelos respectivos responsáveis, autorizaria aos mesmos participar de tal processo.

De um lado, possuíamos os dados oriundos da pesquisa preliminar, construída entre professores, estudantes e dados de recuperações de anos passados. De outro, a possibilidade de verificar a hipótese.

Nesta fase, o objetivo consistiu em verificar a eficiência do uso das TICs no processo de recuperação escolar, mediante o confronto dos dados produzidos aqui e os dados anteriormente levantados.

Após várias pesquisas, percebeu-se a existência de um ambiente que continha vários elementos necessários para a conclusão dos nossos objetivos no estudo. Esse ambiente, o Plano Educação, continha OAs tais como vídeo aulas e apostilas, mas não possuía atividades de interação, tais como fóruns e chats para troca de informações entre os estudantes, professores e elementos de avaliação. Assim, tivemos que criar no sistema Moodle do CEFET-MG, um espaço específico da pesquisa, onde foram introduzidas as atividades inexistentes ao ambiente Plano Educação.

No AVA Plano Educação, os estudantes, após receberem um cartão de acesso individual, instruíram-se através de inúmeros vídeos educacionais e livros correlacionados. Através da plataforma de ensino-aprendizagem Moodle, os estudantes em recuperação puderam ter acesso às várias atividades

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

contendo questionários que os orientavam e os auxiliavam na disciplina de matemática. Essa plataforma foi aplicada durante a recuperação dos estudantes do 1º e 2º anos na disciplina de matemática.

Na plataforma Moodle, foram construídas avaliações para todas as séries do ensino médio em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Nesta plataforma foram construídas 1742 questões distribuídas da seguinte forma: 520 questões na 1ª série, 936 na 2ª série e 286 na 3ª. Dessas, os professores selecionaram 45 questões que julgaram pertinentes aos estudos perdidos. Na medida em que os estudantes iam fazendo as questões, os professores faziam as devidas correções e avaliações, com auxílio da automação proporcionada pelo ambiente virtual.

O processo de recuperação final se deu entre os dias 08 e 12 de abril de 2013 e produziu: 6 fóruns de discussão e de dúvidas; 17 tópicos de mensagens e, desses, 52 comentários. Foram assistidos 398 vídeos na plataforma Plano Educação.

Precisamente no dia 12 de abril de 2013, os professores aplicaram uma prova final escrita e presencial para todos os estudantes que concluíram o processo de recuperação de estudos. Ao final do processo de recuperação de estudos, os professores coletaram todos os dados pertinentes, organizando as notas, avaliações e participações dos estudantes em uma planilha.

Ao final da pesquisa, foram verificados os seguintes resultados: estudantes em recuperação: 32; estudantes desistentes: 3; estudantes concluintes: 29; estudantes aprovados: 25; e estudantes reprovados: 4.

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, nesse estudo, que existem muitas queixas acerca do pouco tempo e da grande quantidade de conteúdos dirigidos ao processo. Além disso, escolheu-se como instrumento de pesquisa uma disciplina que, diante das respostas aos questionamentos, é tida como de maior dificuldade dentre todas as outras. Mas, esta escolha não foi meramente uma opção. Foi percebido que, trabalhar com uma disciplina de difícil aprendizado, poderia potencializar o valor desse estudo.

O presente estudo desenvolveu-se, basicamente, em duas fases: um estudo preliminar, onde deveria ser levantados dados - até então inexistentes - justificantes da presente pesquisa e a própria pesquisa em si. Em outras palavras, foi necessário o desenvolvimento inicial de um estudo envolvendo coleta de dados digitais e questionários efetuados com professores e estudantes, que pudessem servir de informação a respeito da realidade do processo de recuperação de estudos para, a partir daí, aplicar a metodologia proposta e verificar sua eficácia.

Buscando os dados produzidos pelos estudos preliminares, constatamos num primeiro momento, dois pontos de vistas: inconstância do equilíbrio das aprovações/reprovações no processo de recuperação de estudos e índice de aprovação insatisfatório dentro da recuperação de estudos.

Aplicando-se a metodologia de EaD, com uso de OAs controlados por AVAs e orientados pelo professor, constatamos que o índice de aprovação dentro do processo de recuperação, aplicado em 2012, teve um aumento substancial. Ocorreram 86,2% de aprovações contra o melhor resultado em 2008 que ficou em 48%.

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

O presente estudo comprovou a hipótese de que a utilização da tecnologia como recurso metodológico influenciou no resultado do processo de recuperação de estudos na disciplina de matemática do ensino médio, se comparado ao processo tradicionalmente utilizado; e aqui o resultado observado foi positivo, sob o ponto de vista do aproveitamento e respectivas aprovações.

As diferentes modalidades de recuperação aplicadas tiveram influência nos respectivos resultados. A partir da pesquisa preliminar, acreditamos que a modalidade de recuperação continuada se mostra mais efetiva. Entretanto, a partir da experiência no âmbito do CEFET-MG, é reconhecida a dificuldade de se praticar tal modalidade de forma paralela, uma vez que a mesma, não cabe nos horários letivos destinados ao ensino dentro da instituição.

Nesse sentido, acreditamos que a utilização da EaD no processo de recuperação pode ser uma solução atemporal, espacialmente viável e efetiva.

Importante mencionar que outros fatores, não pertencentes ao foco desse estudo, podem ter colaborado no resultado produzido. Dentre estes fatores, sugerimos consultas a algumas referências, tais como a teoria do reforço (método Keller) em: “Sistema de Instrução Personalizada” (MOREIRA, 1973), além de D’Ambrosio (1989) e Castro (2004).

Recuperar o que não se aprendeu:
um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2ª Ed., 1980.
- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996: Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8ª Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.
- CALDAS, Roseli Fernandes Lins. **Recuperação escolar**: discurso oficial e cotidiano educacional – um estudo a partir da Psicologia Escolar. 2010. 264 f. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2010.
- CASTRO, Juliana Facanali. **Um estudo sobre a própria prática em um contexto de aulas investigativas de Matemática**. 2004. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/matematica/maio/dissertacao_juliana_facanali_castro.pdf>. Acesso em: 26 out. 2014.
- CHARLOT, B. Da **Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: artes Médicas Sul, 2000.
- CORREIA, Celise Monteiro França, TARCIA, Rita Maria Lino, CAMBERLINGO, Camila da Veiga e Silva, COSTA, Silvia Maria Coelho. **Recuperação Paralela na modalidade à distância e as contribuições do Software Java Clic**. 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/1452010141233.pdf>>. Acesso em: 18 Jul. 2013.
- D'AMBROSIO, Beatriz S. **Como Ensinar Matemática Hoje?** 1989. Disponível em: <http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf>. Acesso em: 27 out. 2014.
- DUTRA, Glênon; MARTINS, Maria Inês. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Ensaio: aval.pol.públ. Educ. vol.20 no.74 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362012000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 out. 2014.

Recuperar o que não se aprendeu: um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

- JONASSEN, David. O Uso das Novas Tecnologias na Educação a Distância e a Aprendizagem Construtivista.- **Em Aberto sobre Educação a Distância INEP**, MEC, v.16 n.70, abr/jun 1998.
- LEITE, M. D. **Design da interação de interfaces educativas para o ensino de matemática para crianças e jovens surdos**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Centro de Informática, UFPE, 157 p. 2007.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: ed. 34, 1993.
- _____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ed. 34, 1999.
- LITWIN, E. **Educação a Distância**: Temas para o Debate de Uma Nova Agenda Educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- MINAS_GERAIS (Estado). Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Parecer 1158, de 11 de dezembro de 1998. Dispõe sobre a operacionalização da educação básica nos termos da Lei 9394/1996. Belo Horizonte: CEE/MG, 1998. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/parecercee.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MOURA, Solange Altoé de. **Projeto de recuperação paralela da Matemática básica através da utilização de objetos de aprendizagem multimídia**. Rio de Janeiro, 2005. 212 p. Dissertação (Mestrado em Informática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Núcleo de Computação Eletrônica, 2005.
- MOREIRA, M. A. Observações e comentários sobre dois sistemas de ensino individualizado. **Revista Brasileira de Física**, 3, 167-71, 1973.
- OLIVEIRA, H. C. M. de. Perspectivas para a educação a distância no Brasil: referenciais de qualidade, releituras e trajetórias. **Revista Eletrônica de Educação**, UFSCar, São Carlos, v. 4 no. 2, p. 225-240. nov. 2010. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/80/98>. Acesso em: 07 jun. 2014.
- PIETROCOLA, Mauríci. A Matemática como Estruturante do Conhecimento Físico, **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v.19, n.1: p.89-109, ago. 2002.

Recuperar o que não se aprendeu: um estudo metodológico utilizando recursos de EaD para recuperação em Matemática

PIVA Jr., Dilermando; PUPO, Ricardo; GAMEZ, Luciano; OLIVEIRA, Saullo. **EaD na Prática**: planejamento, métodos e ambientes de educação online. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SILVA, Roberto Wagner Andrade da Silva. **Educação a Distância em Ambientes de Aprendizagem Matemática Auxiliada pela Realidade Virtual**. 2001, 123p. Dissertação (mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós – Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis:UFSC, 2001.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da, A Dificuldade da Matemática no Dizer do Aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. **Revista Educação e Realidade**. v. 36, n. 3. p. 761-779, Porto Alegre. set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 02 jan. 2014.

WILEY, D. **The instructional use of learning objects**. 2002. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. SP: Martins Fontes, 1987.

13

HELEN DE OLIVEIRA FARIA

**O GÊNERO RESENHA DE FILME
ON-LINE NA SALA DE AULA DE
LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA
POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

INTRODUÇÃO

Prensky (2001, p. 66) aponta que muitos escritores na área da educação discorrem sobre o quão maravilhado ficaria um indivíduo do século XIX ao se deparar com as mudanças ocorridas em vários setores da sociedade atual. Exceto com o cenário educacional e suas práticas de ensino, que continuam os mesmos até os dias de hoje. Salvo alguns contextos permeados pelas novas tecnologias, a sala de aula é majoritariamente presencial, liderada por um professor à frente da classe que utiliza quadro negro e giz como instrumentos de trabalho e com alunos dispostos em fileiras com seus cadernos, lápis e canetas. Com isso, muitos alunos se sentem desmotivados a aprender, pois os espaços instrucionais não condizem com as inovações tecnológicas às quais eles têm acesso, em especial a Internet.

Para Prensky (2001, p.68), certos design instrucionais da atualidade não funcionam porque professores não incorporam a eles tecnologias e práticas da realidade cotidiana. O autor levanta a seguinte questão: “O que é realmente ser um aprendiz na atualidade?”. E responde que é algo entediante, comparado à televisão, jogos on-line, filmes e até ao ato de trabalhar. O autor ressalta que, em geral, fora de ambientes pedagógicos, os aprendizes são mais estimulados a refletir e a agir. Exagero ou não, o professor deve focar mais nas experiências, habilidades e artefatos tecnológicos de seus aprendizes ao desenvolver suas aulas. Land e Hannafin (2009, p. 1-2) argumentam que essa é uma prática que já vem acontecendo, pois os avanços tecnológicos têm estimulado pesquisadores e educadores a expandir suas concepções sobre a aprendizagem e o design de ambientes pedagógicos, dando ênfase a atividades interativas que levam os alunos a uma aprendizagem relacionada com interesses e necessidades pessoais. Conforme pontuado por Ushioda (2011, p.16-17) as demais

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

identidades dos alunos, além da de estudantes (como a de esportista, amante de filmes, música, etc.), devem ser transpostas para cenários educacionais.

Partindo dessa proposta, este trabalho expõe uma situação didática da disciplina Inglês I que incorpora materiais e práticas que fazem parte da vivência dos aprendizes fora dos muros da escola: filmes, sites da Internet e as práticas de discursar sobre um assunto e dar opiniões pessoais a seu respeito. O tema do conjunto de aulas ministradas, resenha de filme on-line, ofereceu aos alunos a oportunidade de analisar, compreender e produzir textos em língua inglesa, além de poderem expressar suas preferências quanto a obras cinematográficas. As aulas foram planejadas e ministradas com base na abordagem via gêneros textuais, que objetiva a análise seguida da produção de gêneros por meio de sequências didáticas. O suporte teórico abarca a concepção de gêneros textuais segundo Bakhtin (1997) e Marcuschi (2002; 2008), a transposição didática dos gêneros (DOLZ *et al.*, 2013; MOTTA-ROTH, 2008; PICONI *et al.* 2013), a abordagem de análise do discurso crítico de Fairclough (1992) e considerações sobre identidade por Ushioda (2011).

Este capítulo, além da introdução, é segmentado em quatro seções. Na primeira seção, os termos gênero textual, tipo textual e suporte de gênero são conceitualizados, além de ressaltada sua relevância para a comunicação em nossa sociedade. A segunda seção aborda a transposição didática dos gêneros textuais, ou seja, sua incorporação como objetos de ensino em contextos pedagógicos, que neste trabalho é feita por meio de sequências didáticas. A terceira seção mostra o passo a passo de uma situação didática na qual o gênero resenha de filme on-line é inserido no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como objeto de análise e produção na língua estudada, tendo como resultado final a postagem de resenhas redigidas pelos alunos em sites especializados

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

da Web. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre a inserção do gênero resenha de filme on-line em atividades pedagógicas e o impacto do trabalho realizado em sala de aula.

GÊNERO TEXTUAL, TIPO TEXTUAL E SUPORTE DE GÊNERO

De acordo com Bakhtin (1997, p. 279), todas as esferas da atividade humana (ex. esfera jurídica, jornalística, educacional) relacionam-se com a utilização da língua por meio de enunciados orais e escritos. Cada esfera (ou domínio discursivo) requer enunciados próprios, que estejam de acordo com a situação social da qual fazemos parte como interlocutores. Cada enunciado traz consigo três elementos essenciais: conteúdo temático (o que se deseja expressar, relacionado com as escolhas e os propósitos comunicativos do indivíduo), estilo (o modo como um enunciado é expressado, compreendendo recursos lexicais, intencionais e fraseológicos) e construção composicional (o modo como o enunciado é estruturado, relacionado com os aspectos formais do gênero). Tais elementos fundem-se na realização do enunciado e, vistos isoladamente, é possível identificar tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados pelo autor de gêneros do discurso¹.

Baseando-se em Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (2013, p. 64), definem os gêneros como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. Ademais, eles são apontados por Schneuwly (2013, p. 22) como instrumentos que são

1. Gênero do discurso e gênero textual são utilizados neste capítulo como termos intercambiáveis.

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

apropriados pelos sujeitos a fim de transformar suas atividades. Em consonância com as definições apresentadas, Marcuschi (2008, p. 155) define gêneros como textos materializados em situações comunicativas recorrentes que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos próprios, integrados por forças sociais, históricas, institucionais e técnicas.

Além do conceito de gênero, o autor discute os termos tipo textual e suporte de gênero. Tipo textual se refere à construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição, são modos textuais. Alguns exemplos de tipos textuais são a narração, a argumentação e a descrição. Todo gênero, além de ser regido por um tipo textual, é abrigado por um suporte, uma estrutura que o contém. O gênero em foco deste trabalho, resenha de filme on-line, está abrigado no suporte meio virtual. Outros exemplos de suporte são o jornal, a revista, a embalagem de produtos e o livro didático. Ao criar atividades pedagógicas com os gêneros textuais, é importante chamar a atenção dos alunos para esses três conceitos, para que fique claro o que é um gênero, sua intenção principal (tipo de texto) e o contexto que o compreende (suporte de gênero).

Com a chegada da era digital e conseqüentemente de meios de comunicação possibilitados pela Internet, presenciamos uma infinidade de novos gêneros e novas formas de interação. Marcuschi (2002, p. 20) ressalta que, com as novas tecnologias digitais, temos presenciado a criação de gêneros diversos por meio de novos suportes. Mas não há uma grande inovação em relação aos gêneros digitais, pois a maioria deles, segundo o autor, tem como base gêneros já existentes. Eles foram repaginados para se adequarem ao suporte meio virtual. Para Marcuschi, os novos gêneros são ancorados em velhas bases. O e-mail, por exemplo, tem como base a carta e os blogs pessoais o

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

diário. No entanto, ao compararmos e analisarmos os três elementos essenciais (conteúdo temático, estilo e construção composicional) do gênero base e do gênero digital, concluímos que há diferenças marcantes que os diferem, como o tom mais informal do e-mail e a possibilidade de inserção de comentários e discussões em uma postagem de blog. O gênero resenha de filme é encontrado em vários suportes, como jornais e revistas. Embora o formato e o conteúdo de uma resenha de filme on-line sejam semelhantes ao da resenha de filme em outros suportes, o texto no formato virtual difere do em papel por promover a interação do leitor, por meio de links e comentários.

A importância dos gêneros em nossa sociedade é tamanha que cabe a eles a função de serem instrumentos mediadores das atividades comunicativas que desempenhamos cotidianamente. Além de representar tais atividades, os gêneros as materializam e significam-nas (SCHNEWLY, 2013, p. 21), pois é por meio deles que o discurso se concretiza. Se eles não existissem e se em cada processo de fala tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p. 302). Por essa razão, é imprescindível que eles sejam incorporados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas como objetos de ensino, principalmente com o auxílio das tecnologias digitais. Assim, os aprendizes desenvolvem a língua estudada por meio de enquadramentos textuais que fazem parte de seu cotidiano, desenvolvendo concomitantemente seu letramento crítico.

OS GÊNEROS COMO OBJETOS DE ENSINO E SUA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A proposta de trabalho com os gêneros neste trabalho é inseri-los no currículo escolar como objetos de ensino a fim de utilizá-los como um meio de articulação entre as práticas sociais dos aprendizes fora de ambientes instrucionais e os objetivos de ensino da escola. Desse modo, os alunos são guiados a desenvolver sua competência linguística por meio de um processo de sequências didáticas que os leva à compreensão e à produção de textos a partir de práticas significativas.

Tomando-se como ponto de partida o pensamento de Bakhtin que é impossível a comunicação sem os gêneros do discurso, na escola, a todo momento, professores, alunos e demais participantes desta esfera social fazem uso dos gêneros em suas interações. Eles fazem parte do contexto escolar, mas nem sempre são objetos de ensino. Segundo Schwneuly e Dolz (2013, p. 64-65), deve-se ter em mente que a aprendizagem da língua(gem) ocorre no espaço situado entre as práticas e as atividades linguísticas. Os gêneros textuais são objetos intermediários para a aprendizagem e considerados instrumentos que fornecem suporte para o desenvolvimento de atividades comunicativas, servindo de referência para os aprendizes. Ao implementar atividades linguísticas por meio de gêneros, o professor provê aos alunos a oportunidade de reconhecer os gêneros utilizados em seu cotidiano e aprender sobre aqueles pertencentes a outros domínios discursivos, analisá-los de forma crítica e distinguir as especificidades de cada gênero enquanto o produz. O ensino via gêneros textuais ou a transposição didática dos gêneros contribui para que ao mesmo tempo o aluno desenvolva suas capacidades linguísticas (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica) e aprenda novas formas de expressão comunicativa.

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

A fim de guiar os professores na tarefa de ensinar os gêneros textuais na escola, Dolz *et al.* (2013, p.81-108) apresentam um processo de ensino-aprendizagem denominado sequência didática, que segundo os autores permite que os aprendizes apropriem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Sua finalidade é auxiliar o aluno a (re)conhecer um gênero e a dominá-lo, permitindo que sua expressão escrita e oral seja aprimorada. As sequências didáticas são empregadas tanto para a condução de práticas de linguagem menos acessíveis aos alunos quanto para o desenvolvimento daquelas que são parte de seu cotidiano. Na figura 1 a seguir é apresentado um esquema, proposto por Dolz *et al.* (2013, p. 83), que resume o processo de uma sequência didática, composta por etapas e módulos.

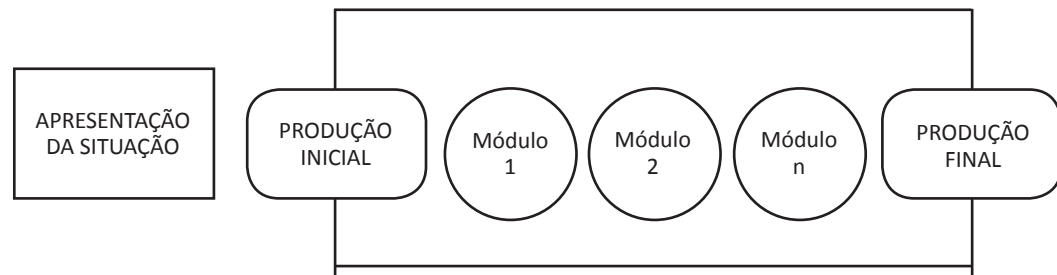


Figura 1: Esquematização de uma sequência didática.
Fonte: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (2013, p. 83).

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

A primeira etapa do processo é a **apresentação da situação**. Este é o momento em que o professor provê aos alunos as instruções a respeito do trabalho de expressão oral ou escrita que será realizado, abordando o gênero textual em foco. O professor deve pensar em atividades para avaliar o conhecimento que os alunos já têm do gênero em questão, apresentar alguns exemplos do gênero (em formato impresso, em áudio ou multimodal, por exemplo) e questões sobre esses gêneros, de modo que os aprendizes compreendam e se envolvam com o gênero textual para que seja possível sua produção com segurança na próxima etapa.

Dolz *et al.* (2013, p. 84) declaram ser essencial que o trabalho nesta etapa abarque a apresentação de um problema de comunicação bem definido, por meio de questões como “qual é o gênero abordado?” e “a quem se dirige o texto?” e preparar bem os alunos quanto ao conteúdo a ser produzido. No caso de um debate, por exemplo, deve ser destacado que ele é composto de um assunto central discutido por duas ou mais pessoas cujas opiniões são confrontadas.

Como complemento a esses dois aspectos citados pelos autores, acredito ser de suma importância nessa etapa de pré-produção analisar criteriosamente os três elementos essenciais do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional) propostos por Bakhtin (1997) e despertar a criticidade dos aprendizes acerca do modo como a linguagem é empregada, intenções subentendidas nos discursos dos interlocutores, identificar ideologias. Ou seja, guiá-los a ler nas entrelinhas. Deste modo, utilizo nesta etapa de pré-produção de gêneros um conjunto de questões, propostas por Motta-Roth (2008, p.261-262) classificadas em cada uma das três dimensões para a análise do discurso de Fairclough (1992, p.4): dimensão textual, que trata da análise linguística dos textos; dimensão discursiva, que analisa a natureza dos processos de produção e interpretação dos textos

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

e dimensão do texto enquanto prática social, que se preocupa com a análise social de um evento discursivo, tais como suas circunstâncias institucionais e organizacionais.

Piconi *et al.* (2013, p. 379-280), utilizando perguntas para a análise de textos indicadas por Motta-Roth (2008, p.261-262), criam um quadro agrupando tais questões nas três dimensões apresentadas, como mostra o quadro 1. O quadro abaixo se caracteriza apenas como um modelo de trabalho com gêneros. Ao formular as perguntas, o professor deve levar em conta as características específicas de cada gênero e incluir questões pessoais, como “Você já escreveu/produziu um(a) carta para o editor/comentários em um blog/apresentação no YouTube? Relate sua experiência ou conte se você gostaria de produzir (o gênero em questão) caso nunca o tenha feito”. Quanto mais envolvidos na análise de um gênero os aprendizes estiverem, melhores serão os resultados de suas produções finais.

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

Quadro 1: Quadro de análise crítica de gêneros proposto por Piconi *et al.* (2013) com base nas questões de Motta-Roth (2008) e nas dimensões de Fairclough (1992).

Dimensão Textual
1. Qual o princípio de encadeamento das sentenças? Qual a estrutura textual básica?
2. Que elementos estão em posição inicial/final em cada oração? Há expressões que sinalizam a organização do texto (tema/remã, conjunções coordenadas/subordinadas)? Os conectores usados para ligar as orações expressam adição/oposição/causa/consequência?
3. Sobre o que é texto? Qual é o campo semântico recoberto? O vocabulário é mais emocional/objetivo, mais descritivo/argumentativo?
4. Que ações são representadas no texto? Que processos são descritos pelos verbos e sintagmas verbais?
5. Há verbos de ação que sugerem processos materiais (fazer/pegar)? Ou processos mentais (sentir/relembrar)? Verbais (dizer/declarar)? Há processos relacionais que classificam ou identificam entidades (ser/ter)? Ou ainda, há processos que expressam existência (haver) ou comportamentos associados a funções do corpo e dos sentidos (rir/ouvir)?
6. Quem são os participantes das ações representadas (sintagmas nominais)? Qual é a relação entre eles (chefe-empregados, artista-crítico, médico-paciente, governo-cidadão, vendedor-cliente, etc...)? Que verbos, substantivos, pronomes e adjetivos são associados a cada participante para projetar identidades? As sentenças estão na voz passiva ou ativa? Os agentes das ações são explicitamente nomeados no texto?
7. Que tempo(s) verbais é (são) usado(s)? Há modalização verbal, nominal ou adverbial? De que tipo (epistêmica/deôntica)?
Dimensão Discursiva
1. É possível situar onde, quando e por quem o texto foi escrito? De onde o texto foi extraído?
2. É possível identificar o objetivo comunicativo do texto? É possível nomear o gênero do texto? Que elementos ajudam na identificação?
3. Quem interage por meio do texto nesse gênero? Quem serão seus prováveis leitores? Por quê?

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

4. Qual é o provável campo semântico recoberto pelo texto? Sobre que tema tratará o texto?
5. Que elementos interdiscursivos estão no texto? Há elementos para simular conversa, autopromoção, qualidades pessoais, propaganda, discurso religioso, educacional, governamental, político-partidário, racista, etc.
6. Há elementos intertextuais, por exemplo, que invocam discursos reconhecidamente situados em outro contexto de tempo ou de espaço?
7. Qual é o tom utilizado pelo autor? Simetria ou assimetria (leigo-leigo ou experto-leigo), amizade, impessoalidade, informalidade, formalidade, etc.? Há mais expressões informais/coloquiais ou formais?
8. O autor faz auto-referência ou referência ao leitor? Por meio de que palavras?
Dimensão do texto enquanto prática social:
1. É possível identificar a carga ideológica do vocabulário?
2. Há elementos de discurso exortativo ou de comodificação no texto? Há expressões de avaliação positiva, de descrição de vantagens ou qualidades, de exortação, etc.?
3. Há elementos de autopromoção relativos a grupos, pessoas ou objetos específicos? Quais?
4. Quais são os pontos de vista apresentados no texto sobre o assunto? Com que objetivo?

Fonte: Piconi *et al.* (2013, p. 379-380).

O passo seguinte é o da **produção inicial**. Os alunos, com base nos conhecimentos desenvolvidos sobre o gênero estudado, irão produzir seus próprios textos. Nesta etapa, pode haver ainda muitas dúvidas quanto aos aspectos estilísticos, discursivos e de conteúdo do gênero, que podem ser sanadas tanto pelo professor quanto pelos colegas. É importante que se tenha em mente que essa produção, embora seja completa, é apenas a primeira versão do trabalho. Ela serve como uma avaliação diagnóstica para que o professor possa identificar os pontos fracos das produções que devem ser enfatizados nas etapas seguintes.

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

Na parte de desenvolvimento dos **módulos**, o professor deve focar nas dificuldades que os aprendizes tiveram em sua primeira versão e discuti-los em sala. Após a correção da versão inicial pelo professor ou pela troca de trabalhos entre os colegas, os trabalhos são devolvidos aos alunos. O professor pode expor aos alunos os erros mais cometidos nas produções, abrir espaço para perguntas, trabalhar com as competências linguísticas (ex. adequação da linguagem, erros ortográficos e de concordância) e fazer uma revisão do que se espera para a versão final.

Com o trabalho realizado nos módulos, os aprendizes produzem suas **produções finais** que mais uma vez são corrigidas. Nesta etapa, deve haver uma reflexão sobre os trabalhos finais e seus resultados são exibidos em sala. Discute-se também a respeito da publicação dos trabalhos. Eles serão expostos no mural na escola? Serão entregues aos seus destinatários? Ou postados na Internet? A publicação é parte fundamental no trabalho com os gêneros, pois além de valorizar as produções desenvolvidas, define o final do processo da sequência didática, provendo um propósito de comunicação significativo para as produções.

Na seção a seguir é apresentado o passo a passo de uma sequência didática com o gênero resenha de filme on-line. Conforme já explicitado anteriormente, as sequências didáticas são flexíveis e devem ser adaptadas pelo professor de acordo com as variáveis de seu contexto de trabalho. Como os alunos não tiveram uma experiência prévia com o gênero focado antes das atividades, os módulos de análise de gênero foram desenvolvidos antes que eles apresentassem suas produções iniciais.

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO RESENHA DE FILME ON-LINE

O trabalho com o gênero resenha de filme on-line foi realizado com alunos do 1º ano do Centro Federal de Educação tecnológica de Minas Gerais – Unidade Nepomuceno – da disciplina Inglês I. O objetivo do trabalho com a resenha de filme on-line foi fazer com que os alunos aprendessem vocabulário em língua inglesa relativo a filmes e resenha de filmes, soubessem reconhecer esse gênero e produzi-lo conforme suas especificidades e desenvolvessem sua habilidade de escrita na língua por meio de uma prática comunicativa real, que inclui uma mensagem, uma intenção e público alvo. É importante ressaltar que todo o material apresentado e produzido pelos alunos estava em língua inglesa.

O processo sequência didática foi a base metodológica para o trabalho, que teve duração de sete aulas. Abaixo são apresentadas em detalhe as atividades ministradas em cada aula.

AULA 1: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Na primeira aula, foi apresentado aos alunos um conjunto de slides para que eles se familiarizassem com o conceito de gênero, com o gênero focado, a resenha de filme on-line e percebessem a relevância dos gêneros textuais para a comunicação. Primeiramente houve uma discussão sobre o conceito de gênero textual, o suporte que o abriga, o meio virtual e seu tipo textual, sua intenção principal, que é descrever e argumentar sobre um filme. Vários alunos já conheciam o termo gênero textual, que já tinha sido estudado previamente em aulas de português. Juntamente com sua definição, foi apresentado aos alunos que sem os gêneros não há maneiras de se estabelecer uma

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

interação comunicação comunicativa e que cada um deles tem sua estrutura, vocabulário, intenção e público alvo próprios.

Com o propósito de envolvê-los mais profundamente na discussão, foram disponibilizados nos slides ilustrações de gêneros que fazem parte da vivência dos alunos e com os quais eles se identificam. Eles tiveram a tarefa de reconhecer e nomear os gêneros mostrados na tela: um anúncio de venda do Playstation 4, o bate-papo do Facebook, um cartaz de divulgação do filme Capitão América 2 e um arquivo de áudio contendo uma música. Após essa atividade, houve a apresentação de uma lista de outros gêneros, tais como a carta, a história em quadrinhos, a piada, o *tweet*², etc..

AULA 2: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Na segunda aula o enfoque foi a resenha de filme on-line. Contudo, antes de abordar o gênero textual em questão, foi trabalhado com os alunos vocabulário em inglês relativo aos gêneros de filmes. Capas de filmes foram mostradas nos slides e os alunos, com a ajuda da professora, indicaram os gêneros dos filmes, como terror, suspense e romance.

Logo após, a professora disse aos alunos que eles fariam atividades com resenhas de filmes e que primeiramente nos concentraríamos em um filme em especial: *The hunger games: catching fire* (em português Jogos vorazes: em chamas), que se trata do segundo filme da franquia iniciada por *The*

2. Um *tweet* é uma postagem feita pela rede social Twitter.

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

hunger games. A escolha do filme se justifica por sua enorme popularidade entre os adolescentes. Havia vários alunos na sala que já tinham lido o livro e assistido ao filme. Estes compartilharam a história de Katniss Everdeen e cia com os demais colegas e o trailer do filme, com legendas em inglês, foi exibido.

Após a exibição do trailer do filme, os alunos responderam³ algumas perguntas de interpretação de texto para que fosse possível verificar a compreensão da história com os alunos, especialmente daqueles que não a conheciam antes. As perguntas feitas foram:

- Sobre o que é o filme Jogos vorazes: em chamadas?
- Este é o primeiro filme da franquia? Como você sabe?
- Quem são os personagens principais?
- Como você acha que o próximo filme será?

AULAS 3 E 4: ANÁLISE DO GÊNERO E COMPREENSÃO TEXTUAL

Durante as aulas 3 e 4, os alunos receberam uma folha de atividades e foram divididos em grupos de cinco componentes. A folha trazia três definições de resenha de filme retiradas de sites da Internet.

3. Os alunos tinham a opção de responder as questões em português e inglês, mas eram sempre encorajados a responderem em inglês.

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

As definições foram lidas, discutidas em sala e as dúvidas iniciais sobre o gênero foram esclarecidas.

A próxima atividade trazia três resenhas on-line do filme *Jogos Vorazes* – em chamadas retiradas de sites especializados. Depois de uma leitura silenciosa das resenhas pelos alunos, três delas foram selecionadas para ler cada uma delas em voz alta e explicar seu conteúdo.

Por fim, a atividade final consistia em responder 15 questões, que foram baseadas no quadro de análise crítica de gêneros proposto por Piconi *et al.* (2013), disponibilizado no quadro 1 deste capítulo. Algumas das questões de análise de gênero requeriam a comparação da estrutura básica das três resenhas de filme on-line, o propósito comunicativo das resenhas, o interesse dos alunos ao escreverem e publicarem uma resenha e questões de vocabulário e interpretação de texto.

AULA 5 E 6: PRODUÇÃO INICIAL

A partir de todo o conhecimento obtido nas aulas anteriores, os alunos, divididos nos mesmos grupos das aulas 3 e 4, foram orientados a escolherem um filme de sua preferência e escreverem uma resenha sobre ele em inglês, para serem publicadas em um site de resenhas on-line. Ao permitir que os alunos escolham o filme para a resenha, o professor integra práticas sociais com educacionais e insere os aprendizes como centro do processo de ensino. Além disso, com base em Ushioda (2011, p.16-17), o professor promove a transposição de outras identidades dos alunos para o ambiente escolar, motivando sua aprendizagem.

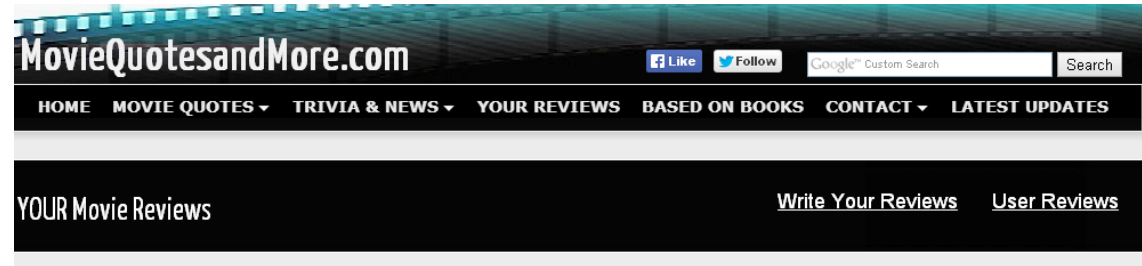
O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

A escrita das resenhas começou em sala e sua primeira versão deveria ser finalizada e entregue na próxima aula. Os alunos tiveram a opção de redigir a resenha diretamente em inglês ou escreverem em português para traduzi-la posteriormente com o auxílio de dicionários e sites de tradução. Após a entrega da resenha, o texto foi corrigido pela professora e devolvido para os alunos, que deveriam corrigir os erros e escrever a segunda versão da resenha.

AULA 7: PRODUÇÃO FINAL

Com a segunda versão do trabalho pronta, a última atividade da sequência foi a publicação das resenhas no site Movie Quote and More.com, especializado na divulgação gratuita de resenhas de filme on-line em inglês de amantes de cinema de todo o mundo. O acervo de resenhas é muito rico, e os alunos, além de enviarem suas próprias resenhas, puderam ler e comentar resenhas de outros usuários. O professor, ao possibilitar a publicação dos aprendizes em espaços da Web, valoriza o trabalho dos aprendizes e aproxima práticas pedagógicas com práticas sociais que fazem parte do cotidiano dos aprendizes, como o acesso a sites, a leitura de hipertextos e a postagem de materiais na Web. A figura 2 a seguir traz a interface inicial do site utilizado para abrigar as produções finais dos alunos.

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas



Do you love watching movies and writing about them? Great, because we need your movie reviews! Lots and lots of reviews to make this site interactive and enjoyable for all levels of movie fans. If you're up to the challenge then we are inviting YOU, our readers, to send us YOUR MOVIE REVIEWS of any movies you've been watching. We'd love to read your opinions on old and new movies.

Sending your review is very easy to do, just one simple [form](#) to complete and you're off and an entire globe of movie followers will be able to view and read your reviews, and you will get to see your name up in lights (well, on the web anyway!).

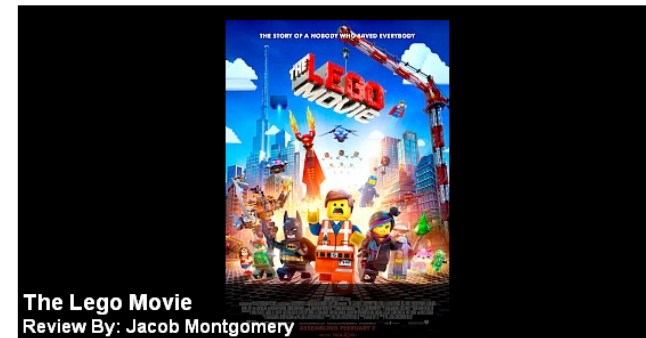


Figura 2: Interface do site Movie Quotes and More.com.
Fonte: <http://www.moviequotesandmore.com/movie-reviews.html>.

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão das novas tecnologias em ambientes instrucionais do século XXI é essencial, haja vista que é necessário que haja uma consonância entre as práticas sociais e as pedagógicas. Sites, redes sociais, blogs e demais espaços da Internet, por estarem presentes no cotidiano de nossos aprendizes, devem ser explorados em atividades didáticas para que haja uma motivação maior na aprendizagem. O ensino de língua inglesa neste contexto é privilegiado, pois a maior parte do conteúdo disponível na Web é nessa língua.

O trabalho com os gêneros textuais como objetos de ensino auxilia o professor na tarefa de desenvolver atividades de cunho social. A transposição didática dos gêneros, por meio de sequências didáticas, faz com que o processo de análise e produção de gêneros seja realizado de maneira sistemática e ao mesmo tempo flexível, possibilitando a adequação do processo ao contexto onde as atividades são realizadas e a exploração de outras identidades dos aprendizes ao abrir espaço para suas preferências pessoais.

Em relação à sequência didática em torno do gênero textual resenha de filme on-line, pôde-se perceber os alunos participaram das atividades de forma efetiva, devido ao tema da sequência que era de seu interesse, pela oportunidade de escrever a respeito de seus filmes preferidos e pela interação em ambientes virtuais.

O gênero resenha de filme on-line na sala de aula de língua inglesa: uma proposta por meio de sequências didáticas

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- LAND, Susan; HANNAFIN, Michael. Student-centered learning environments. In: JONASSEN, David; LAND, Susan. **Theoretical foundations of learning environments**. London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 1-23.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-63.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MOTTA-ROTH, Désirée. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. In: _____. CABAÑAS, Teresa; HENDGES, Graciela. (org.). **Análises de textos e de discursos: relação entre teorias e práticas**. 2ed. Santa Maria: PPGL Editores, 2008. p. 243-272.
- PICONI, Larissa Bassi; VALK, Cláudia Christian Silva; REGISTRO, Eliane Segati Rios. O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas. **Entretextos**. Londrina, v.13, n.1, p.368- 400, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/11167>. Acesso em: 28/02/15.
- PRENSKY, Marc. **Digital Game-Based Learning**. London: Paragon House, 2001.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- USHIODA, Ema. Motivating Learners to speak as themselves. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Ed.). **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 11-24.

14

ANTÔNIO MARCOS DE SOUSA BENTO
IZAQUEU CHAVES OLIVEIRA
VAGNER DIAS DE SOUZA

AS FORMAS GEOMÉTRICAS COMO BASE FACILITADORA NO ENSINO DO DESENHO ARTÍSTICO: UM ESTUDO DE CASO NO IFRO/CAMPUS ARIQUEMES

**As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico:
um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes**

INTRODUÇÃO

A Arte de desenhar é algo lindo, porém muitas pessoas dizem não ter tanta facilidade no que diz respeito a expressar ideias no papel em formas de desenhos mais elaborados, representando assim desenhos de formas simbólicas, sem tanta veracidade com a realidade. Mas qual o motivo disso? O que se percebe é que apesar da disciplina de arte ser componente curricular obrigatório, na prática não detém tanta ênfase aos conteúdos pragmáticos, nesse caso de modo particular o desenho mais elaborado, não tendo tanta importância ou não ganha tanto foco ao longo do curso. Esses fatores decorrem da falta de aptidão uma vez que alguns professores, não são habilitados na área. Devido a essa realidade os alunos não são estimulados a desenvolver habilidades artísticas no que tange as técnicas de desenhos.

A falta de habilidades para iniciar o ensino de técnicas de desenho por parte dos professores tornou-se fator determinante da pesquisa, que por sua vez será uma proposta de ensino.

Tal proposta de ensino parte-se de uma parcela da matemática, que cabe as formas geométricas, que influenciam no desenvolvimento dos alunos quanto as suas habilidades de desenhar permitindo assim uma interdisciplinaridade entre a matemática e a arte.

Diante o exposto, o presente estudo busca demonstrar que as formas geométricas são uma ferramenta de grande importância e um caminho muito apto para auxiliar os alunos a desenvolver um grau maior de habilidade no desenho.

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

O desenvolvimento do estudo se faz necessário uma vez que as formas geométricas servem como auxílio na construção de desenhos mais elaborados possibilitando maior desenvolvimento de técnicas no desenho artístico, visando ampliar as habilidades dos alunos que possuem maior aptidão, bem como estimular os que apresentam dificuldade para essa prática.

Outro fator fundamental para o desenvolvimento do referido estudo consiste na aplicação da interdisciplinaridade no campo da arte, dando importância à habilidade de desenho, e no campo da matemática, fazendo uso de formas geométricas.

Sendo assim torna-se pertinente o desenvolvimento desse estudo de caráter teórico e prático, uma vez que o mesmo tem relevância no contexto escolar.

CONSTRUÇÃO DO DESENHO E DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO NO CONTEXTO HISTÓRICO

Desde muito cedo a criança já desperta o desejo para representar os seus sentimentos e ações através de desenhos. Tal ação é hereditária, visto que o desenho está presente na ação humana desde a antiguidade, quando então os “homens das cavernas” começaram a registrar em forma de pictogramas, o seu cotidiano. Essa representação constituía-se na construção de desenhos de animais e objetos. No decorrer de séculos, surgiram grandes artistas, pintores, desenhistas que obtiveram grande reconhecimento por representar a natureza, a realidade, e a vida.

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

No âmbito escolar, a geometria é um conteúdo aplicado apenas na disciplina de matemática, porém os PCNs trazem uma proposta de contextualização do conteúdo, como esclarecem Gomes e Santos (2007, p.06)

Os PCNs (1998) propõem para o ensino da geometria, que o aluno desenvolva a compreensão do mundo em que vive, aprendendo a descrevê-lo, representa-lo, ler e interpretar argumentos matemáticos, utilizando a geometria como meio para representar conceitos e relações matemáticas, permitindo o estabelecimento de conexões entre a matemática e outras disciplinas, e a se localizar nele, estimulando ainda a criança a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades, compreender conceitos métricos, facilitando a compreensão de conceitos.

Para Correia (2012) “O desenho espelha o que as crianças dizem sobre si mesma, mas na verdade o desenho é a primeira obra das crianças, traduz a sua riqueza expressiva”. Em comum a autora, Salvador (1999 apud Correia 2012) afirma que o desenho pode, em distintas situações, revelar o estado de espírito da criança, porque traduz o que sente, pensa, deseja, o que a deixa inquieta, alegre ou triste.

Nessa mesma perspectiva Nicolau (1997 *apud* SIO, s/d) afirma que.

Aprendemos, sentindo e pensando desde a infância, para estimular guiar e compreender a criação e a expressão infantil é necessário antes de tudo, conhecer e compreender a criança, considerar, a importância de se observar as fases do desenvolvimento infantil, para melhor compreender as crianças e respeitar o seu desenvolvimento biológico.

No entanto Sio (s/d) ressalta que pode haver diferenciação entre o potencial e a forma de desenvolvimento de cada um, dependendo do estímulo recebido do ambiente e as experiências vivenciadas e a cultura no qual está inserido.

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

Nessa perspectiva, Sio (s/d) argumenta que o educador, é ou pelo menos deve ser conhecedor destas etapas de desenvolvimento, por tanto seu papel consiste no respeito e da criança em cada momento, pois, é quando se fazem as primeiras comunicações desta com o meio em que vivem. Contando com o apoio de educadores, pais e professores, tornar-se-ão, seguras e confiantes de suas potencialidades e naturalmente terão o seu desenvolvimento psicomotor e intelectual dentro da normalidade.

Vygotsky (1988 apud Correia 2012) afirma que o desenho constitui-se no registro da passagem do gesto à imagem, como também à percepção da possibilidade de representar graficamente algo, a qual configura o desenho como precursor da escrita.

Schwaz, Sevegnari e André (2007 apud Sandes 2009) concluem afirmando que:

O desenho infantil é um instrumento dos mais importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo e constitui-se num elemento mediador do conhecimento e do autoconhecimento. A partir do desenho a criança organiza as informações, processa experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado e pode desenvolver um estilo de representação singular no mundo.

Neste ponto torna-se pertinente abordar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vigotski (1933 apud Vieira 2007) o indivíduo aprende à medida que se desenvolve e desenvolve-se à medida que aprende. Partindo desta assertiva, a autora compreende o desenvolvimento e aprendizagem como sendo processos distintos, porém intimamente relacionados. Ressalta ainda que a aprendizagem procede e possibilita o desenvolvimento, gerando uma dependência entre os dois elementos. Nesse sentido, Vigotski (1988 apud Vieira 2007, p.06-07) traz uma importante contribuição no que tange ao desenvolvimento do indivíduo.

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

QUAL RELAÇÃO ENTRE A GEOMETRIA E O DESENHO?

No contexto atual percebe-se que a geometria ainda influencia os artistas (desenhistas e pintores). Dentre eles podemos citar o desenhista brasileiro Arthur Garcia (s/d, p.14) que esclarece o seguinte:

Um erro bastante comum de quem se aventura pela primeira vez no universo do desenho (e não apenas no estilo mangá) é achar que o elemento inicial é o mais chamativo, marcante ou bonito do todo. Seja um beijo apaixonado ou um chute certo, vira e mexe cometemos o engano de querer começar o trabalho pelo 'telhado', em vez de primeiro construirmos as paredes ou a base de uma casa.

O autor expõe sua metodologia para a construção de desenhos no estilo mangá. O autor se refere ao fato de que para desenharmos precisamos primeiro fazer um esboço antes e logo mais acrescentar formas e volume aos traços. Essas formas do esboço inicial são formas geométricas que servem para estruturação do desenho feito por meio de proporções, simetria e harmonia e uma visualização do desenho final, para que o desenho não tenha alguma deformação durante a construção.

Por outro lado, a forma que se dá o ensino da Arte, assim como nas outras áreas no âmbito escolar é a forma disciplinar, ou seja, de forma isolada das demais. Tal fator implica em aulas exaustivas ou monótonas de determinada disciplina.

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

O trabalho interdisciplinar envolvendo a Matemática, que por sua vez se utiliza da geometria e a Arte que utiliza da construção de desenhos é uma saída para ambos os campos de estudo.

O ENSINO DA GEOMETRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O estudo dos conteúdos conceituais e procedimentais que envolvem a geometria trabalha o bloco de “espaço e forma” que é proposto pelos PCNs (1997) dos anos finais do ensino fundamental, dentre esses conceitos podem ser destacados:

- Composição e decomposição de figuras tridimensionais, identificando diferentes possibilidades;
- Identificação de simetria em figuras tridimensionais;
- Ampliação e redução de figuras planas pelo uso de malhas;
- Percepção de elementos geométricos nas formas da natureza e nas criações artísticas;
- Representações de figuras geométricas;
- Figuras geométricas planas e figuras geométricas espaciais.

Segundo Miranda (s/d) as crianças de 1º ano deveriam conseguir identificar e representar semelhanças e diferenças entre formas geométricas; as do 3º ano deveriam saber utilizar a nomenclatura correta

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

para formas e figuras; as do 4º identificar semelhança e diferença entre figuras geométricas e a diferença entre perímetro e área; e as do 5º ano identificar dentre as figuras geométricas os poliedros e compreender a relação entre vértice, face e aresta, para que assim as crianças de 6º ano possam trabalhar os conteúdos de sua matriz curricular corretamente e depois dar segmentos nas séries seguintes. Porém como afirma Gomes e Santos (2007) dentre as dificuldades relatadas pelos professores para dar continuidade o ensino da matemática na 5ª série (atual 6º ano) estão: carência de interesse; falta de resoluções de atividades para casa; ausência de material didático e dando destaque à defasagem dos conteúdos trabalhados nas séries anteriores.

Diante essa problemática se observa que existe na matriz curricular de matemática nas séries iniciais uma vasta sequência de conteúdos preparatórios para a geometria do 6º ano, porém os alunos vêm com dificuldades nesses conteúdos anteriores, ocasionando uma barreira para a aplicação da geometria. Gomes e Santos (2007) destacam além dos fatores supracitados, dois fatores determinantes tais como: ausência de domínio do conteúdo de geometria e o excesso de carga horária docente para o planejamento das aulas, sendo assim trabalhando o conteúdo de forma reduzida. Assim como na matemática percebe-se a dificuldade de se desenvolver de forma integral os conteúdos da disciplina de arte, como demonstra o tópico posterior.

O ENSINO DE DESENHO: ETAPAS E DIFICULDADES

As crianças passam por várias etapas para da construção de desenhos citadas por vários autores como Georges Henry Luquet, Jean Piaget, Viktor Lowenfeld entre outros.

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

Luquet (1927 apud Baptista 2012) distingue quatro estágios para o desenho que são:

- Realismo fortuito: a criança verifica que seus traços produziram acidentalmente uma semelhança não procurada, com o passar de tentativas ela vai adquirindo traços menos desajeitados (por volta dos dois anos de idade);
- Realismo falhado: A criança tem intenção de desenhar algo real, porém tem dificuldade motora e de percepção visual da realidade (por volta dos três e quatro anos de idade);
- Realismo intelectual: A criança adiciona em seus desenhos elementos se sua imaginação faz uso de variados pontos de vista e transparências, como por exemplo, desenhar uma casa com paredes transparentes e com seus móveis dentro (prolonga-se dos 4 aos 10/12 anos de idade);
- Realismo visual: Nessa fase a criança substitui a transparência pela opacidade, os vários pontos de vista pela perspectiva, desenhar os objetos com maior fidelidade a realidade, caracteriza o desenho adulto (dos 12 anos em diante).

Luquet ainda destaca que a fase de mudança do realismo intelectual para o realismo visual, quando ocorrido fora do período certo, pode induzir algumas pessoas adultas a permanecer na fase do realismo intelectual. A autora Baptista (2012) ainda conclui:

É de suma importância citar que dependendo do nível de estímulo a que uma criança é exposta ao longo de seu desenvolvimento, ela pode passar ou não pelas fases descritas pelos estudiosos

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

e que o importante é respeitar a fase de maturidade cognitiva das crianças visto que isso pode variar de uma pessoa para outra.

Visto o exposto, podemos afirmar os adultos têm papel fundamental no desenvolvimento da habilidade de desenhar das crianças. Tanto os pais e familiares quanto os educadores e professores podem estimular as crianças que durante a infância estão em fase de desenvolvimento de sua criatividade e coordenação motora e precisam de um apoio para que possam passar pelas fases de desenvolvimento do desenho. Porém, a autora Baptista (2012) ressalta:

Vale lembrar que o encanto pelo ato de desenhar se estende por toda a infância e que isso pode desaparecer gradualmente com a chegada do início da adolescência, pois as crianças se tornam mais críticas e exigentes consigo mesmas. Estudos comprovam que isso acontece devido ao fato de que algumas crianças apresentarem certa dificuldade em atingir o realismo Visual o que acarreta um quadro de desânimo e conseqüentemente é gerada uma desistência do ato de desenhar.

Neste momento as crianças partem das séries iniciais para o ensino fundamental do segundo ciclo e posteriormente para o ensino médio e se tornam mais autocríticas e exigentes consigo mesmas. Nesta nova etapa estão sendo inseridas a uma nova experiência educacional, onde serão mais instigados e estarão sendo expostos a uma série de novas disciplinas para assimilar, vão perdendo tanto tempo quanto interesse para trabalhar o desenho. No entanto possuem agora, a disciplina Arte, onde ainda poderão usar a criatividade para elaborar desenhos, devendo ser aplicados também a eles aulas de pintura, dança teatro, artesanato, história da arte entre outros.

Tal Disciplina estará presente na grade curricular até a conclusão do estudo do ensino médio. Possuem também um ensino mais exigente da matemática. Ainda na área da matemática o estudo

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

do bloco de espaço e forma se dá pelos conceitos geométricos e será trabalhado com mais ênfase do que nas séries anteriores.

Como implica os PCNs (1997, p.39) sobre o bloco de “espaços e formas”:

A Geometria é um campo fértil para se trabalhar com situações-problemas e é um tema pelo qual os alunos costumam se interessar naturalmente. O trabalho com noções geométricas contribui para a aprendizagem de números, medidas, pois estimula a criança a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades e vice-versa. Além disso, se esse trabalho for feito a partir da exploração dos objetos do mundo físico, de obras de arte, pinturas, desenhos, esculturas e artesanato, ele permitirá ao aluno estabelecer conexões entre matemática e outras áreas do conhecimento.

Partindo por esse princípio os PCNs (1997) trazem como proposta de interdisciplinaridade entre o campo a Arte e da Matemática, podendo trabalhar a relação de alguns conceitos básicos entre geometria e desenho realista como: reconhecimento e nomenclatura correta de corpos geométricos (esferas, cubos, prismas, pirâmides entre outros) na construção de esboço para o desenho; exploração das obras de artes antigas que tiveram influência da geometria; Identificação da simetria em desenhos tridimensionais; Percepção de elementos geométricos nas formas da natureza e nas criações artísticas; construção de desenhos realistas por meio de formas geométricas entre outros.

Contudo é notório nas escolas aplicação de forma disciplinar do ensino da arte e matemática assim como as demais disciplinas, ora por excesso de carga horária, como já exposta e pela própria formação acadêmica do professor.

**As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico:
um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes**

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para constatar a relevância das formas geométricas como base facilitadora da construção do desenho artístico, foi realizada: observação, aplicação de questionário semiaberto e oficina de desenho entre os meses de outubro e novembro de 2014. A pesquisa teve como sujeitos, alunos do 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio e a professora responsável pela disciplina de Arte.

Os dados são apresentados através da amostragem no contexto, no qual os sujeitos estão inseridos, partindo das análises do questionário. Para tanto os sujeitos serão denominado de aluno 01, aluno 02, aluno 03, aluno 04 e assim sucessivamente.

No que consiste a pesquisa, a mesma transcorreu em três etapas, sendo a primeira, a observação a qual teve como objetivo analisar como se dava o ensino de arte. Na segunda etapa aplicou-se o questionário semiaberto, que teve como propósito identificar o nível de afinidade quanto a prática de desenho. Na terceira etapa foi desenvolvida a oficina de desenho, que por sua vez transcorreu em dois momentos, a saber: construção de um desenho sem quaisquer ensinamentos sobre geometria por parte do pesquisador; construção do desenho a partir da exposição da técnica com uso de formas geométricas. Posteriormente feito uma análise comparando os dois desenhos construídos.

**As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico:
um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes**

**PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DIRETOS DA PESQUISA, PROFESSORA
E ALUNOS, COM RELAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE DESENHO ARTÍSTICO.**

Neste momento torna-se pertinente expor os resultados da coleta de dados, no que se refere ao nível de afinidade dos sujeitos com relação ao desenho artístico.

DA PROFESSORA

O campus Ariquemes conta apenas com uma professora para ministrar as aulas de Arte. A referida professora é formada em Português/Inglês. Segundo ela, assumiu as aulas de Arte no mês de agosto de 2014, em virtude de ser servidora temporária e de não, ter carga horária na disciplina de Português disponível e consequentemente pela ausência de professor de Arte no campus. Declara não possuir nenhuma capacitação na área de Arte. Ao perguntar qual a técnica se baseia para aplicação de desenhos afirma que “até o momento nenhuma”. Ressalta ainda que tem pouca afinidade com prática de desenho em sala de aula. Por fim questionada se a matemática tem alguma influência no campo da Arte, afirma que sim através das formas geométricas.

DOS ALUNOS

Como ponto inicial aos alunos entrevistados foi perguntado “*Na sua trajetória escolar houve ênfase quanto aos desenhos nas aulas de artes?*” Quanto a esta questão o gráfico abaixo mostra que:

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

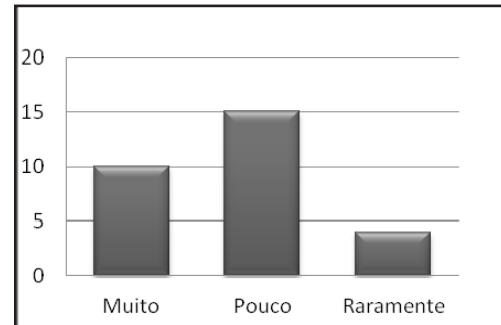


Gráfico 1: Grau de ênfase de desenhos nas aulas de artes durante trajetória escolar.
Fonte: arquivo do autor.

Diante do exposto percebe-se que a maior parte dos entrevistados demonstrou que tiveram pouca ou quase nenhuma ênfase quanto à construção de desenhos nas aulas de artes

Na segunda questão os alunos foram indagados quanto *“Atualmente você tem trabalhado com desenhos em suas aulas de artes?”* Observa-se que apenas dois alunos afirmaram estar trabalhando muito com desenhos, tal resultado revela que a construção de desenhos não tem sido conteúdo muito praticado nas aulas de artes. Embora o mesmo conteúdo esteja descrito na ementa do projeto pedagógico curricular do curso.

Para entender com que frequência desenhavam e qual o motivo da mesma, nas questões seguintes foi perguntado *“Qual o nível de afinidade quanto a prática de desenho?”* e *“Levando em consideração a resposta anterior, que fator você atribui a ela?”*. Os dados revelam que a maioria atualmente ainda não pratica atividades relacionadas a desenhos fora de sala. O quadro

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico:
um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

1 sintetiza as respostas dos sujeitos da pesquisa de modo que pode visualizar a afinidade dos mesmos e os seus fatores motivadores.

Quadro 1: Relação prática de desenho e motivação.

		Motivação			
Prática	Questões	Não sabe	Não gosta	Não teve incentivo	Gosta de desenhar
	Desenha muito	-	-	-	3
	Desenha Regular	1	2	1	6
	Desenha pouco	5	3	1	2
	Não Desenha	4	1	-	-

Fonte: arquivo do autor.

De modo descrito pode notar que aproximadamente 10% afirmaram desenhar muito e gostar. Do total dos alunos que responderam que desenha pouco, cinco argumentaram que não sabem desenhar; três disseram que não gostam; um disse que não teve incentivo e dois disseram que embora desenhem pouco, gostam de desenhar. Quanto aos alunos que responderam que desenharam regularmente, pode ser constatado que um aluno diz não saber; dois afirmam que não gostam; um aluno não teve incentivo e por fim seis declararam gostar de desenhar. Quanto aos alunos que não desenharam quatro alunos foram categóricos em dizer que não desenharam e não sabe desenhar enquanto que apenas um disse que não desenha porque não gosta.

Já na questão cinco buscou-se trazer a tona a abordagem no que se refere à interdisciplinaridade os alunos foram questionados na referida questão “*Você acha que a matemática tem alguma relação*

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

com o desenho?”. Do total de alunos participantes da pesquisa, 75% afirmaram que há relação enquanto que 25% afirmaram que não existe nenhum tipo de relação.

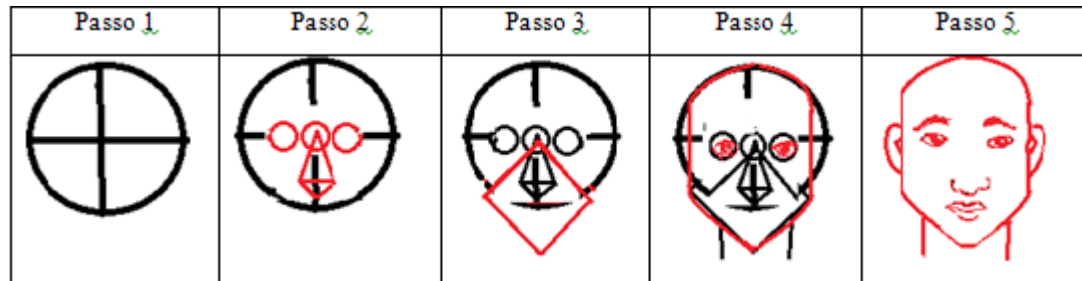
Na questão seis foi perguntado aos alunos *“Você já teve alguma experiência com técnicas de desenho que envolvia formas geométricas?”* O que percebe nas respostas dos alunos que representa parte dos 25% é que mesmo desconhecendo a relação entre as disciplinas de forma teórica, já desenvolveram atividades interdisciplinar.

Diante do exposto no que tange o conhecimento prévio dos alunos torna-se oportuno a apresentação e ao mesmo momento uma reflexão do processo de construção de desenho, realizado por eles desenvolvido na oficina de desenho. Vale ressaltar que ela ocorreu em duas etapas.

DA TÉCNICA DE DESENHOS

A técnica consiste na construção de um círculo que servirá como base para formação de um rosto humano. Para aplicação da mesma foram utilizados também quadrado, pirâmide que servem para posicionamento e a proporção dos elementos que compõem o rosto. O quadrado se transformará em um maxilar, a pirâmide permite a localização do nariz e outros círculos menores proporcionam a identificação dos olhos. Feitas as formas geométricas é preciso usá-las como guias para ser feito o desenho final, fazendo assim o contorno e por fim as formas deverão ser apagadas ao término do desenho. No quadro abaixo está discriminado os passos:

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico:
um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes



Quadro 2: Passos da Técnica de Desenho.
Fonte: Arquivo do autor.

OFICINA DE DESENHO – PRIMEIRA ETAPA

Como já dito anteriormente, a primeira etapa da oficina de desenho teve como objetivo, a verificação do conhecimento prévio do sujeito da pesquisa. Os desenhos construídos, tanto na primeira etapa quanto na segunda serão expostos de forma comparativa para possa ser analisado seu desenvolvimento após a aplicação da oficina.

Para tanto as figuras a seguir buscam dialogar com os resultados expostos no quadro 1, a fim de identificar os fatores motivadores de suas respostas.

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico:
um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

OFICINA DE DESENHO – SEGUNDA ETAPA

A segunda etapa consistiu na exposição e aplicação da técnica de desenho, e a partir deste ponto os sujeitos construíram novos desenhos seguindo a técnica. O critério para analisar se houve ou não progresso, foi qual se aproximava da realidade. Para tanto as figuras 1, 2, 3 apresentam os desenhos construídos na primeira e segunda etapa, bem como progresso demonstrado.

A seleção da amostragem de apenas seis alunos se deu de acordo com as respostas quanto à prática de desenho da questão três, escolhendo entre os alunos que disseram que desenhavam muito, desenhavam regularmente, desenhavam pouco e por fim os entrevistados que diziam não desenhar.

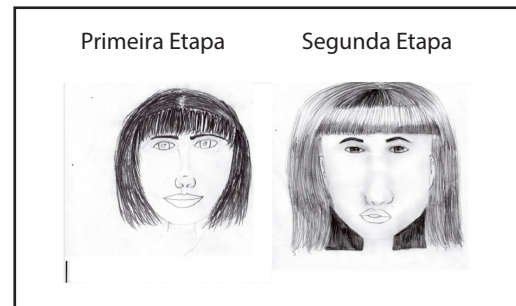


Figura 01: Comparação de desenho aluno 01.
Fonte: Arquivo do autor.

O Aluno 01 afirmou que desenha regularmente e gosta de desenhar bem como já teve contato com técnica para desenho que envolvia formas geométricas. Na construção dos desenhos se mostrou

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico:
um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

empenhado. Ao final das duas etapas da oficina pode-se observar que o progresso em relação às proporções dos desenhos da primeira etapa e da segunda etapa não foi tão grande, embora o mesmo goste de desenhar.

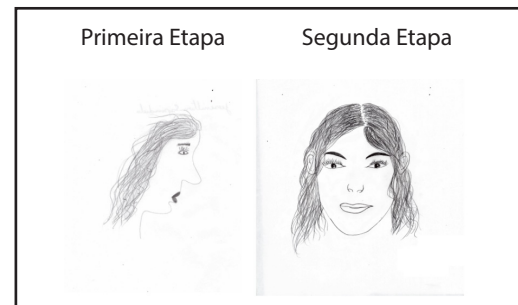


Figura 02: Comparação de desenho aluno 02.
Fonte: Arquivo do autor.

O aluno 02 assegura desenhar pouco por não saber desenhar. Destacou-se no momento da oficina pelo resultado do desenho construído, demonstrando uma evolução considerável quanto às proporções dos desenhos, uma vez que o mesmo disse não ter tido experiência anterior com a técnica. Sendo um dos alunos que mais obteve resultados bons.

**As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico:
um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes**

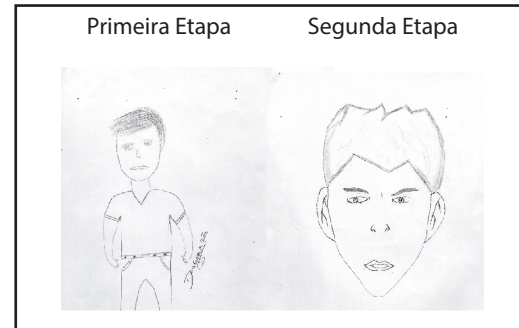


Figura 03: Comparação de desenho aluno 03.
Fonte: Arquivo do autor.

O aluno 03 que ao dizer que desenha muito e gosta de desenhar mostrou uma evolução apreciável. Analisando os elementos que compõe o segundo desenhos em relação ao primeiro podemos observar que estão mais bem posicionados e com proporções consideráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É constatado diante ao exposto que as aulas da disciplina de arte no Instituto Federal de Rondônia Campus Ariquemes são ministradas dando preferência ao artesanato em datas comemorativas, dança e música e sendo pouca ativa quanto à construção de desenhos, uma vez que a professora atualmente responsável, possui dificuldade ao trabalhar tal conteúdo por não ser formada na área, nem possuir capacitação. Observa-se que os alunos por não terem ênfase quanto à construção

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

de desenhos ao longo de sua trajetória escolar, aproximadamente 55% desenha pouco ou não desenhavam, bem como quase 62% que afirmam não gostar, não sabem ou não tiveram o incentivo necessário para desenvolver o gosto por desenhar.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, D. M. **A criança e o desenho**, 2012. Disponível em: http://www.olharpedagogico.com/site_detalheDica.php?id=10. Acesso no dia 11/06/2014.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/SEF, 1997, 142 p.
- CORREIA, V. S. R. **A importância atribuída ao Desenhos pelos Adultos**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico) – Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação, 2012.
- FERNANDES; MARTINHO. **Matemática-Arte**. Artigo Acadêmico, 2007, 24p.
- GARCIA, A. **Curso completo de desenho mangá**. Vol. 01, editora Escala, p.14, s/d.
- GOMES; SANTOS. **Introdução a geometria no ensino fundamental de “5ª série”**. Artigo acadêmico, 2007, 23 p.
- MIRANDA, D. Currículo de matemática de 1º a 5º ano do ensino fundamental. Disponível em <http://educador.brasilecola.com/orientacoes/curriculo-matematica-1-ao-5-ano-ensino-fundamental.htm>. Acesso no dia 19/06/2014
- SANDES, J. P. **O desenho como representação do pensamento matemático da criança no início do processo de alfabetização**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2009, 115 p.

As formas geométricas como base facilitadora no ensino do desenho artístico: um estudo de caso no IFRO/Campus Ariquemes

SIO, R. T. G. **A importância do desenho no desenvolvimento infantil Crianças de 2 a 7 anos**, s/d 15 p. disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0086.pdf>. Acesso em: 13/06/14.

VIEIRA, L. F. **O processo de significação do desenho infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2007.

15

VALDINEY DA COSTA LOBO

**O CONSUMO NA AULA DE ESPANHOL:
LETRAMENTO CRÍTICO, LEITURA
CRÍTICA E TIRA EM QUADRINHOS**

O CONSUMO CONTEMPORÂNEO

Para (BAUMAN, 2000), na sociedade contemporânea não se consome somente para suprir necessidades, pois o consumo se transformou no eixo norteador social. Como aponta Ignácio, o ato de consumir tornou-se um “identificador social” (IGNÁCIO, 2009, p.47). O valor já não é inerente à materialidade do objeto, mas sim ao que ele significa para determinada sociedade. Portanto, no cenário global, mais importante que a aquisição do objeto, é o valor representado socialmente por ele.

Dessa forma, praticamente todos estão enredados na teia do consumo e são constantemente convocados a participar deste sistema, comprando diariamente mercadorias que são consideradas os últimos lançamentos. Esta estrutura interpela constantemente os indivíduos, principalmente as crianças e os jovens, que vivem em um mundo “teleguiado” (IGNÁCIO, 2009, p. 47).

Torna-se importante ressaltar que produtos desejados de maneira intensa e efêmera por crianças e jovens não têm valor em si, já que ele advém das interações socioculturais a que estão submetidos. O fato de possuir roupas, mochilas de marca e eletrônicos de última geração torna os jovens participantes de determinados grupos, assumindo “posições e funções sociais” (IGNÁCIO, 2009, p. 47).

As mercadorias assumem a sua efemeridade por duas vertentes. A primeira é a do indivíduo que quer tê-la a fim de construir uma significação em grupos sociais a partir da posse de determinado produto. A segunda é dos próprios estabelecimentos comerciais, que promovem a seguinte

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

situação: “leve o velho à loja, e ela se encarregará de livrá-lo desse incômodo do passado” (COSTA, 2009, p. 37). O descarte é incentivado constantemente pelo mercado consumidor, sendo um meio pelo qual o consumidor encontra o “percurso livre” para alcançar a finalidade do consumo; este ciclo renova-se ininterruptamente no cerne da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, os adolescentes configuram-se como um forte alvo das indústrias culturais e simbólicas. Elas possuem o objetivo de alcançar não somente as elites, mas também outras classes sociais. As mercadorias despertam o desejo, o querer, em todos aqueles que possuem condições de serem convocados e legitimados como consumidores.

O mercado consumidor também tenta seduzir aqueles indivíduos integrantes da classe baixa. De acordo com Bauman (2000), o termo “classe baixa” reconhece a mobilidade de uma sociedade em que as pessoas estão em um contínuo movimento. Por isso, ainda que estes indivíduos se encontrem na parte inferior da pirâmide social, é possível haver uma ascensão socioeconômica, com o conseqüente abandono da sua situação transitória de inferioridade.

Nesse cenário contemporâneo, Nunes (2007) ressalta que os padrões de consumo também são adaptados às pessoas de baixo poder aquisitivo. Em relação aos adolescentes, o autor ressalta que “a dimensão estética da vida é tratada, nessa faixa etária, como determinante para a sua inserção no grupo mais amplo” (NUNES, 2007, p. 655). Para ele, os juvenis de baixa renda não consomem prioritariamente pensando em uma ascensão social, mas sim na possibilidade de pertencimento a um grupo que compartilha objetos simbólicos semelhantes.

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

Parece-me relevante focar o cenário descrito acima, porque a pesquisa se realiza no espaço de uma escola pública municipal. Ainda que nem todos os alunos sejam de classe econômica menos favorável, uma parcela considerável deles se encontra nesta posição. Esse pertencimento socioeconômico não os exclui de serem consumidores, pois é possível a existência de adolescentes de classe baixa que consumam além de suas condições financeiras.

Essa condição pode servir para que tanto os estudantes investigados nessa pesquisa quanto os demais adolescentes de classe baixa, que consomem acima de suas realidades econômicas, possam adquirir uma sensação de aceitação e de pertencimento sociais cada vez maiores. No bojo dessa perspectiva, advogo pela importância da compreensão do papel social ocupado pela prática de consumir, já que o consumo “serve para pensar” (CANCLINI, 2006, p. 35). Independente da classe social a qual pertence o adolescente, torna-se importante contribuir para um espaço de reflexão acerca da aquisição de determinados produtos.

A mídia possui um papel fundamental neste apelo ao consumo adolescente. Os diversos meios de comunicação; jornais, revistas, televisão e internet incitam constantemente o adolescente à prática do consumo. Frequentemente, a mídia constrói a imagem de um adolescente consumidor de classe média, ressaltando ser este o padrão social hegemônico e que deve ser seguido por todos os juvenis. Na sequência, abordo a importância de discussões acerca do aspecto social do consumo na práxis do ensino/aprendizagem de língua espanhola.

A QUESTÃO SOCIAL DO CONSUMO NA AULA DE ESPANHOL

O foco deste capítulo é apresentar uma proposta de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996; MOITA LOPES, 1996), a partir de uma atividade de compreensão leitora em língua espanhola, que visa problematizar a questão social do consumo contemporâneo com alunos do 9o ano de uma escola pública do município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro.

A discussão desse tema no âmbito escolar é pertinente a uma turma de adolescentes, porque geralmente são constantemente afetados pelas práticas de consumo existentes na sociedade. De fato, muitas das interações sociais de jovens de classe média na contemporaneidade são perpassadas por diálogos acerca de produtos tecnológicos, tênis e roupas de marca, assim como a importância do significado social obtido por quem possui estas mercadorias.

Torna-se importante ressaltar que nem todos os adolescentes brasileiros possuem acesso aos produtos divulgados constantemente nas diversas mídias. Os PCN-TC, (BRASIL, 1998b) ressaltam a diversidade e a desigualdade existentes nas escolas do Brasil. Em algumas delas, os alunos podem escolher entre diversos materiais didáticos para serem usados ao longo do ano; enquanto em outras, há grande falta desses objetos, inclusive dos básicos.

A sociedade constrói um discurso de que todos os cidadãos têm direitos iguais, até mesmo a liberdade para escolher o que devem consumir. Esta afirmação mascara a realidade social do Brasil, porque essa escolha não se preocupa com o acesso diferenciado aos bens de consumo existente entre as diversas classes sociais.

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

Defendo o debate sobre o consumo na aula de língua espanhola, porque vivemos em um meio social orientado para esta prática, além de ser importante “se pensar a língua estrangeira de um modo que reflita os interesses do Brasil” (MOITA LOPES, 1996, p. 42).

Os alunos são adolescentes e jovens imersos em um meio social que os convoca constantemente a consumir. Não se pode negar que “a vivência juvenil é hoje fortemente marcada pela importância dada ao lazer e ao consumo”. (BRASIL, 1998b, p. 48). Entretanto, apesar de todos serem convocados, muitos não têm condições financeiras de participar deste mercado consumidor adolescente imposto pela mídia global.

No bojo desse cenário, uma aula de espanhol orientada ao debate da questão social do consumo coloca em voga a dimensão política do ensino de línguas adicionais na escola. Contudo, para haver este tipo de posicionamento, a própria finalidade do ensino de línguas estrangeiras na escola deve ser rediscutida com os alunos em sala de aula.

Alinho-me a favor de questionamentos que possibilitem um olhar emancipatório e crítico, vinculados a uma proposta de mudança social. Ela pode começar por meio da ressignificação da prática pedagógica. Em consonância com o exposto, “entendo que o ensino de língua estrangeira deve estar atento ao contexto político em que o mesmo se dá, tanto quanto aos aspectos estritamente linguísticos” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 20).

Em se tratando do foco deste capítulo, a habilidade linguística problematizada é a compreensão leitora. Compreendo a leitura como uma construção de sentidos (BRASIL, 1998a). Essa proposta abre espaço para que os estudantes se redefinam no papel de adolescentes consumidores, por

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

meio da negociação de sentidos com as identidades juvenis perpassadas pela prática do consumo e construídas pela tira em quadrinhos.

LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO

Alinho-me ao enfoque da questão social do consumo na aula de língua espanhola a partir de uma proposta de compreensão leitora do gênero multimodal (ROJO, 2010) tira em quadrinhos. As atividades de leitura estão baseadas em práticas discursivas, na produção de sentidos e na construção de significados (CORACINI, 2002; KLEIMAN, 2007). Elas seguem a perspectiva sugerida pelos PCN-LE (BRASIL, 1998a). Para Coracini (2002), nesta prática de leitura, autor e leitor são indivíduos socio-históricos, produtores de sentidos, perpassados por posicionamentos discursivos que são negociados e construídos nos diversos contextos sociais. Torna-se importante mencionar que a proposta de atividades baseia-se na construção de letramentos (KLEIMAN, 2007), a fim de que o professor se apresente como “agente de letramento” (KLEIMAN, 2007).

A linguagem verbal da tira em quadrinhos selecionada para esse capítulo está em consonância com o período atual da contemporaneidade, e o local de sua produção que é a sociedade argentina. Por isso, a prática de leitura dos conhecimentos sistêmicos permite ao aluno compreender como as posições de adolescentes consumidores contemporâneos são culturalmente construídas no Brasil e na Argentina. As representações lexicais dos quadrinhos podem construir juvenis consumidores descontrolados ou conscientes, e isso se manifesta por meio da organização do texto.

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

Sinalizo que as atividades de leitura foram construídas em consonância com a perspectiva apresentada pelos PCN-LE (BRASIL, 1998a): pré-leitura, leitura e pós-leitura. Com o objetivo de promover as reflexões supracitadas, em sala de aula, torna-se importante retomar as vertentes de leitura crítica (BRASIL, 1998a) e letramento crítico (BRASIL, 2006) que perpassaram as construções das atividades de compreensão leitora. Nas duas propostas de leitura, autor e leitor são indivíduos socio-históricos, produtores de sentidos, perpassados por posicionamentos discursivos que são negociados e construídos nos diversos contextos sociais. Na sequência, apresento um quadro (Quadro 1) presente nas OCEM (BRASIL, 2006), que estabelece a diferença entre a leitura crítica e o letramento crítico.

Quadro 1: Diferença entre leitura crítica e letramento crítico.

Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Acontece por meio de experiência sensorial e raciocínio – Fatos da realidade.	Baseia-se em regras discursivas de cada comunidade, portanto, é ideológico.
Realidade	É conhecida e serve como referência para a interpretação.	A realidade não pode ser capturada, deve ser compreendida num contexto com localizado.
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados de interpretação.	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído socialmente e culturalmente, considerando as relações de poder.
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de interpretação e compreensão.	Desenvolvimento de consciência crítica.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

Conforme pode ser observado no quadro acima, em se tratando da leitura crítica, o objetivo é o desenvolvimento de níveis de compreensão leitora, de acordo com a realidade apresentada na tira. Para isso, os discentes poderão usar estratégias como a inferência e o levantamento de hipóteses. Em relação ao letramento crítico, ressalta-se que ele se relaciona com as representações sociais, analisando quem ganha e quem perde nas relações socio-históricas (BRASIL, 2006).

O importante é compreender os contextos social e histórico, ambos perpassados por relações de poder. Nesse sentido, torna-se fundamental o reconhecimento das representações sociais de adolescentes consumidores, ideologicamente legitimadas pela tira. Esta perspectiva possibilita a construção de uma consciência crítica por parte dos alunos, a fim de que problematizem quais perfis de adolescentes consumidores estão representados de forma hegemônica na tira e a razão da exclusão de outros. Na sequência, apresento a metodologia da pesquisa-ação (FRANCO, 2005), utilizada para a investigação proposta neste capítulo.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A investigação realizou-se numa instituição escolar pública localizada no município de Duque de Caxias, no bairro Copacabana, situado no 1o distrito da Cidade. Vale a pena ressaltar que o município divide-se por distritos, perfazendo quatro no total. A pesquisa-ação foi realizada com alunos do 9º ano de escolaridade do turno da manhã, numa turma em que fui regente. Selecionei o nono ano de escolaridade por serem alunos com idade média entre 13 e 15 anos. Dessa forma, eles se enquadram no conceito historicamente construído de adolescentes.

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

A metodologia selecionada é a pesquisa-ação Franco (2005), pois parte de uma situação social real a ser modificada, em que se deve frequentemente levar em consideração, para a investigação, os novos elementos que surgem durante o processo de pesquisa. Nesse sentido, a partir dos aspectos elencados anteriormente sobre o consumo juvenil, o tipo de pesquisa que adoto contribui para incitar nos estudantes um pensamento reflexivo e crítico sobre a prática do consumo.

Torna-se fulcral, para o processo investigativo, que o professor-observador se posicione de forma crítica e colaborativa, possibilitando, assim, “o mergulho na práxis do grupo social em estudo” (FRANCO, 2005, p. 486). Esta imersão na prática social dos participantes deve ser realizada no sentido de reorientar a pesquisa com novas informações e possibilidades, pois não se consideram as vozes dos sujeitos apenas para registro, mas sim como parte fundamental da pesquisa-ação. O conhecimento alinhado com esta metodologia é aquele ancorado na “pedagogia de mudança da práxis” (FRANCO, 2005, p. 490), possibilitando ao professor-pesquisador estabelecer modificações em suas práticas pedagógicas, assim como contribuir para a melhoria das práticas sociais dos indivíduos participantes do processo de pesquisa.

Conforme supracitado, a pesquisa-ação considera os posicionamentos dos alunos como um aspecto indissociável do trabalho científico. As interações ocorridas ao longo das aulas são importantes para que o professor-pesquisador (re)pense constantemente a sua prática. Em relação à pesquisa apresentada as perguntas que serão elaboradas nas etapas das atividades de leitura, a fim de problematizar a importância do consumo consciente. Além disso, é importante a construção de um espaço dialógico para que os próprios discentes se ressignifiquem em seus papéis sociais de consumidores adolescentes. Na sequência, apresento as atividades elaboradas

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

Para esta tira, elaborei cinco perguntas. A letra “a” é de pré-leitura, as questões “b” e “c” são de leitura. A partir delas, são necessárias inferências dos interlocutores na negociação dos sentidos das linguagens verbal e não verbal materializadas na tira. As questões “d” e “e” são de pós-leitura, e problematizam, respectivamente, o consumo excessivo de novas tecnologias por juvenis contemporâneos, assim como indaga a respeito dos adolescentes que não possuem acesso a estas mídias. Na sequência, apresento um quadro (Quadro 2) com as perguntas.

Quadro 2: Perguntas da atividade de leitura.

Atividade de leitura	Perguntas em espanhol	Perguntas em português
Pré-leitura	a) Te gusta más la computadora, el celular o el videojuego? ¿Por qué?	a) Você gosta mais de usar o computador, o celular ou o videogame? Por quê?
Leitura	b) ¿De qué manera se representa la adolescente del cómic y cómo las imágenes y las onomatopeyas contribuyen para eso?	b) De que maneira a adolescente é representada na tira e como as imagens e as onomatopeias contribuem para isso?
Pós-leitura	c) ¿Todos los adolescentes son adictos a las nuevas tecnologías, igual que la chica de la tira? Justifícalo. d) ¿La adolescente del cómic, con computadora, celular y videojuego en su casa, representa el perfil de todos los adolescentes brasileños? Justifícalo.	c) Todos os adolescentes são viciados nas novas tecnologias como a adolescente da tira? Justifique. d) A adolescente da tira, com computador, celular e videogame em sua casa, representa o perfil de todos os adolescentes brasileiros? Justifique.

Fonte: o autor.

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

A atividade foi realizada na escola municipal Wilson de Oliveira Simões, localizada em Duque de Caxias, Estado do Rio de Janeiro. No total, vinte alunos estavam presentes na aula em que a proposta foi desenvolvida. Torna-se importante ressaltar que o objetivo é problematizar o consumo adolescente na aula de espanhol, abrindo espaço para os diversos posicionamentos dos alunos. Em relação à resposta da questão “a”, quinze afirmaram gostar mais do computador, três do celular e apenas dois do videogame. A justificativa mais apresentada foi o fato de permitir conversar com pessoas distantes, ao mesmo tempo em que são feitos “downloads” de músicas e filmes. Observo que a aluna (E19) foi a única que mencionou o uso do computador para fins escolares. Por fim, propus uma pergunta para saber se outros alunos também usavam as novas tecnologias de maneira pedagógica. De fato, outros alunos afirmam utilizar o computador como uma ferramenta de apoio em tarefas educacionais.

(E12) “Computador, porque dá pra me comunicar melhor com as pessoas”

(E07) “Gosto mais do computador, porque baixo músicas enquanto converso”.

(E05) “Gosto do computador e do celular, porque no computador baixo filmes e fico no *facebook* e no celular posso mandar mensagens pros colegas”.

(E19) “Gosto mais do computador porque converso com muita gente e também pesquisei sobre as matérias”.

(P) Gente...Só ela (referindo-me à aluna E19) usa para pesquisas?

(E01) “Eu também uso professor”.

(E10) “Às vezes eu vou na lan house pra pesquisar”.

(E03) “Eu também”.

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

Em relação ao item “a”, devo ressaltar que o objetivo foi o de mapear o aparelho tecnológico que os alunos mais usavam. Após a minha intervenção com a pergunta, observei que mais alunos se posicionaram discursivamente com a utilização para investigações acadêmicas. Entretanto, não advogo pelo uso das novas tecnologias apenas para buscar informações, mas sim como uma ferramenta a fim de contribuir para a mediação entre docentes e discentes na apresentação de trabalhos, na elaboração de vídeos com temáticas discutidas em aula e na construção colaborativa em redes sociais. Contudo, por este não ser o foco da minha pesquisa, não me alongarei nessa perspectiva.

Em se tratando da pergunta “b”, na pluralidade de sentidos constitutiva da tira, dezessete alunos negociaram o sentido social de que o autor construiu a representação de uma adolescente com o perfil de consumista exagerada das novas tecnologias. O estudante (E06) negociou um significado social em consonância com o seu conhecimento de mundo, pois inferiu uma possível consequência da adição da jovem; a alienação da sociedade. Por outro lado, (E18) referiu-se a ela somente como alguém conectado, não mencionando os exageros na utilização dos aparelhos eletrônicos.

(E03) “Representa que a adolescente consome várias horas de redes sociais”.

(E18) “Uma pessoa conectada”.

(E06) “Ela está alienada pela internet”.

(E14) “Que os adolescentes de hoje em dia só querem saber de computador, videogame e mensagem de celular”.

O objetivo da questão “c” é compreender em que medida a construção dos perfis identitários dos adolescentes perpassam a imagem padronizada da adolescente consumidora adicta às novas

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

mídias. Nesse sentido, nove participantes coincidiram com a representação pasteurizada de Luz na formação de suas identidades. Cinco alunos disseram que não se identificam com a juvenil consumista de novas tecnologias e outros seis possuem uma identificação parcial. Embora quase metade dos alunos tenha afirmado possuir atitudes semelhantes a da jovem da tira, a outra parte dos participantes não se enquadra nessa perspectiva, o que evidencia a fluidez e a fragmentação das identidades pós-modernas dos adolescentes. Por fim, torna-se importante promover uma discussão acerca do uso consciente de celulares, computadores e videogames, por meio da negociação das pluralidades dos significados da leitura, valorizando as diversas vozes presentes na sala de aula.

(E18) “Sim, sou viciada em internet”.

(E03) “Não, porque não tenho nem computador”.

(E14) “Mais ou menos, porque não fico perdendo o tempo todo na internet”.

(E11) “Sim, porque gosto muito de computador”.

(P) “Vocês acham que o uso excessivo de novas tecnologias é prejudicial?”

(E11) “Sim, porque acaba se desligando do mundo lá fora”.

(E06) “Sim, porque o tempo que nós passamos no computador poderíamos estar lendo livros e estudando”.

(P) “Como podemos reduzir o tempo que ficamos na internet ou jogando videogame?”

(E01) “Ahhh...eu tento me organizar”.

(E19) “Acho que tinha que fazer uns horários pra cada coisa”.

(E08) “Eu preciso me organizar mais, porque fico até tarde na internet e sinto sono”.

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

As perguntas tiveram como foco abrir espaço para a reflexão do professor e dos estudantes sobre a utilização descontrolada de computadores, celulares e videogames. Embora a pesquisa haja materializado linguisticamente somente algumas respostas, observei que muitos alunos participaram da discussão. A proposta foi incitar uma postura reflexiva a partir do embate discursivo, advogando por um olhar crítico por meio dos posicionamentos discursivos dos discentes e do docente. Em relação ao item “e”, dezoito alunos coincidiram com o sentido de que nem todos os adolescentes possuem, em suas residências, acesso às novas tecnologias apresentadas na tira. Contudo, na opinião de dois alunos, é algo comum todos os adolescentes usufruírem desses aparelhos tecnológicos.

(E03) “Não, porque alguns adolescentes não têm condições”.

(E05) “Não, porque há pessoas que são pobres”

(E11) “Sim, porque todo mundo aprende”.

(E14) “Sim, porque hoje em dia a tecnologia está muito avançada”.

(P) E você acha que por estar muito avançada todos possuem acesso a ela?

(E14) “Acho que sim, se não tiver em casa a gente vai na lan house”

(P) “Vamos pensar em adolescentes do mundo todo...Vocês acham que todos vão ter acesso às novas tecnologias?”

(E01) “Não, lá na África tem muita gente pobre”.

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

(P) “Só lá na África? Vocês não conhecem ninguém assim?”

(E20) “Professor...Tem uns garotos que moram lá perto do Lixão (referindo-se ao Lixão de Gramacho) que não têm nem roupa”.

A primeira resposta da estudante (E14) encontra-se de acordo com a perspectiva defendida pela globalização, que é a da ausência de fronteiras tecnológicas a partir da conexão em rede presente em várias partes do mundo. Nesse cenário, Paraquett (2008) sinaliza que o mundo globalizado é uma falácia devido à falta de integração entre os homens e à ausência de políticas que se preocupem com as relações entre eles. Por isso, as perguntas propostas pelo professor-pesquisador tiveram o objetivo de incitar uma postura crítica acerca da existência de juvenis excluídos em diversas partes do mundo, inclusive nos bairros em que os participantes da pesquisa vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de compreensão leitora perpassadas pelas perspectivas da leitura crítica e do letramento crítico possibilitam aos alunos, respectivamente, o desenvolvimento de níveis de compreensão do texto e de uma consciência crítica acerca das construções das realidades. Portanto, as perguntas baseadas na tira cômica apresentada neste capítulo buscaram direcionar um olhar para estes dois tipos de leitura, que não são excludentes, pelo contrário, são complementares.

Busquei problematizar a naturalização da diferença socioeconômica dos diversos perfis consumidores existentes na sociedade. O foco está na abertura do espaço da sala de aula para a compreensão dos

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

alunos de que esta diferença foi/é construída de forma sócio-histórica por determinados grupos privilegiados economicamente. Dessa forma, os discentes puderam observar que muitas vezes a sociedade global, por meio de seus veículos de comunicação midiáticos, possui o objetivo de divulgar um padrão hegemônico de consumo, assim como naturalizar a condição de pobreza humana, na qual estão inseridos os indivíduos de classes socioeconômicas mais desfavoráveis. Estes indivíduos não são convocados pelo mercado consumidor, sendo, portanto, excluídos sociais.

A pesquisa buscou contribuir para a (re)definição dos adolescentes como indivíduos consumidores, a fim de que pudessem pensar a prática do consumo de forma mais consciente, de acordo com as suas reais necessidades. Além disso, também possibilitou compreender a heterogeneidade do espaço da sala de aula e abrir espaço para a multiplicidade de discursos constitutivos dos atores do processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola: alunos e professor.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Trabajo, consumismo y nuevos pobres**. Barcelona: Editora Gedisa. 2000.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

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

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: tema transversal “Trabalho e Consumo”. Brasília: MEC/SEF, 1998b, p. 337-406.

O consumo na aula de Espanhol: letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Educar-se na sociedade de consumidores. In: COSTA, M. V. (Org.). **A Educação na Cultura da mídia e do Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 35- 37.

CORACINI, Maria. José. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. 2ed. Campinas: Pontes, 2002.

IGNÁCIO, Patrícia. Crianças, Consumo e Identidade. In.: COSTA, M. V. (Org.). **A Educação na Cultura da mídia e do Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 47- 48.

KLEIMAN, Ângela. Formando leitores críticos. In: MARI,H; WALTY,I; FONSECA, M. (Orgs.) **Ensaio sobre leitura 2**. Belo Horizonte: Editora PUC, 2007, p. 99-123.

MOITA LOPES, Luis Paulo. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.;ROCHA, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES. L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006, p. 85-108.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NUNES, Brasilmar. Ferreira. Consumo e identidade no meio juvenil: considerações a partir de uma área popular do Distrito Federal. In: **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 22, n. 3, p. 647-678. set./dez. 2007.

PARAQUETT, Marcia. Aprendizagem de Espanhol no Brasil em dois tempos. In: Kleber Aparecido da Silva e Maria Luisa Ortiz Alvarez. (Org.). **Perspectivas de Investigação em Lingüística Aplicada**. Perspectivas de Investigação em Lingüística Aplicada. Campinas: Pontes, 2008, p. 285-300.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K; SCHEYERL (Orgs.) **Espaços Linguísticos**: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 15-23.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

**O consumo na aula de Espanhol:
letramento crítico, leitura crítica e tira em quadrinhos**

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TILIO, Rogério Casanovas. Enfoque em leitura no ensino de inglês: PCN e letramento crítico. In: **III Congresso Internacional da ABRAPUI**, 2012, Florianópolis. Programação e caderno de resumos, 2012, p. 232-233.



16

SÂMIA ADRIANY UCHÔA DE MOURA

**REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS
PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA DO
AMAPÁ: O CASO DO PROJETO
INTERDISCIPLINAR DE MACAPÁ AO
LARANJAL DO JARI**

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

O presente artigo é resultado de um trabalho de dissertação cujo tema foi “Reflexões sobre as necessidades pedagógicas em geografia do amapá e o livro didático”. A mesma foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 2014.

Voltamos, aqui, o olhar para o uso de práticas pedagógicas mais significativas, tanto para o aluno quanto para o professor e, também, buscamos solucionar um problema que acreditamos está fora de alcance do livro didático, que é o espaço local. Ou seja, segundo pesquisas que realizamos, descobrimos que fica difícil para o livro didático dar conta das peculiaridades do espaço geográfico local.

Entendemos que trabalhar o cotidiano exige do professor maior disponibilidade de construir seu próprio material didático, a partir das possibilidades que dispõe. Assim, no intuito de contribuir para com esta situação problema, optamos em desenvolver um procedimento metodológico pautado na pedagogia de projetos. Tais procedimentos envolvem um trabalho interdisciplinar, com o uso de vários instrumentos de pesquisa, tais como: o livro didático, a internet e produções bibliográficas sobre o espaço local.

CONTEXTO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Essa pesquisa nos levou a experimentar a prática com projeto interdisciplinar a luz do que se entende sobre a teoria da complexidade e da interdisciplinaridade. Queremos deixar claro que nossa metodologia não se baseia nas teorias acima citadas, mas a base conceitual das mesmas foi enriquecedora para a reflexão pedagógica que nos propusemos.

Através de uma atividade proposta pelo PPGEA/UFRRJ (Programa de Pós-Graduação de Educação Agrícola), na disciplina Teorias e Práticas Educativas: Teoria da Complexidade e Educação, fomos motivados, a partir dessa nova tendência pedagógica, a analisar e interpretar o nosso objeto de estudo a cerca da relação que existe entre os elementos que compõe o processo ensino e aprendizagem, tais como: aluno/professor, conhecimento/nota, disciplinaridade/interdisciplinaridade entre outros.

No tocante ao processo pedagógico em geografia, acreditamos que relacionar os acervos orais dialogicamente com o conhecimento científico torna nosso trabalho mais significativo. Mas, além da experiência que tivemos com a prática interdisciplinar surgiu à oportunidade de experimentar aulas de geografia in lócus, onde os alunos tiveram autonomia para construir seus próprios textos, imagens e, também desenvolveram a capacidade de interação em grupos, em ambientes completamente diferentes do de costume.

A respeito da experiência acima citada, Santos (2010, p. 53), contribui largamente falando que “conhecimento não se transfere, se constrói”, pois a mesma diz que:

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

A construção do conhecimento se faz a partir do autoconhecimento, do crescimento interno para chegar a uma consciência da realidade que o rodeia. O conhecimento se constrói por força da ação do sujeito sobre o mundo real e pela repercussão deste último sobre aquele.

Dessa forma, o projeto interdisciplinar De Macapá ao Laranjal do Jari foi executado no final de novembro de 2012, com a participação de professores de variadas disciplinas, e, também, de alunos e servidores os quais faziam parte da coordenação de turno e do setor de saúde.

Através de nossa prática docente percebemos que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, provocam no aluno maior estímulo pelo conhecimento e habilidades em resolver problemas, e, no professor a necessidade de superação metodológica e aquisição de novos conhecimentos. A respeito dessa questão Vasconcellos (2000, p. 48) escreve que,

*A partir de uma concepção dialética de educação, supera-se tanto o sujeito passivo da educação tradicional, quanto o sujeito ativo da educação nova, em direção ao **sujeito interativo**. Aqui, o professor tem resgatado seu papel substancial, pois não fica na posição de esperar a criança “amadurecer”, mas pode ajudar a criança pela interação, uma vez que, como afirma Vygotsky, a boa aprendizagem se antecipa ao desenvolvimento.*

Ainda que saibamos que se faz necessário nos tornarmos sujeito que devem interagir com a realidade vivida, o construto de uma práxis pedagógica a partir de uma proposta curricular dialética, é um grande desafio. Primeiro porque falta às instituições de ensino estrutura para tal, e segundo se faz necessário que haja na mesma não somente professores interessados em desempenhar atividades dessa natureza, mas a gestão da escola deve conceber que esse tipo de prática é de grande relevância para que se possa fortalecer a prática docente e, construam metodologias que

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

leve, sobretudo os alunos a serem mais protagonistas de sua aprendizagem. Ou seja, a gestão precisa apoiar a referida prática pedagógica.

Se faz importante, também, que busquemos aprofundar reflexões a cerca do movimento de mudanças teórico metodológica da geografia a partir do final do século XX e relacioná-la com o projeto pedagógico em foco. Ou seja, perguntamos a nós mesmo: a forma que pensamos o projeto se encaixa em quais correntes geográficas? Nos reconhecemos como docentes que trabalham uma pedagogia dialética-libertadora? E, Se assim for, a nossa prática ao executarmos o projeto expressa isso?

O PROJETO DESENVOLVIDO E A PRÁTICA DOCENTE SIGNIFICATIVA.

Continuamos nossos estudos a cerca da temática deste trabalho explorando o que se tem sobre o processo ensino e aprendizagem de geografia e sua trajetória de mudanças teórico metodológicas. Ao escolhermos trabalhar numa linha pedagógica libertadora, buscamos o objetivo de proporcionar maior significado à aprendizagem dos alunos. Sendo assim, seria uma prática tradicional quantificar dados? Estaríamos errados em descrever o espaço geográfico estudado? Nossa avaliação teria que se basear nos assuntos que caem nas provas do ENEM?

À medida que nos apropriamos do conhecimento sobre as categorias de análise da geografia, e, sobretudo aprofundamos as noções de totalidade e de formação social podemos dizer tranquilamente que devemos fazer tudo o que foi dito acima: quantificar, descrever, explorar assuntos do ENEM, enfim, tudo isso é importante, mas deixaria de ser se tivéssemos trabalhado de forma estanque, sem contextualização histórica e espacial e, finalmente, sem enxergar no aluno a capacidade que ele tem em superar as suas dificuldades.

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

Das categorias de análise da geografia o que mais nos chamou atenção foi à análise do espaço geográfico a partir das noções de totalidade e de formação social. Esse estudo que se faz sobre a geografia seja em qual for à escala, uma vez que o mesmo se baseia numa análise de ordem histórica, espacial e social, permite a todos maior entendimento sobre a realidade estudada. Ou seja, a espacialização se dá por conta dos processos históricos e sociais.

Os alunos foram felizes quando escolheram conhecer melhor o município de Laranjal do Jari, pois foi um momento privilegiado para entendermos as diferenças espaciais que existem entre Macapá e o referido município através das atividades propostas no projeto.

Ao percebermos essa realidade, procuramos relacioná-la com as escassas informações sobre a geografia da região norte nos livros didáticos, sobretudo a geografia local. Indagamos que, como pode ficar sob total responsabilidade da região sudeste desenvolver textos de geografia com uma linguagem própria de outra região? Por mais esforço que se faça, se faz necessário os governos e editoras investir mais na produção de materiais pedagógicos regionalizados.

Atualmente, observam-se os esforços da maioria dos autores que produzem material pedagógico de geografia, em se trabalhar textos mais regionalizados e contextualizados, mas de certo essa preocupação não atingiu satisfatoriamente as necessidades dos professores da região Norte.

Ao analisarmos essa questão, concluímos que a prática de projetos em geografia do Amapá vem amenizar as necessidades do professor quanto à falta de livro didático nessa vertente da geografia. Durante as pesquisas, 51% dos alunos do 3º ano de cursos técnicos na forma integrada optaram pela prática de aulas com visitas técnicas (gráfico 6), pois os mesmos externalizam a necessidade de se construir conhecimento unindo teoria e prática.

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

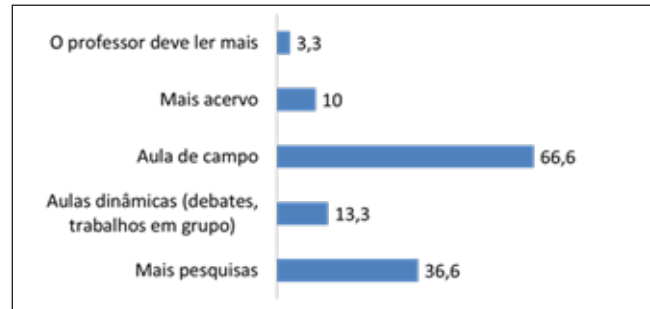


Gráfico 6: Sugestões para aulas de Geografia do Amapá mais significativas.
Autora: MOURA, S A U. 2013.

Portanto, no final da execução do projeto podemos perceber, enquanto educadores, que estamos no caminho certo, pois esse tipo de trabalho enriquece o processo ensino e aprendizagem dando ênfase não tão somente para o ensino, mas a pesquisa e a extensão no intuito de se promover um processo de construção de conhecimento a partir do uso de boas fontes de pesquisas e a sistematização futura de um bom material pedagógico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PROJETO INTERDISCIPLINAR

Como foi dito sistematizamos o projeto em quatro momentos.

O primeiro consistiu em resgatar, catalogar, organizar e interpretar textos relacionados com a Geografia do Município de Laranjal do Jari: a localização do município, o número de áreas verdes, estabelecimentos comerciais, órgãos administrativos, lazer, escolas, postos de saúde, igrejas.

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

No segundo momento, realizamos em sala de aula à leitura do projeto de pesquisa. Logo em seguida foi organizada uma reunião com os pais dos alunos, com os alunos, com a Coordenação pedagógica e de curso para que o projeto fosse apresentado e, também que não viesse ocorrer nenhum impasse durante a execução do projeto.

No terceiro momento, foi executado o projeto com saída do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá - Câmpus Macapá, para o município de Laranjal do Jari, onde foi feito um estudo de caso na área urbana da cidade. Os alunos foram instigados a fazerem uma análise sobre os aspectos ambientais desde o início da viagem, e, também, foram feitas várias paradas para registros fotográficos e, sobretudo, sentir de perto a paisagem local. Na cidade de Laranjal do Jari os mesmos continuaram o processo investigativo analisando a situação socioeconômica do lugar. Também foi explorado o município fronteiro Monte Dourado-PA, onde fizemos um trajeto de ônibus na cidade de Almerim-PA.

Para avaliar o trabalho, foi pedido um relatório das atividades desenvolvidas e a apresentação de seminários em sala de aula sobre o que havia sido pesquisado e, também um debate sobre a aula de campo. O projeto foi idealizado para atender as necessidades pedagógicas dos professores envolvidos que, por assim dizer, envolve o desejo de se construir um processo de ensinagem mais significativo e, sobretudo, interdisciplinar.

Essa proposta faz uso de metodologias que se baseia na pesquisa qualitativa, um estudo de caso e a pedagogia de projetos. E, sobretudo, foi produzido um acervo oral por parte dos alunos e professores que serviu como contribuição metodológica para nossas pesquisas. Entendemos que essa experiência, foi motivadora para novas trabalhos.

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

Portanto, ao aceitarmos o desafio de trabalhar dessa forma, reconhecemos que é a partir do desenvolvimento de competência pautada na proposta do “aprender a aprender” e desvinculada da concepção tradicional de “aprender a fazer, fazendo” que, atingimos nosso propósito. A seguir apresentamos os resultados do projeto de pesquisa, a partir da fases citadas neste tópico.

RESULTADOS DO PROJETO INTERDISCIPLINAR

Primeira fase: Seleção dos textos relacionados com a Geografia do Município de Laranjal do Jari (a localização do município, o número de áreas verdes, estabelecimentos comerciais, órgãos administrativos, lazer, escolas, postos de saúde, igrejas) para fins de Resgatar, catalogar, organizar, analisar e interpretar os dados obtidos.



Figura 1: Localização do Município de Laranjal do Jari.
Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Laranjal_do_Jari. Acesso em 2012.

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

Em sala de aula, durante o 3º e 4º bimestres, foram trabalhados textos sobre a localização, Aspectos físicos, políticos, econômicos, sociais e ambientais do Amapá. Em seguida, foi pedido aos alunos pesquisarem em sites do IBGE, IEPA(Instituto de Estudos e Pesquisa do Estado do Amapá), IMAP (Instituto de Meio Ambiente e Ordenamento Territorial do Amapá) entre outros sobre o município de Laranjal do Jari. Essas informações foram socializadas em sala de aula. O uso de sites educativos foi de grande relevância.

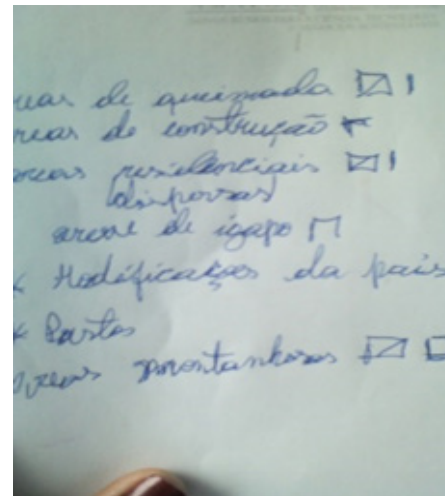


Figura 2: Alunos catalogando e tabulando dados sobre Laranjal do Jari.
Fonte: Arquivo de MOURA. S. A. U. (novembro, 2012).

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

Segunda fase: Sistematização das atividades previstas a partir da leitura do projeto de pesquisa, em sala de aula.

No momento da leitura do projeto, os alunos vibravam com a ideia de sairmos para campo, visitar lugares diferentes e compartilhar essa experiência na turma. Era motivo de muita festa. Isso me faz lembrar o que Rubem Alves diz em *Os quatro pilares*, quando fala da inteligência. O mesmo a compara metaforicamente com um pênis, pois ambos só funcionam por estímulo. Parece estranho, mas Alves (2008, p. 20) diz:

...eu poderia sugerir que a função do professor e da professora é aquela função do Kama Sutra. O professor e a professora são erotizadores da inteligência. Fazer a inteligência desejar, porque quando ela deseja, ela faz as coisas mais extraordinárias. Tudo o que nós fizemos no mundo, tudo, qualquer coisa, foi produto de uma inteligência erotizada.

O ápice dessa afirmativa de Rubem Alves se deu nesse trabalho, quando os alunos apresentaram em sala de aula o que fizeram e, sobretudo, a turma que antes era desunida criou laços mais fortes de amizade. Isso foi extraordinário. A partir da reunião que envolveu: os pais dos alunos, os alunos, as coordenações pedagógica e de curso e, os serviços de enfermagem, foi possível repassar o que se tinha planejado para a execução do projeto. Essa experiência foi bem interessante, pois foi um momento de interação com os pais dos alunos que nos possibilitou tirar um “raio x” da turma a partir das preocupações dos mesmos, para com a saúde dos seus filhos.

No retorno da viagem, por volta das 17h o ônibus quebrou o motor. Ficamos aguardando o resgate que só chegou à 00h. Foi um momento tenso para todos, mas de grande aprendizado. Alguns alunos(as) aprenderam a controlar seus medos e nós como equipe coordenadora aprendemos como lidar com esse tipo de situação, uma vez que era uma experiência nova para todos.

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

Esse foi um momento de Aprender a aprender, pois ninguém tinha respostas prontas para a situação vivida, mas muitas perguntas como: o que poderemos fazer para buscar ajuda? Como posso ajudar o meu colega que passa mal? De que forma podemos aproveitar esse momento no meio da estrada rodeada pela floresta amazônica? Era um momento de grandes dificuldades. Não esperávamos por esse incidente. Todos procuravam se ajudar mutuamente. Quando chegou o ônibus para nos resgatar, ficamos aliviados e, sobretudo, trouxemos em nossa bagagem novos conhecimentos, muito embora de maneira inesperada.



Figura 3: Atoleiro durante a viagem ao Laranjal do Jari.
Fonte: Arquivo de MOURA. S. A. U. (novembro, 2012).

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

Terceira fase: Execução do projeto com saída do Campus Macapá para o município de Laranjal do Jari Levantamento de dados (observação e entrevistas semiestruturadas e abertas).



Figura 4: Mapa rodoviário do Amapá.

Fonte: <http://asnovidades.com.br/mapa-do-amapa-para-colorir/>. (Acesso 2012).

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

O mapa acima mostra o trecho rodoviário percorrido. A nível de localização, o município de Laranjal do Jari está na região sudoeste, a margem esquerda do rio Jari, que separa o Estado do Amapá do Estado Pará. Limita-se com os municípios de Vitória do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari e Oiapoque; com o estado do Pará e ainda com os países Suriname e Guiana Francesa.¹ Durante o percurso fizemos uma viagem tranquila, onde a maior companhia foi à paisagem típica do ecossistema campestre amapaense.

Nessa fase do projeto a turma se dividiu em cinco equipes de seis a sete componentes. Cada equipe se responsabilizou de fazer o levantamento de dados socioeconômico e ambiental da rua principal Tancredo Neves. Foram feitas cinco equipes onde as mesmas nas direções leste – Oeste, Oeste-Leste e Norte, iniciaram os trabalhos de observação, anotação de dados, entrevistas abertas e fotos.

Esse trabalho foi ainda mais enriquecido com o depoimento de um ex-trabalhador da Jari Celulose, pois o mesmo confirma o trabalho escravo que existia desde a implantação do projeto. O Projeto Jari surgiu do interesse do mega empresário americano Daniel Keith Ludwig em plantar uma árvore que tivesse um crescimento rápido e pudesse gerar uma demanda de madeira a nível comercial. Ao procurar o local para o plantio, o mesmo escolheu a área do Jari (a Jarilândia), que pertencia a um grupo de comerciantes portugueses. Lins (1997, p.62) escreve que,

Os primeiros movimentos empresariais de Ludwig na Amazônia aconteceram no início do ano de 1967, na cidade de Belém...reuniram-se no Rio de Janeiro com o então presidente da República Castello Branco e com os ministros Octávio Gouvêa Bulhões, da Fazenda e Roberto

1. MORAIS, P. D. e MORAIS J. D. O Amapá em Perspectiva. Macapá: Gráfica J.M., 2005.

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

Campos, do Planejamento. Nesse encontro Ludwig demonstrou seu plano e teve do governo a promessa de todo o apoio necessário, pois o governo via no empreendimento a criação de um pólo de desenvolvimento para a Amazônia.

Percebemos que nessas bandas do Amapá, houve muita exploração por parte das empresas estrangeira. No debate com a turma em sala de aula abordamos essa questão contextualizando historicamente a formação socioeconômica do povo do norte no período desenvolvimentista. Na década de 1970, quando nosso entrevistado chega no Laranjal do Jari se vivia no Amapá uma política voltada para atender os interesses econômicos dos grupos empresariais, sobretudo das grandes empresas.

Uma outra característica dos trabalhadores do campo, mais especificamente os que trabalham na floresta amazônica é o trabalho escravo. Tal como aconteceu no ciclo da borracha, quando os trabalhadores, por necessidade compravam alimentos, e outros utensílios, fiado a um valor superfaturado, chegavam no final de cada mês mais endividado, e era obrigado a trabalhar mais para pagar a sua dívida.

Estes fatos são esclarecedores para nossa pesquisa, no tocante ao que se refere a necessidade de se fazer um estudo mais aprofundado do espaço vivido, e a partir do método da história oral foi possível analisar as experiências vividas do povo com o que tem nos registros científicos. Porém, acreditamos que o acervo oral levantado por nossa equipe de pesquisa é muito rico em fatos sociais e, portanto são dignos de ser mais explorados em outros momentos por grupos de pesquisadores.

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

Podemos enxergar o desempenho dos nossos alunos e professores a partir da dedicação que tiveram em percorrer toda a área estudada para fins de reconhecimento da realidade. A tabela abaixo representa resumidamente todas as anotações feitas no percurso rodoviário.

Tabela 1: Resumo dos dados levantados do Percurso rodoviário – Macapá ao Laranjal do Jari.

BR 156 – características	a) Vegetação / ocupação espacial
<ul style="list-style-type: none">- Trecho precário de infraestrutura com perigo de atoleiros. <p>Degradação ambiental: 18 focos de calor (queimadas).</p> <ul style="list-style-type: none">- Rio Vila Nova: corta a estrada. Próximo ao rio há um posto de saúde.- As condições da ponte construída no rio Vila Nova não eram boas, com necessidades urgentes de reparos.- Acessos precários para se chegar às reservas florestas.	<ul style="list-style-type: none">- Grande área verde, com belas paisagens de floresta de Terra Firme.- Observamos grandes áreas devastadas, com queimadas, desmatamento e lixo ao redor.- Objetivo das queimadas: construção de moradias, plantio e implantação de pequenas indústrias madeireiras.- Observamos que no posto de saúde não havia água potável e os moradores reservavam água da chuva.- Observamos outros ecossistemas, na transição florística, tais como o cerrado e a mata de igapó, com área de pequenas elevações. Lá o solo é mais úmido.- Em seguida passamos pela Reserva Extrativista do Rio Cajari e pela pequena vila da redondeza.- Viagem longa.- Foi frequente nos depararmos com a seca dos rios;- No início do percurso o solo era seco, e no decorrer percebemos a presença da umidade.

Fonte: MOURA, S. A. U. (2012).

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

Portanto, é de grande importância, para o professor, enquanto formador de cidadãos conscientes, para o aluno enquanto cidadãos que precisam se sentir sempre agentes de sua própria história, pois a implementação de práticas pedagógicas significativas, que ajude a pensar o ensino e a aprendizagem como meio de se alcançar objetivos e superação de dificuldades, onde o velho se torna novo conforme as exigências da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesse trabalho respostas para melhorar as aulas de geografia do Amapá no Ensino Médio Integrado, sobretudo no Instituto Federal do Amapá. Acreditamos que obtivemos êxito à medida que exploramos nosso objeto de estudo através de nossos referenciais teóricos e da nossa prática metodologia.

Durante as nossas investigações, descobrimos que é de grande relevância para o processo pedagógico da geografia a escolha de um método que esteja enraizado à mesma. Por ser uma ciência singular, percebemos que nela existe todo um referencial teórico-metodológico que permitem o trabalho pedagógico em sala de aula.

Acreditamos que o uso do método da história oral foi muito valioso para explorarmos a realidade aqui trabalhada. O processo lento que se deram as entrevista e aplicação dos questionários nos aproximaram do sentido do nosso objeto de estudo. Aprendemos a conversar com os sujeitos da pesquisa, a interagir com eles de maneira autêntica e ao mesmo tempo profissional. Isso permitiu que nossa pesquisa apresentasse um caráter qualitativo.

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

Percebemos que muito ainda temos que aprender sobre a temática em questão. Este sentimento nos motiva a voltar para campo e aprofundar ainda mais nossas pesquisas, até porque entendemos que isso é uma das principais características das ciências, ou seja, o que se conclui é início para novos estudos.

Podemos dizer que a execução do referido projeto foi um momento privilegiado onde refletimos, a partir de nossas práticas, sobre, qual ensino estamos desenvolvendo e, o que o aluno quer para si? Quais são as necessidades de aprendizagem de nossos alunos? E, que tipo de professores somos ou desejamos ser?

De fato, compreendemos que durante nossas pesquisas buscamos nos apropriar dos conhecimentos epistemológicos que permeiam o processo pedagógico, mas não de forma linear ou formal, mas, sobretudo, buscamos refletir sobre os caminhos que possam nos levar a superar nossas dificuldades.

Um das grandes dificuldades da ciência geográfica é a interdisciplinaridade. A causa disso é a questão do objeto de estudo. Por ter uma série de tendências teórico-metodológica, entender a geografia como uma ciência que se enriquece com a contribuição das demais ciências foi e é um exercício que por séculos muitos geógrafos não aceitaram e, alguns não aceitam até hoje.

Portanto, aprendemos que é necessário conhecer a realidade escolar, para podermos aferir e inferir sobre as possibilidades de mudanças benéficas no intuito de construirmos um processo pedagógico mais eficiente e eficaz. E, entendemos que para conhecer a referida realidade inclui, as estruturas filosóficas que norteiam a prática pedagógica na escola, as necessidades do aluno e professores e os recursos pedagógicos que a escola dispõe, para que as práticas docentes possam ser de qualidade.

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

Porém, acreditamos que se a característica principal do fazer pedagógico não estiver centrada na responsabilidade de se construir um processo democrático, dialético-libertador, os resultados serão pouco satisfatórios.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALVES, Rubens. **Os Quatro Pilares**. São Paulo: Paulus, 2008.

ANTUNES, Celso. **Um método para o ensino fundamental**: o projeto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BICALHO, Ramofly Santos. Formação de educadores do campo. In: MORAES, Marco Antonio de & OLIVEIRA, Olívia **Chaves de. Tecnologias, Linguagens e Educação**: buscando diálogos, partilhando experiências. Seropédica (RJ): Ed. da UFRRJ, 2011.

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediações, 2000.

CASTELOROGGER. Amapá, minha amada Terra. <http://casteloroger.blogspot.com.br/2013/11/sala-de-literatura-amapaense.html>. Acesso em 2013.

Conheça o Amapá. Município de Mazagão. Acesso em 2012: <http://www.amapadigital.net/mazagao.php>.

FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

LOPES, Maria Vilhena. **Amapá**: Cultura, Poesias e Tradições. Goiás: Kelps, 1997.

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

LINS, Cristovão. **A Jari e a Amazônia**. Rio de Janeiro: DATAFORMA em convênio com a Prefeitura Municipal de Almeirim (PA), 1997.

MORAIS, P. D. e MORAIS, J. D. **O Amapá em perspectiva**. Macapá: Gráfica J.M., 2005.

MORAIS, Paulo Dias. **Geografia do Amapá**. Macapá: JM Editora Gráfica, 2011.

MOURA, Sâmia. **Reflexões sobre as necessidades pedagógicas em Geografia do Amapá e o livro didático**. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade**. 26ª ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Tendências Pedagógicas**. Disponível em (2013): <http://www.infoescola.com/pedagogia/tendencias-pedagogicas/>.

Observatório da Educação. Disponível em. Acesso em 2012: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/>. artigos em 30 de novembro de 2010.

PONTUSCHKA, NídiaNacib. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PENTEADO, Helena Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. 2ª Ed. São Paulo; Cortez, 2008.

Primeiras Pesquisas sobre o Amapá. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad98/saude/metodologia.shtm>. 1998.

Espaço agrário amapaense. Acesso em (2013): <http://www.agronline.com.br/artigos/pesquisa-agropecuaria-amapa>.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia. Crítica. 3ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1986.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História do Amapá**. Macapá: Editora Gráfica O DIA S/A, 1998.

SANTOS, Antonio Carlos. **Geografia do Amapá**. Belém: JM Editora, 2007.

Reflexões sobre experiências pedagógicas em Geografia do Amapá: o caso do Projeto Interdisciplinar de Macapá ao Laranjal do Jari

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SANTOS, Akiko e SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade. Porto Alegre: Sulinas, 2009.

SILVA, Kleber Soares Da. História da Universidade Federal do Amapá. Disponível em (2013): <http://www.unifap.br/public/index/view/id/5347>.

SÓGEOGRAFIA. <http://www.sogeografia.com.br/Conteudos/Estados/Amapa/>. Acesso em 2013.

VESENTINI, Jose Willian. **O ensino da Geografia no Final do Século XX**. São Paulo: Ática, 1998.

Mapa rodoviário do Amapá. Disponível em: <http://asnovidades.com.br/mapa-do-amapa-para-colorir/>. Acesso em: 27 de agosto de 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

17

ANGELA R. B. FLORES
VANIA RIBAS ULBRICHT

A AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DE DEFICIENTES VISUAIS

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde o final do século XX existe um empenho significativo no que diz respeito ao papel da afetividade e das emoções na educação. Há um entendimento entre os educadores da importância dos sentimentos no desenvolvimento dos alunos, bem como de seu trabalho diário de apropriar-se não somente do desenvolvimento acadêmico de jovens, mas também desenvolver suas habilidades sociais e emocionais. (ELIAS *et al*, 1997; GREENBERG *et al*. 2003).

Piaget, (1988) enfatiza ao longo de suas pesquisas, a singularidade entre a afetividade e a cognição, destacando que a afetividade exerce um papel imprescindível na construção do conhecimento. Para o autor, os conhecimentos são construídos no intercâmbio entre a emoção e a razão.

Em todo o conjunto de estruturas e funcionamento do cérebro humano há um inconsciente cognitivo que está relacionado aos esquemas sócio motores ou funcionais, os quais determinam o que a pessoa pode fazer. Enquanto que o inconsciente afetivo é repleto de tendências energéticas, ou seja, de esquemas afetivos. Segundo Wallon, (1968) o indivíduo acessa o mundo simbólico através da afetividade, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço.

A afetividade é um elemento integrante e importante no desenvolvimento da aprendizagem por acompanhar o processo cognitivo do aluno. Para Fernandez (1991) a aprendizagem ocorre a partir das interações sociais, pois há uma base afetiva intermediando a relação de aprendizagem, podendo trazer tanto para o aluno como para o professor momentos de aflição, angústia, contentamento e satisfação. Os professores se defrontam com diversas situações que desempenham um papel

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

importante nas dificuldades gerais de aprendizagem e no rendimento como a distração e a inquietação dos alunos, além de um número considerável desses apresentarem dificuldades emocionais, sociais e de conduta, como também os alunos com deficiências, que por sua vez necessitam de atenção diferenciada por estarem mais vulneráveis à consideração negativa dos colegas (VARGAS, 2013).

Segundo Gai e Naujorks, (2006) é necessário darmos atenção especial ao fator afetivo na relação professor-aluno e aluno-aluno, pois a formação do sujeito envolve valores e o próprio caráter para o desenvolvimento como indivíduo. Vygotsky, (1997) afirma que há uma necessidade do reconhecimento de que o fator afetivo envolve a vontade, a emoção e o desejo orientando toda a atividade do ser humano. Para o autor a afetividade e a socialização são papéis importantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem, em especial para os alunos deficientes. Já que os professores e os colegas possuem o papel indispensável de mediar o aluno deficiente para sua inclusão.

Pensar nessa direção na educação de pessoas com deficiência pode ser um passo para uma forma importante de comunicação sócio-afetiva, porque ao incentivarmos dinamicamente a socialização dos alunos com seus pares de série e idade aproximadas, trabalharemos sua percepção sociocultural, além de estimulá-los cognitivamente. Nesse sentido pode-se dizer que se a escola desempenha o papel fundamental para o desenvolvimento, como um espaço de interação social, mediado por diferenças, onde a troca de conhecimentos muitas vezes estimula o desenvolvimento do aluno deficiente. Pode-se dizer que o professor é um mediador da aprendizagem o qual deve indicar os caminhos e estimular o espírito investigativo em seus alunos, para que estes busquem por seus próprios meios solucionar seus problemas acreditando que tem condições dentro de suas potencialidades de participar efetivamente do funcionamento da escola e do processo de construção do conhecimento (GAI e NAUJORKS, 2006).

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

Nas últimas décadas, mais especificamente a partir de Declaração de Salamanca (1994), o Brasil como outros países tem visualizado as necessidades de viabilizar políticas, leis e programas voltados à inclusão social. A inclusão social visa reaver as formas de vida, de aprendizagem, e de trabalho entre as pessoas sem a estigmatização e a segregação do ser humano. (UNESCO, 1994)

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2010) publicado em novembro de 2011 indica que, no Brasil tem 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Sendo que desses, 18 milhões tem deficiência visual e 6,1 milhões tem deficiência visual severa, além dos 570 mil cegos profundos.

É necessário que as escolas e os professores estejam preparados para a inclusão dos deficientes visuais no meio escolar, garantindo que esses alunos mantenham-se motivados e comprometidos com sua aprendizagem e com sua integração social. Lidar diante das diferentes situações da vida, tem sido um dos grandes desafios que os educadores vêm enfrentando, pois é necessário levar os alunos a uma melhor capacitação para que esses indivíduos possam ingressar com mais competência no mercado de trabalho (FERREIRA, 2014).

Na sala de aula ou no ambiente escolar a afetividade não está meramente no ato carinhoso como abraçar, cumprimentar, mas também na confiança que o professor lhes transmite em relação à sua aprendizagem. Todo aluno necessita ser aceito e acolhido dentro de suas limitações durante todo o processo de construção do seu conhecimento (FREITAS, 2012).

Partindo-se do pressuposto de que o aprendizado envolve além dos aspectos cognitivos, os emocionais e os sociais, esta pesquisa foca a compreensão das interações entre a afetividade

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

no processo de ensino e aprendizagem de pessoas deficientes visuais através de uma revisão sistemática da literatura.

Neste trabalho utilizar-se-á o termo cego, segundo o ponto de vista educacional. Campell (2009) coloca que a cegueira representa a perda total ou um resíduo mínimo de visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação, enquanto baixa visão possui resíduo visual que permite ao educando ler impressos, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Para compreender a afetividade no processo de aprendizagem foi feita uma revisão sistemática da literatura em artigos extraídos de banco de dados, como sugerido por Cochrane Collaboration (2013). A revisão sistemática é uma síntese rigorosa de pesquisas relacionadas com uma questão específica. Para desenvolver pesquisa e avaliação crítica da literatura, a Revisão Sistemática de Literatura – RSL usa um algoritmo explícito, oposto ao heurístico.

2.1 PERGUNTA DE PESQUISA

A busca pela resposta a questão de pesquisa: Como tratar a afetividade na aprendizagem de deficientes visuais visando atingir os princípios da escola inclusiva?

2.2 LOCALIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS ESTUDOS

A busca pela resposta a questão de pesquisa iniciou-se pela localização e seleção dos estudos. A partir do levantamento feito a priori buscaram-se bancos de dados para pesquisa sistemática e identificaram-se as principais palavras-chave que foram utilizadas na RSL. Na primeira parte, deste método, foi realizada a identificação e seleção dos bancos de artigos, que foram:

- a) SCOPUS – pela sua amplitude, considerado como o maior banco de dados do mundo;
- b) WEB OF KNOWLEDGE - por ter o critério muito rígido para publicações, tornando assim suas publicações com maior qualificação;
- c) SCIELO – por ser considerado o principal banco de dados brasileiro.

2.2.1 Seleção das Palavras-Chaves

Com base no levantamento efetuado, foram identificadas e extraídas quatro palavras-chaves. Essas foram listadas, contabilizadas e ordenadas pela quantidade de vezes que apareceram no problema de pesquisa. A tabela 01 apresenta a lista com as quatro palavras-chaves, respectiva quantidade de citações na pesquisa e a sua tradução para o inglês.

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

Tabela 01: Palavras-chaves mais identificadas, quantidade e tradução para o inglês.

Português	Numero de citações	Inglês
Afetividade	07	<i>Affectivity</i>
Cegos	06	<i>Blind</i>
Aprendizagem	05	<i>Learning</i>
Interação	03	<i>Interaction</i>

Fonte: dos Autores 2014.

As seis combinações foram usadas nos três bancos de artigos selecionados. Somente artigos disponíveis na íntegra compuseram a RSL. A restrição de conteúdos na íntegra dos artigos permite a rastreabilidade da pesquisa. Os resultados por banco de artigos e por combinação são descritos na tabela 02. Sendo que no banco de artigos da SCOPUS foi excluído o campo da medicina, por não fazer parte da pesquisa. No banco de dados WEB OF KNOWLEDGE foi procurado por tópico e as publicações disponíveis na íntegra, o texto integral do editor e no banco de artigos da SCIELO

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

utilizou-se os artigos em todas as datas disponíveis, todos os tipos de publicações, e as publicações disponíveis na íntegra através do portal CAPES.

Tabela 02: Número de artigos por Banco de Dados.

Combinação de Palavras	Scopus	Web of Knolege	SciELO
<i>affectivity AND blind</i>	01	0	
<i>affectivity AND learning</i>	05	08	
<i>affectivity AND interaction</i>	03	05	
<i>blind AND interaction</i>	05	04	
<i>blind AND learning</i>	03	02	
<i>interaction AND learning</i>	08	02	
afetividade e cegos			0
afetividade e aprendizagem			12
afetividade e interação			01
cegos e interação			02
cegos e aprendizagem			06
interação e aprendizagem			08

Fonte: dos Autores 2014.

Com a busca e seguidas restrições foram identificados setenta e seis trabalhos, sendo onze deles foram excluídos, três estavam escritos em coreano, três não eram gratuitos, dois não tinham a chancela CAPES e três não estavam disponíveis na íntegra. A lista foi normalizada, resultando em

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

sessenta e cinco trabalhos diferentes. Desses, foi feita a leitura dos resumos. Essa avaliação excluiu trinta e dois artigos que não tinham relevância ao assunto. Os trinta e três trabalhos extraídos foram lidos na íntegra, dos quais foram excluídos vinte artigos que não apresentavam conceitos ao tema do trabalho com referência a pergunta de pesquisa, ou seja, *Como tratar a afetividade na aprendizagem de deficientes visuais visando atingir princípios da escola inclusiva?* Os treze trabalhos extraídos serão usados para os próximos passos da pesquisa. Dos treze artigos extraídos, listou-se e contabilizaram-se os autores, como o primeiro metadado.

Com base nos resultados apresentados pela Revisão Sistemática de Literatura, foi possível fazer uma avaliação crítica e gerar outros metadados que contribuam com essa pesquisa. O primeiro metadado extraído foi a procedência dos trabalhos. O segundo foi uma bibliometria com os autores das referências bibliográficas dos artigos lidos. A terceira avaliação tratou a quantidade dos conceitos que podem ser aplicados a essa pesquisa.

2.3 AVALIAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDOS – BIBLIOMETRIA

2.3.1 Procedência dos Trabalhos

Com os três bancos de artigos utilizados, pode-se identificar a quantidade extraída de cada um. O gráfico 01 apresenta a procedência do trabalho e a respectiva quantidade.

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

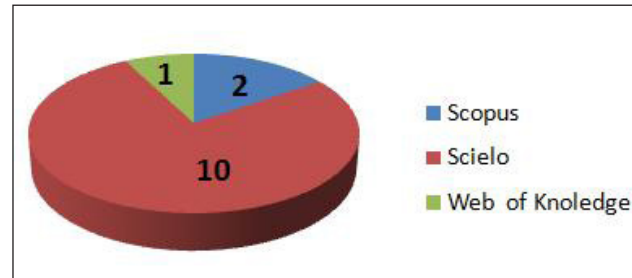


Gráfico 01: Procedência dos artigos.
Fonte: os Autores (2015).

Nesse gráfico é possível identificar a Scielo como principal fonte das publicações onde foram extraídos dez artigos, a Scopus dois e no Web of Knowledge somente um artigo foi relevante ao tema.

2.3.2 Bibliometria com os autores

Aprofundado o estudo sobre os autores, retiraram-se das referências, seus nomes que foram listados e ordenados alfabeticamente, sendo as duplicidades eliminadas, e ordenadas pela quantidade de aparições. Não foi feita diferenciação na relação de coautoria, sendo todos igualmente considerados.

Esta análise identificou 525 autores diferentes, 490 com duas ou menos aparições e 26 com de três ou mais aparições. O primeiro grupo, com duas ou menos aparições foi excluído da análise por ser considerado autocitação, diminuindo a relevância da aparição. Os 26 restantes, com três ou mais

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

aparições, representam mais de 21,5% das citações onde a avaliação se concentrará. O gráfico 02 apresenta a quantidade de citações por autores.

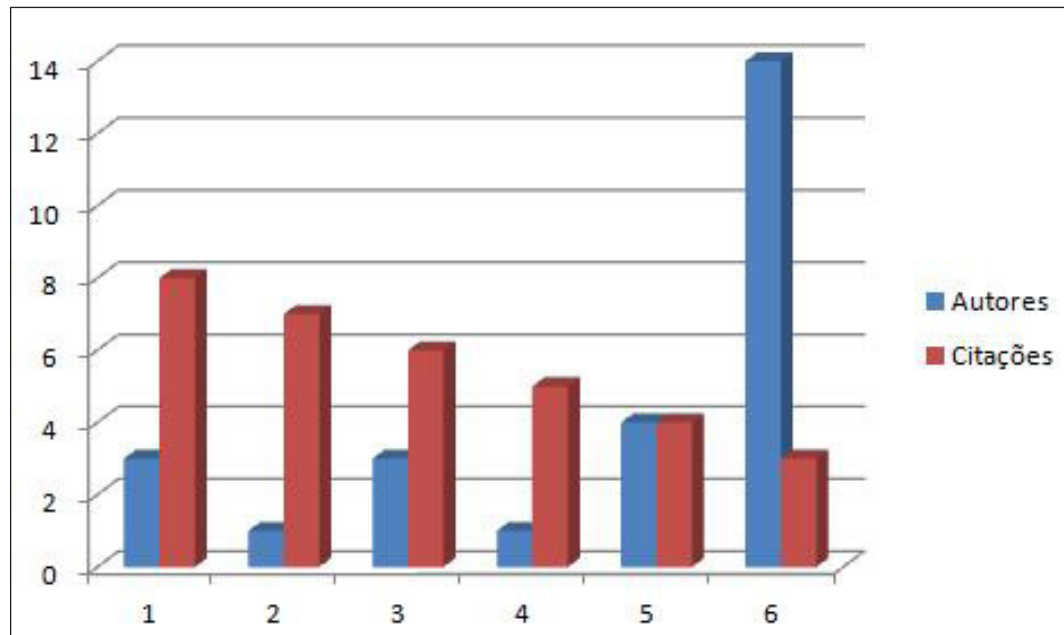


Gráfico 02: Quantidade de autores versus citações.
Fonte: os Autores (2015).

Dentre os autores com mais de três aparições, três tiveram oito aparições, seguidos por Ibañez-Salgado com sete citações, três tiveram seis citações, o autor Camargo com citações, e quatro tiveram

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

quatro citações cada. Assim, conforme esta pesquisa e com base nessa bibliometria, foi possível identificar os principais autores que escrevem sobre pessoas cegas, afetividade e aprendizagem, apesar de que nenhum autor aborda a afetividade na aprendizagem da pessoa deficiente visual. A tabela 03 lista esses autores.

Tabela 03: Listas de autores mais citados.

Autores	Nº de Citações
ALMEIDA, L. R.	08
LEITE, Sérgio Antônio da Silva.	08
MAHONEY, A. A.	08
Ibáñez-Salgado, N.	07
Lomônaco, J. F. B.	06
Tassoni, E. C. M.	06
VIGOTSKI, L. S. A	06
EP de Camargo	05
A. C. Azevedo	04
Álvarez Rodríguez, J.	04
Freire, P.	04
WALLON, H.	04

Fonte: os Autores (2015).

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

2.3.3 Bibliometria com as palavras-chaves

Após a leitura dos artigos, retiraram-se as palavras-chaves de cada artigo, que foram traduzidas para o português, listadas e ordenadas alfabeticamente, pela quantidade de aparições. Resultando a seguinte nuvem de tags, conforme a figura 01.



Figura 01: Nuvem de tag das palavras-chaves.
Fonte: dos autores 2014.

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

2.4 CONCEITOS EXTRAÍDOS

A leitura dos trabalhos foi feita em busca dos conceitos que possam responder a questão da pesquisa. Os conhecimentos identificados são apresentados pela seguinte ordem: afetividade, cegos, aprendizagem e interação.

A tabela 4 traz o resumo dos conceitos encontrados, por palavra-chave e por artigo. Os artigos codificados e o primeiro autor são: Freire - A1; Ribeiro - A2; Loos-Sant'Ana - A3; Batista - A4; Nunes - A5; Salgado - A6; Rodriguez - A7; Tassoni - A8; Monteiro - A9; Veras - A10; Ribeiro - A11; Ma - A12; Edgington - A13.

Tabela 4: Resumo das quantidades de conceitos identificados pela leitura.

CONCEITO	ARTIGOS													SUBTOTAL
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	
Afetividade	0	6	5	0	0	0	11	10	1	8	10	0	4	55
Cegos	0	0	0	4	13	0	0	0	0	0	0	0	0	17
Aprendizagem	7	3	1	7	4	4	2	3	2	7	8	6	6	60
Interação	4	2	7	0	0	6	0	3	6	4	4	15	2	53
TOTAL	11	11	13	11	17	10	13	16	9	19	22	21	12	185

Fonte: os Autores (2015).

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

Como pode ser visto na Tabela 4 a maior quantidade de conceitos extraídos refere-se a aprendizagem, sendo afetividade o segundo, o terceiro a interação e o conceito sobre cegos obteve o menor número com apenas dezessete conceitos identificado nessa busca.

Concluindo esta seção que tratou da RSL proposta e encontrou 525 autores diferentes selecionando 185 conceitos para desenhar a resposta da questão de pesquisa: Como tratar a afetividade na aprendizagem de pessoas cegas e deficientes visuais visando atingir princípios da escola inclusiva? A próxima seção explorará os 185 conceitos encontrados.

2.4.1 Afetividade

O termo afetividade deriva de “afetivo”, do latim *affectatio*, que significa a impressão interior que se produz devido a um fator interno ou externo. (RODRIGUEZ; CRUZ, 2009).

Para os clássicos da área da filosofia o conceito de afetividade refere-se como desejo (Aristóteles); paixão (Descartes); aos sentimentos (BRETANO; Scheler).

Diversos são os conceitos de afetividade, como, por exemplo, atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções (RIBEIRO, 2010). López-Barajas (2000), considera difícil definir o termo afetividade, pois segundo o autor o seu conteúdo se encontra em todas as experiências do sujeito, e o qual contém diversas formas de expressão.

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

A afetividade é composta por “um conjunto de fenômenos de natureza subjetiva, diferentes do que é o puro conhecimento, que podem ser difíceis de verbalizar e provocam uma transformação interior que se move entre dois polos extremos: agrado-desagrado, inclinação-recusa, atração-repulsão”. (ROJAS 1993 p12). Esse conjunto de emoções e sentimentos atua nos planos centrais e mais profundos do nosso organismo, onde o psíquico se une com o orgânico, onde nascem às energias das quais utilizamos para satisfazer as nossas necessidades como ser humano (RODRIGUE; CRUZ, 2009).

Para Almeida (2010) a afetividade está relacionada a capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis (ALMEIDA, 2010, p.26). É a qualidade pela qual contagiamos e somos contagiados nas interações que experienciamos, estando presente desde o nascimento.

Pode-se dizer que a afetividade é um “conjunto”, que faz parte de muitas situações que se integram e formam o indivíduo em sua totalidade. Esse “conjunto” oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. (LOOS- SANT’ANA; CEBULSKI, 2010). Skinner citado em Moroz *et al.*, (2002), vai além ao afirmar que: “tudo o que se passa sob a pele humana é uma construção social, incluindo os sentimentos, as percepções, os estados e o pensamento”.

A afetividade pode se desenvolver pela grandeza e é incentivada pela expressão dos sentimentos e das emoções, podendo ser considerada como um sentimento, um estado e uma ação que se converte em uma manifestação de amor, ternura, proteção, cuidado, respeito, aceitação, amizade e afeição entre os seres humanos (RIBEIRO; JUTRAS, 2006). É um potencial manifestado através da emoção e viabilizado por um mecanismo biológico de motivação (BUCK, 1999). Na teoria

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

psicogenética Wallon, (1941/2007) coloca que a afetividade ao se desenvolver é influenciada pelo meio social e suas manifestações estão relacionadas ao social.

Portanto pode-se dizer que são características essenciais da afetividade:

- a) A afetividade é uma condição subjetiva, pessoal e interior, em que o sujeito é o ator principal da sua própria experiência;
- b) A afetividade é vivenciada e sentida individualmente e uma experiência de cada pessoa e em diferentes momentos;
- c) A afetividade é um estado de alma refletida através das emoções, sentimentos e paixões;
- d) O sentimento da afetividade e seu impacto são acentuados em função da sua intensidade e duração ao longo da vida emocional do indivíduo.

Dessa forma podemos resumir que a afetividade é o motor que impele o comportamento humano, visto que esse sentimento regula a maioria das nossas formas de conduta ao realizar uma ação (RODRIGUEZ; CRUZ, 2009).

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

2.4.2 Cegos

A visão é considerada o sentido mais importante e o mais utilizado e, uma vez que o cego é desprovido dela. Supõe-se esse indivíduo possui sérias restrições em sua vida. Mas o que devemos compreender é que a cegueira impõe limitações e que exige adaptações, visto que os cegos não recebem informações pela visão, mas por outros sentidos os quais possibilitam esse indivíduo conhecer o mundo em que vive, sendo que a percepção do espaço pelo cego se dá pela união de sensações táteis, sinestésicas e auditivas aliadas às experiências mentais passadas já construídas pelo sujeito (NUNES; LOMÔNACO, 2008).

A cegueira não prejudica o desenvolvimento, mas difere de diversos modos do desenvolvimento de pessoas videntes (LEWIS, 2003). O cego tem capacidades de desenvolvimento como qualquer outro indivíduo, mas para tanto se torna necessário que lhe seja oferecida condições adequadas para tal, possibilitando assim o acesso às informações. O seu desenvolvimento, assim como o do vidente, é influenciado por inúmeros fatores de ordem familiar, social, escolar, etc. (NUNES e LOMÔNACO, 2008; BATISTA, 2005; WARREN, 1994). A linguagem é a principal fonte de informação e um substituto para as perdas da ocorridas pela falta de visão, bem como a habilidade tátil deve ser desenvolvida.

A falta de conhecimento referente ao desenvolvimento de pessoas cegas acarreta na crença de que todos os cegos, por serem cegos, possuam as mesmas características e incapacidades. Torres, Mazoni e Mello (2007) concluíram em suas pesquisas referentes à utilização de recursos adaptativos para deficientes visuais, que eles têm necessidades diferentes.

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

Portanto, pode-se dizer que ao eliminarmos as falsas expectativas quanto às potencialidades cognitivas dos cegos, estaremos constituindo um caminho para o pleno desenvolvimento desses.

2.4.3 Aprendizagem

A aprendizagem deve desenvolver nos educandos diferentes capacidades como: cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal. Sendo assim os professores devem ser atores sociais que desenvolvem representações a partir do conjunto de informações, de ideias, de opiniões e de crenças contidas no contexto sócio cultural dos alunos para que essas representações desenvolvidas em sala de aula componham referências práticas no cotidiano (BRASIL, 1999).

Pode-se dizer que os professores são mediadores, que tem entre outros, o desafio de compreender os alunos para ajudá-los a desenvolver o processo de aprendizagem, pois o educador centrado na pessoa do aluno compreende as necessidades e inclui em seu planejamento de aula atividades dinâmicas e criativas que desenvolvam o aprendizado (RIBEIRO; JUTRAS, 2006).

Diversos autores (DÍAZ y DRUKER, 2007; IBÁÑEZ-SALGADO, 1996; MACHADO, 2002; VILLARROEL, 2005) colocam que para que a aprendizagem seja significativa, os professores necessitam diversificar suas estratégias de ensino, devendo para tanto considerar as diferentes histórias, situações, capacidades e expectativas dos alunos. Segundo Monteiro *et al.* (2012), o professor deve motivar os estudantes para que esses se envolvam ativamente com as atividades propostas, visto que para

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

a construção do conhecimento, conforme a teoria de Piaget, o aluno deve estar envolvido com o objeto de estudo (TASSONI, 2000).

Em seus discursos Damásio (2000) e Assmann (1998) presumem que a aprendizagem depende da emoção sugerindo que os professores ultrapassem a transmissão de um saber codificado em uma disciplina. Ao se admitir que a aprendizagem esteja intimamente relacionada à emoção e que transforma as possibilidades de ação e ou de comportamento dos alunos e professores. Será perceptível o interesse e o entusiasmo do estudante em participar das aulas, interagindo, questionando, consultando a bibliografia etc. (IBÁÑEZ-SALGADO, 2011). Pesquisas sugerem que a aprendizagem é uma experiência emocional, e que essa ao gerar uma atmosfera emocional positiva, levará a processos cognitivos avançados (FIELD, LEICESTER, 2000; GARDNER, 2005; GARDNER, 1991; KNOWLES, 1985).

Autores como Tognetta e Assis (2006), colocam que a harmonia, das relações cooperativas e afetivas, a manifestação de respeito e de apoio dos professores contribuem para que os estudantes vençam as dificuldades escolares. Portanto é necessário uma abordagem pedagógica que vá ao encontro do humano, do contato direto e pessoal e de forma vivencial. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; MORENO *et al.*, 1999). Para Leite (2006) essa maneira de atuação pedagógica contribui não somente para o avanço cognitivo dos alunos, mas possibilita condições afetivas positivas entre o estudante e os conteúdos acadêmicos.

Portanto, pode-se alegar que a aprendizagem inicia no plano social com aquisição de novos conceitos e que a participação e a interação social são importantes facilitadores de aquisição de conhecimento e de aprendizagem.

2.4.4 Interação

O significado de interação é de “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; é uma ação recíproca” (FERREIRA, 2004, p. 1.117). Deste conceito pode concluir que o homem torna-se humano na interação com outro humano (LOOS-SANT’ANA; GASPARIM, 2013).

Dantas, (1992) corrobora com essa ideia ao colocar que é através da interação que se constrói o indivíduo. Segundo Tassoni e Santos (2013) nenhuma ação humana pode ser excluída do conjunto de significações produzidas no mundo histórico e social em que vivemos. Os seres humanos cultivam relacionamentos e buscam contatos interpessoais motivados pelo objetivo social da necessidade de fazer parte, ou seja, o sentimento “necessidade de pertencer” o qual revela que a interação social é uma motivação humana inata. (MA; YUEN, 2010).

Baumeister e Leary (1995, p. 499) definiram que a necessidade de pertencer é “uma necessidade de formar e manter, pelo menos, uma quantidade mínima de relações interpessoais, [que] é naturalmente, (portanto, quase universal) entre os seres humanos”.

No que tange a interação em sala de aula entre professores e estudantes, as emoções determinam o curso da aprendizagem, como em qualquer relacionamento. Na sala de aula as emoções surgem de formas diferentes, e quando positivas, facilitam a aprendizagem. (IBÁÑEZ-SALGADO, 2011; DIAS, 2003; ESPINOSA, 2002; MORALES, 2001). Vigotski (2001a, 2001b, 2001c), vai além quando considera que o desenvolvimento cognitivo é consequência de fatores sociais e culturais, elaborados por meio da interação social.

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

Segundo estudos de Hess & Weigand, 1994, as dificuldades na aprendizagem estão intrinsecamente ligadas ao “não ajustamento” entre professores e alunos. É na sala de aula que professores e alunos se relacionam diariamente é por meio das interações sociais que se envolve o processo de ensino-aprendizagem, e o sucesso desse processo depende da qualidade dessas interações (LEITE, 2006).

O fortalecimento das relações entre professor-aluno e as formas de comunicação estabelecidas, favorecem os aspectos afetivo-emocionais permitindo assim a construção de meios para que esses aprendizes lidem com situações do dia-a-dia, os quais são considerados alicerces da construção do conhecimento. Sendo assim os professores devem estar atentos às manifestações emocionais, ler e perceber o estado emocional de seus alunos para que possa obter subsídios para planejar as atividades ora mais cognitivas, ora mais de diálogo, a reflexão, a conexão com o contexto e de relacionamento interpessoal e assim interferindo positivamente para o melhor aprendizado e de transferência de conhecimento (LOOS-SANT’ANA ; GASPARIM, 2013; LOFSTROM & NEVGI, 2007).

Pode-se concluir que uma interação social significativa, onde professores e alunos interagem de forma positiva é um facilitador no processo de aprendizagem. Veras e Ferreira, (2010) colocam que: quando os professores se dispõem a ouvir as inquietações de seus alunos, esclarecendo suas dúvidas, estarão contribuindo para uma experiência prazerosa na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho descreve o processo de Revisão Sistemática de Literatura para a identificação de conceitos que possam ser usados para responder a questão: Como tratar a afetividade na aprendizagem de deficientes visuais visando atingir princípios da escola inclusiva? Para tal foram selecionados três bancos de dados, quatro palavras-chave foram usadas de forma combinada. A busca inicial apontou 93.983 artigos que, após seguidas restrições, levaram a identificar 33 artigos e, depois da leitura dos artigos, treze foram extraídos e usados na revisão. Os artigos extraídos, com base nesta revisão, propiciaram 55 conceitos sobre afetividade, 17 sobre cegos, 60 referente a aprendizagem, e 53 sobre interação, o que totalizou 185 conceitos.

Nos últimos anos tem se observado um crescimento de pesquisas sobre a afetividade, buscando identificar as abordagens teóricas nas quais esses estudos vêm se pautando, contribui para a compreensão desse fenômeno. Além disso, pesquisar sobre a afetividade na escola, compreendendo que na sua dinâmica de sala de aula circulam conhecimentos e sentimentos, constitui-se aspecto essencial para a reflexão das práticas pedagógicas e para a formação do professor.

Vale ressaltar que embora muitos autores na RSL não abordaram explicitamente a relação da afetividade na aprendizagem, evidenciaram a interdependência desses aspectos.

A RSL mostrou ainda que não existem trabalhos que relacionem a afetividade na aprendizagem dos cegos ou deficientes visuais, sendo este um campo em aberto para pesquisas sobre a educação inclusiva.

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

Desta pesquisa conclui-se que uma relação positiva entre professores e alunos contribui para um ambiente de ensino e aprendizagem prazeroso. Sem dúvida os sentimentos, as emoções, e a afetividade possibilitam aos estudantes experiências de sucesso na sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. Cognição, corpo e afeto. **Revista Educação**: coleção história da pedagogia, São Paulo, n.3, p.20-31. 2010.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis. Vozes. 1998.
- BATISTA, Cecilia Guarnieri. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa. V. 21 n.1, p. 07-015. 2005.
- BAUMEISTER, R. F., e LEARY, M. R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, 117(3), p.497–529. 1995.
- BRASIL. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1999.
- BUCK, R. The biological affects: a typology. **Psychological Review**, Washington, v. 106, n. 2, p. 301-336. 1999.
- CAMPBELL, Selma I. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- COCHRANE REVIEWS (Nova Jersey) (Org.). **About Cochrane Systematic Reviews and Protocols**. Disponível em: <<http://www.thecochranelibrary.com/view/0/AboutCochraneSystematicReviews.html>>. Acesso em: 02 fev. 2013.
- DAMÁSIO, A. R. **O sentimento de si**: a emoção e a neurobiologia da consciência (8.ed.). Lisboa: Publicações Europa-América. 2000.
- DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus. p.35-44. 1992.

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

DEL PRETTE, A., & DEL PRETTE, Z. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes. 2001.

DIAS, A. M. S. **O desenvolvimento pessoal do educador através da Biodança**. Dissertação de mestrado não publicada, Departamento de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2003.

DÍAZ, T. & DRUKER, S. La democratización del espacio escolar. **Estudios Pedagógicos**, vol. XXXIII, N° 1: 63-77. 2007.

ESPINOSA, G. La relation ma"tre-élève dans as dimension affective: un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In L. Lafortune & P. Mongeau (Dir.). **L'affectivité dans l'apprentissage** (pp.159-181). Québec: Presses de l'Université du Québec. 2002.

ELIAS, M., Zins, J., WEISSBERG, R., Frey, K., GREENBERG, T., Haynes, N., KESSLER, R., SCHWAB-STONE, M., y Shriver, T. **Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 1997.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Editora Positivo, 2004.

FERREIRA, Luiza. **Como o ensino socioemocional pode mudar a escola**. 2014. Disponível em: <<http://porvir.org/porfazer/como-ensino-socioemocional-pode-mudar-escola>>. Acessado em 07 de outubro de 2014.

FIELD, J. e LEICESTER, M. **Lifelong Learning: Education Across the Lifespan**. London: Routledge. 2000.

FREITAS, Alexssandro Prates. **A importância da afetividade para uma educação de qualidade**. Altamira Pará, 2012 – disponível em: <<http://pt.slideshare.net/AlexsandroPrates1/a-importncia-da-afetividade-para-uma-educao-de-qualidade>>. Acessado em 30 de setembro de 2014.

GAI, Daniele Noal; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão: contribuições da teoria sócio interacionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência. In: **Revista do Centro de Educação**. V. 31 n. 2. 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a15.htm>>. Acessado em: 18 de agosto de 2014.

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

- GARDNER, H. **The Unschooled Mind**: How Children Think and How Schools Should Teach. New York: Basic Books. 1991.
- _____. **Multiple Intelligences**: The Theory in Practice. London: Basic Books. 2005.
- GREENBERG, M. T, WEISSBERG, R. P., O'BRIEN, M. U., ZINS, J., FREDERICKS, L., RESNIK H. y ELIAS, M. J. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, **American Psychologist**, 58, 466-474. 2003.
- HESS, R., & WEIGAND, G. **La relation pédagogique**. Paris. Armand Colin. 1994.
- IBÁÑEZ-SALGADO, N. La emoción: punto de partida para el cambio en la cultura escolar. AULA XXI, N° 3: 61-78. 1996.
- _____. Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. In: **Educ. Educ.** Vol. 14, No. 3, p. 457-474. Universidad de La Sabana - Facultad de Educación. 2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_3.pdf. Acessado em 11/09/12.
- KNOWLES, M. **Andragogy in Action**. London: Jossey-Bass. 1985.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Dimensões afetivas na relação professor aluno In: TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. São Paulo: Casa do psicólogo, p. 47-74. 2006.
- LEWIS, V. **Development and disability**. 2a ed. Oxford, UK: Blackwell. 2003.
- LÖFSTRÖM, E., & NEVGI, A. From strategic planning to meaningful learning: diverse perspectives on the development of web-based teaching and learning in higher education. **British Journal of Educational Technology**, 38(2), 312–324. 2007.
- LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: Ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. In: LOOS, H.; SANT'ANA, R. S. (Orgs.). **Educar em Revista**, Dossiê: Cognição, Afetividade e Educação, Curitiba, Editora UFPR, n.36, p.109-124.2010.

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 29, n. 3, Sept. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982013000300009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 23 dezembro de 2014.

LÓPEZ- BARAJAS, E. Afectividad y sexualidad. López-Barajas, E. Vidaurreta, M, Albert, M^a. J. e Ruiz, M. (Coords). **Introducción a las Ciencias de la Educación**. Madrid: Universidad Nacional a Distancia. 2000.

MA, Will W.K; YUEN, Allan H.K. Understanding online knowledge sharing: An interpersonal relationship perspective. **Computers & Education**. n. 56. p 210-219. 2010.

MACHADO, A. L. Prólogo. En: **Formación docente: un aporte a la discusión**. La experiencia de algunos países (p.9-10). Santiago: Unesco/Orealc. 2002.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; GASPAR Alberto, VILLANI, Alberto. A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. **Ciência & Educação**. v. 18, n. 4, p. 997-1010. 2012.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 3^a ed. São Paulo. Loyola. 2001.

MORENO, M; SASTRE, G; LEAL, A, e BUSQUETS, M. D. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo. Moderna. 1999.

MOROZ, M., Rubano, D. R., MAURUTTO, A., Lucci, M. A., GIANFALDONI, M. H. T. A., UTIDA, H. H. e cols. Subjetividade: a interpretação do behaviorismo radical. **Anais da XXV Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG. 2002.

NUNES, Sylvia da Silveira; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** V. 12 N. 1. p. 119-138. 2008

PIAGET, J. Psicologia da primeira infância. In KATZ, David. **Psicologia das idades**. São Paulo: Manole,1988.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. Afetividade na relação educativa. In: **Estudos de Psicologia**. V27(3) p 403-412. Campinas. 2010

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade - **Estudos de Psicologia**. V.23(1) p 39-45. Campinas. 2006.

RODRÍGUEZ, José Álvarez; CRUZ, Manuel Fernández. Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da Universidade de Granada. **Revista Lusófona de Educação**, v.14, p.125-144. 2009.

ROJAS, E. **El laberinto de la afectividad**. Madrid: Ediciones Temas de Hoy. 1993.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem in A relação professor e aluno. Anuário 2000. GT Psicologia da educação, **Anped**, setembro, 2000.

TASSONI, E. C. M.; SANTOS, A. N. Mendes dos. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 1, p 65-76. 2013.

TOGNETTA, L. R. P., & ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, 32 (1), 49-66. 2006.

TORRES, E. F, MAZZONI, A. A, e MELLO, A. G. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, 33(2), 369-386. 2007.

ULLER, W. & ROSSO, A. J. Interação da afetividade com a cognição no ensino médio. **Anais da XXIX Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG. 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação - Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acessado em 25 de julho de 2011.

VARGAS, Roberta Vieira de. Os desafios de Incluir sem excluir. In: **Revista O Professor**. Ed. 17. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/?p=232>>. Acessado em 20 de março 2015.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 219-235,. Editora UFP. 2010.

A afetividade na aprendizagem de deficientes visuais

VILLARROEL, R. G. Emoción y aprendizaje: un estudio en estudiantes de Educación Básica Rural. **Revista Digital e Rural**, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 2, N° 4. 2005. Disponível em: <<http://educacion.upa.cl/revistaerural/eya.pdf>>. Acessado em 05 de janeiro de 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**: tomo V. fundamentos de defectologia. Madrid: Portugal: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2001a.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo. Martins Fontes, 2001b.

_____. **Obras escolhidas**: problemas de psicologia general. Madrid. A. Machado. Libros. 2001c. tomo II.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70. 1968.

WARREN, D. H. **Blindness and children**: an individual differences approach. EUA: Cambridge University Press. 1994.

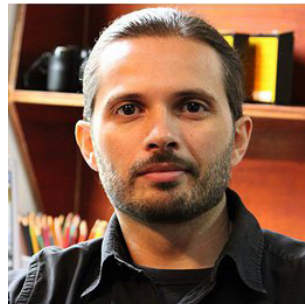
ORGANIZADORES



Patricia Biegging é doutoranda em Ciências da Comunicação (ECA-USP), Mestre em Educação, na linha Educação e Comunicação (UFSC), especialista em Propaganda e Marketing (Estácio de Sá) e graduada em Comunicação Social, habilitação em Propaganda e Marketing (UNISUL). É parecerista do Programa [FUMDES](#) - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. É avaliadora Ad Hoc do [International Scholars Journals](#) (EUA), do [Educational Research](#) (Reino Unido e Nigéria), do [Aloy Journal of Soft Computing and Applications](#), da [Revista Intexto](#) da Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da [Revista Vozes e Diálogo](#) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e da [Revista Entrelinhas](#) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora [Pimenta Cultural](#). Leciona no programa de pós-graduação em Comunicação Social das Faculdades Metropolitanas Unidas, do Centro Universitário Belas Artes e da Escola de Comunicações e Artes, da USP. Trabalha com comunicação há 20 anos. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em telecomunicação, planejamento e marketing corporativo e cultural. Suas publicações abordam temas ligados a: televisão, transmídia, identidade cultural, estereótipo, subjetividade, práticas culturais e de consumo. Em 2011 publicou o livro sob título: Populares e Perdedores: crianças falam sobre os estereótipos da mídia , (<http://www.facebook.com/populares.perdedores>). Possui experiência de trabalho e estudos no exterior, onde também produziu o curta metragem (New York City, USA): "[Blind Date](#)" selecionado para duas Mostras Competitivas em 2012:

Sobre os autores

XV Festival 5 Minutos (Bahia) e Festival Internacional de Cortometrajes Vagón (México) e para a Mostra de Vídeos Catarinenses Catavídeo (Funcine). E-mail: pbieging@gmail.com.



Raul Inácio Busarello é Doutorando e Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, na área de pesquisa Mídia e Conhecimento. Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda e Pós-graduado em Design Gráfico e Estratégia Corporativa. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. É avaliador Ad Hoc da Revista Vozes e Diálogo da Universidade do Vale do Itajaí. Tem vivência acadêmica e profissional no exterior, tendo estudado Cinema em Nova Iorque, EUA. Como diretor e roteirista participou da produção de uma dezena de curtas e um longa metragem. Tem experiência na área de Comunicação com ênfase em Arte, Cinema, Design e Inovação, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa hipermediática, artes visuais, animação gráfica e audiovisual, cinema, história em quadrinhos, design gráfico, gestão de marcas, indústria cultural, publicidade, mercadologia e criação/produção publicitária. Em 2009 foi premiado pela criação da marca comemorativa dos 60 anos do Museu de Arte de Santa Catarina. Em 2013 recebeu um prêmio latinoamericano pelo desenvolvimento de objeto de aprendizagem que permite à pessoas surdas aprenderem conceitos de representação gráfica através de histórias em quadrinhos hipermédia. Em 2014 o seu projeto de doutorado classificou-se em primeiro lugar no Painel Científico EGC/2014 na área de Mídia e Conhecimento, da UFSC. Atualmente é diretor de criação da Pimenta Cultural e docente da Escola de Artes, Arquitetura, Design e Moda da Universidade Anhembi Morumbi, do Centro Universitário Belas Artes e da Escola de Comunicações e Artes, da USP. E-mail: raulbusarello@gmail.com.

Sobre os autores



Vania Ribas Ulbricht é licenciada em Matemática, com mestrado e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC. Foi professora visitante da Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Design (2012-2014). Pesquisadora da Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) e presta serviço voluntário no PPEGC da UFSC. Foi bolsista em Produtividade e Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora de 2009 a 2013, DT/CNPq. Coordenadora do projeto: Mídias, Tecnologias e Recursos de Linguagem para um ambiente de aprendizagem acessível aos surdos, aprovado pelo CNPq através da CHAMADA Nº 84/2013 MCTI-SECIS/CNPq - TECNOLOGIA ASSISTIVA / B - Núcleos Emergentes É bolsista do CNPq na modalidade DTI-A. E-mail: vrulbricht@gmail.com.

AUTORES



Adelson de Paula Silva é professor do Departamento de Computação do CEFET-MG. Atua na área de Tecnologia da Informação, Tecnologia Aplicada ao Ensino, Educação a Distância. Graduado em Ciências da Computação (PUC-MG), Licenciatura Plena e Mestrado em Tecnologia pelo CEFET-MG. Possui experiência, estudos e pesquisas na área de ensino técnico/tecnológico, com ações na área de EaD, Tecnologia de Ensino, Gestão de TI, Infraestrutura de Redes, Redes de Comunicação, desenvolvimento de soluções na área de Tecnologia da Informação. Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática - UNICSUL. E-mail: adelson@kosmus.com.br.

Sobre os autores



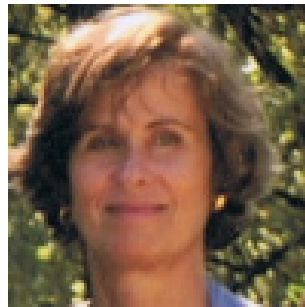
Alaim Souza Neto é doutorando em Educação pela UDESC na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia. Mestre em Educação pela UNESC. Especialista em Literatura Brasileira e Construção do Texto. Graduação em Pedagogia, em Letras e em Engenharia Química. Membro pesquisador do Projeto OBEDUC - Tablets, Computadores e Laptops: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola (2013-2017) e do projeto Aulas Conectadas - mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa entre as escolas do PROUCA em SC (2011-2014). Atualmente, está enquadrado no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais no IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina e também como Professor na USJ - Universidade São José. Faz parte da equipe de pesquisadores brasileiros que desenvolve estudos sobre o uso das Tecnologias Digitais no contexto escolar para a Organização dos Estados Iberoamericanos - OEI/OCDE. E-mail: alaimsatc@yahoo.com.br.



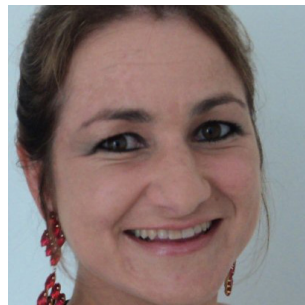
Ana Margarida Pisco Almeida é Doutorada em “Ciências e Tecnologias da Comunicação” e licenciada em “Novas Tecnologias da Comunicação”, pela Universidade de Aveiro (UA). Professora Auxiliar no Departamento de Comunicação e Arte da UA, leciona nos cursos de licenciatura em ‘Novas Tecnologias da Comunicação’, Mestrado em ‘Comunicação Multimédia’ e Programas Doutorais em ‘Multimédia em Educação’ e ‘Informação e Comunicação em Plataformas Digitais’. Os seus interesses de investigação estão relacionados com as áreas da ‘inclusão digital’ e ‘e-health’, tendo vindo a desenvolver trabalhos maioritariamente

Sobre os autores

relacionados com os públicos específicos, nomeadamente com cidadãos com necessidades especiais e ainda relacionados com as dinâmicas de comunicação em saúde, no contexto dos media digitais. E-mail: marga@ua.pt.



Ana Maria de Jesus Ferreira Nobre. Depois de viver e estudar em Paris, atualmente é Professora Auxiliar da Universidade Aberta onde leciona desde 1998. Anteriormente foi professora na Universidade Sorbonne, Paris. Concluiu o Doutoramento em Didactologie des Langues et des Cultures pela Universidade Sorbonne Paris III. Tem-se dedicado ao ensino das línguas estrangeiras em eLearning, aos recursos digitais para aprendizagem em contextos online e recentemente à Didática do eLearning e à gamificação no ensino. Foi coordenadora do projeto “Ensinar/aprender línguas online” e investigadora do projeto @ssess do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (FCT, 2010-2013) onde investigou a problemática da avaliação alternativa digital da oralidade. E-mail: ana.nobre@uab.pt.



Andreza Regina Lopes Da Silva é Doutoranda e mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Administradora pela UFSC no ano de 2002. Especialista em Educação a Distância pelo SENAC no ano de 2010. Experiência na área de Educação com ênfase em Educação a Distância atuando principalmente nos temas: material didático, projeto, planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação dos cursos a distância. As diferentes atividades desenvolvidas centram-se principalmente

Sobre os autores

como Designer Instrucional (DI) e coordenadora de DI em diferentes projetos. Atualmente desenvolve trabalhos e pesquisas na área de Metodologia, Design Instrucional e Projeto no âmbito da EaD. Pesquisadora CNPq/UFSC, Núcleo PCEADIS - AtelierTCD e Grupo Mídia e Conhecimento. Autora de capítulos de livros e artigos científicos. E-mail: andrezalopes.ead@gmail.com.



Angela R. B. Flores possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1985) e mestrado em Programa de Pós-graduação em Arquitetura - PósArq pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento - EGC pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Arquitetura e Urbanismo, atuando principalmente nos seguintes temas: idoso, moradia, qualidade de vida, ambiente virtual de aprendizagem, acessibilidade e inclusão.

E-mail: arqangelaflores@gmail.com.



António Manuel Quintas-Mendes. Doutor em Ciências da Educação, Licenciado em Psicologia e Mestre em Linguística. Professor Auxiliar na Universidade Aberta. Especialista em Educação a Distância e E-Learning com um interesse particular pela temática das Tecnologias Cognitivas e Processos de Comunicação Online na Sociedade em Rede. Desde 2001 é coordenador do Curso de Formação de Formadores Online da UAb. Membro, em 2006, da equipa que elaborou o Modelo Pedagógico Virtual da UAb. Atualmente é Membro do Conselho Científico da

Sobre os autores

Universidade Aberta e Coordenador do Laboratório de Educação a Distância e E-Learning (Le@d).
E-mail: quintasmendes@gmail.com.

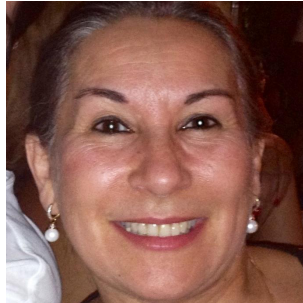


Antônio Marcos De Sousa Bento é licenciado em Matemática pela FIAR - Faculdades Integradas de Ariquemes. Atuou como bolsista no Projeto Reforçar, na disciplina de Matemática do Instituto do Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia. Atualmente estuda a relação entre Geometria e Desenho na abordagem interdisciplinar. E-mail: antonio_masteroffalcon@hotmail.com.



Araci Hack Catapan é Pedagoga e Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, na área de Mídia e Conhecimento. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência em todos os níveis de Educação. Atua em pesquisa e ensino, com ênfase nos seguintes temas: Educação a Distância (EaD), cibercultura, formação de professores, tecnologia de comunicação digital e objetos de ensino-aprendizagem. Atua nos programas de Pós-graduação da Engenharia e Gestão do Conhecimento e em Educação. É coordenadora do Núcleo de Pesquisa Científica em Educação a Distância CNPq. É coordenadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão – Atelier TCD: tessituras de linguagens <www.ateliertcd.com.br>. E-mail: aracihack@gmail.com.

Sobre os autores



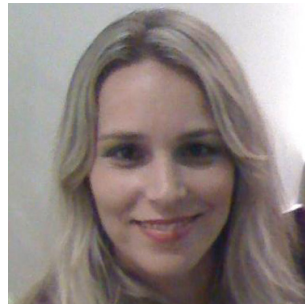
Cosette Espindola de Castro é Pos-doutora em Comunicação pela Cátedra em Comunicação da Unesco/UMESP para o Desenvolvimento Regional. Tem 07 livros publicados em Português e Inglês, sendo o último *Digital Television and Digital Convergence* (New York, Hampton/IAMCR,2014). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatorio Latino-Americano sobre Indústrias de Conteúdos Digitais (OLAICD). Docente do Mestrado em Comunicação da Católica de Brasília (UCB). E-mail: cosettecastro2012@gmail.com.



Elena Maria Mallmann possui Doutorado em Educação. Bolsista Capes de Estágio PósDoutoral no Laboratório de Educação a Distância e Elearning da Universidade Aberta de Portugal. Dedicase à pesquisa, desenvolvimento e capacitação na área de Tecnologia Educacional com ênfase em Recursos e Práticas Educacionais Abertas. Professora-pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria nos Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede. Coordenadora do projeto de pesquisa “Tecnologias Educacionais em Rede na Formação

Inicial e Continuada de professores: impacto das políticas públicas nas práticas escolares financiado pela Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES no. 43/2013. E-mail: elena.ufsm@gmail.com.

Sobre os autores



Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha é graduada em Letras pela Universidade de Itaúna (MG) e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atualmente é doutoranda na área de Linguística Aplicada – Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira – pela UFMG. Possui experiência no ensino de língua inglesa em escolas públicas, particulares e em cursos de idioma. Dedicou-se, há 12 anos à docência, tendo atuado, principalmente no setor público. E-mail: gabycunha.b@hotmail.com.



Geovana Menonça Lunardi Mendes possui graduação em Pedagogia Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000), doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) com estágio de doutoramento no exterior em Currículo e Tecnologias na Universidade do Minho em Portugal. Realizou Pós-Doutorado na Argentina e nos Estados Unidos da América, na área de Currículo e Novas Tecnologias, na Universidad de San Andres em Buenos Aires e em Ashland University, em Ohio, com bolsa Capes durante 2010 e 2011. É Professora Associada do quadro permanente da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, atuando no Centro de Ciências da Educação, no curso de Pedagogia e no curso de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia. É pesquisadora coordenadora de diferentes projetos de investigação e participa como pesquisadora convidada em projetos de pesquisa nacionais e internacionais. E-mail: geolunardi@gmail.com.

Sobre os autores



Gladis Perlin Perlin é surda. PDH, Doutora e Mestre em pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora efetiva da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com experiência na área de educação, com ênfase em educação de surdos e língua de sinais. Atua em áreas de investigação que versam sobre Estudos Surdos, especialmente nas temáticas da educação bilíngue para surdos, surdos como diferença e alteridade, cultura surda, língua de sinais. Possui publicações voltadas às áreas de atuação. E-mail: gladisperlin@gmail.com.



Helen de Oliveira Faria possui graduação em Letras habilitação em língua inglesa e suas literaturas pela Universidade Federal de São João del-Rei e é mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia. Atualmente é doutoranda pela Universidade Federal de Minas Gerais na mesma linha de pesquisa e é professora de inglês do Departamento de Formação Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Campus IX Unidade Nepomuceno. Tem trabalhos desenvolvidos na área de Linguística Aplicada ao ensino de língua inglesa, com ênfase no ensino-aprendizagem vinculado às tecnologias digitais. E-mail: hlnfaria@yahoo.com.br.

Sobre os autores



Izaqueu Chaves De Oliveira é Mestre em Ciências PPGEA/UFRRJ. Especialista em Gestão Escolar Integradora: Direção, Supervisão e Orientação Escolar, Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior. Licenciado em Pedagogia pela UNIR - Universidade Federal de Rondônia. Atuou na rede Municipal e Estadual como docente e supervisor escolar no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atuou como Professor Colaborador no IFRO/Campus Ariquemes no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na disciplina de Didática Geral e Sociologia da Educação e na disciplina Ensino à Distância, no curso de Pós Graduação Lato Sensu Informática na Educação. Atualmente é Supervisor de Ensino no Instituto Federal de Rondônia - Campus Ariquemes. É pesquisador na área de políticas públicas educacionais e desenvolvimento social. E-mail: izaqueu.oliveira@ifro.edu.br.



Juliana Bordinhão Diana é Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Possui especialização em Informática na Educação, pela Universidade Estadual de Londrina, UEL (2010). Graduada em Licenciatura em Ciências - Habilitação em Biologia pelas Faculdades Integradas de Ourinhos (2006). Possui experiência em EaD, atuando como tutora, pesquisadora, professora conteudista, designer instrucional e coordenadora de polo. Atua principalmente nos seguintes temas: polo de apoio presencial, design instrucional, produção de conteúdo para cursos a distância, profissão docente, formação de professores e educação a distância. E-mail: juliana.diana@posgrad.ufsc.br.

Sobre os autores



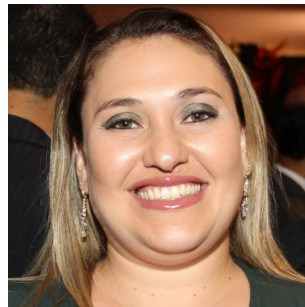
Juliana Sales Jacques é licenciada em Letras - Habilitação Português e Literaturas, pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. É mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM. Atualmente, é doutoranda em Educação também pelo PPGE/UFSM. Integra a linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2) e o grupo de pesquisa (CNPq) InvestigaçãoAção Escolar e Educação Dialógico-Problematizadora Mediada por Tecnologias Livres (UFSM), desenvolvendo processos investigativos sobre a produção de materiais didáticos hipermidiáticos com foco na integração de Recursos Educacionais Abertos (REA). Nessa perspectiva, tem como problemática de pesquisa a performance de professores formadores e em formação inicial na mediação pedagógica nos estágios de ensino, visando à produção e à integração de REA como proposta de autoria e coautoria em rede. E-mail: juletras.jacques@gmail.com.



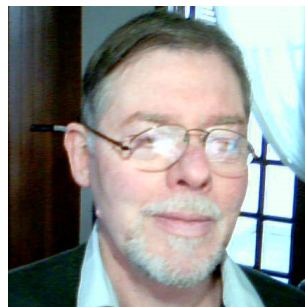
Juliano Schimiguel possui Doutorado em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2006), Mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2002) e Graduação de Bacharelado em Informática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1999). Atualmente é Professor Permanente do Programa de Doutorado/Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul (São Paulo, SP), Professor da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e do Centro Universitário Anchieta - UNIANCHIETA (Jundiaí, SP). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Interação Humano-Computador (IHC) e Engenharia de Software, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento web, design e avaliação de interfaces,

Sobre os autores

sistemas de informação geográfica, geoprocessamento, análise de sistemas, UML, UP, ensino-aprendizagem de tecnologias e matemática, conteúdos digitais interativos, objetos de aprendizagem, ambientes virtuais e colaborativos, jogos para o ensino, etc.. E-mail: schimiguel@gmail.com.



Larissa Ribeiro é Mestre em Comunicação pela Universidade Católica de Brasília, possui graduação em Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás (2004), especialização em Ciência Política pela Universidade de Brasília (2006). Atualmente leciona nos cursos de de saúde e comunicação da Faculdade Anhanguera de Brasília e Unieuro, atuando também como orientadora do Programa de Iniciação Científica e TCC. Na pesquisa científica, têm como principal objeto de estudo as Novas Tecnologias, os Jogos Digitais e a Comunicação em Saúde na discussão sobre a interdisciplinaridade desses eixos temáticos. E-mail: larissa.ribeiro.silva@gmail.com.



Luiz Antônio Moro Palazzo é doutor em Ciência da Computação pela UFRGS, pesquisador e pós doutorando no WebGD/EGC/UFSC. Atua nas áreas de Redes Sociais Temáticas, Modelagem e Representação de Conhecimento, Ontologias e Web Semântica. E-mail: luiz.palazzo@gmail.com.

Sobre os autores



Maria Angélica Penatti Pipitone é professora associada e em tempo integral da ESALQ - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” , campus da Universidade de São Paulo, localizado no município de Piracicaba, estado de São Paulo. Possui graduação em Economia Doméstica pela Universidade de São Paulo (1982), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1991), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997) e Livre Docência pela ESALQ/USP, em 2012. Atua, como docente, nos cursos de licenciatura em ciências agrárias e ciências biológicas da ESALQ/USP e tem experiência com ensino, pesquisa e extensão na área de “educação”, com ênfase em políticas educacionais, educação a distância e formação de professores. E-mail: angelicapenatti@gmail.com.



Neri dos Santos possui Graduação em Engenharia Mecânica (1976) e Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho (1977) pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado em Ergonomia pela Université de Paris XIII (1982) França, Doutorado em Ergonomia da Engenharia pelo Conservatoire National des Arts et Metiers (1985) França e Pós-Doutorado em Engenharia Cognitiva pela École Polytechnique de Montreal Canadá. Diretor da Knowtec - Inteligência para a Inovação, professor honorário do Departamento de Engenharia do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, professor visitante da UNINTER. Faz parte do Conselho Editorial: Ação Ergonômica (1519-7859), Gestão Industrial (1808-0448), INGEPRO - Inovação, Gestão e Produção (1964-6193) e Revista de Ciência & Tecnologia (0103-8575). E-mail: nerisantos@gmail.com.

Sobre os autores



Nilson Sá Costa Filho é mestrando em Engenharia Elétrica, na Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Esp. em Fundamentos de Matemática, Universidades Estadual do Maranhão/UEMA. Graduado em Licenciatura Matemática pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Atualmente é professor da Unidade de Ensino Superior Dom Bosco; Professor do Núcleo de Educação a Distância/NEaD, na Universidade Federal do Maranhão; Professor colaborador do Grupo de Pesquisa: Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias para Educação/LITE, da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, desenvolvendo pesquisas na área de Gamificação. E-mail: nilson.mtm@hotmail.com.



Oksana Tymoshchuk é doutoranda em Multimédia em Educação e Mestre em Educação Especial, na Universidade de Aveiro (UA). Licenciada em História Universal e Psicologia Prática pelo Instituto Estatal de Pedagogia “Ivan Franco” Drohobych (Ucrânia). A sua investigação incide sobre a utilização das TIC na educação de alunos com necessidades especiais, promoção de autoformação dos profissionais e das famílias nesta área e desenvolvimento de soluções tecnológicas para crianças/jovens com necessidades especiais. E-mail: oksana@ua.pt.

Sobre os autores



Paula Coelho Santos é doutorada em Ciências da Educação, desenvolveu tese em Intervenção Precoce (IP). Professora Auxiliar no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (UA), é Diretora do Mestrado em Ciências da Educação, coordenando a respetiva área de especialização em Educação Especial; coordena igualmente o percurso de especialização em Diversidade e Educação Especial do Programa Doutoral em Educação. Desempenhou funções docentes em várias Equipas de Educação Especial/Inclusão, de 1984 a 1999. De 1989 a Março de 2011 trabalhou como visitadora domiciliária, formadora, supervisora e coordenadora nas Estruturas de IP de Coimbra e Aveiro, aqui representando a UA. Os seus interesses de investigação centram-se em Educação Especial/Inclusão, Intervenção Precoce, Abordagem Experiencial e binómio Qualidade-Inclusão em Educação. E-mail: psantos@ua.pt.



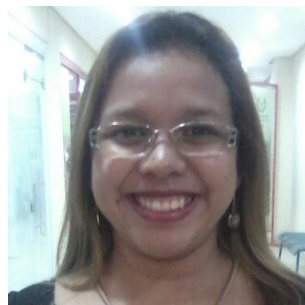
Rosane de F. A. Obregon é Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento/EGC/UFSC; Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento/EGC/UFSC. Especialista em Magistério Superior, Licenciada em Pedagogia. Suas áreas de pesquisa relacionam-se a: Engenharia Gestão e Mídia do Conhecimento; Processos de aprendizagem e compartilhamento de conhecimento em Ambientes Virtuais de Aprendizagem com base na Teoria da Cognição Situada e Pedagogia Simbólica Junguiana, Design Instrucional, Hipermídia Educacional, Gamificação; Métodos de Estruturação de Problemas com mapas cognitivos (PSM-SODA). É palestrante e autora dos livros: Inteligências Múltiplas & Identificação de Perfil (2009) e Inteligência Emocional: Limites e Possibilidades no Processo de Aprendizagem (2007). Atualmente, Professora adjunta e Profa. Conselheira do Núcleo Docente Estruturante/NDE, Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e

Sobre os autores

Tecnologia/BCT, da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, Profa. Permanente no Programa de Pós-Graduação em Design/UFMA; Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias para Educação/LITE/BCT/NTI/UFMA. E-mail: antunesobregon@gmail.com.



Sâmia Adriany Uchôa de Moura possui formação acadêmica em Bacharelado e licenciatura em Geografia (Universidade Federal do Amapá – UNIFAP/ 1996), Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior (Faculdade de Macapá – FAMA / 2000), Mestrado em Ciências em Educação Agrícola (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ / 2014). Autora do Programa de Extensão Universitária: Problematizar e Aprender com Educação Ambiental - MEC/SESu (01/01/2013 a 01/01/2014). Publicou artigo sobre educação ambiental e desenvolveu como tese de mestrado a temática Reflexões sobre as necessidades pedagógicas em Geografia do Amapá e o livro didático. (Aceito para apresentação no XV Encontro de Geógrafos da América Latina em abril de 2015). É professora do ensino técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. E-mail: samia.moura@ifap.edu.br.



Simone Lorena da Silva Pereira, ouvinte, possui Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Pós-graduação em LIBRAS e Educação Especial pelo Instituto Eficaz (Maringá), Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e bolsista Capes/CNPQ. Atualmente pesquisa sobre questões referentes as interfaces das redes sociais digitais e os aplicativos educacionais na educação de surdos. E-mail: simone_lorena@hotmail.com.

Sobre os autores



Teresa Margarida Sousa é doutoranda em Educação, ramo Didática e Desenvolvimento Curricular, na Universidade de Aveiro, licenciada em Educação Especial e Reabilitação pela Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, especializada em Reabilitação das Perturbações da Fala e Linguagem pela Universidade Politécnica da Catalunha. Exerce a sua prática clínica com crianças e jovens com alterações desenvolvimentais. Os interesses de investigação relacionam-se com a comunicação e educação, desenvolvimento de soluções tecnológicas que facilitem o processo de ensino/aprendizagem de crianças/jovens com dificuldades de aprendizagem. E-mail: teresa.sousa@ua.pt.



Vagner Dias De Souza é licenciado em Matemática com Ênfase em Informática pela Universidade Paranaense – UNIPAR. Especialista em Gestão Escolar – IBPEX, Ciências e Matemática pela FAEMA – Faculdade de Educação e Meio Ambiente. Atuou na rede estadual e particular como professor Matemática, Física e Geometria. Foi professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia. Atualmente é Coordenador Pedagógico e professor do Curso de Licenciatura em Matemática da FIAR – Faculdades Integradas de Ariquemes. E-mail: vagnersouza@fiar.com.br.

Sobre os autores



Valdiney da Costa Lobo é doutorando do programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada (UFRJ). Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em língua espanhola e literaturas hispânicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciado em Letras Português/Espanhol. Leitor crítico do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015. - Ensino Médio- Língua estrangeira moderna Espanhol. Avaliador do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014 - Ensino Fundamental 2 - Língua estrangeira moderna Espanhol. Membro da diretoria da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro - APEERJ - nos biênios 2012-2014 e 2014-2016. Professor efetivo de Língua Espanhola do Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI - UFF. Atuou como professor de espanhol da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e do Estado do Rio de Janeiro. Foi docente das Faculdades Integradas Simonsen. Pesquisa sobre ensino/aprendizagem de língua espanhola e materna, linguística aplicada ao ensino de línguas adicionais, gêneros discursivos, multiletramentos, letramento crítico, histórias em quadrinhos, identidades adolescentes e consumo juvenil. E-mail: valdineylobo@gmail.com.

Sobre os autores



Viviane Sartori é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM-1994). Possui habilitação em Supervisão Escolar e Administração Escolar pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN-2000). Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC-2012) e atualmente doutoranda do mesmo programa. Publicou trabalhos em anais de eventos científicos nacionais e internacionais e participou de produção em capítulos de livros direcionado à área de Gestão do Conhecimento e Educação. Tem 20 anos de experiência na área da educação presencial e a distância, atuando como docente de educação infantil e ensino fundamental, na coordenação pedagógica e em cursos de Educação na modalidade a Distância. E-mail: vivi.sartori19@gmail.com.



William Geraldo Sallum possui doutorado em Ensino de Ciências pela Universidade Cruzeiro do Sul, mestrado em Tecnologia da Informação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e graduação em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte. Atualmente é professor Ensino Básico Técnico Tecnológico do CEFET-MG – Campus BH e professor do EaD do programa e-Tec Brasil. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Tecnológica, atuando principalmente nos seguintes temas: Web, TIC's, EaD, Matemática e Recuperação de Estudos. E-mail: sallum.cefetmg@gmail.com.

INOVACÃO EM PRÁTICAS E TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM

P I M E N T A C U L T U R A L . C O M

