

organização

Patricia Bieging • Raul Inácio Busarello • Vania Ribas Ulbricht

EDUCAÇÃO NO PLURAL

da sala de aula às tecnologias digitais

organização

Patrícia Bieging • Raul Inácio Busarello • Vania Ribas Ulbricht

EDUCAÇÃO NO PLURAL

da sala de aula às tecnologias digitais

 pimenta
cultural

2016



EDUCAÇÃO NO PLURAL

EXPEDIENTE

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2016 os autores

Copyright da edição © 2016 Pimenta Cultural

Comissão Editorial

Prof. Dr. Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof^a. Dra. Heloísa Candello, IBM Research Brazil

Prof^a. Dra. Lúcia Oliveira, Universidade de Aveiro - Portugal

Prof^a. Dra. Lucimara Rett, Universidade do Rio de Janeiro, Brasil

Prof^a. Dra. Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação, Portugal

Prof^a. Dra. Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil

Prof^a. Dra. Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof. Dr. Tarcisio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Prof^a. Dra. Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Prof. Dr. Victor Aquino Gomes Correa, Universidade de São Paulo, Brasil

Avaliadores AdHoc

Profa. Dra. Joselia Maria Neves, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Prof. Dr. Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Prof^a. Dra. Maribel Santos Miranda-Pinto, Portugal

Prof^a. Dra. Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil

Prof^a. Dra. Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal

Prof^a. Dra. Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Prof^a. Dra. Eng. Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Prof^a. Dra. Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Prof. Dr. Victor Aquino Gomes Correa, Universidade de São Paulo, Brasil

Prof^a. Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Prof^a. Carlysângela Silva Falcão, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Prof^a. Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil

Prof^a. Dileuza Niebielski Baiocchi, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Prof^a. Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Prof^a. Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Prof^a. Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil



EDUCAÇÃO NO PLURAL

EXPEDIENTE

Prof^a. Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil
Prof. Jeronimo Becker Flores, Pontifícia Universidade Católica, Brasil
Prof. Marcio Duarte, Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista, Brasil
Prof. Miderson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Prof^a. Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil
Prof^a. Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Prof^a. Raimunda Gomes de Carvalho Belini, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Prof. Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof^a. Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Prof. Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Direção Editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Administrador de sistemas	Marcelo Eyng
Capa e Projeto Gráfico	Raul Inácio Busarello
Editora Executiva	Patricia Biegging
Revisão	Autores e Organizadores
Organizadores	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello Vania Ribas Ulbricht

PIMENTA COMUNICAÇÃO E PROJETOS CULTURAIS LTDA – ME.
São Paulo - SP. Telefones: +55 (11) 96766-2200 - (11) 96777-4132
E-mail: livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

EDUCAÇÃO NO PLURAL

EXPEDIENTE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E244 Educação no plural: da sala de aula às tecnologias digitais.
Patricia Bieging, Raul Inácio Busarello, Vania Ribas Ulbricht,
organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 330p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-66832-40-2 (eBook PDF)

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. EaD. 5. Novas
tecnologias. 6. Inclusão. 7. TICs. I. Bieging, Patricia. II. Busarello,
Raul Inácio. III. Ulbricht, Vania Ribas. IV. Título.

CDU: 37.013
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 para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo dos artigos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.



2016



EDUCAÇÃO NO PLURAL

SUMÁRIO

Prefácio	
Práticas educativas	9
<i>Patricia Bieging, Raul Inácio Busarello e Vania Ribas Ulbricht</i>	
Capítulo 1	
A inserção das TIC's na escola:	
uma exigência da sociedade da informação e do conhecimento	15
<i>Adilson da Silva, Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Roberta Rodrigues Ponciano e Sônia Ferreira de Jesus</i>	
Capítulo 2	
As novas tecnologias e a preparação pedagógica para o ensino superior	30
<i>Maria Angélica Penatti Pipitone, Natália Pimentel Esposito-Polesi, Juliana Antonio, Letícia Ferreira Magnin e Sormani Roberto Rosatti</i>	
Capítulo 3	
Ensino presencial versus ensino a distância:	
reflexões sobre prática docente a partir da realização de dinâmicas	49
<i>Tiago Pellizzaro</i>	
Capítulo 4	
Ensino formal de empreendedorismo:	
uma análise das estratégias de formação de empreendedores em Psicologia	63
<i>Renatto Cesar Marcondes</i>	
Capítulo 5	
O Ensino de História Indígena via EaD:	
o papel da tutoria no curso de aperfeiçoamento do professor	
na Universidade Federal de Ouro Preto	77
<i>Helena Azevedo Paulo de Almeida e Clayton José Ferreira</i>	



EDUCAÇÃO NO PLURAL

SUMÁRIO

Capítulo 6

Collaborative learning:

processes supported by Accessible Web Environment 96

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Capítulo 7

Digital storytelling:

tecnologia para facilitar e não complicar 113

Lígia de Assis Monteiro Fontana

Capítulo 8

Quadrinhos hipermídia para alunos surdos:

diretrizes para a construção de objeto de aprendizagem 130

Raul Inácio Busarello

Capítulo 9

O uso da terminologia “hipertexto” em sala de aula:

um pressuposto para inserção do letramento digital 147

Eliane Miranda Machado

Capítulo 10

O telejornal na escola como estratégia de letramento midiático 160

Ricardo Luiz de Bittencourt, Maicom Adão Estevão e Rúvia Rafaelle Pimentel Pereira

Capítulo 11

Os contos de fadas na sala de aula:

aspectos pedagógicos e psicopedagógicos 173

Cássia Virginia Moreira de Alcântara



EDUCAÇÃO NO PLURAL

SUMÁRIO

Capítulo 12	
Jardim En-Cantado:	
material didático para a ampliação do repertório musical	
de alunos com transtorno do espectro autista	186
<i>Luciano da Silva Candemil e Josiane Vitôr da Silva</i>	
Capítulo 13	
Inclusão de alunos com deficiências na educação superior:	
implicações no acesso e permanência	201
<i>Marcia Raika e Silva Lima</i>	
Capítulo 14	
O impacto da inclusão de síndromes graves na escola regular	218
<i>André Gobbo, Simoni Urnau Bonfiglio e Ligia Schwarz</i>	
Capítulo 15	
A aprendizagem dos ritmos no candomblé <i>ketu</i>	242
<i>Luciano da Silva Candemil</i>	
Capítulo 16	
Experiências de emancipação social na educação não formal:	
o Projeto Promotoras Legais Populares e a Democratização de Direitos	259
<i>Ricardo Oliveira Rotondano</i>	
Capítulo 17	
Ingenuidade acadêmica na pesquisa científica:	
o que tem e o que não tem utilidade prática em Publicidade	273
<i>Victor Aquino</i>	



EDUCAÇÃO NO PLURAL

SUMÁRIO

Capítulo 18

**A prática de reescrita na formação inicial de
professores do curso de Educação do Campo:**

possibilidades e dilemas 284

Sebastião Silva Soares e Roberta Gama Brito

Sobre os autores 297

PRÁTICAS EDUCATIVAS

Práticas educativas, um desafio constante e que merece nossa atenção. Os artefatos, as mídias e as novas tecnologias estão aí para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, mas ainda há muito a ser feito. O desenvolvimento tecnológico abre caminhos antes inimagináveis e, acima de tudo, instigantes. É momento de mudança, de crescimento e de adaptação dos formatos com vistas a alcançar o acelerado universo dos nossos alunos e das nossas alunas, os quais “vivem”, em parte, rodeados por equipamentos que fornecem informações a todo instante. É preciso filtrar, ativar o senso crítico e elaborar táticas inovadoras, aliando as pontas dos fios condutores para a geração do conhecimento.

“**Educação no plural: da sala de aula às tecnologias digitais**” fala sobre tudo isso e também sobre colaboração, inclusão, inserção, novos formatos e mídias, aprendizagem e práticas pedagógicas. O primeiro capítulo “**A inserção das TIC’s na escola: uma exigência da sociedade da informação e do conhecimento**”, dos autores *Adilson da Silva, Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Roberta Rodrigues Ponciano e Sônia Ferreira de Jesús*, aborda sobre os diferentes usos das tecnologias na educação. Também reflete sobre a importância destas práticas na atual era digital.

O segundo capítulo “**As novas tecnologias e a preparação pedagógica para o ensino superior**”, de *Maria Angélica Penatti Pipitone, Natália Pimentel Esposito-Polesi, Juliana Antonio, Letícia Ferreira Magnin e Sormani Roberto Rosatti*, faz uma pesquisa de campo no intuito de verificar se a temática da educação à distância e a inserção das TIC’s são trabalhadas em disciplinas de pós-graduação. A investigação analisou 105 disciplinas de uma universidade do estado de São Paulo.

Tiago Pellizzaro traz o estudo “**Ensino presencial versus ensino a distância: reflexões sobre prática docente a partir da realização de dinâmicas**”. O capítulo ressalta as peculiaridades dos ensinamentos presencial e a distância de cursos da área de Comunicação oferecidos pela FTEC de Caxias do Sul.

O capítulo quatro, de *Renatto Cesar Marcondes*, apresenta o estudo “**Ensino formal de empreendedorismo: uma análise das estratégias de formação de empreendedores em psicologia**”. A análise realizada foca-se no ensino de empreendedorismo em cursos de Psicologia, bem como aponta oportunidades e alternativas.

“**O Ensino de História Indígena via EaD: o papel da tutoria no curso de aperfeiçoamento do professor na Universidade Federal de Ouro Preto**” é o capítulo de *Helena Azevedo Paulo de Almeida* e *Clayton José Ferreira*. Os autores realizam um estudo de caso em que analisam o curso de aperfeiçoamento em “História e Culturas dos Povos Indígenas”, da Universidade Federal de Ouro Preto. O olhar é tido a partir da tutoria a distância.

Rosane de Fatima Antunes Obregon, no capítulo seis, apresenta o texto “**Collaborative learning: processes supported by Accessible Web Environment**”. A autora analisa a inserção das tecnologias digitais na educação como uma alternativa e um suporte para o processo de aprendizagem. Também, de forma teórica, analisa o processo de aprendizagem colaborativa suportado por ambientes web acessíveis.

“**Digital storytelling: tecnologia para facilitar e não complicar**”, de *Lúgia de Assis Monteiro Fontana*, apresenta suas práticas de campo a partir de experimentos com narrativas digitais e recursos online e offline. O estudo oferece pistas para a prática pedagógica e, especialmente, uma metodologia

que auxilia no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa traz relatos de experiências de alunas do curso de Pedagogia.

O capítulo oito, **“Quadrinhos hipermídia para alunos surdos: diretrizes para a construção de objeto de aprendizagem”**, de *Raul Inácio Busarello*, apresenta a dificuldade do aluno surdo em compreender a língua escrita, situação esta que compromete sua aprendizagem. O estudo apresenta como alternativa a criação de objeto de aprendizagem com base em histórias em quadrinhos hipermídia, mídia que utiliza como base a junção de dois meios informacionais, o texto e a imagem. Explora o resultado de grupo focal aplicado à voluntários surdos que utilizaram este objeto de aprendizagem, no qual foi possível estabelecer diretrizes para a construção deste gênero de artefato.

Eliane Miranda Machado, no capítulo nove, traz **“O uso da terminologia ‘hipertexto’ em sala de aula: um pressuposto para inserção do letramento digital”**. O objetivo da autora é explorar os recursos das TIC’s como um instrumento para o ensino da língua materna. A autora mostra como instigar os alunos em sala de aula através de recursos eletrônicos e da internet.

“O telejornal na escola como estratégia de letramento midiático”, dos autores *Ricardo Luiz de Bittencourt*, *Maicom Adão Estevão* e *Rúvia Rafaelle Pimentel Pereira*, aborda uma proposta de intervenção chamada “Telejornal na Escola” que teve como objetivo a realização do letramento midiáticos dos alunos participantes. O estudo foi realizado em uma escola de educação básica da cidade de Criciúma e aplicado por bolsistas acadêmicos dos cursos de Artes Visuais, História, Letras e Pedagogia.

O capítulo onze é apresentado pela autora *Cássia Virginia Moreira de Alcântara* que traz o estudo **“Os contos de fadas na sala de aula: aspectos pedagógicos e psicopedagógicos”**. O capítulo

aborda uma intervenção pedagógica realizada a partir do conto “O Patinho Feio”. Verificou-se que as crianças mostravam-se engajadas no trabalho realizado, alertando para possíveis efeitos gerados neste tipo de trabalho.

“**Jardim En-Cantado: material didático para a ampliação do repertório musical de alunos com transtorno do espectro autista**” (TEA), dos autores *Luciano da Silva Candemil* e *Josiane Vitôr da Silva*, apresenta o relato da experiência de um estágio supervisionado realizado com alunos autistas de uma escola da APAE. O objetivo foi o de trabalhar a ampliação do repertório musical dos alunos com TEA.

Marcia Raika e Silva Lima, no capítulo treze, traz o estudo “**Inclusão de alunos com deficiências na educação superior: implicações no acesso e permanência**”. O estudo investigou os aspectos envolvidos na inclusão de alunos com deficiências nos cursos de graduação das IES privada. A pesquisa de observação foi realizada em quatro universidades do Piauí e contou com a participação das coordenadoras dos cursos de Pedagogia das instituições.

“**O impacto da inclusão de síndromes graves na escola regular**”, dos autores *André Gobbo*, *Simoni Urnau Bonfiglio* e *Ligia Schwarz*, buscou avaliar a inclusão de estudantes portadores de síndromes graves na educação regular. A partir de observação e de entrevistas, os autores analisaram como ocorre a inclusão. Verificou-se que ainda é necessário realizar modificações tanto com relação à estrutura, quanto com a formação de profissionais, efetivando, assim, a inclusão.

Luciano da Silva Candemil, no capítulo quinze, aborda “**A aprendizagem dos ritmos no candomblé ketu**”. O autor reflete sobre a aprendizagem dos ritmos do candomblé *ketu*. Verifica que a

música tem função importante no processo comunicativo, relacionando dança e mitologia. Além disso, os ritmos revelam códigos e normas próprias da execução dos atabaques durante os rituais.

“Experiências de emancipação social na educação não formal: o projeto Promotoras Legais Populares e a Democratização de Direitos”, de *Ricardo Oliveira Rotondano*, analisa projetos de formação implementados em várias organizações brasileiras. Seus achados mostram as iniciativas que tem como objetivo empoderar juridicamente as mulheres. Os projetos visam estimular a participação e a ação política-social, além de instrumentalizar com relação aos direitos femininos na sociedade.

Victor Aquino, no capítulo dezessete, apresenta um estudo em andamento intitulado **“Ingenuidade acadêmica na pesquisa científica: o que tem e o que não tem utilidade prática em publicidade”**. O autor trata daquilo a que se poderia denominar de ingenuidade acadêmica, principalmente no que se refere à busca de desenvolvimento científico para a área de publicidade.

O fechamento da obra fica por conta dos autores *Sebastião Silva Soares* e *Roberta Gama Brito*, com o trabalho **“A prática de reescrita na formação inicial de professores do curso de Educação do Campo: possibilidades e dilemas”**. A experiência apresentada busca promover a produção de gêneros acadêmicos de professores a partir de atividades de reescrita. Foram propostas atividades que visavam a superação das dificuldades com relação a leitura e a escrita.

“Educação no plural: da sala de aula às tecnologias digitais” vai das aplicações presenciais até os desafios por meio das novas tecnologias. Mostra muito do que vem sendo feito por professores e por professoras em várias partes do Brasil e que merecem destaque não somente com relação às



EDUCAÇÃO NO PLURAL

PREFÁCIO

práticas, mas às metodologias desenvolvidas ao longo das suas observações de campo. Os desafios estão sendo superados, contudo, os estudos apresentados nesta obra mostram que muito pode ser feito, abrindo margem para propostas ainda mais inovadoras e eficazes. Consideramos, contudo, que para propor melhorias e avanços é necessário, especialmente, deixar-se contaminar pelas experiências e abrir-se para horizontes que nos incitam e nos fazem pensar no dia a dia das práticas pedagógicas.

Boa leitura!

Patricia Bieging, Raul Inácio Busarello e Vania Ribas Ulbricht



1

Adilson da Silva

Luciene Correia Santos de Oliveira Luz

Roberta Rodrigues Ponciano

Sônia Ferreira de Jesús

A INSERÇÃO DAS TIC'S NA ESCOLA

uma exigência
da sociedade da
informação e do
conhecimento

INTRODUÇÃO

As tecnologias estão presentes na vida cotidiana, e a todo o momento tais ferramentas são usadas, por isso é preciso conhecer a técnica correta para trabalhar e desenvolver adequadamente o trato com as inúmeras tecnologias disponíveis no mundo atual, evitando excessos e o uso desenfreado sem significado. Assim, não há como desvincular a significação ou resignificação das aprendizagens sem pensar nos meios tecnológicos intrínsecos aos procedimentos do aprender. Pode-se afirmar que, sejam nos meios formais ou nos informais, a construção do conhecimento está muito próxima e relacionada ao uso mínimo de alguma ferramenta, ora para a consulta de alguma temática na internet, ora na utilização de um equipamento para ensinar algo, como o micro-computador ou mesmo o celular; ou no uso de um aparelho como o *datashow* para ministração de uma aula. Enfim, a tecnologia está presente até mesmo na construção de outro material qualquer, que possa ser utilizado para repassasse de alguma informação que posteriormente, depois de refletida, se torna em conhecimento.

Posto isto, esta investigação objetiva esclarecer e trazer uma reflexão sobre o uso das tecnologias de comunicação e informação (TIC's) no âmbito das escolas, conquanto que são bastante utilizadas fora delas. Pretende-se mostrar, especificamente, que o uso das TIC's é primordial numa sociedade onde a inclusão cidadã em todos os espaços, remete a um saber, nem que seja ínfimo tecnologicamente falando. Além disso, esclarece-se sobre o pouco uso nos processos educativos formais, pelas dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar no que concerne a conhecimentos a essa prática. Assim, este estudo se propõe a mostrar o potencial das novas tecnologias, tão presentes e formadoras de aprendizagens significativas nos contextos escolares e não escolares.

Foi utilizada para abordar a temática em questão, a pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Oliveira (1999, p.119) ela "tem por finalidade conhecer diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno". Dessa maneira, as contribuições em relação a necessidade da utilização de autores reverenciadores do assunto foram pontuais, esclarecedoras e contributivas para o entendimento desses novos formatos exigidos nas aprendizagens gerais. Para Lima e Mioto (2007) os estudos bibliográficos

são realizados para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas; neles, a leitura é a principal técnica, que permite identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência.

A pesquisa é relevante ao passo que abre-se as interlocuções sobre as mediações das tecnologias na vida cotidiana, principalmente a respeito dos saberes e modelos de aplicação prática para o aprender efetivo e satisfatório.

O CONTEXTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

A ciência está cada vez mais desenvolvida; os pesquisadores de diversas áreas do saber bastantes atuantes; e as técnicas e equipamentos progressivamente aperfeiçoados. As noções de tempo e de espaço estão cada vez mais diferenciadas, sendo pautadas na instantaneidade das relações sociais e na possibilidade de integração de indivíduos em escala plena. Estas são características da realidade global, a configuração de um “mundo único” em que há uma “intensificação das relações sociais e da interdependência globais” denominada de globalização (GIDDENS, 2005, p. 79).

Este processo é dinâmico e tem impactos nas interações dos indivíduos a ponto de os estudiosos buscarem entender esta nova realidade e os processos de aprendizagem delineados, considerando as tecnologias inerentes ao processo educativo, seja ele interno ou externo a escola. Neste contexto, inovações tecnológicas são desenvolvidas e aperfeiçoadas. Segundo Gonçalves e Nunes,

[...] tecnologia é um conjunto de conhecimentos que permite nossa intervenção no mundo, compreendendo ferramentas físicas, instrumentos psíquicos ou simbólicos, sociais ou organizadores. Trata-se de um saber fazer, alimentado da experiência, da tradição, da reflexão e das contribuições das diferentes áreas do conhecimento (2006, p.01).

As tecnologias envolvem os processos do dia a dia e incorporadas nos hábitos dos sujeitos; em qualquer ação diária o uso se faz presente, como a simples utilização de um lápis, um celular, um aparelho auditivo, e outros, podendo ser passada de uma cultura a outra, mas é no interior de cada cultura que ela adquire novos significados, “podendo ser vista como: artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus respectivos processos, etc.” (ALMEIDA, 2005, p. 40).

Destas, têm-se as tecnologias relacionadas à informação e comunicação que facilitam as relações e interações sociais. Surgiram então às mídias de massa (GIDDENS, 2005) que passaram a fazer parte do cotidiano dos indivíduos e propiciam comunicações voltadas para um grande número de pessoas. A televisão, os jornais, o cinema, as revistas, o rádio e o computador (internet) são exemplos de mídias eletrônicas que interferem na formação dos indivíduos. Seus impactos são significativos, a ponto de esta nova realidade receber várias denominações como Sociedade da Informação e Economia do Conhecimento (SELWYN, 2008).

A partir de recursos que unem som e imagem (audiovisuais), as informações passaram a ser transmitidas de modo mais ágil, eficiente e diversificado. Vale destacar o papel do computador e da internet que possibilitaram um grande avanço na comunicação como o encurtamento das distâncias, a ampliação das interações sociais e a geração de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais:

[...] um dos principais aceleradores dessas novas formas de sociedade e de economia foi o desenvolvimento rápido de novas telecomunicações e de tecnologias de computação, nessas três últimas décadas. Os fluxos globais de dados, serviços e pessoas, que caracterizam a economia mundial do conhecimento, são sustentados pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Do comércio eletrônico (*ecommerce*) ao aprendizado eletrônico (*e-learning*), as TIC, como a internet e outros sistemas de telecomunicações mundiais, são os principais canais através dos quais a sociedade contemporânea é encenada. (SELWYN, 2008, p. 01)

No cenário global, mecanismos de entendimento, socialização e aprendizagem também são modificados e recebem os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico. O conhecimento e as informações são disseminados de modo a ir além dos meios institucionais e formais como a escola. Os estudantes passam a ter

outros referenciais para formação e aprendizado caracterizados pela educação não formal (GOHN, 2006). É a era da informatização e midiaticização implicando a vida dos sujeitos em todos os aspectos, como culturais, sociais, psicológicos, e educacionais.

AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES

“A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1994, p. 16-17). Proporcionar aos sujeitos os conhecimentos e experiências culturais necessários a sua convivência de forma ativa e participativa no meio em que vivem é tarefa da prática educativa. Libâneo (1994) explica sobre a ação educativa e sua influência no ser humano, manifestada através de valores, crenças, modos de agir; e no sentido amplo a educação abarca os processos formativos existentes numa variedade de instituições e atividades sociais; no sentido estrito ocorre em locais específicos, escolares ou não, mas tem finalidades explícitas de instrução.

A educação pode ser então intencional ou não intencional. A intencional ou formal abrange as atividades educativas nas quais há objetivos definidos conscientemente, métodos e técnicas de ensino; podem ser aquelas realizadas em escolas, igrejas, empresas e outros. Já a educação não intencional ou informal compreende os processos de aquisição de conhecimentos e experiências não organizados conscientemente; incluem ações educativas estruturadas fora do sistema escolar convencional como, por exemplo, os movimentos sociais e os meios de comunicação de massa (LIBÂNEO, 1994).

Ao falar então desses processos educativos e dos vários locais onde ocorrem, não há como não pensar nos recursos usados para essas finalidades. Hoje há uma gama de mecanismos tanto nas atividades formais, quanto nas informais que servem para movimentar informações e conhecimentos; como já citado, a internet, a TV,

os jornais, as revistas, o celular, os livros são dispositivos usados para esse fim; uns tecnológicos na sua essência, outros feitos com mecanismos tecnológicos.

O ensinante formal ou informal não pode e nem deve se abster de conhecimentos cada vez mais midiáticos para desenvolvimento de suas atividades. Sobre esse aspecto, admitir-se-á que os conceitos de ciberespaço e cibercultura de Levy (1999) são fundamentais para analisar o contexto atual e a ligação do trabalho no ensino com as tecnologias. O teórico denomina de ciberespaço ou rede o “meio de comunicação” que foi desenvolvido a partir da ligação entre os computadores em escala mundial. Conforme argumenta, o

[...] termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LEVY, 1999: p.17).

Já a cibercultura diz respeito ao “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento, de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999: p.17). O saber é algo que se modifica constantemente e se torna necessário entender como os processos educativos estão sendo constituídos a partir da realidade dinâmica do ciberespaço e dos impactos da cibercultura na formação, tanto dos ensinantes quanto dos aprendentes. Conforme discute o teórico, há mudanças na educação e na formação que devem ser consideradas:

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. [...] Se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento do conjunto de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não-acadêmicos (LEVY, 1999, p.158).

Levy (1999) chama a atenção para a necessidade de ser alterado o processo de ensino e aprendizagem, já que a informação e a sua transmissão foram transformadas a partir da constituição do ciberespaço. O saber e o conhecimento são provenientes de vários meios informais e não-formais, isto deve ser considerado pelas

instituições escolares. Portanto, a escola e os docentes precisam se adaptar ao ciberespaço e à cibercultura que passam a fazer parte da vida social. Normatizando esta necessidade, a legislação educacional brasileira aborda o uso das tecnologias que devem ser inseridas na sala de aula.

A escola, enquanto uma instituição de educação formal¹ (GONH, 2006) propicia a formação e a integração do indivíduo nos mais diversos meios sociais. Ela está inserida na Sociedade do Conhecimento e da Informação que tem o desenvolvimento científico e tecnológico como uma de suas marcas fundamentais.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) apresenta a tecnologia em várias proposições. No Ensino Fundamental, a compreensão da tecnologia presente na sociedade é conteúdo integrante da formação básica do cidadão. No Ensino Médio, as tecnologias são apresentadas a partir de uma das suas finalidades:

[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. [...] o currículo de Ensino Médio [...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência [...]. (BRASIL, 1996, p. 14)

Conforme a LDB 9394/96 o estudante precisa apresentar “domínio dos princípios científicos e tecnológicos” (p.14), o que deixa clara a necessidade da utilização e discussão desta temática na sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) definem as tecnologias enquanto conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e o seu domínio como uma competência que deve constar nos projetos pedagógicos e currículos escolares. Assim, o Ensino Médio deve possibilitar o

1. Conforme esclarece Gohn (2006), trata-se da diferenciação corrente que classifica a educação de acordo com suas características e métodos: a) formal: educação intencional com regras e normas definidas, regida por uma legislação; b) informal: educação “não intencional”, proveniente da socialização cotidiana, não há normas e regras; c) não-formal: educação não oficial intencional.

[...] domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 1998, p. 02)

Os formatos tecnológicos permeiam as observâncias da base nacional comum, base descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998). Em cada área de conhecimento, de acordo com os seus respectivos objetos de estudo e abordagens, há um destaque para as tecnologias da informação e comunicação com conteúdos a serem compreendidos e apropriados enquanto competências pelos estudantes. Além disso, são abordados assuntos relacionados às tecnologias enquanto meio e fim do desenvolvimento científico e tecnológico em cada ciência.

Então, a legislação normatiza a inserção das tecnologias na sala de aula e, partindo deste pressuposto, investigar como está acontecendo esta inserção, no ambiente escolar, é fundamental. Para isto, é necessário entender a definição de mídias e de TIC's. As mídias são "todo o suporte de difusão de informação [...] que constitui ao mesmo tempo um meio de expressão e um intermediário na transmissão de uma mensagem" (PRIBERAN, 2012). Portanto, as mídias constituem um mecanismo de difusão da informação e possibilita a comunicação. As TIC's são mídias que envolvem a "[...] conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações". (MIRANDA, 2007, p. 43). Quando as TIC's possuem objetivos educacionais, elas são consideradas tecnologias educativas, ou seja, aquelas que se relacionam aos processos educativos como afirmado por Miranda (2007). As tecnologias educativas envolvem a técnica e as inovações, mas também incluem os processos que objetivam a melhoria da aprendizagem.

Neste sentido, o conceito de educomunicação de Soares (s/d) será importante na análise da utilização das tecnologias na sala de aula por se referir às ações voltadas para:

[...] integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação [...]; criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola [...]); melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas [...]. (SOARES, s/d, p. 01-02)

Prado (2006) corrobora com essa proposição ao expor que a atualidade requer novas formas de pensar o ensino pela rapidez de informações e dinamismo do conhecimento, o que exige inovações organizacionais e uma demanda por estratégias criativas e novas aprendizagens; quando se fala no ensino, o mundo demanda de competências muito peculiares para lidar com as características da sociedade atual, assim a propiciação ao sujeito de uma reconstrução do conhecimento, requer a inter-relação de ideias, conceitos e teorias, por isso é importante o uso de tecnologias no ensino e aprendizagem, mas de forma integrada, e não apenas instrumentalizada a sua utilização, mas incorporada “à sala de aula, à escola, à vida e à sociedade, tendo em vista a construção de uma cidadania democrática, participativa e responsável” (PRADO, 2006, p. 55).

Varrober Costa (2005) fala da cultura predominantemente midiática, “que se insinua na vida das pessoas, alterando as rotinas e as práticas cotidianas no interior de instituições consagradas como é o caso da família e da escola”. E estas, moldadas “por forças políticas, econômicas, sociais e culturais, têm não só invadido a escola como disputado com ela o espaço pedagógico”. A autora ainda diz que a escola não está preparada para esses desafios e a Pedagogia precisa trabalhar essas relações entre educação e mídias.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir significativamente para propiciar aprendizagens eficazes na escola. Selwyn (2008) argumenta que as tecnologias podem atuar na educação no que diz respeito à melhoria dos resultados e à promoção da inclusão social. Possibilita oportunidades educacionais e uma maior participação na educação sendo, neste sentido, “[...] meios particularmente apropriados para que os cidadãos desempenhem papéis ativos na melhoria das perspectivas educacionais” (p.819).

A utilização de tecnologias na escola e na sala de aula impulsiona a abertura desses espaços ao mundo e ao contexto, permite articular as situações global e local, sem contudo abandonar o universo de conhecimentos acumulados ao longo do desenvolvimento da humanidade. Tecnologias e conhecimentos integram-se para produzir novos conhecimentos que permitam compreender as problemáticas atuais e desenvolver projetos, em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania (ALMEIDA, 2005, p. 40).

Miranda (2007) salienta também que tal visão transformadora das TIC's no contexto educacional é pertinente, pois vários são os empecilhos ao uso das mesmas na sala de aula, como a ausência de formação técnica

e pedagógica adequadas, os recursos insuficientes das escolas e o desinteresse e a falta de empenho por parte dos professores. Destaca ainda as dificuldades docentes para refletir sobre o uso eficiente das TIC's e o seu papel na aprendizagem dos alunos, modificar as suas concepções e práticas, e se envolver com as tecnologias do contexto global.

“Grande número de professores apresenta a tecnologia como a utilização da técnica pela técnica, na busca da eficiência e da eficácia, das verdades absolutas e inquestionáveis e das evidências concretas” (BEHRENS, 2005, p 75). Isso significa que muitos docentes esperam que o uso das TIC's faça uma revolução no ensino e aprendizagem, sem contextualizá-las concretamente as temáticas a serem ministradas. Alude-se que a eficácia de tais instrumentos está relacionada à dinamização e interatividades produzidas pela inserção significativa do alunado em processos colaborativos com o uso das ferramentas tecnológicas. A ação docente inovadora precisa contemplar a instrumentalização dos diversos recursos disponíveis, em especial os computadores e a rede de informação. “Aos professores e aos alunos cabe participar de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora que tenha como essência o diálogo e a descoberta” (BEHRENS, 2005, p.76).

Num pensamento complementar, Alonso (2008) apresenta a inserção das tecnologias como algo que vem para contribuir com mudanças importantes no processo de desenvolvimento educativo dos alunos. Porém, o despreparo estrutural em relação ao espaço e às instalações que propiciem a utilização das tecnologias são problemas a ser enfrentados no ambiente escolar. A pesquisadora também identifica “[...] um descompasso – isso é claro – entre a produção das TIC's e a produção escolar. Este é o cerne da questão TIC's versus escola, portanto da formação de professores”. (p. 750). Alonso (2008) argumenta que a presença das TIC's na sala de aula acarreta mudanças em relação ao papel do professor como “transmissor do conhecimento” (p. 755). Conforme as análises da pesquisadora, o foco é deslocado para aluno e seu protagonismo.

Ao pensar na consensualidade de várias pesquisas, ao abordar as possibilidades de os processos educacionais formais, ganharem bastante repercussão em termos de ampliação da aprendizagem, perguntar-se-á por que muitos professores e estudantes ainda não conseguem fazer tal uso das novas tecnologias, ao passo que alguns se mostram resistentes, outros se mostram incapacitados, não procurando refletir sobre as suas práticas tradicionais.

Assim, reconhece-se que as escolas estão inseridas no contexto de desenvolvimento tecnológico e precisam se adaptar às transformações pelas quais a sociedade como um todo vivencia. Ultrapassar estas barreiras nas instituições educativas é um desafio. Conhecer como os professores se relacionam com as TIC's, em sua formação acadêmica e em seu trabalho cotidiano, é motivação para esta proposta de investigação.

“A mídia audiovisual invade a sala de aula. A linguagem produzida na integração entre imagens, movimentos e sons atrai e toma conta das gerações mais jovens, cuja comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos e movimentos” (ALMEIDA, 2005, p.41). Hoje se vive em um tempo em que novos desenvolvimentos tecnológicos e culturais, muito especialmente a mídia, a computação e a internet, tornaram-se organizadores privilegiados da ação e do significado na vida dos humanos. Isso exige um novo modo de ser e fazer a escola. A pedagogia da mídia está posta e a escola precisa acolher a mudança e as diversidades culturais cada vez mais pós-modernas (VARROBER COSTA, 2005) Portanto:

Criar espaços para a identificação e o diálogo entre essas formas de linguagem e permitir que os alunos se expressem de diferentes maneiras, são ações que favorecem o desenvolvimento da consciência crítica sobre a influência da mídia e respectivas estratégias direcionadas a determinados grupos sociais [...]. (ALMEIDA, 2005, p. 41)

O uso das mídias eletrônicas é objeto de estudo desta pesquisa enquanto tecnologias educacionais, sobretudo em relação ao uso de recursos como computadores para acesso a internet, e porque não dizer, o celular como um aliado na didática docente; portanto instrumentos considerados eficazes para a organização das atividades de ensino. Para tanto perceber a preocupação docente numa atuação pautada na educomunicação deve ser uma premissa.

Contudo estudos têm mostrado que o trabalho docente não se apresenta inserido adequadamente no contexto de desenvolvimento tecnológico diante da percepção de que muitos professores ainda apresentam deficiências de formação na área tecnológica, mesmo que isto já faça parte da sua vida pessoal e do cotidiano dos estudantes. É necessário que ocorra uma adequada formação e profissionalização ao longo da carreira docente para reverter tal situação a fim de que o professor enxergue as relações das diversas linguagens e conteúdos

escolares com os meios midiáticos; como bem diz Almeida (2005, p. 44) “o professor tem a oportunidade de explorar as tecnologias, analisar suas potencialidades, estabelecer conexões entre essas tecnologias em atividades nas quais ele atua como formador [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das TIC's nas práticas educativas, sejam formais e informais, é significativa à medida que propiciam a efetivação do aprendizado com mais interatividade e prazer pela obtenção do conhecimento. Impulsionar a utilização de tais ferramentas na esfera educacional, mais precisamente dentro das escolas se tornou fundamental, ao passo que a sociedade atual exige essa nova forma de implementar práticas educativas, pois já não há como desvincular o aprender dos processos midiáticos.

Entende-se que uma grande parte dos professores não utiliza adequadamente as tecnologias e até evita utilizá-las, priorizando um ensino tradicional, livresco e conteudista, neste sentido, de modo expositivo. Outro ponto a citar, é a inadequada estrutura física e tecnológica existente nas escolas capaz de limitar a atuação docente eficiente no campo das TICs.

Então, há de se ressaltar que existem obstáculos para inserção dos variados instrumentos midiáticos na educação devido a dificuldades de se manuseá-los em aulas pelos docentes ou dos mesmos não terem os apropriados conhecimentos sobre meios de ministração de conteúdos inter-relacionando-os com as TICs. Não é de se negar os contratemplos que podem surgir até mesmo para ligar um microcomputador a um *datashow*. A culpabilidade não é inerente à pessoa do professor, mas está relacionada falta de formação ou pelas estruturas físicas disponíveis.

Esta investigação representou uma busca em fortalecer e ampliar as pesquisas que objetivam evidenciar o elo entre a educação e a sociedade da informação e da comunicação. Teve como intuito contribuir para aperfeiçoar o processo educacional, analisando-o a partir da sua inserção no contexto do desenvolvimento tecnológico e comunicacional que não pode ser ignorado pelos estudos acadêmicos. Além disso, instigar que o uso não depende somente de práticas pedagógicas, mas do incremento de estruturação tecnológica das escolas.

Portanto, é importante conhecer os contextos educacionais para que possam ser viabilizadas políticas de formação docente e discente com a instituição de práticas que privilegiem processos de ensino e de aprendizagem pautados numa educação baseada no uso das TIC's. A troca de experiências educativas são ações enriquecedoras, ajudam a moldar as atividades formais e informais de aprendizagens e colaboram para haver transformações no micro e macro sistemas e especialmente provocar mudanças de posturas a caminho da educação de qualidade, aliada as tecnologias.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e Mídias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (orgs.). *Integração das Tecnologias na Educação*/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.
- ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0629104.pdf> > . Acesso em: 19/12/2015.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (orgs.). *Integração das Tecnologias na Educação*/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, MEC/SEB. Disponível em: < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf > . Acesso em: 02/09/2015.



EDUCAÇÃO NO PLURAL

A INSERÇÃO DAS TIC'S NA ESCOLA

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. MEC/SEB, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 02/09/15.

GIDDENS, Anthony. Um mundo em mudança. In: *Sociologia*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02/09/2015.

GONÇALVES, Marluce Torquato Lima; NUNES, João Batista Carvalho. Tecnologias de informação e comunicação: limites na formação e prática dos professores. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2177--Int.pdf>> Acesso em: 02/01/2016.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista katálysis*. Florianópolis, v. 10 n. spe 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802007000300004&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em 02/03/2016.

PRIBERAM: *Dicionário da Língua Portuguesa*, 2008-2016. Disponível em: <www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=mídia> . Acesso em: 02/01/2016.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. *Revista de Ciências da Educação*, Sísifo, n.03, 2007. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>> . Acesso em: 20/12/2015.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. *Tratado de metodologia científica*: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. 2. Ed.. São Paulo: Pioneira, 1999.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (orgs.). *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

SELWYN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção de Inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 815-850, out. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 02/01/2016.

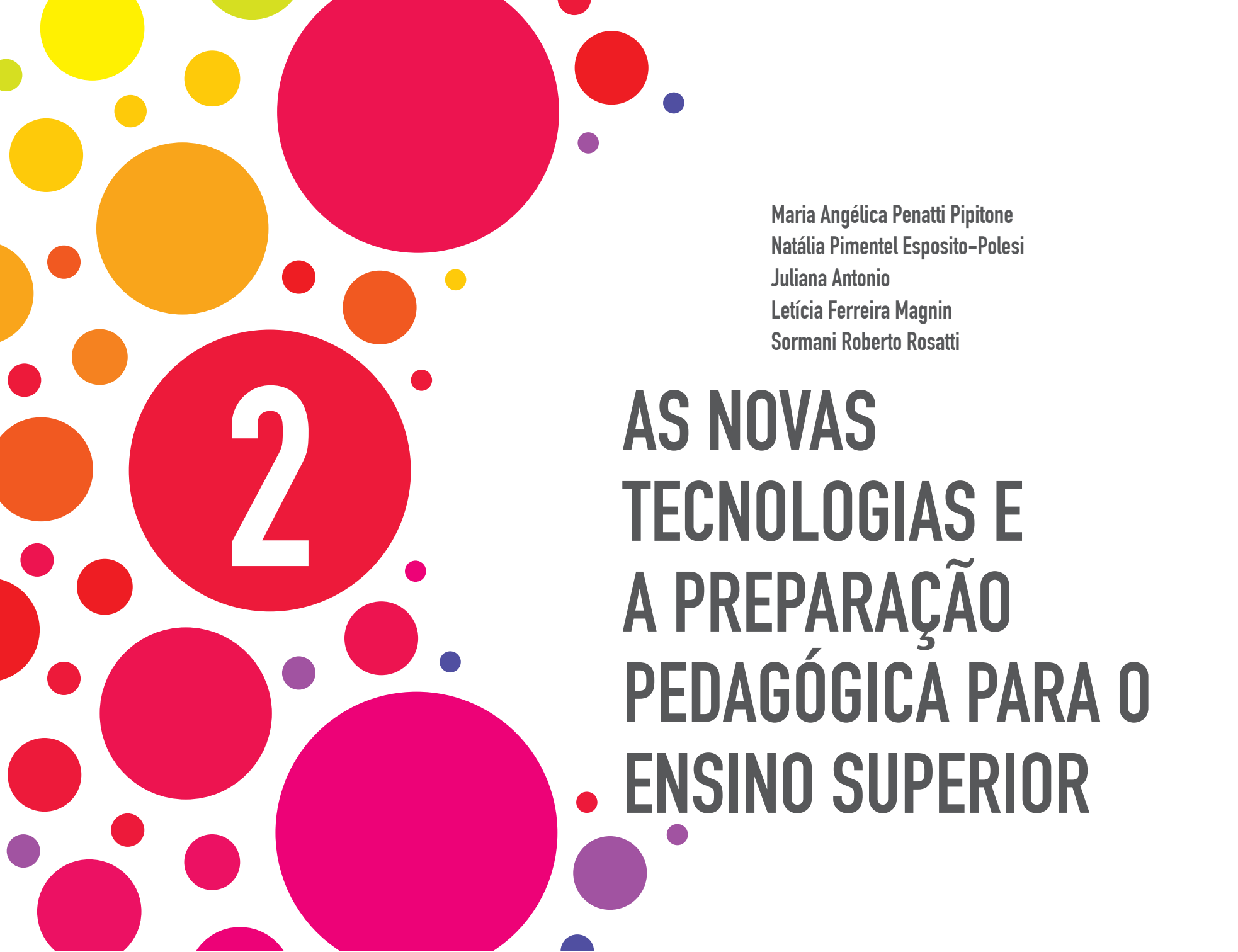
SOARES, Ismar de Oliveira. *Mas afinal o que é educocomunicação?* Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/27.pdf>> . Acesso em: 02/01/2016.



EDUCAÇÃO NO PLURAL

A INSERÇÃO DAS TIC'S NA ESCOLA

VORRABER COSTA, Marisa. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir* (v. II). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.



2

Maria Angélica Penatti Pipitone
Natália Pimentel Esposito-Polesi
Juliana Antonio
Letícia Ferreira Magnin
Sormani Roberto Rosatti

AS NOVAS TECNOLOGIAS E A PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A docência no ensino superior tem sido um assunto amplamente discutido, especialmente, no que se refere à relevância da formação pedagógica e a valorização do ensino no âmbito da universidade. Alunos de pós-graduação stricto sensu são formados como pesquisadores e, quase sempre, não recebem formação ou preparação pedagógica para atuar como docentes do ensino superior. Essa situação tem provocado o questionamento de como o pesquisador que é aprovado em concurso ou processo seletivo “dorme doutor e acorda professor”. Tal questionamento foi um dos pressupostos orientadores da presente pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor (Lei 9394/96) admite em seu artigo 66, que a preparação à docência no ensino superior seja realizada em nível de pós-graduação, notadamente em programas de mestrado e doutorado.

A ótica da referida Lei não observa o fato que para que um professor esteja apto para atuar no ensino superior ele deve ser formado na matéria que leciona e também ser competente para o ensino desta matéria; o que inclui habilidade para estabelecer e selecionar os objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos de ensino e de avaliação de sua disciplina. Além disso, deve conhecer o projeto pedagógico do curso para o qual ministra aulas, também as demandas institucionais e as necessidades impostas pela sociedade e pelo mundo do trabalho.

O docente do ensino superior também deve estar apto para enfrentar as demandas éticas e políticas que marcam a docência como uma atividade complexa e necessariamente contextualizada, conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2008).

Cunha et al (2005) mostram que apesar dos estudos sobre formação docente caminharem no sentido da reflexão e da autonomia as universidades, quase sempre, seguem em rota contrária, ajustando a formação docente e profissional às demandas do mercado de trabalho de forma pontual e acrítica.

Mizukami (2006) também afirma que a docência no ensino superior ainda apresenta iniciativas tímidas e circunscritas ao âmbito institucional sem estar presente na agenda das políticas educacionais de âmbito nacional.

Neste mesmo sentido, Soares e Cunha (2010) ressaltam que há falta de exigências de uma formação para o professor do ensino superior nas políticas públicas voltadas para o tema. Isso faz com que o professor busque construir sua formação e identidade docentes a partir da própria experiência e, na melhor das hipóteses, em eventuais trocas com seus pares e com seus alunos. Isso pode resultar em acertos e/ou erros não passíveis de uma sistemática análise para posteriores alterações nas práticas de ensino.

Nessa linha de iniciativas institucionais, o programa PAE – Programa de Aperfeiçoamento do Ensino é oferecido como forma de fornecer subsídios de preparação pedagógica aos seus alunos de mestrado e doutorado. Este esforço corresponde a um fator determinante para a promoção da qualidade da educação superior com repercussões aos demais níveis e modalidades de ensino.

Os cursos de pós-graduação da USP, assim como o PAE (Programa de Aperfeiçoamento do Ensino Superior) são organizados e avaliados segundo critérios da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão do Ministério da Educação criado em 1951, no Brasil, com o objetivo de expandir e consolidar a pós-graduação, em todos os estados da federação. Desde 2007, a CAPES passou a atuar, também, na formação de professores para a educação básica.

No que se refere ao programa PAE, a CAPES exige que todos os seus alunos bolsistas de pós-graduação façam a preparação pedagógica oferecida na forma de disciplina, conjunto de palestras ou núcleo de atividades relacionadas com a preparação pedagógica e/ou o planejamento do ensino superior. Além disso, oferece bolsas de demanda social para aqueles que obtiverem aprovação em seus projetos de monitoria em estágio de docência supervisionada em disciplinas de graduação, sempre com a supervisão de um docente responsável.

A ideia é que esse estágio de monitoria na docência possa oferecer experiências que minimamente desafiem os docentes supervisores, assim como seus monitores bolsistas à construção de aulas mais criativas com inovações significativas para o ensino superior.

Para Oliveira (2010) as tentativas de inovação no ensino superior requerem pessoas desejosas de movimentos que atribuam novos significados para o ensino na universidade.

Trindade (2010) mostra que quando qualificado o professor no ensino superior vai estimular, negociar e criar as condições para que os estudantes adquiram autonomia intelectual e sociomoral para usar e alterar os diferentes procedimentos de ensino que os levem a pensar e agir no mundo de forma competente, coerente, ética e democrática.

Todo este processo está obviamente ancorado na seleção de aprendizagens relevantes e de recursos característicos da sociedade atual reconhecida como a sociedade do conhecimento permeada por tecnologias da informação e comunicação e pelo conhecimento distribuído em redes interligadas no espaço virtual.

Castells (2007) e Levý (2010) já trataram das mudanças na sociedade, na cultura e nas novas relações com o saber advindas das novas tecnologias da informação e da comunicação. Essas mudanças logicamente trouxeram mutações e novos sentidos para a educação e para a formação de professores. A era informacional e a sociedade em rede permitiram a comunicação de todos com todos em qualquer tempo e lugar e numa escala global. Isso obviamente alterou nossa forma de viver, de ser e estar no mundo e, sobretudo nossa forma de aprender e ensinar.

Para Imbernón (2012) para inovar no ensino superior mais do que incorporar as tecnologias digitais é preciso eliminar inércias e ideologias institucionais obsoletas e buscar a reflexão sobre a docência e sobre todos os elementos didáticos que intervêm na docência de forma complexa e desafiadora.

Martin (2014) destacou que no âmbito do EEES – Espaço Europeu de Educação Superior o bom docente universitário deve atualizar-se na matéria de sua especialidade, assim como desenvolver capacidades e competências interpessoais, de comunicação, competência digital e reflexão sobre e durante a ação educativa. A autora mostrou que a competência digital, também reconhecida como competência para o uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) já foi incorporada como competência docente para qualquer nível ou grau de ensino.

Deste conceito decorre a compreensão de que o docente só estará apto para incorporar as TICs no ensino se dominar o seu uso e/ou estiver envolvido em processos de formação continuada nesta área.

Desde a LDB 9394/96 até o Plano Nacional de Educação Brasileira vigente para a década de 2014 a 2024, a inserção das novas tecnologias no ambiente de ensino se definiu como um desafio aos docentes. Esta discussão está associada às novas maneiras de produção e disseminação do conhecimento que incluem a universidade, porém não se circunscrevem exclusivamente a esta instituição de ensino.

OBJETIVOS

Neste contexto o objetivo desta pesquisa foi o de verificar se as disciplinas de pós-graduação cadastradas como vinculadas ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino/CAPEs no âmbito de uma universidade estadual paulista inserem os temas da educação a distância e das novas tecnologias entre os objetivos, conteúdos e bibliografias apresentados em seus planos de ensino.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior teve início no Brasil no início do século XIX, desde então ele vem passando por várias transformações e possibilitando o ingresso de um maior número de pessoas (MARTINS, 2002; CARNEIRO, 2013).

Segundo Libâneo (2007) a educação superior tem várias finalidades, destacando-se a formação de profissionais, a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, o desenvolvimento do pensamento reflexivo e do espírito científico, contudo não é incomum encontrarmos docentes universitários com pouca familiaridade em torno dos elementos constitutivos da própria ação docente, tais como o planejamento, a organização

da aula, as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação e as peculiaridades da interação professor-aluno (ARROIO e col., 2008; ALMEIDA; PIMENTA, 2009; MASETTO, 2009; CORRÊA e RIBEIRO, 2013).

Sendo assim, de maneira geral, a formação do professor universitário tem se aproximado quase exclusivamente dos conteúdos do ensino, em detrimento dos saberes relacionados ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos (Cunha, 2006).

A este quadro soma-se, ainda, a falta de exigência nas políticas públicas de uma formação para o professor da educação superior que contemple os saberes específicos da prática docente (SOARES; CUNHA, 2010). Dessa forma, o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores e da própria experiência autodidata, além das trocas com colegas de profissão e do retorno dos estudantes (SOARES; CUNHA, 2010; CORRÊA e RIBEIRO, 2013).

De acordo com Almeida (2012) o panorama internacional não é muito diferente. Porém, a autora afirma que assim como no Brasil, outros países já vêm demonstrando preocupação com a atuação didática e o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior como mola propulsora do desenvolvimento tecnológico e econômico dos países.

Segundo Arroio et al. (2008) é muito importante proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar atividades relacionadas à docência em seu processo de formação, uma vez que a grande maioria dos recém-formados acabam por reproduzir modelos tradicionais vivenciados por medo de errar e arriscar, resultando na limitação do fazer docente às concepções de ensino tradicionais ou comportamentalistas.

Neste contexto e com o objetivo de aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação, existe uma tendência em se criar ações que culminem em políticas de preparo à docência no ensino superior. Um exemplo deste tipo de iniciativa foi a inclusão da disciplina de Metodologia do Ensino Superior e a criação do estágio de docência, entre os programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo. Esse estágio vai posteriormente se tornar obrigatório aos estudantes bolsistas da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir de 1999. (Almeida, 2012). Pela CAPES, o ofício 19/2010 e a portaria

76 de abril de 2010 vão definir as normas para a concessão de bolsas para o pós-graduando que também poderá ser monitor do programa PAE.

No âmbito da universidade alvo dessa pesquisa o programa PAE foi regulamentado por meio das Portarias GR 3588 de 2005 e GR 4391 de 2009.

PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE)

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino destina-se exclusivamente aos alunos de pós-graduação matriculados nos cursos de mestrado e doutorado. Tem caráter opcional, entretanto, é obrigatório aos estudantes que são contemplados pela bolsa de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ CAPES, cujo regulamento exige a realização do estágio de prática de ensino em disciplinas de graduação precedido de uma etapa de preparação pedagógica.

O principal objetivo do programa PAE é aprimorar a formação do pós-graduando para a atividade didática no ensino de graduação por intermédio de duas etapas: preparação pedagógica e estágio supervisionado em docência.

A etapa de preparação pedagógica assume diferentes características de acordo com o planejamento específico das diferentes unidades de ensino espalhadas entre todos os *campi* da referida universidade. Em linhas gerais o planejamento desta etapa se desenvolve a partir de três diferentes modalidades:

- a) uma disciplina de pós-graduação oferecendo créditos aula, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior;
- b) conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, condensadas num tempo menor, tendo como tema as questões do Ensino Superior;

c) núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, sempre com a supervisão e coordenação de um ou mais professores.

Quanto à etapa de Estágio Supervisionado em Docência, esta é realizada especificamente em disciplinas de graduação, devendo o interessado se inscrever na Unidade de Ensino cuja área de conhecimento seja pertinente ao seu curso/formação.

Ao final do estágio, os participantes que obtiverem aproveitamento satisfatório têm direito a um certificado e, a critério da Comissão de Pós-Graduação, poderão receber créditos pela atividade.

O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A sociedade atual vivencia um processo de grandes transformações, os avanços científicos e tecnológicos, especialmente, o desenvolvimento das tecnologias digitais como computador e a internet, potencializaram as possibilidades de comunicação e informação e alteraram as relações entre as pessoas (GADOTTI, 2000). Da maneira como se apresenta a sociedade interconectada em redes de crescente complexidade, a educação bancária, criticada por Paulo Freire não mais se enquadra, chocando-se com as aspirações dos alunos do século XXI, que pretendem maior interatividade, experiências de imersão em um mundo múltiplo, com possibilidade de autodesenvolvimento e uma melhor gestão de valores indispensáveis como, por exemplo, o tempo (MARQUES, 2013).

Dessa forma, a crença de que o ensino poderia ser mais do que o quadro e o giz, aliado à crescente necessidade do estar em ambientes distintos em momentos distintos, fez com que a revolução na educação tradicional fosse impulsionada. O uso das TICs aproxima a cultura acadêmica à linguagem dos jovens que, ao mesmo tempo favorece as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede, incentivando o professor

a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (MORAES et al., 2013; LÉVY, 2000).

Segundo Moran (2000) há décadas atrás bastava, ao professor, ser competente em apenas uma habilidade; agora a complexidade da tarefa é muito maior, sendo fundamental que o mesmo, em suas aulas, conduza um processo no qual a informação se torne significativa e as informações verdadeiramente importantes e úteis para a vida cidadã e útil dos estudantes e futuros profissionais.

Neste contexto, espera-se da universidade um papel de protagonismo, de modo cada vez mais intenso, no cumprimento de seu papel na educação superior. No âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, a universidade deve procurar valer-se das diferentes tecnologias de informação e comunicação, aplicando-as à produção e difusão do conhecimento de forma colaborativa e em rede (MARQUES, 2013).

Dentro do contexto das TICs e de sua aplicação surge a Educação a Distância - EaD - definida no artigo 80 da LDB 9394/96 como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Segundo Marques (2013) o avanço progressivo da EaD como modalidade no sistema de ensino brasileiro está intimamente relacionado aos incrementos trazidos pelas novas TICs, que passaram a dar o suporte indispensável ao atendimento das demandas que pressupõem bases territoriais distintas, muitas vezes com distâncias que só seriam transpostas com investimentos altíssimos na estrutura de ensino presencial.

Ainda segundo o mesmo autor, outro fator importante para a expansão da EaD no Brasil foram as políticas públicas de expansão do ensino superior promovidas pelo Governo Federal nas últimas décadas; tais políticas dedicaram-se ao incentivo da modalidade de educação não presencial, inclusive com a constituição específica da Universidade Aberta do Brasil, em 2005.

Devido a sua expressiva expansão, a EaD deve ser considerada como uma realidade que requer análise e reflexão no âmbito dos programas de formação docente, de modo a simultaneamente qualificar os cursos já existentes e também preparar os docentes, em exercício, para esta nova modalidade de ensino.

Libâneo (2010) pondera que a escola não é sozinha a mola das transformações sociais. Esta é uma tarefa pertencente a múltiplas esferas da sociedade. Mas a escola e, sobretudo, a universidade, têm um papel fundamental na preparação das novas gerações para o enfrentamento das exigências postas pela sociedade em seu movimento de transformações científicas, tecnológicas e culturais.

A Universidade tem a tarefa de reforçar a conquista da cidadania, ampliar o número de pessoas capazes de se inserir no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, participar das decisões primordiais que dizem respeito ao ser humano em sua relação com a sociedade e com o ambiente.

É tarefa imperiosa da universidade a formação de futuros profissionais e professores competentes, críticos e aptos a pensar e agir respeitando os interesses de todos, prontos para interpretar a complexa relação da ciência com a cultura e a decodificar os problemas por meio do domínio da linguagem das tecnologias e da mediação nos espaços presenciais e virtuais.

A integração das tecnologias e da EaD ao trabalho docente só ocorrerá se for trabalhada na formação inicial e continuada dos professores e de forma integrada aos currículos dos cursos e às atividades teórico-práticas que favoreçam a criação, entre os docentes, de uma atitude favorável ao emprego deste tipo de recurso em suas atividades de forma analítica e crítica, porém rotineira.

Para Libâneo (2012) os objetivos pedagógicos para o uso de novas tecnologias são:

- Contribuir para a democratização dos saberes e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas;
- Possibilitar o letramento digital dos professores e a habilidade de interagir com as novas mídias;

- Propiciar a preparação tecnológica e comunicacional para desenvolver as competências e atitudes requeridas num mundo informatizado;
- Aprimorar o processo de comunicação entre professor-aluno, aluno-aluno e de todos com o conhecimento.

Enfim, as novas tecnologias apresentam-se pedagogicamente sob a forma de conteúdo escolar, como competência específica e como novos meios para a comunicação humana (LIBÂNEO, 2012, p.70).

Para tanto é preciso considerar as pesquisas de Freitas (2009) que demonstram que os professores fazem uso pessoal do computador e internet. Entretanto, tais professores ainda sentem dificuldades para vincular estes recursos às suas práticas educativas, e, quando o fazem se apegam ao uso estritamente instrucional e mecanicista das tecnologias, esquecendo-se das questões epistemológicas e da análise das implicações do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

A educação superior teve, inclusive, uma expansão quantitativa ao institucionalizar a educação a distância como modalidade de ensino, cujo formato mais flexível no que se refere ao binômio tempo/lugar trouxe para os bancos da universidade novas camadas populacionais e também novas e diferenciadas demandas de formação.

Também os documentos e relatórios oficiais da política educacional em âmbito nacional e internacional têm sido recorrentes na afirmação de que as tecnologias associadas à educação a distância são os pilares da expansão do ensino superior associada à sua adequação para aqueles que não têm tempo e nem lugar para estudar.

Contudo, a despeito deste discurso permeado por uma apologia da tecnologia de forma acrítica e como panaceia para todos os males da educação brasileira cabe identificar e discutir o verdadeiro potencial da tecnologia e da EaD como instrumentos de renovação de modelos pedagógicos e dos papéis do professor e do estudante na relação de ensino e aprendizagem.

Com o avanço das técnicas e recursos de mediação pedagógica, o ideal parece ser que o ensino presencial e o virtual se associem dando origem a diferentes estratégias de um mesmo processo que é o da educação sistematizada.

Isso tudo se refere a um novo papel atribuído para a universidade, que seria o de produzir conhecimentos e, simultaneamente, propor e experimentar formas de qualificação do seu corpo docente para o uso analítico e crítico das tecnologias em benefício de um projeto pedagógico inovador e de qualidade.

Nesse processo seria interessante e enriquecedor propiciar condições para que o estudante de pós-graduação, muitos dos quais têm interesse na carreira docente, iniciassem suas reflexões e práticas em torno do uso pedagógico das TICs como parte do processo de seu desenvolvimento profissional. Caso contrário, o futuro docente terá que iniciar-se neste processo de forma tardia, isolada e muitas vezes solitária.

MATERIAIS E MÉTODOS

Essa pesquisa procurou verificar a inserção (ou não) dos temas “tecnologias da informação e comunicação” e “educação a distância” entre todas as disciplinas de pós-graduação vinculadas ao PAE- Programa de Aperfeiçoamento do Ensino de uma universidade estadual que possui cerca de cinquenta unidades de ensino e/ou pesquisa espalhadas pelo estado de São Paulo. Para tanto, foi realizado um levantamento dessas disciplinas por meio de pesquisa ao site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Cabe destacar que das cento e setenta e três disciplinas encontradas, apenas cento e cinco apresentavam-se disponíveis para serem cursadas, em 2014. Portanto, estas cento e cinco disciplinas constituíram a amostra alvo da presente pesquisa.

A investigação se deu a partir da análise do plano de ensino de cada disciplina com o auxílio da técnica de análise documental proposta por Cellard (2010). Essa análise priorizou os seguintes itens dos planos de curso das referidas disciplinas de pós-graduação: objetivos, conteúdo programático e bibliografia das disciplinas, com vistas à identificação e análise dos temas relativos à inserção das TICs e do ensino a distância.

A análise dos citados itens foi realizada mediante a leitura, seleção e sistematização das disciplinas que contemplaram os temas TICs e ensino a distância isoladamente ou, em conjunto. A partir dessa sistematização os dados foram organizados em categorias e posteriormente analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos objetivos de ensino das disciplinas de pós-graduação vinculadas ao programa PAE mostrou que o termo “novas tecnologias” usado de maneira isolada ou em conjunto com outros termos, foi observado em 5 das 105 disciplinas avaliadas, representando 4,76% do conjunto amostral, enquanto que outros termos como “recursos audiovisuais”, “interatividade e ensino a distância” fizeram-se presentes em 4% e 3% das disciplinas investigadas, respectivamente, como mostra a figura 1. Cabe ressaltar, que em 93 das 105 disciplinas não foram encontrados os termos base da pesquisa, ou seja, 88,6% delas não contemplavam especificamente os termos estabelecidos.

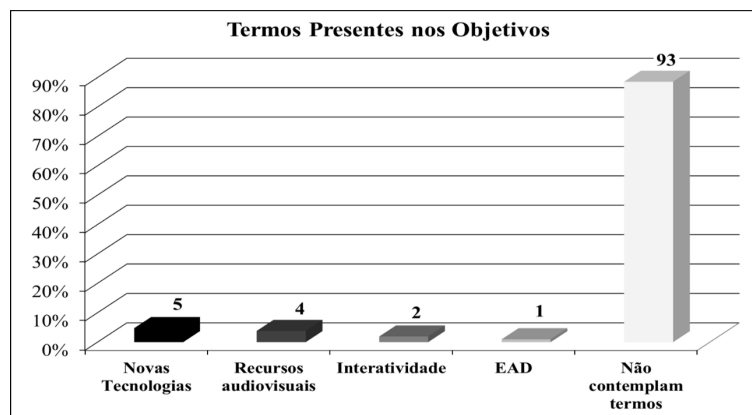


Figura 1 – Porcentagem de termos presentes, isoladamente ou em conjunto, nos Objetivos das disciplinas do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) contidas no sistema oficial da pós-graduação de uma universidade estadual paulista, 2014.

Este resultado pode ser explicado, porque os termos são, por vezes, difíceis de serem inseridos entre os objetivos de ensino. Já em relação ao conteúdo de ensino das disciplinas avaliadas, os termos apareceram com maior frequência, quando comparados aos objetivos de ensino analisados. A temática das “novas tecnologias” esteve presente em 8 das 105 disciplinas (Figura 2), assim como o termo “interatividade” que aparece o mesmo número de vezes, representando assim 7,6% para cada um dos termos. Presente em 10,4% das disciplinas, “recursos audiovisuais” foi o termo mais frequente, sendo citado em 11 planos de curso, enquanto que “ensino a distância”, isoladamente, apareceu apenas em 3 oportunidades.

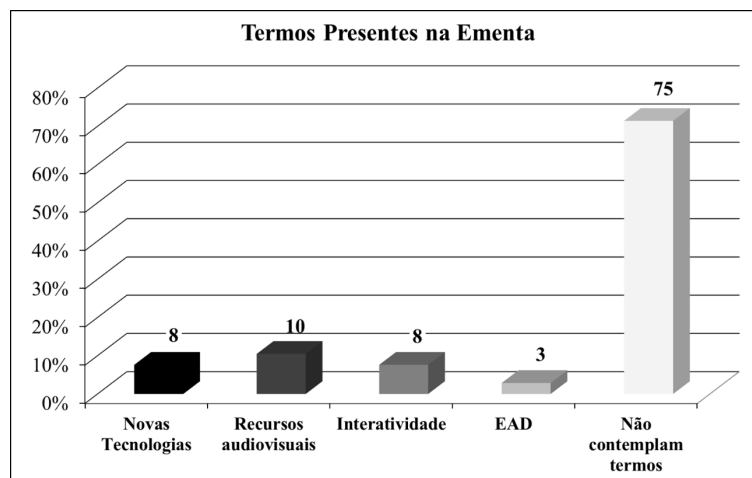


Figura 2 – Porcentagem de termos presentes, isoladamente ou em conjunto, nas Ementas/Conteúdos de ensino das disciplinas do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) contidas no sistema oficial da pós-graduação de uma universidade estadual paulista, 2014.

A bibliografia utilizada no preparo de uma disciplina, grande parte das vezes, traz consigo extenso material provindo de diversas áreas. No caso das disciplinas de pós-graduação vinculadas ao PAE/CAPES dessa instituição de ensino superior não pode ser diferente. Nesta etapa da investigação e análise dos dados foi evidenciada maior frequência dos termos relacionados às TICs e EaD entre os materiais utilizados como referências bibliográficas.

Conforme a figura 3, observa-se que o termo “novas tecnologias” esteve presente em 15% das disciplinas, enquanto o termo “audiovisual” apareceu em 19 das 105 disciplinas, contabilizando 18% de presença total. O termo “interatividade” representou 12,3% dos termos presentes entre as referências bibliográficas das disciplinas amostradas, enquanto que o conceito “ensino a distância” totalizou 9%, em números absolutos estes dados representam 13 e 9 disciplinas, respectivamente. Os termos e conceitos foram encontrados entre 48 disciplinas, o que representa quase 46% do total de 105.

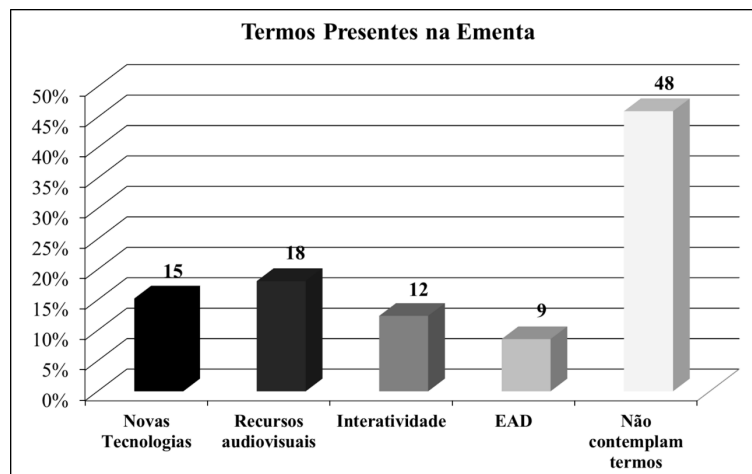


Figura 3 – Porcentagem de termos presentes, isoladamente ou em conjunto, na Bibliografia das disciplinas do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) contidas no sistema oficial de pós-graduação da universidade estadual paulista, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstraram que a temática concernente à inserção das tecnologias digitais e educação a distância é abordada entre os objetivos, conteúdos e referências bibliográficas das cento e cinco disciplinas de pós-graduação criadas em observância ao cumprimento do programa PAE, ainda que de forma tímida e pontual.

Dessa forma, foi possível observar uma incipiente intenção de inclusão e tratamento dos termos de interesse da presente pesquisa. Uma explicação bastante plausível é que na prática educativa algumas vezes estes temas são abordados e desenvolvidos em estágios e grupos de pesquisa, sem que apareçam explicitamente entre os currículos das disciplinas.

Nesta linha de argumentação Sacristán (2000) esclarece que o currículo se transforma ao tomar contato com a prática pedagógica contextualizada. Para o autor o currículo é um objeto que se constrói na prática como resultado das diferentes interações e influências que nele se manifestam. Assim, o currículo não é uma configuração estática, pelo contrário ocorre numa linha de conflito natural entre as diferentes orientações e fluxos de influências que ocorrem, para Sacristán (2000), desde a fase em que o currículo é prescrito na política educacional, passando pelo currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado na prática real da sala de aula até o momento no qual o currículo é avaliado. Em cada um desses níveis ocorrem atuações, problemas e, sobretudo possibilidades de mudanças e inovações. Sendo assim, a análise dos currículos parece ser um ponto central em torno do qual, muitos outros temas gravitam. A análise desse tema leva certamente a um ponto de confluência importante e seguro para a melhoria da qualidade do ensino.

Face ao exposto os resultados da pesquisa reforçam a importância de se incluir no currículo e no âmbito da política educacional das instituições de ensino superior a discussão sobre a inserção das novas tecnologias na formação docente, em cursos de formação inicial e continuada de professores. Para Carvalho e Souza (2012) o futuro professor deve ter o contato inicial com as tecnologias educacionais desde o processo de graduação,

assim ele sentirá segurança e motivação para continuar o seu desenvolvimento profissional docente a partir da inclusão e do apoio das mídias digitais.

Tais considerações coincidem com a função da Universidade, enquanto espaço de formação inicial e continuada com a atribuição de orientar os seus estudantes sobre as novas discussões, estudos, técnicas e ferramentas utilizadas nesse processo, o que pode acontecer a partir da reestruturação e reformulação das disciplinas e projetos pedagógicos dos cursos já que as TICs e EaD são temas transversais à qualquer formação e em todos os níveis e modalidades de ensino.

No lugar de apregoar, para uma ou duas disciplinas, todas as chances de formação dos estudantes de pós-graduação sobre as tecnologias e a educação a distância parece ser mais interessante que estes temas sejam diluídos em todas as disciplinas e durante todo o processo formativo dos futuros professores e profissionais

Seria interessante propiciar condições para que o estudante de pós-graduação, muitos dos quais têm interesse na carreira docente, iniciassem suas reflexões e práticas em torno destas questões e como parte do processo de desenvolvimento profissional docente. Caso contrário, o futuro docente terá que iniciar-se neste processo de forma isolada e solitária.

Para Imbernón (2012) ao desenvolvimento profissional docente corresponde o desenvolvimento profissional coletivo ou institucional que prevê a inovação ou a melhoria do trabalho pedagógico a partir de equipes docentes que rompam a cultura individualista da universidade. A adoção da temática das TICs e da EaD de forma transversal e coletiva prevê a superação de dificuldades encontradas, numa perspectiva de colaboração e de troca de saberes. Outro merecido destaque é que essas discussões e experiências ocorram na universidade de forma que todos possam refletir e desenvolver a convicção de que a incorporação das tecnologias à prática educativa tendo o professor como protagonista e não como refém das decisões tomadas na preparação, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos e planos de ensino das disciplinas no ensino superior.

Neste sentido as disciplinas do programa PAE revelam um sentido modelar para experiências de introdução das tecnologias na docência universitária numa perspectiva antropocêntrica que resgate o professor e o

aluno como protagonistas das práticas educativas inovadoras, interessantes e condizentes com a sociedade vivida em tempos de ciberespaço e sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*, São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-38.
- ARROIO, A.; et.al. A prática docente na formação do pós-graduando em química. *Química Nova*, 31(7): 1888-1891, 2008.
- CARNEIRO, P. O. Ensino Superior no Brasil e o trabalho docente. *Encontro de Pesquisa em Educação* 1(1): 154-168, 2013.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2007
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução Ana Cristina Nasses. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior eo papel da pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, 39(2): 319-334, 2013.
- FREITAS, M. T. A. *Cibercultura e Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- IMBERNÓN, F. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LEVY, P. *Cibercultura*. Editora 34, 2010
- LIBÂNEO, J.C. *Adeus Professor, Adeus Professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARQUES, C. A. M. A educação a distância no ensino superior brasileiro: realidade e perspectivas da legislação e políticas públicas para o setor. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 36, 2013.



EDUCAÇÃO NO PLURAL

AS NOVAS TECNOLOGIAS E A PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR

MARTIN, M. T. E. Necesidades formativas del docente universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12 (4). Sept-diciembre 2014, p. 161-177.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, vol.17, supl. 3, 2002.

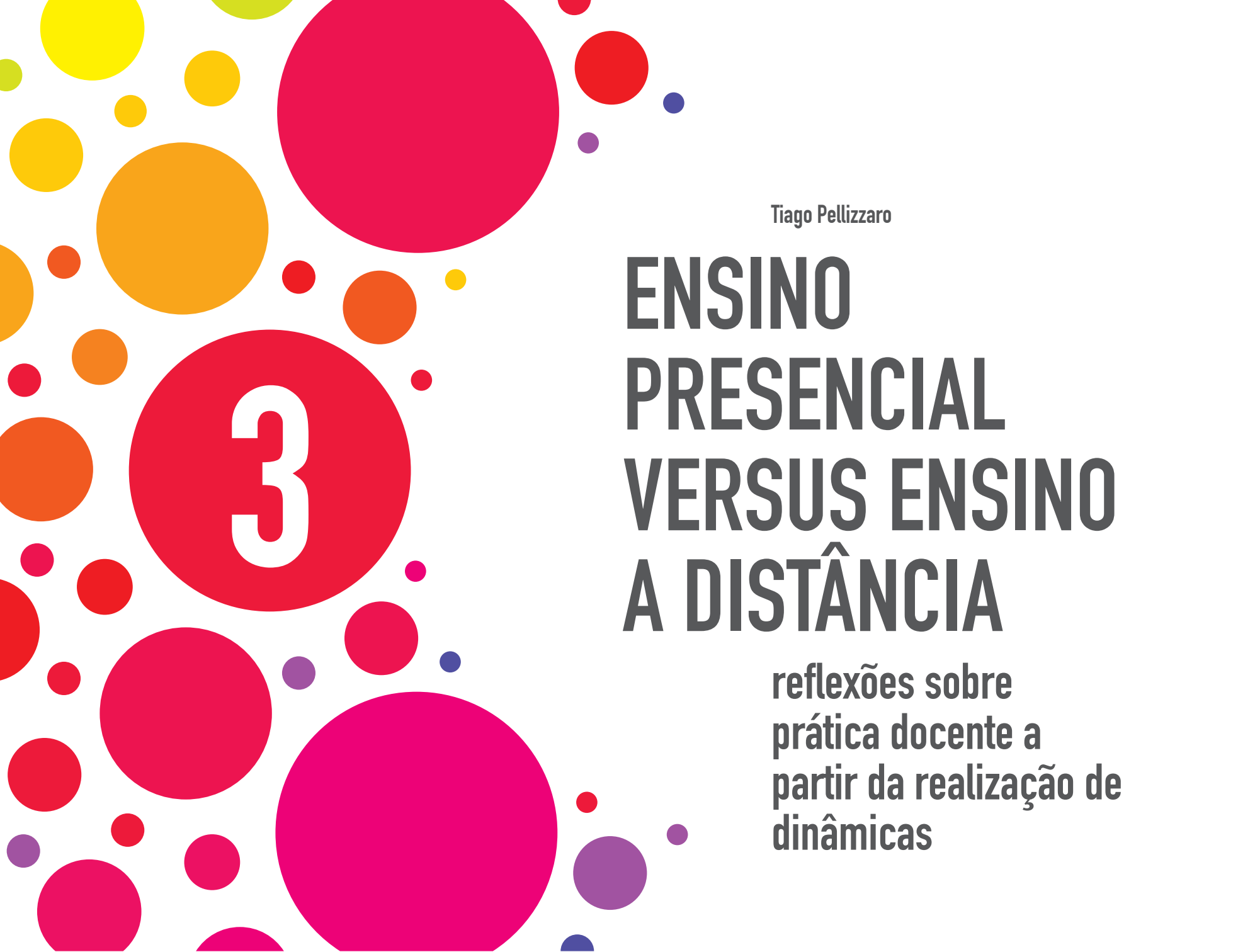
MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência universitária*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 9-26.

MORAN, J. M. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. Ed. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, V. F. A produção de sentidos e aprendizagens no espaço da prática educativa: potencializando inovações no ensino superior. In: LEITE, C. (org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Legis Editora, 2010.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, 7(14): 577-604, 2010.

TRINDADE, R. O ensino superior como espaço da formação: do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. In: LEITE, C. (org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Legis Editora, 2010.



3

Tiago Pellizzaro

ENSINO PRESENCIAL VERSUS ENSINO A DISTÂNCIA

reflexões sobre
prática docente a
partir da realização de
dinâmicas

INTRODUÇÃO

De acordo com o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil,

em 2014, os cursos EAD somaram 3.868.706 matrículas, com 519.839 (13%) nos cursos regulamentados totalmente a distância, 476.484 (12%) nos cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EAD de cursos presenciais e 2.872.383 (75%) nos cursos livres (CENSO EaD.br, 2014, p. 60).

O número total é levemente inferior ao registrado no Censo da Educação Superior EAD.BR em 2013: 4.044.315. Os censos de 2013 e 2014 necessitaram do fornecimento de informações por parte das instituições de ensino que oferecem graduação a distância e disciplinas a distância consideradas nas graduações presenciais. Esses dados comprovam a existência de variações no número de matriculados nos cursos de ensino a distância (EAD) no Brasil. O crescimento na quantidade de matrículas não é contínuo, pois que suscetível a pequenos reveses. Porém, se a comparação se resumir aos anos 2000-2009, restará evidenciado o aumento da participação do Ensino a Distância no cômputo dos estudantes matriculados no ensino superior (BRASIL, MEC - INEP, 2010). Na carência de dados mais recentes, pode-se afirmar que, no país, a modalidade representa ao menos 15% do total de pessoas que a cada ano ingressam numa faculdade.

Devido à expansão caracterizadora do fenômeno que cerca o EAD, tal objeto por si só mereceria maior atenção por parte dos profissionais do ensino, das autoridades e da sociedade. Trata-se de uma realidade cada vez mais presente na formação da matéria humana. Nesse cenário, torna-se menos raro o fato de professores com histórico exclusivamente dedicado ao ensino na graduação presencial receberem convites para experimentarem ministrar disciplinas a distância. O que muda, nesse caso? Sob o ponto de vista da aprendizagem, será idêntico o aproveitamento das atividades propostas? A produção do presente capítulo floresce com a intenção de contribuir para o debate sobre as questões lançadas. Sabendo-se da gama extremamente rica de proposições de tarefas e experiências com o propósito de valorizar conteúdos academicamente relevantes, opta-se pela análise da aplicação de dinâmicas em turmas presenciais e a distância. Para isso, os alunos da disciplina Comunicação

da FTEC – Caxias do Sul transcorrida em 2016/1 servirão como fontes de conhecimento para efeito comparativo. Antes, entretanto, é necessário pontuar alguns aspectos inerentes às duas formas de ensino.

ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: A DESCONSTRUÇÃO DE UM PARADIGMA

Como provocação, destaca-se, inicialmente, que, com base na práxis que os envolve, revela-se incorreto o uso das terminologias “ensino presencial” e “ensino a distância”. Assim declarados denotam uma caráter totalizante, como se os dois modos de aprendizagem fossem completamente dicotômicos, o que não condiz com a realidade. Há disciplinas presenciais que se valem de recursos a distância, como, por exemplo, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A plataforma *Moodle*, criada em 2001 pelo cientista computacional Martin Dougiamas, é um *software* livre que permite aos alunos que se ausentaram de encontros presenciais (e mesmo os que frequentaram as aulas) receber instruções para a realização de trabalhos avaliativos, encaminhar tarefas para posterior aferição de nota e *feedback* do professor, participar de fóruns e chats, fazer leituras complementares, acessar vídeos e imagens que facilitem a compreensão de conteúdos abordados na sala de aula, entre muitas outras possibilidades de interação. Portanto, o ensino presencial, devido à disponibilidade de ferramentas de tecnologia de informação e comunicação (TIC) como o *Moodle*, não se restringe ao aprendizado proporcionado dentro dos limites físicos das instituições de ensino superior (IES).

O ensino presencial é também a distância. Mas não apenas pelo motivo indicado. Quando um estudante, para cumprir atividades ou desafios relacionados a alguma disciplina presencial, pesquisa informações na web, vai até uma biblioteca em busca de referências, ou simplesmente utiliza bibliografia de que dispõe em casa, tudo isso constitui desdobramentos do ensino presencial que mobilizaram um esforço extraclasse, e a raiz do conhecimento adquirido através deste não deixa de ser a distância. O ensino a distância, assim, converte-se numa extensão do presencial.

Como se não bastasse, a recíproca é verdadeira, porque inexistente ensino totalmente a distância. No EAD, inclusive, o maior percentual de nota atribuído a alunos advém das provas, que são realizadas presencialmente. Tal medida, por sinal, é imprescindível para garantir maior lisura aos processos avaliativos. Isso porque numa prova não há como delegar autoria. Não por acaso a prova leva esse nome. Ela testa e atesta quem responde as suas questões. Já numa atividade a distância, ao contrário, o professor, excetuando-se alguns casos, jamais terá como saber efetivamente se foi o aluno quem a realizou. Este pode secretamente fornecer login e senha de um AVA para outra pessoa, ou então contar com a colaboração de um amigo, ou contratar uma pessoa especializada para desempenhar a tarefa solicitada. Não há vigilância sobre seus passos fora da sala de aula.

O apontamento de tais aspectos sob modo algum se destina a incentivar transgressões, senão a alertar professores para que redobrem a atenção diante de expedientes factuais. Em época de acesso simplificado a informações, a recorrência ao plágio por parte de alunos, por ser mais facilmente identificada, é um fator que se salienta e exige intenso monitoramento.

Ensino presencial e ensino a distância, pelo exposto, não devem ser encarados como rivais, e sim como estratégias educacionais que se interpenetram e mantêm interdependência. Elas, no entanto, apresentam peculiaridades que devem ser examinadas acuradamente com vistas a um melhor rendimento das tarefas desenvolvidas pelos graduandos. Partindo-se desse pressuposto, é mister endereçar o olhar para a importância das dinâmicas como emuladoras do processo ensino-aprendizagem: qual a implicação por elas provocada quando exercitadas nas duas modalidades? Há dinâmicas que se “encaixam” melhor em alguma delas?

APLICAÇÃO DE DINÂMICAS: OBJETIVOS, PRECEITOS E CUIDADOS

Diante da variedade de finalidades relacionada ao uso das dinâmicas, independentemente se sua realização se dá em salas de aula físicas ou virtuais, pode-se depreender que a mais elementar delas parece ser a da integração entre seus participantes, pois todos são convidados a dividir a vivência proporcionada por esse

exercício que apresenta a simulação de uma situação fundadora do processo de investigação e de aprendizado empíricos (KOLB, 1984). Como o próprio nome indica, têm a vantagem de propiciar fácil adaptação aos contextos em que são promovidas, o que interfere, também, no número de pessoas que vão experimentá-la e na configuração da metodologia que a constitui. Para Canísio Mayer, essa prática desperta “o bom humor, a alegria de ser e de viver, a corresponsabilidade e, sobretudo, o protagonismo” (2005, p. 15).

Há que se ter o cuidado, entretanto, para a atividade não resvalar e desembocar num vazio epistemológico, o que sucede quando é mal executada. John Dewey adverte que “somente com significado para quem aprende a experiência assume feições cognitivas” (1959, p. 153). Para produzir o efeito desejado, que consiste em fazer do aluno produtor de sentidos a partir de seu engajamento com a dinâmica concretizada, é necessário recordar que “a interpretação de cada dinâmica faz parte dessa dinâmica” (MAYER, 2005, p. 19). Para que o preceito mayeriano seja incorporado na aplicação desse instrumento de aprendizagem, cabe ao professor, antes de tudo, instaurar um processo de escuta no qual a reflexão dos participantes deverá ser priorizada, do contrário inexistirá protagonismo e tampouco emancipação do pensamento dos estudantes. A esse respeito, salienta-se a ponderação de Evandro Ghedin segundo a qual “a reflexão como alternativa à educação, no contexto da globalização, é uma especificidade que nos permite ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros” (2005, p. 146). Nesse caso, disciplinar-se a fim de evitar qualquer imposição do seu modo de ver sinaliza uma atitude louvável do docente, que deve, ainda, questioná-los sobre a validade da dinâmica, isto é, se a sua experimentação implicou comprovadamente a aquisição do conhecimento.

Atendida essa premissa básica ligada à relação professor-aluno e, também, à esperada evolução do saber dos discentes, importa ressaltar que a dinâmica tem a propriedade de estimular tanto o aprendizado com o outro quanto a autoaprendizagem. Por obra dessa característica, pode ser empregada naturalmente no ensino presencial, bem como no a distância, e as singularidades de cada modalidade vão indicar quais possibilitam maior aprofundamento em cada uma das situações, sendo fundamental, para tanto, esmiuçá-las. Dessa forma, é forçoso que se retome o processo comparativo entre ambas, agora em busca de suas especificidades.

AS DINÂMICAS NO ÂMBITO DOS ENSINOS PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

De acordo com Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2003), fruto especialmente da popularização da Internet e da disseminação do acesso às novas Tecnologias de Informação e Comunicação, o EAD vem se constituindo num modelo alternativo ao ensino convencional, de modo a facilitar o ingresso à educação superior às pessoas fisicamente distanciadas de uma IES, ou que encontram dificuldades para conciliar os compromissos profissionais com o desejo de obter formação universitária, ou, ainda, que dependem de mensalidades mais atraídas devido à limitação da condição financeira. Nesse sistema, é conferida, a rigor, maior autonomia ao aluno para que possa estudar quando bem lhe aprouver. Além disso, já que devem estar disponíveis no AVA, os conteúdos abordados nas disciplinas são decorrentes de uma estruturação prévia. Tais aspectos sugerem *a priori* benefícios vinculados ao aprendizado virtual. Utilizar, no entanto, “as TIC como suporte à EAD apenas para pôr o aluno diante de informações, problemas e objetos de conhecimento pode não ser suficiente para envolvê-lo e despertar nele tal motivação para a aprendizagem” (ALMEIDA, 2003, p. 330). Não basta, portanto, apresentar uma plataforma repleta de materiais aos estudantes se eles, em vez de aproveitarem-na, acabam se assustando com a quantidade ofertada de lições e desistem de fazê-las.

Liliana Dias Machado e Elian de Castro Machado (2004), entre outros autores, como Alice Theresinha Cybis Pereira (2007), chamam a atenção para a importância do tutor na missão de conservar motivados os alunos que aderiram ao EAD. Trata-se de um profissional responsável pelo estabelecimento de uma comunicação permanente com a turma, que deve ser capaz de dirimir suas dúvidas, reforçando o conhecimento adquirido nas exposições e postagens elaboradas pelo professor, de alertá-la quanto à expiração do prazo para a entrega de trabalhos e de, por consequência, agir na promoção da aprendizagem.

De toda forma, restará comprometido o papel do tutor se as atividades contidas no planejamento de uma disciplina do EAD não oportunizam o contato do aluno com o que o psicólogo norte-americano David Paul Ausubel definiu como “aprendizagem significativa”. Esta aproxima da realidade do aprendiz o conhecimento a ser descoberto por meio da interação, a ser construído através do fazer. Ela contempla a participação ativa do sujeito

que, em vez de memorizar conteúdos prontos para serem decorados, desenvolve o senso crítico, produz significados e protagoniza novas experiências de modo muito mais enriquecedor, do ponto de vista epistemológico, comparando-se com o que a metodologia da aprendizagem mecânica pode proporcionar.

Nesse sentido, a inserção de dinâmicas no contexto do EAD visa a ativar o interesse dos estudantes pelas bases tecnológicas presentes numa disciplina. As dinâmicas funcionam como fonte complementar de aprendizado e possibilitam que se lance mão de uma abordagem inovadora, levando o estudante a enfrentar desafios inéditos. Há dinâmicas mais dependentes do denodo e da iniciativa do próprio aluno. Ao participar de uma delas, ele poderá fazer comparações entre o resultado do que experimentou e o obtido por seus colegas. Existem, também, situações nas quais essas atividades propõem apenas o que será aqui chamado de “prática de conscientização individual”, que não supõe cotejamentos entre os efeitos derivados dessa experiência para a reflexão de um grupo. Não que sejam desimportantes tanto a análise coletiva diante dessas práticas como a percepção da ressonância por elas provocada na turma. Ressalta-se, porém, que sem o interesse do aluno em vivenciá-las, e sem que o mesmo desperte sua capacidade de meditar sobre os ensinamentos adquiridos através da “prática de conscientização individual”, nula ou de pouco proveito será a aprendizagem almejada.

Espera-se clarificar a conceituação da expressão empregada através de um exemplo a ser comentado a *posteriori*. Nesse instante, cabe postular que os dois tipos de dinâmicas referidos revelam-se bastante apropriados para o EAD. Por outro lado, as dinâmicas que requisitam a interação de um grupo que divide o mesmo espaço físico, havendo interferência das decisões tomadas por um integrante de modo a afetar o todo, essas parecem atingir maior grau de proficuidade se adotadas no ensino presencial. Claro que adaptações podem ser introduzidas a fim de que se proceda no EAD à simulação de uma tarefa em grupo, todavia, para que se possa avançar na investigação e no debate acerca desse postulado, três dinâmicas mostram-se extremamente pertinentes. São elas: a do papel; a do silêncio; e, a do balão. Nessa ordem, reforça-se que serão examinadas com base em aplicações em sala de aula na disciplina Comunicação, da FTEC – Caxias do Sul, em 2016/1, para estudantes tanto do ensino presencial como do EAD que postaram comentários através da ferramenta “fórum de discussões”.

A dinâmica do papel consiste em: pegar uma folha de ofício em branco; dobrá-la ao meio, independentemente se no formato retrato ou paisagem; e, rasgar ao centro do lado da folha que estará fechado, unido, de modo a tentar produzir um círculo, não importando o tamanho dele. Essas instruções foram repassadas aos alunos do ensino presencial e do EAD, com a diferença que os últimos receberam a incumbência de fotografar a folha contendo o círculo produzido e enviar a imagem pelo *moodle* através do link do fórum. Assim, todos poderiam ver como ficou confeccionado o círculo de cada colega.

No ensino presencial, as dinâmicas servem invariavelmente para “apimentar” a aula, evitando que recaia numa monotonia advinda da extensa exposição de conteúdos por parte do professor. Conforme Mayer, “dinâmicas são caracterizadas por elementos que lhe são definidores: ações de curta duração que, ao fazer uso de uma técnica própria, específica, induzem motivação e envolvimento” (2005, p. 84). Devido a sua “curta duração”, após ser executada, geralmente demanda uma reflexão momentânea com o grupo e, assim mesmo, gerenciada oralmente e marcada pela fala de poucos discentes. É raro pedir-se que escrevam sobre a lição adquirida por conta da dinâmica vivenciada. Nesse caso, o diferencial do EAD reside no armazenamento dos comentários postados pela turma, de forma que possam ser consultados no fórum a qualquer instante. Trata-se de uma estratégia vinculada a um recente campo da Administração que atende pelo nome de Gestão do Conhecimento. Esta é direcionada ao contexto empresarial, no entanto, por preconizar em sua essência a organização de conteúdos, de modo a não serem desperdiçados, pode ser reconhecida como igualmente indispensável no âmbito educacional, tangendo, também, a relação professor-aluno. Nas organizações, a Gestão do Conhecimento engloba o processo de criação, acesso, uso, compartilhamento, registro e proteção do conhecimento. Por seu turno, nas atividades acadêmicas, as mesmas necessidades ligadas à estruturação do conhecimento podem ser constatadas, já que ele representa a matéria-prima, o insumo primordial das instituições de ensino. Com o fórum de discussões disponível no *moodle*, ocorre a retenção de saberes cultivados por professor e estudantes, há aproveitamento de informações transmitidas por meio da ferramenta. Configura-se, assim, uma vantagem atrelada ao modelo didático do EAD devido ao uso de TIC. Nessa mesma esteira, recorda-se que, para que o *moodle* funcione como eficiente repositório de conhecimento, é vital o incentivo a postagens de fotografias, gráficos, áudios, vídeos, documentos de texto e outros materiais.

Se no *Poema das sete faces*, de Carlos Drummond de Andrade, um homem “atrás dos óculos e do bigode” (2003, p. 5) ocupa lugar central, pode-se dizer o mesmo em relação à turma do EAD em análise, pois a analogia é dotada de coerência. Passa a ser obrigatória a manifestação dos mais comedidos e tímidos no fórum de discussões. Não há anteparo para que se escondam ou se eximam da compulsória participação. Nota-se que, quando perguntados sobre o que aprenderam com a dinâmica do papel, os primeiros a externar seus pontos de vista converteram-se em formadores de opinião. Para evidenciar esse raciocínio, vale recuperar a mensagem publicada pela aluna 1 às 18 horas e 34 minutos da sexta-feira, dia 11 de março de 2016: “apesar do exercício ser o mesmo para todos os colegas, nenhuma folha de papel sairá igual, mostrando que cada um tem uma interpretação e execução diferentes”. Quase 18 horas depois, após as contribuições enviadas por mais seis colegas, chegou a seguinte postagem remetida pela aluna 2: “cada pessoa interpreta e executa e apresenta tarefas de formas diferentes mesmo que estas tarefas tenham sido disponibilizadas igualmente a todos”. Bela paráfrase. A impressão inicial é que o fórum pareceu tolher a liberdade de pensar da aluna 2. Em compensação, uma hora antes de ela haver encaminhado tal análise, o aluno 3 publicou: “eu fiz a dinâmica duas vezes, e mesmo sendo a mesma pessoa não saiu igual”. Eis outra vantagem que se pode atribuir ao EAD. Enquanto na sala de aula a repercussão da dinâmica é irrisória, pois poucos minutos são dedicados a sua performance e interpretação, no EAD, pelo fato de o fórum ser, conforme Alexandre José de Carvalho Silva e colaboradores, “uma das ferramentas mais comuns de comunicação assíncrona, (...) em que não há necessidade das pessoas estarem simultaneamente online” (2011, p. 33), sempre há a possibilidade de a tarefa ser revisitada, retomada e refeita. Na sala de aula, nenhum aluno que protagonizou a dinâmica do papel cogitou pegar uma nova folha de ofício e formar um círculo que se assemelhasse ao anterior. Já no EAD, exatamente pela natureza assíncrona do fórum, a dinâmica não se esgotou naquele punhado de minutos destinados em sala de aula à atividade. O tempo para sua execução e reflexão foi expandido e adaptado à disponibilidade do aluno, que passou a interagir de acordo com a importância por ele mesmo conferida à proposta.

A diversidade, a pluralidade, em suma, as diferenças caracterizam os seres humanos, que precisam aprender a conviver com elas, respeitando-as. Com a dinâmica do papel, foi possível detectar a construção desse consenso em ambas as turmas. O aluno 3 do EAD, em contrapartida, não estacionou nessa assimilação.

Ele reparou que os indivíduos estão constantemente se reinventando e se modificando. Por isso, os resultados de trabalhos produzidos em momentos distintos não se repetem.

A dinâmica do silêncio, por sua vez, suscita a “prática de conscientização individual” outrora referida. Com a comunicação cada vez mais passível de ruídos, ou, por outra, com a exigência de que se conquiste uma comunicação eficiente, porém mais e mais ágil, o que amplia as probabilidades de ocorrência de erros, ganham importância as habilidades ligadas à concentração, à análise acurada de procedimentos adotados (ou a serem adotados) e à arquitetura de planejamentos. Ao encontro dessas necessidades, o silêncio opera como indutor da autocomunicação e da valorização da criticidade que, no processo comunicacional, são irrenunciáveis. Nessa dinâmica, com o auxílio de uma música de relaxamento, orienta-se o estudante a “descansar a mente” por uns dez minutos, livrando-se provisoriamente das preocupações instantâneas.

Com a dinâmica do silêncio, repetiram-se, de certo modo, as incidências verificadas junto às turmas do ensino presencial e do EAD, comparando-se com a dinâmica anterior. Em sala de aula, houve uma breve discussão com os alunos que dela participaram, sem que anotações ou textos fossem elaborados. Por estarem ocupadas todas as salas e auditórios da faculdade, não foi possível criar um ambiente mais favorável para que os dez minutos virassem “especiais”. Os alunos ouviram a música sentados em cadeiras que contêm braços para apoiar cadernos e notebooks, notadamente desconfortáveis para a atividade. Distraíam-se facilmente. Há sempre o risco de uma dinâmica cair na comichade ou infantilidade, afastando-se da aprendizagem significativa. Com base nesse *feedback*, desistir de aplicá-la na turma do EAD parecia mais sensato, não fossem as diferenças entre as duas modalidades. Ao praticarem-na em casa ou em outro lugar mais propício, os alunos não poderiam ter sua atenção dispersada pelas reações dos colegas. Além disso, contavam com um espaço mais íntimo para melhor vivenciá-la. Conforme os apontamentos publicados no fórum pela aluna 4, “no início da dinâmica, tive dificuldade em limpar a mente, a primeira coisa que se começa a fazer é pensar nas coisas que tenho ou que quero fazer, mas, logo após, a música começa a limpar nossa mente, trazendo uma sensação de paz e tranquilidade”. Outros comentários endossaram o enfrentamento dessa mesma dificuldade inicial quanto ao desapego dos assuntos do dia a dia para que houvesse a dedicação à dinâmica do silêncio. A aluna 5 escreveu que “a partir dessa dinâmica pode-se perceber o quanto é difícil arrumar um tempo para nós, sem pensar e se preocupar em nada, e o quanto

descansar a mente é importante e faz falta na vida das pessoas”. O depoimento da aluna 6 corrobora a significância da “prática da conscientização individual”:

de início estava pensando o quanto tempo estava perdendo sem fazer nada ali parada, mas aos poucos a música te envolve, e você acaba mesmo que por pouco tempo relaxando e esquecendo dos problemas. Isso é muito interessante, pois, nos mostra que devemos sim, tirar um tempo para nós e relaxar. Uma mente tranquila e descansada consegue produzir muito melhor do que uma mente estressada e carregada com tantas informações. Muito válida a experiência.

Sua tomada de consciência contrapõe a noção de “homem-boi” desenvolvida por Frederick Winslow Taylor em *Princípios da administração científica*. A produtividade, ainda mais quando dependente do esforço mental, não é uma constante alheia a doenças e fatores subjetivos. A aluna 7 confessou que esse tipo de terapia tem “ajudado a controlar a ansiedade”. Em concordância com os princípios expostos, a aluna 8 destaca que

nos dias de hoje, com tanta correria, vejo o silêncio como uma alternativa para o fim de tanto estresse, desavenças e depressões. Acredito que com ele as pessoas pensariam mais antes de agir, o corpo e a mente entrariam em harmonia. Vejo a possibilidade de um aprimoramento do eu humano, com um possível resgate da serenidade e com certeza uma qualidade de vida melhor.

A aluna 9 enaltece o ineditismo da experiência e o fato de com ela haver meditado sobre o seu passado:

Nunca tinha praticado a meditação. (...) A sensação que senti foi única, achei o resultado fantástico porque nunca tinha sentido uma sensação como esta. (...) Esta atividade com certeza mexeu com meu lado emocional e sentimental, e acho que se retornar a sentir algo parecido ao que senti vou virar uma praticante de meditação contínua, porque o silêncio, a música e a posição contribuíram para meu corpo fazer uma viagem sem destino pela minha vida e foi maravilhoso poder assistir a esta viagem como se rodasse um filme da minha própria vida em minha mente.

Percebe-se que no EAD foram positivas as impressões exteriorizadas por uma considerável parcela da turma. A melhor adaptação dos aspectos inerentes à realização da dinâmica do silêncio, como a escolha de um

ambiente apropriado, a redução de elementos que pudessem prejudicar a concentração e a desnecessidade de experimentá-la em grupo favoreceram a consecução do resultado idealizado, encorajando novas aplicações da atividade no EAD, o que não se averiguou com as turmas do ensino presencial.

Quanto à dinâmica do balão, inverteram-se as perspectivas, de maneira que, na aula presencial, os alunos reuniram as condições necessárias para que a atividade chegasse a bom termo. Essa dinâmica conduz ao exame das relações humanas no mundo do trabalho, espelhando, com certo êxito, a realidade das empresas. O número de participantes define a quantidade de balões a ser utilizada, pois, de início, cada um deve manter seu balão no ar, não podendo, em hipótese alguma, deixá-lo cair. Com o passar do tempo, desculpas são inventadas para retirar gradativamente uma parte do grupo dessa vivência, como, por exemplo, doença, férias, gravidez, viagem a trabalho, casamento, transferência, desligamento, entre outras. Os que permanecem ficam sobrecarregados e extenuados, uma vez que devem assumir a responsabilidade de cuidar de mais de um balão. Analisa-se, ao final, se todos se comprometeram com a missão recebida e se o grupo soube trabalhar em equipe. Quando isso ocorre, as pessoas ficam mais apinhadas, diminuindo o espaço ocupado para equilibrar os balões e facilitando, assim, o cumprimento da tarefa. Por serem as turmas do presencial compostas por 35 a 60 estudantes, o envolvimento foi mais fecundo. Já no EAD, era necessário que os alunos adquirissem os balões e convidassem membros da família, amigos, colegas do emprego ou mesmo se encontrassem para tentar realizar a dinâmica. Mesmo sendo uma turma formada por 64 pessoas, e devido à exiguidade de tempo para que a atividade fosse completada, ninguém conseguiu juntar pelo menos seis participantes. A inarredável saída, entretanto, de cada um deles pelos motivos relacionados foi ainda mais sentida pelos que restaram fazendo malabarismo com os balões.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

Embora na FTEC – Caxias do Sul o calendário do EAD não ofereça um prazo generoso para que os trabalhos avaliativos sejam desempenhados e encaminhados pelos alunos via *moodle*, visto que a grade curricular é

cursada não com várias disciplinas simultaneamente, mas uma após a outra, pode-se considerar que, no que tange à prática das dinâmicas, devido à possibilidade de sua aplicação por parte dos estudantes em outros momentos e ambientes, houve uma prorrogação do tempo e uma extensão do espaço da sala de aula, favorecendo a reflexão e, por consequência, o aprimoramento da qualidade analítica. O fórum operou como ferramenta em prol da Gestão do Conhecimento, colaborando para o armazenamento e a consulta de conteúdos, bem como para o estabelecimento de uma melhor interação a partir da exposição de comentários e opiniões.

Dado que um encontro presencial é capaz de congrega dezenas de estudantes, numa disciplina como Comunicação, termo etimologicamente originário do latim *communicatio*, que, segundo Luiz Carlos Martino (2001), significa uma “atividade realizada conjuntamente”, e que pode se entendida por meio da simples decomposição do vocábulo em comum+ação, remetendo para a concepção de uma “ação em comum”, é essencial explorar a potencialidade dos relacionamentos em sala de aula e a vocação social concernente à Comunicação (e desvelada em seu próprio conceito). Para isso, o investimento na aprendizagem baseada em dramatizações, saraus, rodas de leitura, seminários e palestras, entre outras opções, pode tornar a aula mais atraente e produtiva. Todas essas tarefas, mas especialmente o sarau e a roda de leitura, que demandam participações individuais, também podem ser promovidas a distância, pois, a rigor, não é difícil, nos dias de hoje, gravar-se um vídeo com a câmera do celular e postá-lo no fórum ou numa rede social. Para que não haja barreiras ao EAD, de modo que possa evoluir como metodologia educacional, é condição *sine qua non* que o aluno tenha acesso à tecnologia. No ensino presencial, esta igualmente constitui um diferencial a ser mais valorizado. Recursos encontrados no *moodle*, como o fórum, prolongam a duração da aula, ampliam e democratizam o debate, exigindo a participação e a coragem para que os alunos se posicionem sobre diferentes temas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 29, n. 2, Jul-Dez 2003, p. 327-340.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

BRASIL, MEC – INEP. *Censo da Educação Superior de 2009*. Resumo Técnico 34. Brasília: MEC, 2010.

CENSO EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibpex, 2014.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1959.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

KOLB, D. A. *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1984.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. O papel da tutoria em ambientes de EaD. In: *11º Congresso Internacional de Educação a Distância*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/>>. Acesso em 21 mai 2016.

MARTINO, Luiz C. De qual comunicação estamos falando: In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (Orgs.). *Teorias da Comunicação*: Conceito, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 11-25.

MAYER, Canísio. *Dinâmicas de grupo*: ampliando a capacidade de interação. Campinas: Papirus, 2005.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. *Ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2007.

SILVA, Alexandre José de Carvalho; MARTINS, Ronei Ximenes; CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz. *Introdução ao ambiente virtual de aprendizagem*: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2015.



4

Renatto Cesar Marcondes

ENSINO FORMAL DE EMPREENDEDORISMO

uma análise das
estratégias de
formação de
empreendedores em
psicologia

INTRODUÇÃO

Empreender é importante opção de carreira para diversos profissionais, inclusive psicólogos. Para esses profissionais, em suas atividades, o empreendedorismo representa uma forma de inserção no trabalho e de desenvolvimento de carreira que se constitui como vantagem competitiva em relação a outras possíveis. Essa temática, no âmbito dos cursos de psicologia, é algo que a formação universitária brasileira, em geral, não observa.

No que tange à formação de psicólogos, o comportamento empreendedor está preconizado na legislação educacional, de acordo as diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em psicologia, essa formação:

tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:[...] Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde (BRASIL, 2011).

Porém, na verdade, os cursos apresentam uma lacuna na formação empreendedora, nas quais seus currículos não contém disciplinas voltadas ao tema. Em análise dos currículos dos cursos das 17 instituições de ensino de Psicologia no Brasil melhor avaliadas (aqueles com notas 7, 6 e 5 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (BRASIL, 2012), em busca de dados sobre disciplinas relacionadas ao empreender, mostrou que apenas o curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina possui uma disciplina com essa temática (UFSC, 2012), porém, optativa e que nunca foi oferecida aos estudantes. Informações como essa confirmam a negligência apresentada na formação dos profissionais por parte das instituições de ensino, apesar das disposições presentes nas diretrizes curriculares.

No que tange à inserção e intervenção profissional de psicólogos, dados comparativos referentes à formação e entrada de psicólogos no mercado de trabalho mostram que, enquanto no ano de 1991 um total de

9.576 estudantes concluiu cursos de graduação em Psicologia no Brasil, 15 anos depois, em 2007, esse número subiu para 17.002 recém-formados (BASTOS; GONDIM; RODRIGUES, 2010). Segundo esses mesmos autores, enquanto a inserção profissional de psicólogos “plenos”, isto é, com tempo de formação acima de dois anos, atingiu 70,3%, essa mesma inserção, no caso de psicólogos recém formados (com até dois anos de conclusão de curso), ficou abaixo, com percentual de 67,1%. A combinação entre o aumento substancial de cerca de 7.500 concluintes e a média de 30% de psicólogos que atuam fora do campo da psicologia, conforme esses dados permitem extrair, indica a necessidade de adoção de novas maneiras de inserção profissional. Dados esses que se constituem como um argumento a favor do aprendizado do comportamento empreendedor como recurso para ampliar a carreira de psicólogos, em seus vários estágios (inserção, desenvolvimento e consolidação) e nas mais diversas organizações e/ou contextos de trabalho.

A sociedade em geral, por sua vez, poderá se beneficiar com a formação qualificada dos profissionais inseridos, vinculada ao que preconizam as diretrizes curriculares para cursos de graduação em psicologia. Ademais, acrescenta-se que psicólogos “contribuem com a realização e para o bem-estar de todo o povo por meio do fortalecimento do indivíduo como sujeito e da comunidade como espaço de vida” (MALVEZZI, 2010, p. 18).

A atuação do psicólogo como profissional especialista em comportamento humano e saúde mental ainda tem muito espaço para crescer. A decorrência direta do bem estar para a população justifica o investimento em qualificação, bem como na produção de intervenções inovadoras e empreendedoras, que podem ser fomentadas a partir de resultados de estudos, como este, e outros que caracterizem e promovam o ensino de empreendedorismo em psicologia.

O COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR: TEORIAS PERSONALISTAS E FUNCIONALISTAS

Ao apresentar as principais contribuições das diversas áreas de conhecimento objetivou-se desenvolver um panóptico para a entrada no empreender como fenômeno psicológico. Para contextualizar o tema do empreendedorismo e sua relação com o comportamento humano e a Psicologia como ciência e profissão utilizou-se dos conceitos expoentes de empreendedor advindos dos séculos XX e XXI por meio da busca pelos seus núcleos, com o objetivo de encontrar uma definição que sustentasse um conceito integrador. Para tanto, seccionou-se essas contribuições em dois compartimentos utilizando-se como critério características epistemológicas e autorais: David McClelland - a teoria das necessidades e os traços de personalidade; Shane e Venkatamaran, Baum, Baron e Frese - teoria do processo.

Para iniciar é importante que se vá ao pioneiro: o primeiro estudo realizado por um pesquisador em Psicologia sobre o comportamento empreendedor foi realizado por David McClelland (1961), e se encontra no livro “A sociedade competitiva”. Nessa obra, o autor chama de empreendedor “aquele que tem o desejo de fazer algo melhor ou mais eficientemente do que já tenha feito anteriormente” (p. 259). A partir de uma perspectiva interpretativista desenvolveu sua teoria na volta de identificar quem são os empreendedores e o que os fazem sê-lo, seus perfis. O aporte teórico necessário para identificar um indivíduo empreendedor de McClelland decorreu de sua anterior teoria das necessidades e, mais especificamente, da necessidade de realização que impulsiona o empreendedor a assumir riscos, principal característica que separa os empreendedores das demais camadas da população.

Esse conceito desenvolveu-se no campo das ciências humanas (economia e administração), prósperas durante o século XX, e propiciou o estudo de McClelland, o primeiro em Psicologia, de 1961, que objetivava descrever comportamentalmente o perfil psicológico do empreendedor. Esse autor identificou e caracterizou dois diferentes perfis na população: os empreendedores e os não-empreendedores. A característica crucial que

diferencia esses dois perfis, segundo o autor, está na disposição ou motivação para enfrentar riscos, e a camada que assume riscos inclusive é quantificada pelo autor como uma minoria da população mundial.

Além dos aspectos macrosociais, McClelland imbricou-se em descrever o comportamento e os fatores motivacionais para o desenvolvimento de características empreendedoras. O projeto de McClelland consistia em “entender esses motivos como sociais e não apenas como necessidades biológicas. O autor propõe essa transposição (do biológico para o social), por constatar que na época não se consideraram as diferenças individuais, quer por dotes biológicos, quer por experiências de aprendizagem” (CAMARGO; CUNHA; BULGAKOV, 2008, p. 115). A principal contribuição do autor está em retirar a causalidade do inatismo transpondo-a para uma combinação entre os fatores biológicos e sociais, com fundamento na teoria do desejo, advinda da psicanálise freudiana. Segundo essa compreensão, o empreendedor buscaria fazer algo melhor ou mais eficientemente, com o objetivo de sanar sua falta e dar conta de seu desejo de ser reconhecido por suas realizações, conforme se apresenta na Figura 1 abaixo.

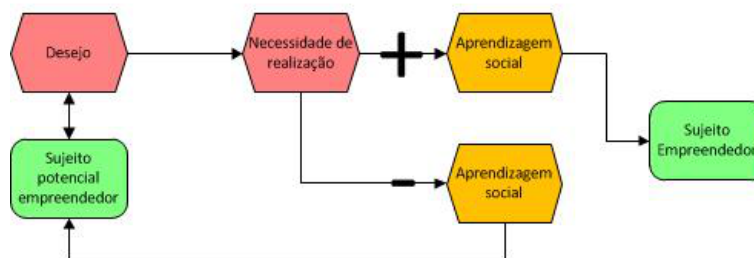


Figura 1 - Esquema conceitual do empreendedor na teoria das necessidades de David McClelland (1961).

A partir dos estudos desenvolvidos por McClelland desenvolveram-se um conjunto de contribuições que procuravam evidenciar os traços de personalidade e outros fenômenos como a motivação para empreender, o

processo de decisão dos empreendedores, suas estratégias, relações entre dificuldades financeiras e sociais na infância e empreendedorismo, entre outros (BAUM; BARON; FRESE, 2007).

Em um segundo momento histórico, começaram a ser desenvolvidas teorias funcionalistas e de caracterização comportamental. Os trabalhos de Baum, Baron e Frese (2007) e de Venkatamaram (1997) tomaram corpo e se difundiram amplamente entre os pesquisadores, constituindo-se hoje como um paradigma de estudos na área.

A partir de 1997, com a *The distinctive domain of entrepreneurship research: An editor's perspective*, Shane e Venkatamaram inseriram o seu trabalho no mapa das produções acerca de dimensões psicológicas do empreendedorismo. Esses autores, partindo de uma perspectiva funcionalista, se propuseram a definir as bases do comportamento empreendedor, bem como do empreendedorismo como área de conhecimento dentro da Psicologia. A área de conhecimento ou “scholarly field”, como definem os autores, caracteriza-se pelo “exame acadêmico de como, por quem, e com que efeitos, oportunidades de criar futuros produtos ou serviços são descobertas, utilizadas e exploradas” (VENKATAMARAN, 1997).

Este conceito de empreendedor, que também é reiterado pelos autores posteriormente (SHANE; VENKATAMARAN, 2000), fundamenta-se na teoria do empreendedorismo como processo. A teoria do empreendedorismo como processo alça-se no comportamento empreendedor como fenômeno multideterminado, na medida em que considera a influência de diferentes fatores no desenvolvimento de tal comportamento. É também um sistema probabilístico, já que esses fatores são medidos por meio da tendência que influem a ocorrência ou não do comportamento empreendedor. Como já citado, é uma proposta de compreensão funcional, ao estabelecer relações probabilísticas entre situações que antecedem o comportamento empreendedor, o próprio comportamento e suas posteriores implicações.

Acerca das unidades de análise dessa teoria, consideram-se três distintas: a existência de oportunidades para empreender, a descoberta dessas oportunidades e a exploração das mesmas. Oportunidades para empreender se caracterizam por espaços para desenvolver a eficiência de produtos existentes, serviços, matérias-primas e métodos de organização, porque o empreendedor, para existir, requer a descoberta de novas relações

“meio-fim”; ademais, envolve otimização com relações “meio-fim” pré-existentes (KIRZNER, 1997). Kirzner ainda reitera a importância de diferenciar oportunidades para empreender das demais oportunidades de ganho financeiro, haja vista a especificidade que se apresenta na melhora, desenvolvimento e otimização de produtos e serviços, mais nuclearmente na descoberta de novas relações entre fins e meios.

A relação entre a existência das oportunidades para empreender e sua descoberta era, até o advento dessa teoria, atribuída à sorte ou a características estáveis de personalidade (VENKATAMARAN, 1997). Para além dessas proposições, a teoria do processo direciona seus esforços para compreender porque algumas pessoas e não outras enxergam e aproveitam oportunidades, além de que condições propiciam essas oportunidades acontecerem e que resultados decorrem delas. Duas condições protagonizam os estudos sobre que fatores permitem a descoberta de oportunidades para empreender: a) deter informações pioneiras e especializadas sobre a área de conhecimento do produto ou serviço e b) desenvolver habilidade para utilizar essas informações do jeito e no momento oportuno.

A qualificação profissional e o acesso a informação faz-se fundamental na primeira condição, como exemplificou Venkatamaran (1997) utilizando o exemplo do acesso a informações via internet: algumas pessoas com acesso a essa ferramenta podem utilizá-la para sua qualificação por meio da quantidade de oportunidades de aprendizagens e informações privilegiadas que essa tecnologia permite; no entanto, apenas algumas dessas pessoas tomam contato com oportunidades que nela existem.

A habilidade para utilizar essas informações em momento oportuno, além de advinda da qualificação escolar prévia, constitui-se grandemente das experiências profissionais. Sarasvathy, Simon e Lave (1998) apontaram que empreendedores de sucesso vêem oportunidades em situações onde outras pessoas enxergam riscos; Baron (2000), por sua vez, indicou que empreendedores tendem a descobrir mais oportunidades porque estão menos susceptíveis a se engajar em fatores negativos e a investir tempo em se arrepender de oportunidades perdidas, além de não esmorecerem a caminho da inércia inativa.

Ao dissertar sobre o explorar as oportunidades para empreender, Shane e Venkatamaran (2000) caracterizam dois principais fatores a serem incorporados nas análises: características da natureza da própria oportunidade e diferenças comportamentais individuais. A relação custo-benefício do empreendimento parece ser básica na escolha do empreendedor. A este respeito, Kirzner (1973) e Schumpeter (1984) apontam a importância da perpendicularidade entre os valores financeiros necessários (liquidez) e o esforço físico e psicológico (satisfação e compensação) na concretização de projetos. As diferenças comportamentais individuais constituem-se em comportamentos relacionados a autoeficácia e controle interno, haja vista os enfrentamentos presentes nessa escolha frente ao ceticismo de seus pares (CHEN; GREENE; CRICK, 1998). Ademais, as informações novamente surgem como condição propiciadora da escolha: a transferibilidade da informação de experiências nas organizações anteriores na decisão da exploração ou não de uma oportunidade é abordada pela literatura (COOPER; WOO; DUNKELBERG, 1989), bem como as tentativas de empreender na carreira do profissional (CARROL; MOSAKOWSKI, 1987).

Como, em geral, a ideia empreendedora emerge quando se está trabalhando em uma organização, Venkatamaran (1997) aponta dois diferentes tipos, e os referentes obstáculos encontrados, ao explorar uma oportunidade: o surgimento de novas organizações e a criação de novos produtos ou serviços dentro da mesma organização. Acerca da primeira, a mais conhecida e difundida, os obstáculos se relacionam a segurança financeira e aspectos burocráticos e formais da criação de empresas. Já dentro das organizações, as principais barreiras encontradas referem-se ao estilo de gestão de organizações engessadoras, de hierarquia rígida, e aspectos vinculados a culturas organizacionais não estimulativas de novas ideias (VENKATAMARAN, 1997).

Comparativamente, as duas matrizes teóricas dão conta de muitas dimensões e variáveis que cercam esse fenômeno. Apesar de se diferenciarem nas matrizes epistemológicas estruturalista e funcionalista, podem ser compreendidas em composição, atuando como contribuições para a intervenção nas práticas empreendedoras. McClelland e seus decorrentes se preocuparam em analisar pessoas e conseguir distinguir quem é um potencial empreendedor, perspectiva que pode tornar-se fonte de exclusão social, haja vista ensejar que “só alguns podem”. Entretanto, o paradigma de processo tem caráter universalista, o qual também pode possibilitar uma vereda compreensiva segundo a qual “todos podem”. Em caráter científico, considera-se que ambas

as contribuições se constituem como ferramentas para a análise e atuação do psicólogo junto a seus pares, e ambas igualmente estimulam o comportamento empreendedor, em função de suas decorrências da ordem do desenvolvimento pessoal e social.

ESTRATÉGIAS FORMAIS PARA O ENSINO DO COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR PARA PSICÓLOGOS

A fim de ensinar o empreendedorismo para psicólogos, algumas estratégias surgem como opções para desenvolver estudantes e profissionais nesse sentido. Apesar do cenário apresentado anteriormente, e também em decorrência dele, em todo o Brasil criam-se oportunidades para a vivência empresarial e a aprendizagem do comportamento empreendedor.

Na combinação de esforços, professores, estudantes e profissionais procuram por alternativas que os qualifiquem para identificar e explorar oportunidades de negócios em psicologia. Essas opções desenvolvem-se em sua maioria dentro de cursos de graduação em psicologia, entretanto novas frentes de trabalho apontam para outras externas a Universidade. Neste capítulo serão identificadas e discutidas três delas: Unidades em disciplinas de graduação, Empresas Juniores e Cursos Extra-curriculares.

Nas atividades de ensino do empreendedorismo na Universidade, talvez a mais tradicional opção, seja a de unidades em disciplinas de graduação. De maneira geral, cabe ao núcleo profissionalizante dos currículos oferecer as aprendizagens que facilitem a inserção e desenvolvimento da carreira do futuro psicólogo. A medida que o aluno alcança o nível profissionalizante, as disciplinas encaminham-se do campo teórico para a prática profissional, com escolha das ênfases de carreira, como clínica e saúde, social e comunitária, educacional e escolar, além de organizacional e do trabalho.

O ensino de empreendedorismo, em primeira vista parece apenas pertencer ao mundo da psicologia organizacional e do trabalho, por sua inserção no serviço privado. Entretanto, o empreender perpassa as mais diversas atuações em Psicologia (MARCONDES; ZANELLI, 2016), desenvolvendo-se nas áreas clínica, social, esporte e outras (MARCONDES, 2014). Portanto, relaciona-se diretamente às disciplinas profissionalizantes concernentes a esses campos de atuação do psicólogo.

Nas ementas de algumas dessas disciplinas constam como objetivos de ensino e componentes curriculares alguns comportamentos diretamente relacionados ao processo empreendedor. Relacionamento interpessoal (na saúde e na educação), por exemplo, aproxima-se das aprendizagens relacionadas a formação da equipe, *networking* e relacionamento com *stakeholders*. No âmbito organizacional, cursos sobre liderança, poder, conflito e comunicação além de gestão de pessoas versam sobre diferentes comportamentos que compõem a cadeia empreendedora.

Com o protagonismo no processo decisório dos estudantes, uma opção muito difundida nas Universidades brasileiras é a Empresa Junior (EJ), gerida apenas por estudantes. A EJ constitui-se por:

As empresas juniores são constituídas pela união de alunos matriculados em cursos de graduação em instituições de ensino superior, organizados em uma associação civil com o intuito de realizar projetos e serviços que contribuam para o desenvolvimento do país e de formar profissionais capacitados e comprometidos com esse objetivo. (BRASIL JUNIOR, 2016)

Em seu cerne, o objetivo principal das Empresas Juniores está em propiciar a vivência corporativa e o desenvolvimento de novos negócios na área de formação dos estudantes. Acerca de sua estrutura e objetivos, Matos (1997) qualifica as EJs como ferramentas de extensão universitária que: servem como rápida forma de comunicação com a comunidade, informando sobre conhecimentos básicos, e como veículo de transferência extracurricular para acadêmicos a partir dos comportamentos relacionados a projetar ou desenvolver atividades em sua estrutura e gestão.

Campos (2012), em pesquisa, obteve nos achados o desenvolvimento de comportamentos relacionadas à participação de estudantes em empresas juniores. O autor identificou que tal formação propicia oportunidades

distintas para aprendizagens (desenvolvimento profissional, responsabilidade, comprometimento e liderança, desenvolvimento de competências, capacidade empreendedora, formação diferenciada, networking e empregabilidade) e que o estudante que dela participa desenvolve outras 25 competências para sua carreira profissional.

Ao considerar os agentes diretamente implicados no processo formativo da empresa júnior, Almeida (1999) considera que as EJs estabelecem um espaço de integração entre docente, estudante e diversos recursos disponíveis que desenvolvem o futuro profissional na análise, na mensuração e, principalmente, na resolução das situações problemas vindouros em sua carreira profissional.

A partir da perspectiva do empreendedorismo como processo, parece que a participação em empresas juniores propicia ao futuro profissional aprendizagens fundamentais. A vivência em uma EJ desenvolve no estudante o networking com outros colegas de curso, clientes, docentes e outros profissionais, tão necessário ao desenvolvimento do futuro empreendedor. Acerca de outras aprendizagens, a participação em empresas juniores desenvolve o conhecimento dos determinantes do seu próprio processo decisório além do comportamento de liderar, apresentado pelos empreendedores.

Presentes também durante a graduação, os cursos extra-curriculares são principalmente procurados por profissionais recém-formados, como oportunidade de aprendizagem de comportamentos empreendedores. Tais capacitações podem se desenvolver por meio da extensão universitária, programas de pós-graduação ou cursos livres, esses últimos despontando como opção para complementar a lacuna de aprendizagem durante a graduação em psicologia.

Dentre as capacitações extra-curriculares disponíveis para o público brasileiro destacam-se os cursos livres. Dentre eles, observa-se uma divisão, entre aquelas que são promovidas pelo ensino a distância, totalmente virtuais e outras de ordem presencial, com a intervenção direta de um docente. Os cursos online, mesmo que com a evolução tecnológica da plataforma e sua extensão territorial e social, apresentam apenas sugestões relativas ao uso das redes sociais e marketing digital para exposição de realizações da carreira profissional, que cumprem parcialmente as aprendizagens empreendedoras.

Por outro lado, as alternativas presenciais de ensino extra-curricular de empreendedorismo para psicólogos exploram características do comportamento que são reconhecidas e desenvolvidas durante as atividades. As aprendizagens relacionadas a escolhas profissionais e de carreira seguem as crenças e preferências pessoais desenvolvendo-se na identificação e exploração de oportunidades de negócio (SHANE; 2001), formato acompanhado pelos programas de empreender em psicologia vivenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar deste documento percorrer um pequeno trajeto nas oportunidades para o ensino de empreendedorismo em psicologia, seu objetivo parece ter sido cumprido, em identificar essas alternativas. Algumas aprendizagens encontradas em outros documentos complementaram essa análise apontando alguns comportamentos empreendedores desenvolvidos pelos estudantes e profissionais que participaram das mesmas.

Ao observar as condições de inserção, manutenção e consolidação de carreira, o cenário do ensino de empreendedorismo se apresenta como opção válida para oferecer aos psicólogos aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento de carreira. Ademais, a vivência empreendedora, indiretamente, ensina comportamentos vinculados a lidar com as incertezas da carreira profissional e com os ambientes corporativos além do relacionamento e gestão de equipes de trabalho.

As teorias sobre o comportamento empreendedor apresentadas parecem corroborar com as oportunidades apresentadas anteriormente. Compreender que o empreender é um processo demanda aprendizagens contínuas, formais e informais, em espaços universitários e externos a academia. Além disso, a contribuição da psicologia está em desmistificar o empreendedorismo como algo inato, metafísico ou exclusivo, ao compreendê-lo como um comportamento, ação humana em relação ao seu ambiente, o apontando como um objetivo de ensino. Portanto, ensinar psicólogos a empreender torna-se alternativa viável, que pode ser desenvolvida, processualmente, por docentes e outros professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. *Projeto: uma nova cultura de aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/didatica/testos/txprojeto.shtml>>, 1999.

BARON, R.A. Counterfactual thinking and venture formation: The potential effects of thinking about "what might have been." *Journal of Business Venturing*, 2000.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; RODRIGUES, A. C. A. Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos? In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Orgs). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BAUM, J.R.; BARON, R.; FRESE, M. *Psychology of Entrepreneurship*. 1.ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

BRASIL JUNIOR – Confederação Brasileira de Empresas Juniores. Conceito nacional de empresa junior. Disponível em: <<http://www.brasiljunior.org.br>>. Acesso em 25 de maio de 2016.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Avaliação dos cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4681-psicologia>>, acesso em 24/11/2012, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1314.pdf>>; Acesso em 25/06/2012, 2011.

CAMARGO, D.; CUNHA, S.K.; BULGAKOV, Y. L. M. A Psicologia de McClelland e a Economia de Schumpeter no campo do Empreendedorismo. *Revista de Desenvolvimento Econômico*. Salvador: UNIFACS. a.10, n. 17, 2008.

CAMPOS, E. B. D. *Avaliação de necessidades de treinamento de empresários juniores brasileiros*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2012.

CARROLL, G.; MOSAKOWSKI, E. The career dynamics of self-employment. *Administrative Science Quarterly*, n.32, p.570-589, 1987.

CHEN, C.; GREENE, P.; CRICK, A. Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, v.13, p.295-316, 1998.

COOPER, A.; WOO, C.; DUNKELBERG, W. 1989. Entrepreneurship and the initial size of firms. *Journal of Business Venturing*, n.4, p.317-332, 1989.

KIRZNER, I. *Competition and entrepreneurship*. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

KIRZNER, I. Entrepreneurial discovery and the competitive market process: An Austrian approach. *Journal of Economic Literature*, n.35, p.60-85, 1997.

MALVEZZI, S. A profissionalização dos psicólogos: uma história de promoção humana. In: BASTOS, Antônio V.B.; GONDIM, Sônia M.G (orgs). *O trabalho do psicólogo no Brasil*, 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCONDES, R.C. *Entre buscar oportunidades e obter sucesso: comportamento empreendedor de psicólogos em sua trajetória profissional*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil 2014

MARCONDES, R.C.; ZANELLI, J.C. *Empreender em Psicologia* (e outros campos profissionais). Curitiba: Juruá, 2016.

MATOS, F. *A empresa júnior no Brasil e no mundo: O conceito, o funcionamento, a história e as tendências do movimento EJ*. São Paulo: Martin Claret, 1997

MCCLELLAND, D. C. *A sociedade competitiva: realização e progresso social*. Rio de Janeiro (RJ): Expressão e Cultura, 1961.

SARASVATHY, D.; SIMON, H.; LAVE, L. Perceiving and managing business risks: Differences between entrepreneurs and bankers. *Journal of Economic Behavior and Organization*, n.33, p.207-225, 1998.

SCHUMPETER, J. A. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

SHANE, S.; Technology Opportunities and new firm creation. *Management Science*. v.2, n.47, p.205-220, 2001

SHANE, S. VENKATAMARAN, S. The promise of entrepreneurship as a field of research. *The academy of management review*. v.1, n.25, p.217-226, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC, Curso de Graduação em Psicologia. *Projeto Político Pedagógico do curso de Graduação em Psicologia: Habilitações formação psicólogo e licenciatura*. Disponível em: <<http://psicologia.ufsc.br/files/2011/12/PROJ-PEDAGOGICO-NOVO-CURRICULO.pdf>>, acesso em 24/11/2012, 2012.

VENKATAMARAN, S. The distinctive domain of entrepreneurship research: An editor's perspective. In: KATZ, J.; BROCKHAUS, R. *Advances in entrepreneurship, firm emergence, and growth*. Greenwich: JAI Press, p. 119-138, 1997.



5

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Clayton José Ferreira

O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA VIA EAD

o papel da tutoria
no curso de
aperfeiçoamento
do professor na
Universidade Federal
de Ouro Preto

INTRODUÇÃO

Temos percebido nos últimos anos a conquista de espaços sociopolíticos por diferentes grupos sociais.¹ Silenciados no passado, hoje a voz dos negros, das mulheres, da comunidade LGBT, pode ser ouvida com mais frequência e facilidade. O espaço virtual, ou melhor, a comunicação virtual intensificou essas vozes: se o ambiente era reduzido, o mundo virtual alargou o parlatório e a representação. Outras decisões, porém, teceram uma disposição positiva para esse diálogo renovado. A lei 11.645, de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, fez com que muitos paradigmas fossem repensados dentro da sala de aula. O índio não poderia pertencer mais apenas ao dia 19 de abril. O esforço dos grupos indígenas para a obtenção de seus direitos exigiu uma nova postura das entidades governamentais:

(...) como, por exemplo, na Educação, com a formulação de políticas educacionais inclusivas das histórias e expressões culturais no currículo escolar, nas práticas pedagógicas. Essa exigência deve ser atendida, com a contribuição de especialistas, a participação dos próprios sujeitos sociais na formação de futuros/as docentes, na formação continuada daqueles que discutem a temática indígena em sala de aula, na escola e que atuam na produção de subsídios didáticos em todos os níveis. Sejam nas universidades, nas secretarias estaduais e municipais. Só a partir disso é que deixaremos de tratar as diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas. (Re)conhecendo em definitivo os índios como povos indígenas, em seus direitos de expressões próprias que podem contribuir decisivamente para a nossa sociedade, para todos nós. (EDSON, 2012, p. 5.)

A história do ensino de história se estabelece como um estudo importante para entendermos a trajetória indígena na história do Brasil. Pensar o ensino de história por meio de sua própria historicidade se faz importante para entendermos os paradigmas e preconceitos os quais envolvem os indígenas para, então, combatê-los.

1. Agradecemos ao orientador Prof. Dr. Marcelo de Mello Rangel e ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, ao Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Aos professores Verônica Mendes Pereira, Adilson Pereira Santos, Silvana Vanessa Peixoto e a toda equipe que participou da promoção e desenvolvimento do curso 'História e Culturas dos Povos Indígenas'.

Entender através da “expressão da complexidade” (FONSECA, 2006, p. 7) que envolve o ensino de história é propor um possível entendimento para a composição do currículo escolar, porém, não estabelece soluções definitivas para o ensino em sala de aula.

Neste trabalho, nos deteremos ao estudo de caso do curso de aperfeiçoamento profissional “História e Cultura dos Povos Indígenas” do Brasil, oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto. Tal estudo será direcionado ao aspecto da tutoria à distância, fundamental ao bom desenvolvimento das disciplinas. Tal curso, direcionado para professores é fundamental para atualização do professor no que tange a temática indígena e, como mencionado, combater preconceitos.

Mas como capacitar professores, com anos de profissão, para retomar o ensino/aprendizado de um tema tido muitas vezes (ou sempre) como coadjuvante ou mesmo invisível? O aprimoramento do Ensino a Distância no espaço virtual, ao qual chamamos por EaD, disponibilizou uma forma prática e eficaz de promover um diálogo tão necessário em nossa atualidade, tanto para professores e tutores quanto para os alunos. A cibercultura influenciou intensas mudanças no ensino por meio da EaD, de forma a aproximar cada vez mais informações, tecendo conhecimentos². Visitar blogs, assistir vídeos, se comunicar por meio das redes sociais, são exemplos de meios para entendermos as modificações do mundo e nossa própria relação com a realidade.

O curso oferecido, na modalidade EaD, foi disponibilizado pela Universidade Federal de Ouro Preto, como alternativa para profissionais de várias áreas com interesses em comum: estabelecer diálogo, aprender e combater preconceitos tão enraizados em nossa sociedade. Talvez enraizados em nossa própria humanidade.

2. Vale lembrar que antes da cibercultura, cursos a distância eram oferecidos por correspondência, o que limitava a interação entre aluno e professor.

O CIBERESPAÇO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO

Mas porque o Ensino a Distância? A comunicação estabelecida na EaD, ao contrário do que vulgarmente se pensa, pode estabelecer uma colaboração socioemocional forte, transpondo barreiras afetivas as quais poderiam limitar o diálogo. Os alunos muitas vezes, com receio do rechaço de seus colegas, evitam enfrentar suas dúvidas, ou melhor, as acumulam, produzindo como consequência um conglomerado de informações dispersas e sem ligação para o entendimento do conteúdo. Além do mais, deve-se ressaltar a importância do ensino à distância onde não apenas trouxe acesso à cursos superiores para milhões de pessoas, as quais em outras circunstâncias não teriam a possibilidade de estudar, como também oferece a condição e qualidade para profissionais, os quais já tenham concluído o curso superior, para se atualizarem mediante as exigências do mercado de trabalho.

A possibilidade de atualização do professor, e quaisquer outros interessados, no que corresponde ao ensino de História Indígena, não apenas se baseia na obrigatoriedade mediante as leis 11.645, e sua antecedente a lei 10.639, de janeiro de 2003, como também na necessidade atual em prol à luta dos Direitos indígenas e do exercício da cidadania no Brasil. Luta a qual, recentemente, sofreu duro abalo a partir da revogação das portarias declaratórias e homologações de terras indígenas³. Sobre a lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena, Bessa Freire defende:

(...) a lei como uma conquista de setores da sociedade brasileira que lutam por esse reconhecimento há pelo menos duas décadas, mas faz questão de ressaltar: a lei é um passo importante, mas pode tornar-se ineficiente caso não venha acompanhada de material didático, atualização das licenciaturas e subsídios aos docentes. (FREIRE, 2010)

3. Embora sob administração provisória de Michel Temer, a bancada ruralista pressiona o governo, a partir da proposta do deputado Valdir Colatto (PMDB de Santa Catarina) do início de maio de 2016, pela revisão e revogação das demarcações de terras indígenas.

Sem o preparo adequado corremos o risco de que se reforcem pré-conceitos e estereótipos, o que ocorria, até então, em notas de rodapé em muitos dos materiais didáticos naquelas poucas informações as quais tematizavam o indígena. Segundo Bessa Freire, a multiplicidade das identidades no Brasil foi corroída com a negligência escolar a respeito das matrizes africanas e indígenas. Para o antropólogo, o preparo de professores exige que se interfira nos currículos das licenciaturas e que sejam formados professores em cursos de atualização, além disso, é necessário investir mais intensamente na pesquisa e, a partir daí, produzir material escolar.

Utilizar o ambiente virtual para aperfeiçoamento do professor conecta o profissional por meio de várias redes, transformando a informação em conhecimento. Um importante ponto positivo da EaD é a falta de espaço para “perda de tempo” para um “mundo infinito de coisas que acontecem na sala de aula e que impedem [o professor] de falar ou ensinar” (KARNAL, 2012, p. 20). O aluno o qual se dispõe a participar de um curso, como o promovido pela UFOP, já é previamente interessado, de forma que no momento de se dedicar ao estudo, provavelmente será um tempo aplicado diretamente ao curso. O conhecimento tecido neste ambiente virtual não fica apenas na plataforma da web, mas se reproduz, atingindo o espaço profissional de cada aluno, o qual transporta este conhecimento construído em grupo até o ambiente presencial ao qual está inserido.

No Ensino a Distância a relação de aprendizagem se baseia em três pessoas fundamentais: o professor, o tutor e o aluno. O professor e o coordenador da tutoria, os quais se apresentam em momentos distintos, montarão o curso de forma a capacitar o tutor, que por sua vez irá estabelecer interação diretamente com o aluno. Nesta dinâmica própria da EaD, baseada em uma relação interativa de troca de saberes, o tutor (tanto a distância quanto o presencial) é peça fundamental. É por meio do tutor que o curso como um todo recebe o *feedback* dos alunos, podendo aplicar mudanças aos materiais utilizados. Organizar um sistema de tutoria com profissionais capazes de apoiar o aluno de forma efetiva possibilita a construção de conhecimentos e promove o crescimento pessoal e profissional por meio de uma mediação adequada. Sem o sistema de tutoria, o desenvolvimento das aulas a distância se torna incompleto, deixando os alunos solitários em seus estudos, sem direcionamento em suas leituras e atividades.

Foi oferecido aos tutores, tanto presenciais quanto à distância, o curso de capacitação para o trabalho, com o total de 15 (quinze) horas/aula. Embora curto, o curso conseguiu atingir seu objetivo principal: capacitar os tutores para promover a construção de conhecimento, com base em uma comunicação clara e efetiva. Com o advento do ambiente virtual, principalmente após a popularização das redes sociais, percebe-se uma certa revitalização da linguagem escrita, lembrando que o “emprego de uma linguagem dialógica escrita mais apropriada amplia o grau de comprometimento entre os envolvidos e torna mais significativa a aprendizagem on-line” (SANTOS, 2011, p. 2).

A linguagem escrita deve ser desenvolvida a partir das noções básicas de “netiqueta”⁴, como se denominam as regras de etiqueta social em ambiente virtual. A fase do entendimento da “netiqueta” foi essencial para entender inconvenientes e enganos cotidianos do ciberespaço, e como evita-los durante o curso. É comum inferirmos uma determinada interpretação em uma mensagem escrita. Incluímos “tons de vozes” e intenções que se baseiam em nossas sensações ao ler tais mensagens, e isto pode gerar equívocos ao enviarmos e-mails, ou mesmo uma mensagem via redes sociais. Assim, é importante pensarmos que:

(...) na oralidade, tanto o transmissor quanto o receptor da mensagem deveriam estar no mesmo contexto para compartilhar o saber. Na fase da escrita, passamos a armazenar e transportar as informações, manipulando-as no tempo e no espaço. Hoje, na era digital de comunicação, com a ampliação das possibilidades da Internet, o hipertexto possibilita a quebra da linearidade, tornando cada um de nós também autores de nosso percurso. (SANTOS, op. cit., p. 3.)

O curso de capacitação reforçou o cuidado na escrita ao enviar mensagens e também na leitura ao receber algum comunicado. No entanto, a interação em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) não se limita às mensagens escritas, embora estas tenham imensurável importância. As trocas de informações mediante fotografias e vídeos são outras formas de grande relevância na EaD, muitas vezes negligenciada à mera ilustração em ambientes presenciais de educação. Para além do “olhar articulado entre o texto dos autores e as imagens, que colocadas em alguns casos como ornamentos para as páginas” (PALHARES, 2012, p. 23), faz com que os vídeos

4. Para leitura mais aprofundada consultar RAMOS, Pestana Fábio. Netiqueta: ética e etiqueta no ambiente educacional virtual. 2012.

utilizados no curso demonstrem a tentativa da produção daquilo que podemos chamar, através das categorias analíticas de Gumbrecht, “presença”, para além de uma “produção de sentido”. Ou melhor, tais materiais também possibilitam uma relação de intimidade afetiva, uma experiência estética, a sensibilização e aproximação corpórea dos indivíduos a respeito dos objetos (que faz parte desta produção de presença) apresentados a ele ao invés de buscarem estabelecer somente uma compreensão convencional racionalista/lógico-formal (produção de sentido) (GUMBRECHT, 2009, p. 10-13).

Segundo Gumbrecht, com o assentamento da experiência ocidental moderna, o sujeito se separa do objeto, o ser humano se distancia do que é analisado em seu esforço de entendimento da realidade (GUMBRECHT, 1998, p. 12). Com a elaboração cada vez mais acentuada deste exercício, de métodos e técnicas, da formalização e teorização da razão como medida de relação com o mundo, intensifica-se uma “cultura de sentido” (GUMBRECHT, 2009, p. 13). Deste modo, a possibilidade de se relacionar de forma corpórea, íntima e afetiva com os objetos e a realidade torna-se uma preocupação secundária, de menor valor, porém, é importante notar que tal possibilidade, a da “presença”, não desaparece na modernidade, porém, é abordada como hierarquicamente inferior.

Como pudemos notar no desenvolvimento do curso, também realizar uma experiência de presentificação da realidade indígena, uma intimidade afetiva, se mostrou mais eficaz do que apresentar somente as questões através de uma concepção objetiva, metódica, distanciada e, portanto, racional. A perspectiva da presença, apresentada por Gumbrecht, aponta para a capacidade de familiarização do indivíduo com o mundo dos objetos, de forma que o sujeito não se entenda de forma distante e distinta dos objetos, mas como parte ontológica deles. O esforço em se atentar e tratar das duas perspectivas de relacionamento do indivíduo com os objetos, com a realidade (presença e sentido), parece ser uma ótima forma para a tematização e problematização, viabilizando

simultaneamente a sensibilização e a compreensão lógica⁵. O que abordamos na EaD aqui, parece surgir como um espaço profícuo para estas perspectivas.

A EaD possibilita uma comunicação de espaços diferenciados: enquanto na aula presencial a comunicação se limita, muitas vezes, apenas ao ambiente domiciliar, escola e trabalho, ao ambiente de uma mesma cidade ou, no máximo, cidades próximas, a EaD proporciona uma interação mais abrangente. Vejamos o exemplo do curso disponibilizado pela UFOP: no polo de Rio Branco, no Acre, ocorreu a interação de alunos da própria cidade, mas como também de alunos localizados nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo⁶. Tal convívio em AVA intensificou a heterogeneidade do diálogo, proporcionando um entendimento respeitoso e voltado para a coexistência de perspectivas espaciais diferenciadas.

A heterogeneidade do diálogo é possível também através das diferentes formações acadêmicas e profissionais de cada aluno. Embora o curso tenha sido diretamente indicado para professores e ao aperfeiçoamento da prática docente, contamos com a presença de profissionais de áreas diversas, o que demonstrou a capacidade de ampliação dos debates e questões propostas⁷. Através disto, podemos perceber a importância do debate multi e interdisciplinar, compondo uma argumentação rica a qual incorpora e permeia conhecimentos diversos.

5. Portanto, nossa proposta aponta para o uso coexistente das perspectivas de presença (estética, sensibilização) e sentido (racional/lógico-formal). Não se defende aqui, de forma alguma, a substituição da formatação científica pela presentificação, menos ainda questionar sua eficácia, cotidianamente testada e a qual nos permite compreensões sofisticadas sobre a realidade. O que queremos propor é a capacidade de enriquecimento destas compreensões ao não negligenciar perspectivas estéticas e afetivas.

6. Alguns alunos tiveram que ser remanejados em relação aos polos devido à grande procura do curso. Dessa forma os alunos que se inscreveram em polos mais próximos de suas localidades de origem, tiveram a oportunidade de cursar as disciplinas no polo de Rio Branco, embora tenham comparecido aos encontros presenciais mais próximos às suas localidades.

7. O curso contou com profissionais das seguintes áreas: docente, saúde, ambiental, direito e artística.

O curso a distância sobre “Cultura e História dos Povos Indígenas” da UFOP ofereceu aos alunos o apoio de quatro tutores presenciais, distribuídos nos polos de Ouro Preto, Timóteo, Araçuaí, as três cidades em Minas Gerais, e Rio Branco, no Acre. O tutor presencial é um profissional capaz de:

(...) conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. (...) O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.⁸

Para cada um dos polos, foram criadas duas turmas. Os tutores a distância se distribuíram por turmas para o atendimento de cada polo, totalizando doze profissionais, coordenados e capacitados a partir de um curso prévio para o suporte à distância e presencial. Dentre as responsabilidades do tutor a distância, a principal se direciona ao compromisso de “promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes” (Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, 2007, p. 21).

Durante o curso foi promovida a troca de tutores virtuais para cada disciplina. Assim, os tutores a distância tiveram contato com pelo menos quatro turmas diferentes, permitindo cada profissional entender a dinâmica de cada grupo separadamente. Na última disciplina do curso, devido tanto ao domínio do conteúdo quanto à dedicação na tutoria, três tutores foram convidados a compor o quadro de professores orientadores dos Trabalhos de Conclusão do Curso.

O trabalho do tutor se baseia em cinco competências específicas, a saber: 1) a competência técnica, que é o domínio dos recursos tecnológicos e a capacidade de passar esse conhecimento para o aluno; 2) competência

8. Ministério da Educação. “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, 2007, p.21.

gerencial, que se apoia na capacidade de formular estratégias para solução de conflitos, e autonomia para a tomada de decisões e resolução de problemas; 3) competência formadora, fundamentado no domínio do conteúdo; 4) competência avaliadora, que como o próprio nome já demonstra se baseia na capacidade de avaliar o aluno durante o curso; e 5) competência afetiva, que é a capacidade de se relacionar bem com os alunos, construindo em equipe uma convivência proficiente (MACHADO; MACHADO, 2004, p. 9).

O estabelecimento dessa relação cordial entre alunos e tutores demonstrou estar diretamente ligado à produção do aluno, assim como ao bom aproveitamento do conteúdo. A concepção de ensino aprendizagem, principalmente na EaD mas também em vias tradicionais de ensino presencial, devem partir também de saberes construídos pelo aluno “de modo que o novo conhecimento possa confrontar e desestabilizar o repertório de que ele já dispõe” (MEDEIROS; MACEDO; SOUZA, s/d, p. 89). É por meio desse movimento que, durante o curso, foi possível debater preconceitos e estereótipos acerca do indígena brasileiro.

A TEMATIZAÇÃO INDÍGENA E O CURSO DE CAPACITAÇÃO

O curso foi oferecido em cinco disciplinas. A primeira “EaD e Ferramentas Moodle” ofertou ao aluno o aprendizado das ferramentas básicas para a navegação na plataforma, assim como uma visão geral sobre a lei 11.645. Fez-se necessário certo entendimento básico para, além da mobilidade e entendimento da navegação na plataforma, também incentivar os alunos a procurarem compreender a plataforma a fundo, passando a utilizar ferramentas secundárias, como o Blog pessoal. Esta ferramenta foi utilizada, de forma mais esporádica pelos alunos, para divulgar notícias sobre a temática indígena as quais chamassem a atenção e que poderiam ser debatidas nos Fóruns, outra ferramenta de grande importância. O Fórum é o principal espaço para interação dos alunos, de forma que foi utilizado em todas as disciplinas do curso. Esta ferramenta destaca como a:

(...) cooperação como apoio ao processo de aprendizagem enfatiza a participação ativa e a interação tanto dos alunos como dos professores. O conhecimento é considerado um construtor social, e dessa forma, o processo educativo acaba sendo beneficiado pela participação social em ambientes que propiciam a interação, a colaboração e a avaliação. (CAMPOS; SANTORO; BORGES; SANTOS, 2003, p. 132)

A segunda disciplina denominada “Marcos Conceituais Referentes à Diversidade Sociocultural”, mostrou-se fundamental para o entendimento de uma introdução às disciplinas de antropologia e sociologia. A partir do esclarecimento do conceito de alteridade, a disciplina se voltou à uma espécie de educação semi-emocional⁹. Ao apresentar os indígenas como pessoas com mais semelhanças do que diferenças, os alunos conseguiram debater seus próprios preconceitos. Esse movimento de aproximação entre o aluno e a temática indígena mostrou-se positivo, já que muitas vezes há um profundo afastamento do aluno em relação às realidades dos grupos étnicos. Assim, o estudante se abstém do sentimento de estranhamento, estabelecendo um movimento oposto: o de aproximação e entendimento. Para tal, foi realizado um exercício a partir do texto “Ritos Corporais entre os Nacirema”, de Horace Miner, publicado pela primeira vez em 1976.

O texto apresenta uma etnografia desse suposto grupo étnico, os Nacirema. A ironia do texto é que “Nacirema” nada mais é que um anagrama para “American”, ou seja, o homem “americano”. Assim, o autor, a partir de um exercício de estranhamento do Eu, descreve hábitos cotidianos dos americanos contemporâneos, de forma a causar a rejeição do leitor. O objetivo do exercício, assim como o texto, é justamente criticar esta perspectiva de estranhamento e afastamento entre o Eu e o Outro, desenvolvendo, em oposição, a aproximação do leitor com os grupos étnicos brasileiros. Esta aproximação é extremamente necessária ao bom entendimento das duas disciplinas seguintes.

A terceira disciplina “Conhecendo os Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo”, se baseou em apresentar a diversidade de grupos étnicos do Brasil, em nossa atualidade. Como aponta Dr. Gersm dos Santos Luciano, da etnia Baniwa, os indígenas brasileiros pertencem à comunidades altamente diversificadas, o que

9. Para leitura mais detida, consultar PEREIRA, Maria José; GONÇALVES, Renata. Afetividade: caminho para aprendizagem, 2010.

torna inviável a compreensão de tais grupos através de conceitos generalizantes, considerando ainda que as próprias etnias não aprovam tais esforços homogeneizadores, defendendo o direito de se auto definirem (BANIWA, 2006, p. 47). Tais grupos étnicos podem ser entendidos como civilizações com suas próprias organizações sociais e políticas diversas, tal como qualquer outra comunidade em outros espaços continentais e, portanto, as quais não se constituem como inferiores ou superiores a qualquer outra. Sendo assim, se equivalem e são, simplesmente, diferentes:

Ora, identidade implica a alteridade, assim como a alteridade pressupõe diversidade de identidades, pois é na interação com o outro não-idêntico que a identidade se constitui. O reconhecimento das diferenças individuais e coletivas é condição de cidadania quando identidades diversas são reconhecidas como direitos civis e políticos, consequentemente absorvidos pelos sistemas políticos e jurídicos no âmbito do Estado Nacional. (BANIWA, op. cit., p. 49)

Admitir as diferenças equivale ao reconhecimento de direitos. Significa, segundo Luciano Baniwa, fundamentar a coexistência na interculturalidade (convivência de grupos sociais diverso, possibilitando diálogo e superando a intolerância e a violência), apontando para a alteridade. A lei 11.645/2008 auxilia grandemente na imprescindível tematização indígena na educação formal, no entanto, evidencia a necessidade de capacitação dos professores na chamada formação continuada e nas licenciaturas, além da formação dos técnicos das instâncias governamentais. Evidencia também ainda certa carência de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos em todos os níveis a para todas as necessidades de capacitação. Estes esforços possibilitam a igualdade de acesso às oportunidades e a criação de espaços para a convivência da diversidade. No interior dos trabalhos da disciplina, também foi possível entender a lei 11.645 por meio de uma perspectiva jurídica, demonstrando sua importância vinculada ao cunho ordinário da lei. A lei ordinária se caracteriza como uma "lei típica", ou seja, a do tipo mais comum, aprovada pela maioria dos parlamentares da Câmara dos Deputados e do Senado Federal presentes durante a votação.

Durante a disciplina foi proposta a análise de material diversificado entre textos e vídeos, estes produzidos pelos próprios indígenas, de forma a evidenciar a grande diversidade cultural entre os diferentes grupos étnicos

brasileiros¹⁰. A demonstração da pluralidade linguística e cultural dos grupos étnicos é de extrema importância para, como professores, tentarmos desmitificar a ideia de um Brasil unívoco em sua cultura, afinal, o etnocentrismo, conceito responsável muitas vezes por esse distanciamento entre indígenas e não-indígenas é “uma estratégia cultural difundida para efetivar a identidade coletiva distinguindo o seu próprio povo de outros. Ele significa simplesmente a distinção entre a esfera da própria vida como algo familiar da esfera da vida dos outros, que é substancialmente diferente” (RÜSEN, 2016, p. 13). Entendendo a diversidade dos povos indígenas, respeitando-a, entendemos a pluralidade da realidade e do nosso dia a dia, o qual, como sabemos, pode se mostrar muitas vezes intolerante.

O respeito e reconhecimento da sociodiversidade exige a reformulação de identidades homogêneas as quais negam as diferenças: “uma unidade anunciada muita vezes em torno da ideia de raça, um tipo biológico a exemplo das imagens sobre o mulato, o mestiço, o nordestino, o sertanejo, o pernambucano, dentre outras” (EDSON, 2012; p. 1). A compreensão de que há, necessariamente, uma identidade nacional obscurece as diferenças de gênero, étnica, social, etc., ocultando o processo histórico e a violência exercida pelos grupos hegemônicos a grupos tais como os indígenas, os oriundos do continente Africano e, ainda, os afrodescendentes. Torna-se necessário, nesta conjuntura, problematizar diversas noções equivocadas as quais produzem a desvalorização étnica e problemas de coexistência no interior da sociodiversidade.

Entre elas, está a da identidade nacional sobre a categoria “mestiço” como o tipo genérico do brasileiro. Outro engano se encontra nas generalidades formuladas sobre os povos indígenas, muitas vezes veiculados pelas mídias onde são abordados como povos com características típicas das etnias amazônicas ou do Xingu, ou seja, referências ao imaginário de um indígena idealizado do século XVI. Outro erro comum se encontra no uso da categoria de “tribo”, expressão resultante de um etnocentrismo evolucionista, já cientificamente desmistificado, o qual hierarquiza os agrupamentos humanos em estágios de maior ou menor sofisticação civilizacional¹¹.

10. Para isso foi utilizada a série “Índios no Brasil”, produzida pela FUNDESCOLA.

11. Para leitura mais detida, consultar EDSON, Silva. Povos indígenas: História, culturas e o ensino a partir da lei 11.645, 2012.

Ainda, ideia de que um grupo perde sua cultura e identidade através da interação com outro grupo (anteriormente conhecido como aculturação) é equivocada. Levi-Straus, desde a década de 1960 e 1970 demonstrou que toda cultura se transforma, se atualiza e se ressignifica e, portanto, não desaparece. Segundo Bessa Freire, existe um ideal generalizante o qual parece compreender que os indígenas abandonaram sua razão de ser ao acomodar em suas culturas elementos de outras, o que na verdade é um fenômeno comum a toda e qualquer cultura. Esta questão ontológica do fenômeno cultural precisa ser trabalhada nas escolas para o devido entendimento da temática indígena (FREIRE, 2010).

O processo educacional precisa abordar esta temática sempre a partir da sua formatação atual para ir ao encontro à compreensão da realidade indígena e da problematização de equívocos, estereótipos e preconceitos, tais como a noção de invariabilidade da cultura para manutenção da identidade, da ideia de que a população indígena foi exterminada, a generalização das etnias, o ocultamento da participação indígena na formação nacional, a abordagem do indígena na história apenas no início do processo de colonização, uso exclusivo do ideal folclórico, etc. Tais compreensões se encontram em certo curso de transformações através das conquistas dos próprios indígenas, especialmente a partir de suas mobilizações em torno da elaboração da constituição em vigor desde 1988 (EDSON, 2012, p. 1).

Em “Experiências de Autorias Indígenas: língua, arte e literatura”, quarta disciplina do curso, oferecida por professor indígena, conseguimos chegar a uma conclusão dúbia: percebemos que existe uma crescente variedade de material produzido por indígenas, de diferentes etnias, e isso é ótimo!¹² No entanto, tal material é pouco divulgado, muitas vezes pouco procurado e, quando há o interesse no material, o aluno não sabe bem como iniciar a pesquisa. Isso ficou claro durante as orientações dos trabalhos de conclusão de curso, desenvolvidos na última disciplina. Pensar a utilização de obras produzidas por autores indígenas é uma forma essencial à prática docente em escolas: é assim que nós, como professores não indígenas, damos voz aos grupos

12. Embora vejamos um crescente número de publicações indígenas, de acordo com o senso escolar de 2015, do Ministério da Educação, pouco mais de 53,5% das aldeias contam com material específico de cada etnia. Vemos isto como um grande problema ainda por ser superado, no que tange à educação indígena nas aldeias

étnicos brasileiros. Devemos propor “a possibilidade de transmitir um conhecimento que procura entender a humanidade nas suas particularidades e de, através da percepção da alteridade, construir canais de comunicação entre os grupos sociais estudados, o pesquisador e o seu próprio grupo” (BARROS, 2004, p. 6). Deve-se salientar sempre que se não pertencemos à grupos étnicos, temos determinados limites de conhecimento e para podermos, ao menos, admitir tal limite, é necessário que cedamos espaço aos próprios índios. Mudar a prática pedagógica em relação à temática indígena favorece ao combate do preconceito e à construção de um conhecimento heterogêneo, ou seja, favorece à interculturalidade:

(...) a interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação de intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos. (BANIWA, 2006, p. 51)

Em “Transformando a Realidade: Projeto Pedagógico de Abordagem das Culturas e História dos Povos Indígenas”, os alunos se dedicaram a desenvolver projetos pedagógicos para abordagem do tema em suas próprias localidades de origem. Os projetos seriam desenvolvidos em três etapas básicas: as duas primeiras fases consistiram na escrita de um projeto de intervenção; já a última fase consistiu na apresentação desses projetos de intervenção e seus resultados nos polos presenciais. Com diferentes temas, muitos voltados diretamente para atuação profissional de cada aluno, assim como para suas regiões de origem, as apresentações de TCC foram bem desenvolvidas e bem aproveitadas, demonstrando a aplicação da teia de conhecimento realizada pelo grupo.

Deve-se ressaltar que as apresentações dos TCCs foram desenvolvidas a partir de uma visão crítica, construída no decorrer das disciplinas:

O ponto de partida para o ensino crítico da temática indígena é pensar sempre na atualidade dos povos indígenas. Ou seja, por meio de usos de mapas para localização dos povos indígenas atuais, desvincular a ideia de um passado colonial onde todos os índios supostamente foram exterminados. (SILVA, 2012, p. 9)

É importante, principalmente no ensino de história, vincular a imagem indígena, ao ambiente contemporâneo e não reduzi-los ao passado. Presentificar os indígenas, evitando reduzi-los à clássica dicotomia Tupi versus Tapuia, aproximando-os aos alunos, é exercer a cidadania.

A EaD foi uma forma eficiente para a oferta de um curso tão necessário em nossa contemporaneidade e isto considerando os aspectos já mencionados, mas principalmente a experiência dos professores que voltaram a se tornar alunos no curso. A ênfase na diversidade, estabelecida como foco direcional do curso, foi estabelecida como meta na construção de conhecimento:

No momento em que os alunos começam a ser introduzidos em uma perspectiva que aponta para a interpretação das diversidades, este acaba sendo um exercício fundamental para a compreensão de sua própria sociedade e de si mesmo como ser social, e não apenas como uma pessoa munida de suas emoções e com traços individuais de personalidade. (BARROS, 2004, p. 6)

Em polos presenciais com proximidade às aldeias indígenas, como Rio Branco e Araçuaí, a importância do oferecimento do curso foi gritante: alguns alunos relataram o preconceito, a partir de estereótipos frequentes, na relação cotidiana entre índios e não-índios. O não conhecimento, o estranhamento, entre esses diferentes “grupos”, muitas vezes é intensa, estabelecendo uma barreira difícil de ser atravessada. Assim, o aluno/professor é peça fundamental para conscientizar o aluno da existente diferença e do direito à diferença, já que:

Na nossa sociedade a escola tem um papel privilegiado na formação humana, procurando responder as demandas sociais e ainda que se tenha presente as dificuldades e desafios dos processos de ensino aprendizagem, do fazer pedagógico, a escola é um lócus onde, com a efetivação da Lei, seja possível no ambiente escolar viabilizar espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa baseada no diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos múltiplos saberes. (SILVA, 2012, p. 7)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o curso, foi estabelecido um relacionamento cordial a partir da troca de conhecimentos onde professor, tutor e aluno aprenderam e ensinaram, estimulando o entendimento de um assunto relativamente pouco divulgado. Mais do que repensar a cultura histórica, construída a partir de uma visão vitimizadora do indígena, é necessário revisitar a construção do passado nacional, promulgado e estabelecido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no século XIX. O indigenismo, fruto desta construção nacional, vincula a imagem indígena à representação de um herói nacional, porém o mantém no passado. Reconstruir tal paradigma é um movimento de cidadania e também propósito do curso. É como aponta Ailton Krenak:

Eu acho que teve uma descoberta do Brasil pelos brancos em 1500, e depois uma descoberta do Brasil pelos índios na década de 1970 e 1980. A que está valendo é a última. Os índios descobriram que apesar de eles serem simbolicamente os donos do Brasil, eles não têm lugar nenhum para viver nesse país. Terão que fazer esse lugar existir dia a dia. (KRENAK Apud. COHN, 2015, p. 19)

A luta é cotidiana, para índios, professores indígenas e professores não índios, e essa luta deve ser estendida ao espaço escolar, considerando que a forma de representação e reprodução da sociedade, considera uma preponderante escolar.¹³ Assim tivemos como objetivo do curso: promover a formação teórica para a abordagem informada sobre as realidades contemporâneas dos Povos Indígenas no Brasil nas propostas pedagógicas das escolas; oferecer formação para apropriação de referenciais conceituais para conhecimento e valorização da sociodiversidade indígena; identificar e desconstruir noções equivocadas sobre os povos indígenas, valorizando a multietnicidade e a pluralidade cultural como patrimônio dos Povos Indígenas e da sociedade brasileira, e isto de maneira a ampliar, por intermédio da EAD, o acesso às tecnologias educacionais para a formação docente. A participação cidadã e docente é fundamental para promovermos a equidade a partir da alteridade e da solidariedade. A educação é o principal meio para lutarmos contra os diversos preconceitos existentes nas sociedades modernas.

13. Para leitura detida ler DURKHEIM, Emile. Educação e Sociologia, 1975.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/ Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BARROS, Myrian Moraes Lins. Até Onde Vai o Olhar Antropológico? *Revista ILHA*. Florianópolis, v. 6, n. 1 e n2, julho, 2004.
- CAMPOS, Fernanda; SANTORO, Flávia; BORGES, Marcos; SANTOS, Neide. *Cooperação e aprendizagem on-line*. DP&A Editora : Rio de Janeiro, 2003.
- CARELLI, Vicent. Índios no Brasil. Direção geral por Vicent Carelli. *Brasil*: SEF Seed e Fundescola, sem data. Série em 10 episódios. son., color, áudio Port. Disponível em <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/videoteca/serie/indios-no-brasil>>. Acesso em: 26 de maio de 2016.
- COHN, Sergio. *Ailton Krenak*. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- EDSON, Silva. Povos indígenas: História, culturas e o ensino a partir da lei 11.645. *Revista Historien*, UPE/Petrolina, v. 7, 2012.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. O índio fora do foco da história. [08/10/2010]. São Paulo: *Revista Carta Capital*. Entrevista concedida a Ricardo Carvalho.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado. *História da historiografia*, Ouro Preto, n.º 3, setembro, 2009.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Modernização dos Sentidos*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- KARNAL, Leandro. Conversas com um jovem professor. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- MACHADO, Liliana e MACHADO, Elian. O Papel da Tutoria em Ambientes de EaD. In: *11º Congresso Internacional de Educação a Distância*. 2004, Salvador – BA, Anais ABED 2004. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/022-TC-A2.pdf>>. Acesso em: 26 de maio de 2016.
- MEDEIROS, Leila; MACEDO, Margareth; SOUZA, Vera. *Capacitação de Docentes em Educação a Distância*. Sem data.

Ministério da Educação. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 26 de maio de 2016.

PALHARES, Leonardo. *Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora*: Ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História, 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PEREIRA, Maria José; GONÇALVES, Renata. Afetividade: caminho para aprendizagem. *Revista Alcance* – revista eletrônica de EAD da UNIRIO. v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/view/669/625>>. Acesso em: 26 de maio de 2016.

RÜSEN, Jorn. Como dar sentido ao passado. *Revista História da Historiografia*, Ouro Preto, nº 2, Março, 2009. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12/12>>. Acesso em: 26 de maio de 2016.

SANTOS, Miguel Carlos Damasco dos. Importância da Comunicação na EaD Virtual: enfoque conceitual e dialógico. In: *17º Congresso Internacional de Educação a Distância*, 2011, Manaus-AM, Anais ABED 2011. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/67.pdf>>. Acesso em: 26 de maio de 2016.



Rosane de Fatima Antunes Obregon

COLLABORATIVE LEARNING

processes supported
by Accessible Web
Environment

INTRODUCTION

The search for new learning possibilities is demanded by professionals from the most diverse knowledge areas. Even though web is not only a tool for searching information, processing and transmitting information that offers extraordinary data, it also became a new and complex global space for social actions and, thereafter, to learning and educational actions (CASTELLS, 2003; PEREIRA, 2007; OBREGON, 2015). The factors that contributed for the expansion and quick growth of new virtual societies (virtual corporations, virtual libraries, virtual classes, etc.) and the practices related to them (electronic trades, tele-marketing, tele-education, tele-medicine, cooperative work, e-learning and others) have diverse origins (KENSKI, 2008; SILVA, 2006; BELLONI, 1999).

In a developed work directed to identify factors that drive the growth of virtual societies and rearrangements that are being introduced in people's lives, the practices that characterize it and its implications, Shayo et al. (2007) and his collaborators identified four main driving forces: the development of global economies, national politics of internet support, the population's increasing digital alphabetization and the gradual improvement of technologic infrastructures. It seems that learning and knowledge creation became the most important sources of competitive advantage sustainable in knowledge economy, by becoming a key-factor when regarding the abilities and learning processes (SPENDER, 1996; BOISOT, 1999; TEECE, 2000; BARNEY e HESTERLY, 2006). Meanwhile, the technologic advances made more visible the possibilities of developing new learning alternatives supported by digital technologies, and favoring, still by the end of 19th century, and through the beginning of 20th century, the multiplication of initiatives in several countries from Europe, Africa and America (LOBO BETO 2001). The number of educational institutions, public and private ones, that had implemented virtual learning environments in order to offer complete distance learning courses, or those that combine presentiality and virtuality, has grown significantly in global range.

However, the administrative structure still wasn't enough to create management instruments of teaching systems that provide the quality improvement on the offered educational system, as well as the harmonic structure of Education based on web. In this direction, it was noted that the increasing presence of computational resources

in the contemporary society made Information and Communication Technologies (ICT) very important elements in the process of the individual's social inclusion. This approach configures the advance of programs, projects and actions regarding the consolidation of Special Education politics, in order to develop ideas that might consolidate Inclusive Learning as a diversity right. The initiative of inclusion of people with deficiency in the virtual environment is praiseworthy. However, if the proposals of virtual learning are not developed properly, the use of these systems might compromise the access of students with deficiency (OBREGON, 2015).

Coll and Monereo (2008), from a consultation in works presented in conferences of the main international associations of educative investigation (the European Association for Research on Learning and Instruction, EARLI, Europe; and The American Educational Research Association, AERA, EE.UU.), found that the lack of perspective of which could be the educative investigation horizon for the next decades, specially when regarding the psychological investigation, the learning processes and the social inclusion, focused on the educative use of CIT.

A detailed analysis of the concept fixed throughout long and winding features of development achieved by online education allow us to identify strategic areas that have not been yet discussed with the necessary depth, as one of them being proposals of accessible web environment (OBREGON; VANZIN; ULBRICHT, 2008). Therefore, in order to deal with these environments as a way to overcome the exclusion lived in the past requires us taking in consideration that the human being is dependent of learning processes, which is necessary not only for the insertion in the contemporary work society, as well as in the formation and development of his personality. That way, it configures a singular and precious moment, since through the change of paradigm from an excluding education for one that includes, different questions emerge and several challenges are overcome (KAUFFMAN; HUNG, 2009; Di IORIO et al., 2006).

Following this line, it was noted that digital technologies inserted in education are not new elements. However, alternatives based on web still present gaps and tensions yet to be answered. Questions about which the epistemological perspective, how to structure the interface in a way to provide the relation human-computer, and how to attend different user profiles, penetrate the educative spaces and directed the educator's attitudes towards innovative forms that define new learning spaces.

Thus, from a systematic review in literature (CROSSAN e APAYDIN, 2009) the present article aims to theoretically analyze the processes of collaborative learning supported by and Accessible Web Environment.

EXPLORING ALTERNATIVES FOR COLLABORATIVE LEARNING

Throughout this analysis, it is important to mention that since the new track was adopted by education, which means the emphasis in “processes” to the detriment of “results”, a new epistemic field emerged with significant change on its objectives and learning conceptions. Researches about mind operation, human development and specially sociability, started to be a part of educational orientations (OBREGON et al. 2015). In a similar way, the socio-historical conceptions (VYGOSTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2003) stand out for focusing on trades, interaction and collaborative learning processes.

Following this line, it was identified several approaches on collaborative learning processes, which can also be comprehended by a certain group obtaining access to their knowledge and the knowledge of other partners. Researches suggest that collaboration involves extended learning processes, and not only a simple communication process (STEIL, 2007). The individual knowledge has unconscious dimensions, and sharing knowledge occurs more frequently in practice communities and working groups, throughout observation, explanation of different world visions and the values of people from that certain group. Therefore, to understand the dynamic of collaborative learning and knowledge sharing involves the process of making one person follow the thought of another, by using insights in order to help other people to understand the situation more clearly. It is also important to mention that an information system does not necessarily takes to the creation of fresh knowledge, which differentiates sharing knowledge from the knowledge itself, which implies the generation of knowledge (VAN BEVEREN 2002 apud STEIL, 2007).

Onrubia, Colomina e Engel (2008), by considering collaborative learning as a theme of expressive interest to educative investigation, distinguish three paradigms in the evolution of empirical investigations about interaction:

paradigm of effect – corresponds to certain forms of social organization of collaborative environment; paradigm of conditions – regards the characteristics of interactive situations, that might be connected to variables such as group composition, size, age, gender, learning content, the professor's action, etc.; paradigm of interaction – emerges from the consciousness taking of the group. It is about, for example, increasing the frequency of cognitive conflicts, promoting the debate and decision taking, supporting the creative process and mutual comprehension, stimulating motivation, etc.

Exploring alternatives to collaborative learning implies considering strategies of knowledge sharing associated to social networks elements (practical communities, collective spaces, virtual environments, etc.) (SHARRATT; USORO, 2003 apud STEIL, 2007). However, when regarding learning it is valid the revision of presential and/or virtual learning terms proposed by Obregon (2015, p. 170):

In one side – in presential learning, the emphasis lies on the concrete and objective aspect, on presentiality (patriarchal pattern), on the other – in virtual learning, the focus is on the subjective and abstract, and not in presentiality (matriarchal pattern). However, even though these are forms of defining contexts in which occur learning, both reinforce the dissociation of objective and subjective polarities, by compromising the systemic and totalizing vision in learning comprehension. That way, the interpretation points to the virtuality of the process, regardless the modality being presential or by distance, based on web the learning process is always virtual [...].

Therefore, using of appropriated tools and methodologies constitutes viable alternatives that aim to enable collaborative learning processes and, thereafter, the creation and dissemination of knowledge, whereas the needs of the final users are attended. Thus, it is possible to infer that technologies based on web are considered as indispensable tools for the complex universe of dynamic and dialectical inter-relations, which features the learning processes, the discoveries, trades and productions of human existence (SILVA, 2006; FRAGALE FILHO, 2003).

Thus it began, the significant and vertiginous diffusion of virtual network of interactivity generated by Web.

Virtual Interactivity Web

Etymologically speaking, interactivity is defined as an interactive potential of a communication or equipment system. To Silva (2000), the condition of a passive spectator becoming operative subject defines interactivity. Therefore, interactivity presents itself as a potential of providing a reciprocal action with mutual influence on the inter-related elements, and not only as act itself. By the perspective of sociointeractionist theories, the interaction established in virtual environments provides the co-built development of participants through articulations provided by web (OBREGON, 2015). However, this environment is not neutral and modifies itself at the same time as the experiences are developed and the meanings are elaborated by the group, and reflecting on the individual and collective plan (ALMEIDA, 2006).

In this complex system of virtual learning, the interactive potential is centered on the diversity and interdependence between all components. The interactive tools, such as socialization, interaction and sharing strategies, connect a multiplicity of languages (sounds, images, photos and texts), communication through synchronous activities (chat, videoconferences) and asynchronous (forums, wiki, chat, blog and email) (NOVA; ALVES, 2006). The conjugated adoption of these tools has generated the most diverse experiences and expectations, and, substantially, allowing interactive processes.

Therefore, the efforts on analyzing and comprehending the psychological processes and mechanisms that operate on the interaction between human actors, in situations of collaborative learning mediated by web, generate a large and heterogeneous investigation body. Onrubia, Colomina and Engel (2008) highlight the importance of social interaction and the feeling of belonging in the group as key-elements to learning and the collaborative construction of knowledge. For these researchers, the synchronous and asynchronous communication provided by the virtual environment helps on the collaborative work, although the asynchronous activity imposes several restrictions: the lack of visual contact, gestures, signs, silences, which along with the lack of space-time produces a sensation of loneliness on the students, which decreases the capacity of establishing interpersonal relations and hampers the critical and constructive dialog of ideas.

Therefore, it is important to mention that the paradigm centered on the distribution of knowledge as a learning principle, a guide of many practices on the presential teaching, in many cases also seems to be intensely spread in online education. Silva (2006) and Belisário (2006) highlight that, in a virtual environment, it is essential not to underuse the communicational disposition appropriate for web: the interactivity. By that, in order to overcome the passive transmission, which only allocates packages of information and exercises to be assimilated, it is necessary the investment on intensive processes of knowledge share. Instead of a one-way information transmission, the valuation of interaction and the information trade provided by the interactive tools emerge. Thus, takes place the incentive of creativity, initiative, autonomy, change, values that feature social spaces (BLEICHER, 2015). This proposition indicates the need of methodologies that are more connected to technologic advance, which allows the student the development of a interactive learning practice. To Belisário (2006, p. 139) the possibilities of interaction lie on the important contribution that web brings to education. On the other hand, it settles the challenge of developing online proposals: How to organize a virtual environment capable of provoking or ensuring the required interactivity in learning processes?

According to Blikstein and Zuffo (2006), even though these flags are almost unanimous, the concrete answers to these challenges are still rare and diffuse. The authors add that only introducing technologies is not enough; the essential is to think about the way they are offered, considering that their use could actually challenge the already existing structures, instead of reinforcing them. Moran (2006) questions the context of many online courses, where teleconference is considered the only important moment from the whole learning process. Adds that these proposals are heading to a set of didactic-pedagogic situations that are fully audiovisuals. Corroborating, Nova and Alves (2006), through a quick review in online courses, have noted that the logic that permeates the learning process is still focused on the cognitive technique of writing. The linear and consecutive disposition of signs requires the learning subjects to interact by using their writing (discussion lists, forums, chats, etc.) in detriment of many possibilities offered by digital hypermedia technologies.

From the didactic point of view, it is possible to value the best from virtual spaces when planning interactive and collaborative activities and for the integration of technologies. It is valid to consider that the communication established between the subjects on the virtual environment is a mix of different languages, which is made from

a process called transduction, defined by Plaza and Tavares (1998, p. 107): “[...] phenomenon responsible for the implementation of the sensible and visible creator’s field, being hard to foresee, considering the accelerated appearance of distinct interfaces, the relations that might come to be experienced in the synergy between man and machine”.

Wherefore, the potentiality of interaction supported on web lies on the active role of its participants, who are part of a network of interdependencies in a continual state of temporariness, building a dynamic unit that develops itself in a relational and pluralistic form (SANTOS, 2006). Thus, to comprehend the complexity of virtual network implies the establishment of relations, by bringing together elements once considered as irreconcilable, as Almeida quotes (2006, p. 204-205): “[...] digital and analogic, interior-exterior, proximity and distance, form and content”, “[...] the dialog between the individual and the group, the virtuality and reality”, without missing the identity of each element. This characteristic of connection in web defines the opening of new possibilities and the irreversibility of interactive processes due to its use.

The mentioned theories intend to highlight the collaborative potential of the virtual learning environment.

VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT (VLE): THE LEARNING SPACE

Within global transformations in several sectors, such as cultural, economic and social, new perspectives and challenges emerge in education, and old problems are highlighted towards the modifications experienced in cyber culture. The current computed generation develops a different world vision, in which the passivity and linearity are, at least, uncomfortable.

The progress in Distance Education (DE) based on web diversified the interaction forms and the bi-directionality of knowledge, by providing the advance of virtual context and influencing the development of a Virtual Learning Environment (VLE). According to Santos (2006, p. 225), “A virtual environment is a fertile space of

meaning, where human beings and technical objects interact, by enhancing the construction of knowledge and, consequently, the learning". In addition, a virtual environment implies on the acquaintanceship of different points of view, the dialog, the decision-taking and the knowledge-making; also expressing thoughts and feelings. The VLE is a space where the subject, through the interaction with knowledge objects, becomes the center of the learning process (ALMEIDA, 2006).

For researchers such as Rocha (2001), Valente (2002), Silva (2006) and Almeida, (2006), the VLE is considered as an instrument that provides dialog, the establishment of interrelationships between all the actors and the articulation between theory and practice, action and reflection, individual and collective work, teaching and learning, reason and emotion. By adding Internet features such as media convergence, the VLE unites a multiplicity of languages (sounds, images, photos and texts) through the communication with synchronous activities (chat, videoconference) and asynchronous activities (forum, wiki, blog and email) (SILVA, 2006). To Moran (2006), the set of actions of learning-teaching that involves telematics ways, such as internet, videoconference, hypermedia and the synchronous and asynchronous tools, result on the consideration of pedagogic processes that reconcile the preparation of suitable material and activities, the integration of several involved professionals and the combination of homogeneous and flexible times.

In addition, the group activities potentiate the contribution of people with different understandings and complementary abilities, generating results that would hardly be found individually (GEROSA; FUKS; LUCENA, 2001). Therefore, the web context that features a VLE motivates the participants, since the individual production will be observed, commented and evaluated by people from the community they are inserted in (study group). In addition, when expressing ideas through words, in order to establish the communication and collective interaction, the person works actively his concepts, by reflecting on it and showing back an improvement in quality of work and learning (PEROSA; SANTOS, 2006).

On the other hand, Byington (2010) highlights that the interaction provided by synchronous tools might consolidate postures with narcissistic dominance, to the detriment of postures with recluse dominance. The recluse type tends to observe the participation of others within the environment and avoids being perceived; the narcis-

istics tend to take responsibility on the interactive production, and not perceiving the extension of established relations. Therefore, in a proposal of synchronous activity, it is relevant to observe the relational pattern of the group, which will be revealed in acts such as doing, innovating, searching for news, in daring extrapolate limits, trading, and, above all, in the emerging collaborative processes in the learning space (FIALHO, 2010).

Tavernari (2010) affirms that the virtual ethnography helps proving the importance of social networks in learning processes, by stimulating collaborative processes and enhancing the interaction between all people involved. As an example, it is now quoted the research developed by Vanzin (2005), which proposes a VLE model based on learning objects and using the principles of Situated Cognition. The research explored the dynamic of virtual learning situations, whereby the environment induces to the participation and interaction between the actors of the learning community. In a similar way, the research developed by Obregon (2015) points towards the emergency of heterarchical and non-linear trades provided by the virtual environment. The chosen focus highlights the collaborative learning when proposing recommendations to instructional design on a Virtual Environment of Inclusive Learning. Then, points as a strategy for overcoming exclusion the perspective of the archetypal pattern of otherness. Thus, Rosa and Cruz (2001) mention that one of the advantages of virtuality consists on the potential for digital inclusion.

According to Perozo, Falcão e Uriarte (2007), the technologic development, alongside with usability studies, allowed interfaces of VLE to have special connotations, and by that, attend to the needs of different types of users. In Pereira's opinion (2007), the VLE has the potential of attending a varied range of people, however, traditionally speaking, a homogeneous environment is used for any type of user. Adds that the VLE should be universal, by attending to accessibility requirements, in order to allow the utilization from a diverse public. Therefore, the challenge now became the development of a paradigm focused on the respect of differences and the need of creating directed strategies that reach Universal Design. Typifying the user's profile is necessary in specific cases, in which sensorial deficiencies hamper the system's regular use (MIRANDA and ZISSOU, 2009). From that, stands out the importance of a more critical understanding about the concept that guides the development of these environments, in a sense of allowing deficient users to its effective and efficient use. In this sense, the recommendations of World Wide Web Consortium –W3C are projected in order to develop an accessible web environment.

ACCESSIBLE WEB ENVIRONMENT

The paradigms in current society are no longer enough regarding relationships, needs and social challenges (ALONSO; MANRIQUE; VIÑES, 2009). Therefore, the learning culture that defines Network Society converges to the construction of a new educative model, featured by diversity and plurality of individuals (COLL; MONEREO, 2008). In this perspective, a society focused on homogeneity gives place to one that values heterogeneity within a totality, named Inclusive Society.

From the popularization of a worldwide communication network, the challenge becomes the development of a paradigm focused on the respect of differences and development of potentialities from all kinds of people. In this line, a proposition of accessible web environment rebuilds the concept of a planned and structured society for all, not only based on homogeneity. One of the ways to allow these tasks is recognizing that authors of web pages and web designers should allow varied forms of communication and opportunities of information sharing, independently of hardware or software, of physical or sensorial ability, and allowing the interpersonal interaction and the access to information (OBREGON, VANZIN, ULBRICHT, 2008). Thus, it is necessary that Information and Communication Technologies (ICT) are accessible for everybody, every time, everywhere.

The guidelines for accessibility to web content, accordingly to the main worldwide reference in terms of accessibility (WRC Guide) were approved in 5th May 1999. Even though accessibility has been very much commented recently, such as accessibility in web, initiatives for promoting universal access present themselves still quite shy. According to Dias (2000), accessibility in web also concerns its usability, on how making it useful and how to ensure the access to it and the information found within. It is about eliminating or minimizing obstacles of the worldwide network, by favoring education, the professional and social integration of people. According to Edwards (2000), all and each web project must have, as the main focus, the user itself.

By this understanding, the network connection provided by the accessible web environment defines the creation of new possibilities to inclusive education and the irreversibility of learning process of collaborative learning

due to its use. Thus, it is inferred that the effective incorporation of deficient people in the educational process, and consequently in the job market, takes imperative place in the educational hypermedia scene. In addition, this guidance resizes the proposals of inclusion by setting a new paradigm based on the accessibility of virtual spaces. Therefore, understanding which are the user's needs is the most important step on web projects and also the goal of interface designers, web designers and information designers. The traveled way will allow the construction of a model of objectives, preferences and knowledge of each user, and offering interfaces adapted to his needs (BRUSILOVSKY, 2003).

To Bleicher (2015, p. 61), planning and implementing proposals of online education requires them to be composed by professionals of diversified areas: "web producers, text editors, graphic designers, spelling revisers, content specialists and others". In this direction, in order to help the team to plan the environment and suit the contents of the web environment accordingly to the users' specificities, it is suggested the application of the iconic identification questionnaire of the user's profile based on the Multiple Intelligences, once proposed by Obregon (2009). This resource will allow the adaption of curricular contents to the users' profiles by promoting the adaptive hypermedia, and consequently allowing the access and interaction of the users.

The educational hypermedia area consolidates a fertile field regarding the researches on adaptive hypermedia (AH), since the didactic material might be directed to each individual. In this perspective, an accessible web environment allows a more flexible and individualized learning, from a relation between the student, the system and several others actors involved on the collaborative learning space. These possibilities are materialized from the practices of participatory design, which can provide access quality, once it features the active participation of the final users throughout the whole design process (BARBOZA; MOTTA, 2006). These assumptions redirect the production of a virtual environment made inclusive, as well as it leaves questions to the formulation of learning objects and several hypermedia ways. As Filatro (2008) brings up, one of the benefits of electronic learning is the use of multiple medias in order to treat the content and propose activities for the students.

However, by taking similar theoretical guidance, Silva (2006) believes that the main problem of virtual environment is not entirely about technological shortage, but the lack of epistemological learning perspective. Still on

this work, there is an increasing sense regarding the infinite potential of new media, when considering the commitment to the pedagogic management, and not only to the technical.

FINAL THOUGHTS

The theoretical analysis engaged on this article allows the advance towards the technological instrumentalization, taking the web environment as a potentiator of collaborative learning processes. Thus, it reinforces the idea that these environments present themselves adequate for the inclusive learning effectuation. On the other hand, it was noticed that the discourse of technological up growth as an educational resource must not prescind on establishing the configuration in which the different needs of different groups shall be attended, if not totally, but at least enough to ensure that the digital access and the interaction man-computer will be provided by offering an accessible web environment. However, the level of complexity that features the learning universe requires a more careful look, especially when regarding the specificities and necessities of the users. Therefore, the study based on the collaborative dimension of the social subject contributes to the rise of an investigation horizon based on the richness of trades, discoveries and knowledge sharing. Thus, the use of appropriated tools and methodologies are viable alternatives in order to allow collaborative learning processes.

It was concluded that the web connection provided by the accessible web environment defines the appearance of new possibilities towards the inclusive education and the irreversibility of collaborative learning processes due to its use. The analysis ensures the possibilities of effective incorporation of deficient people in the educational process, as well as in the job market. In addition, resizes the inclusion proposals by setting an emerging scene regarding the Accessible Web Environment.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org). *Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2006.
- ALONSO, F.; MANRIQUE, D.; VIÑES, J. M. A moderate constructivist e-learning instructional model evaluated on computer specialists. *Computers and Education*, v. 53, n. 1, p: 57-65, 2009. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em: 7 jun. 2014.
- BARBOZA, A. P. L.; MOTTA, C. L. R. CoAdapt: um ambiente Hipermídia Adaptativo Educacional Baseado na Web com Apoio ao Aprendizado Colaborativo. Núcleo de Computação Eletrônica. Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. *Anais do XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE - UNB/UCB* – p. 487-496, 2006. Disponível em: <<http://ceie-sbc.educacao.ws/pub/index.php/sbie/article/view/509/495>>. Acesso: 29 maio 2015.
- BARNEY, J. B.; HESTERLY, W.S. *Strategic Management and Competitive Advantage: Concepts and Cases*. Pearson: Harlow, 2006.
- BELLONI, M. L. *Educação à distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- BELISÁRIO, A. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, M. (Org). *Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, p. 138-148, 2006.
- BLEICHER, S. *A produção de materiais didáticos para educação a distância e as equipes multidisciplinares: contribuições para processos flexíveis e para o desenvolvimento de atividades intensivas em conhecimento*. Tese de Doutorado (não publicada), Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento/EGC. 2015. 303p.
- BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (Org). *Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2006.
- BOISOT, M. H. *Information Space: Framework for Learning in Organizations: Institutions and Culture*. Routledge: London and New York, NY, 1995.
- BRUSILOVSKY, P. Adaptive navigation support in educational hypermedia: The role of student knowledge level and the case for meta- adaptation. *British Journal of Educational Technology*, 2003. v. 45. n. 4, p. 487-497. Disponível em: <<http://www2.sis.pitt.edu/~peterb/papers.html>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- CASTELLS, M. A *Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica, Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COLL, C.; MONEREO, C. *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de La Información y La Comunicación*. Madrid: Morata, S. L., 2008.

CROSSAN, M. M.; APAYDIN, M. A Multi-Dimensional Framework of Organizational Innovation: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Management Studies*, v. 47, issue 6, p. 1154-1191, 30 set. 2009. Blackwell Publishing Ltd and Society for the Advancement of Management Studies doi: 10.1111/j.1467-6486.2009.00880.x. 2009.

DIAS, P. Hipermedia e media do conhecimento: Representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na web. *Revista Portuguesa de Educação*, v.13, n. 001. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2000.

DI IORIO, A.; FELIZIANI, A.A.; MIRRI, S.; SALOMONI, P.; VITALI, F. Automatically producing accessible learning objects. *Educational Technology and Society*, v. 9 (4), p: 3-16, 2006. Disponível em: <<http://www.scopus.com/>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

EDWARDS, P. S. *Ganhando dinheiro na internet: informações importantes para iniciar e desenvolver o seu primeiro negócio On-Line*. São Paulo: Makron Books, 2000.

FIALHO, F. *Anotações reunião de co-orientação*. Laboratório de Educação a Distância/LED, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento/EGC. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, 27 out 2010.

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

FRAGALE FILHO, R. *Educação à distância: análise dos parâmetros legais e normativos*. Rio de Janeiro, DP & A, 2003.

GEROSA, M. A.; FUKS, H.; LUCENA, C. J. P. Elementos de percepção como forma de facilitar a colaboração em cursos via internet. *XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, p. 194-202, 2001.

KAUFFMAN, J.M.; HUNG, L.Y. Special education for intellectual disability: Current trends and perspectives. *Current Opinion in Psychiatry*, v.22 (5), p: 452-456, 2009. Disponível em: <http://www.scopus.com>. Acesso em: 17 mar. 2014.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LOBO NETO, F. J. S. (Org.) *Educação à distância: referências e trajetórias*. Brasília, Plano, Rio de Janeiro: ABT, 2001.

MIRANDA, A. S.; ZISSOU, A. de J. Considerações sobre Acessibilidade e Usabilidade em Ambientes Hipermedia. In: ULBRICHT, V. R.; PEREIRA, A. T. C. *Hipermedia: um desafio da atualidade*. Florianópolis: Pandion, 2009. p.16-29.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia online. In: SILVA, M. (Org). *Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2006.

NOVA, C.; ALVES, L. Estação online: a "ciberescrita", as imagens e a EAD. In: SILVA, M. (Org). *Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 108-136.

OBREGON, R. DE F. A.; VANZIN, T.; ULBRICHT, V. R. Different Perspectives of Creation and Knowledge Sharing in Virtual Environments. *Creative Education* 2015, 6, 564-575. Published Online April 2015 in *SciRes*. <<http://www.scirp.org/journal/ce> <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.66056>>.

OBREGON, R. de F. A. *Recomendações para Ambiente Virtual de Aprendizagem Inclusivo na perspectiva do Padrão Arquetípico de Alteridade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.

_____. *Identificação do perfil de usuário através de ícones representativos das Inteligências Múltiplas*. Florianópolis: Ed. Pandion, 2009.

OBREGON, R. F. A.; VANZIN, T.; ULBRICHT, V. R. Ambiente Web Acessível. In: 8o Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2008, São Paulo. *Anais do Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*. São Paulo: P & D Design, 2008.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. In: COLL, C.; MONEREO, C. *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de La Información y La Comunicación*. Madrid: Morata, S. L. 2008. p. 233-252.

PEREIRA, A. T. C. *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2007.

PEROSA, G. T. L.; SANTOS, M. Interatividade e aprendizagem colaborativa em um grupo de estudo online. In: SILVA, M. (Org). *Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2006.

PEROZO, J.; FALCÃO, E.; URIARTE, F. M. da N. Ambientes Virtuais de Aprendizagem para surdos: um estudo exploratório. In: PEREIRA, A. T. C. *Ambientes Virtuais de Aprendizagem em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2007.

PLAZA, J.; TAVARES, M. *Processos criativos com os meios eletrônicos*: Poéticas digitais. São Paulo: Hucitec, 1998.

ROCHA, H. V. O. O ambiente TelEduc para educação a distância baseada na web: princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M. C. (Org). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas, Níed-Unicamp, 2001, p. 197-212. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br>>. Acesso em: 28 maio 2013.

ROSA, A. S.; CRUZ, C. C. Internet: fator de inclusão da pessoa surda. *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins*, Campinas, v. 2, n. 3, p. 38-54, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/revfe/v2n3jun2001/art04.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SANTOS, E. O. Articulação de saberes na EAD online: Por uma rede interdisciplinar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M. (Org). *Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 219-232.

SHAYO, C.; OLFMAN, L.; IRIBERRI, A.; IGBARIA, M. The virtual society: its driving forces, arrangements, practices and implications. En GACKENBACH, J. (Ed.). *Psychology and the internet*. San Diego: Elsevier, 2007. p. 187-220.



EDUCAÇÃO NO PLURAL

COLLABORATIVE LEARNING

SILVA, M. (Org). *Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SPENDER, J.C. "Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm". *Strategic Management Journal*, v. 17, p. 45-62, 1996.

STEIL, A. V. *Estado da arte das definições de gestão do conhecimento e seus subsistemas*. Florianópolis: Instituto Stela, 2007.

TAVERNARI, M. "Educação Sem Distância: da Teoria à Prática". Mesa Redonda. 16o CIAED/ABED, Foz do Iguaçu, realizada em 2 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://romerotori.blogspot.com/2010/09/educacao-sem-distancia-da-teoria.html>>. Acesso em: 12 out. 2013.

TEECE, D.J. *Managing Intellectual Capital: Organizational, Strategic, and Policy Dimensions*. Oxford University Press: Oxford, 2000.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, Maria Cristina (Ed.). *Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002. p. 15-37.

VANZIN, T. *TEHCO – Modelo de Ambientes Hipermídia com Tratamento de Erros, apoiado na Teoria da Cognição Situada*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC. Florianópolis, 2005.

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

W3C. *Diretrizes e Técnicas Internacionais de Acessibilidade*. Disponível em: <<http://www.w3.org/wai/>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

The background of the slide is decorated with numerous circles of various sizes and colors, including yellow, orange, red, pink, and purple. A large red circle in the center-left contains a white number 7.

Lígia de Assis Monteiro Fontana

DIGITAL STORYTELLING

tecnologia para facilitar
e não complicar

INTRODUÇÃO

O *digital storytelling* é uma forma de utilizar ferramentas digitais para contar história, mas antes de adentrarmos neste assunto, vamos para um contexto da origem da contação de história.

Os contos se originam na idade média, são uma tradição oral com a finalidade de conservar os conhecimentos e transmitir de geração para geração. Não há como precisar o início exato de sua origem. Magalhães (1972) aborda que os contos são expressões muito antigas e são conhecidos mesmo antes da escrita. Nesta perspectiva Albuquerque expõe “[...] O conto surgiu em várias partes do mundo, por meio da imaginação do homem que por sua vez comunica-se na sociedade e representa a linguagem escrita o que nasce da linguagem falada”. (ALBUQUERQUE, 2004, p.11)

Geralmente os contos eram exibidos à noite por este motivo possui em sua característica o suspense e o fantástico mostrando em cada parte grande excitação e emoção. As histórias eram simples, curtas e expressavam narrativas culturais, através dos contos os antigos ensinavam normas de conduta à população, podia ser um alerta contra perigos existentes ou ensinamentos edificantes.

O contador de histórias se envolvia com os personagens e com as paisagens expostas, encenando situações bem reais de conflitos que defrontavam em seu dia a dia. As narrativas abordavam rivalidade, relação do mais velho com mais novo, hierarquias, comportamento, nascimento, crescimento, morte, namoro, casamento entre outros aspectos.

Aos poucos novas modalidades de contos foram surgindo, diferenciando os contos infantis dos contos populares, regidos por uma nova maneira de narrar de acordo com a época. Com esta inovação surgiram os contos de humor, os fantásticos, os de mistério e terror, os realistas, os sombrios, os cômicos, os religiosos e os minimalistas.

O *digital storytelling* acompanha a inovação e o poder de criação, pois cada roteiro permite aos alunos transformá-los em uma experiência multidimensional. Para tanto é uma das formas do professor inserir a tecnologia no ensino para facilitar o processo de aprendizagem, isto em diversos programas, sites e aplicativos que auxiliam neste aspecto.

A proposta desse trabalho é apresentar um relato de experiência sobre a elaboração das histórias e personalização de material didático de ensino, que tem como objetivo instigar a reflexão acerca do *digital storytelling* no ambiente escolar e acadêmico. Neste caso utilizamos recursos off line como o PowerPoint do pacote Office para a montagem e para publicação online como o Facebook e Youtube.

O tema aqui apresentado ganhou seus contornos e despertou interesse a partir da realização de três disciplinas ministradas no curso de Pedagogia de uma instituição particular de ensino.

Contudo veremos a seguir que o *digital storytelling* é um momento de transformação, é um meio de falar e interagir com o aluno sendo um excelente veículo para comunicar e educar. O momento da roteirização, elaboração e apresentação da história é mágico, tudo pode acontecer, os ouvintes podem ser transportados a diversos lugares com os personagens que desejarem.

DIGITAL STORYTELLING E SUAS CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS

O segredo é experimentar e ter a intenção de fazer da história uma verdade, ou seja, colocar-se por inteiro dentro dela. A premissa básica na visão de Busatto é:

[...] ao contar doamos o nosso afeto, a nossa experiência de vida, abrimos o peito e compactuamos com o que o conto quer dizer. Por isso torna-se fundamental que haja uma identificação entre o narrador e o conto narrado. (BUSSATO, 2005, p.47)

As histórias envolvem o ambiente escolar no mundo da fantasia onde tudo pode acontecer desde que esteja dentro dela, os educadores e os educandos neste momento se envolvem com personagens deste conto. Para Dohme “As histórias são um “Abre-te Sésamo” para o imaginário, onde a realidade e a fantasia se sobrepõem” (DOHME, 2000, p.05).

Para tanto elaboração do roteiro é um ponto importante para que a linha da história com o ponto culminante seja tratada de forma específica com início, meio e final da história. Uma boa narrativa digital é feita através de um ponto de vista, a opinião de um autor, acontecimentos e fatos do cotidiano escolar e fora dele, questões dramáticas, afinal qualquer assunto pode ser tratado dependerá do objetivo pedagógico do professor.

A relevância deste recurso educacional encontra-se na possibilidade para a ampliação da visão do mundo, para a aquisição de conhecimento e de significados culturais, para o estímulo à imaginação, fantasia e ao sonho.

Martucci explicita que:

[...] na medida em que tivermos diante de nós uma obra de arte, realizada através de palavras, ela se caracterizará pela abertura, pela possibilidade de vários níveis de leitura, pelo grau de atenção e consciência a que nos obriga, pelo fato de ser única, imprevisível, original, enfim, seja no conteúdo, seja na forma. Essa obra, marcada pela conotação e pela plurissignificação, não poderá ser pedagógica, no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto, uma única interpretação. (MARTUCCI, 1999, p.3)

A linguagem oral é a mais remota figuras de comunicação entre as pessoas, às histórias têm papel respeitável no desenvolvimento das crianças, jovens e adultos. Além disto, a ação de contar e ouvir histórias possibilita o resgate da memória cultural e afetiva.

Coelho defende que “Todo discurso literário ou pragmático visa comunicar-se com alguém” (COELHO, 1993, p.84). Palo (1986) escreve sobre a oralidade mostrando que o ato da fala é algo visceral ao ser humano, anterior à escrita, guarda muito mimetismo: aquele que fala tenta mostrar de forma imediata ao interlocutor o objeto de sua fala, por meio de vários canais simultâneos: palavra, entoação, ritmo e expressão corporal. Essa

imagem inclusiva que a mensagem oral cria atua instantaneamente, de modo a proporcionar a troca direta de experiências entre os interlocutores.

E neste contato de ouvir e imaginar, são vivenciadas emoções, como as mostradas no trecho a seguir:

É ouvindo histórias que se podem sentir emoções importantes, como tristeza, raiva, irritação, bem estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade e tantas outras mais, é vier profundamente tudo que as narrativas provocam as quem ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar...pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 2003, p.17)

Para isto outro ponto importante é a narração das histórias, é um ato de intensa comunicação pessoal, o contador ou narrador é o artesão da palavra, sua função é exercer a arte da narrativa oral. O contar história é cantar com a voz e o educador deve reconhecer seu estilo e atuar nesta arte.

Ao educar tornamos visíveis nossos valores, atitudes, ideias, emoções e estes atributos estão envolvidos nas situações pedagógicas trabalhadas em sala de aula.

Os educadores devem contribuir para fortalecer a concepção que vale a pena aprender, deve ser um orientador, um sinalizador de possibilidades, humanizador, uma pessoa aberta, acolhedora e compreensiva. Devem estar atento as mudanças e abertos às atualizações e orientar a prática de acordo com as características e a realidade dos alunos.

O educador no papel de contador de história estabelece uma relação de afeto e encantamento, abrindo uma porta para o mundo criado, permitindo aos ouvintes construir imagens, refletir sobre conteúdos, passear por emoções.

De acordo com Abramovich:

[...] é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... é ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara

de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 2003, p.17)

As atividades devem envolver os alunos em algo prazeroso que faça viajar nas palavras Kleiman relata que:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais justamente porque não faz sentido. (KLEIMAN, 2004, p.16)

O educador deve estar atento nas diferenças existentes entre o contar, ler e ouvir histórias e seus efeitos.

Alliende e Condemarím descrevem que:

[...] que há diferença importantes entre “contar história” e “ler história”, em relação aos efeitos que produzem nas crianças e nas atividades que podem surgir.[...]

Quando se contam histórias:

- Estabelece uma comunicação visual direta com as crianças. As crianças ouvem e olham diretamente a expressão do rosto, os gestos e a entonação da professora. Tudo isto ajuda a entender melhor o conteúdo e esclarece os termos e as expressões de difícil compreensão.
- A narração se enriquece porque novos elementos são incorporados e também porque se adaptaram os termos e as ações ao ambiente cultural dos ouvintes.
- Na medida em que o adulto narra a história com graça e variedade de entonações, as crianças vão assimilando um bom modelo de expressão oral.

Quando lêem histórias:

- Estabelece uma relação emotiva que permite que as crianças associem a leitura a um momento de comunicação agradável com os adultos.

- As crianças percebem que a palavra escrita tem significados e se familiarizam com um vocabulário que inclui termos abstratos e variados, que por sua vez, envolvem novos conceitos. [...]
- As crianças se familiarizam com o manejo dos livros [...] desenvolvem habilidades de leitura [...].
- Na medida em que os adultos lêem com clareza, entusiasmo e expressividade, proporciona um bom modelo e estimula na criança o interesse pela leitura. (ALLIENDE; CONDEMARÍM, 2005, p.42)

Entretanto, o educador como contador de histórias, se transforma em um mediador privilegiado dentro do contexto da educação quando leva o aluno a pesquisa e a novas produções. A história passa a ser reinventada pela educando por um desenho, uma pintura, ou mediante uma fala com enfoque pessoal. Segundo Dohme “Contado uma história, cada um pode sentir-se um pouquinho artista, direcionando a imaginação de sua plateia, encarnando diversos personagens e dominando o palco sozinho.” (DOHME, 2000, p. 05).

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIGITAL *STORYTELLING* NO CURSO DE PEDAGOGIA

Pensando na relevância de personalizar o material didático e personalização do ensino. As narrativas digitais entram como um recurso para o professor e aluno no momento de ensinar e aprender.

O professor pode associar o uso da tecnologia com estas atividades educacionais, cujo tempo será transformado para o aprendizado, sendo a construção um objetivo educacional.

Dessa forma, desenvolvemos esse trabalho como uma atividade educacional nas disciplinas: Literatura Infantil, Vídeos streaming e material didático multimídia Prática de docência e gestão educacional II e Pedagogia de projetos na era digital.

Outro fator que movimenta essa atividade é o conteúdo que pode ser desenvolvido de forma lúdica e digital, caso seja construção do aluno torna-se uma ferramenta de registro e avaliação.

O início do trabalho teve início no 1º trimestre de 2015 dando continuidade no ano letivo vigente, até o momento, utilizamos seis formas diferentes de atuação com as narrativas, vejamos a seguir:

- 1ª atividade - Esquete animada: luz, câmera e ação”
- 2ª atividade - Luva para contação de história com temas transversais
- 3ª atividade - Literatura Infantil - # monte seu livro e sua história
- 4ª atividade - Oficina – Narrativas digitais – Módulo 01
- 5ª atividade - Aula digital - Lei da palmada (Lei do menino Bernardo 58/2014)
- 6ª atividade - Tirinhas online “*Toondoo* na educação”.

Para essas atividades é importante mapear o conhecimento inicial da turma a fim de elaborar estratégias de trabalho pedagógico que será desenvolvido. Assim, desenvolveremos uma metodologia *one to one*, com o ensino personalizado. Nos próximos tópicos serão expostos de forma breve, cada ação pedagógica.

1ª atividade - Esquete animada: luz, câmera e ação”

Na segunda atividade, “Esquete animada: luz, câmera e ação” que ocorreu no 2º trimestre do ano de letivo de 2015, foi realizado como parte final da avaliação da disciplina uma releitura de um livro onde as alunas teriam que encenar cada capítulo em 01 minuto.

Este trabalho foi realizado na disciplina “Pedagogia de projetos na era digital” para alunas do 6º trimestre do curso de Pedagogia do período noturno.

As alunas montaram um projeto educacional com a temática a escolha de cada um, sendo que utilizariam um livro paradidático para fazer a esquete animada. O projeto educacional digital do livro “Chapeuzinho de Palha” dos autores Mary França e Eliardo França, abordou como tema principal a alfabetização.

O trabalho iniciou-se com a releitura do livro, criação dos personagens, elaboração dos diálogos, gravação da encenação e edição do material em vídeo. As alunas fizeram a atuação e edição de forma criativa onde contou a história em curto tempo.

Neste trabalho utilizamos os livros infantis publicados, mas poderia ter criado uma história para encenado também. Tudo fica a critério do professor e seu objetivo pedagógico. A esquete animada está publicada no Youtube, canal “Profa Lúcia Monteiro”.

2ª atividade: Luva para contação de história com temas transversais

Na terceira atividade, “Luva para contação de história com temas transversais” que ocorreu no 2º trimestre do ano de letivo de 2015, foi realizado como parte final da avaliação da disciplina a elaboração de uma história, com o recurso para contação, uma luva com personagens e cenários.

Este trabalho ocorreu na disciplina “Prática de Docência e Gestão Educacional II”, vejamos o passo a passo desta atividade:

- 1º passo – As alunas criaram a história inédita utilizando os temas transversais.
- 2º passo – Confeccionar a luva com cenário e personagens.
- 3º passo – Contar a história e gravar em vídeo.
- 4º passo – Edição do material no *software* MovieMaker.
- 5º passo – Publicação desta história no Youtube.

Cada processo foi fornecido suporte as alunas e a gravação das histórias ocorreu na faculdade, no qual resultou em um evento digital “II Exposição digital de material para prática docente: luva para contação de história com temas transversais” disponível no Youtube, canal “Profa Lúcia Monteiro”.

3ª atividade - Literatura Infantil - # monte seu livro e sua história Confecção de livros com diversos recursos digitais

Na quarta atividade, “Literatura Infantil - # monte seu livro e sua história” que ocorreu no 3º trimestre do ano letivo de 2015, foi realizado como parte final da avaliação da disciplina um livro com o roteiro da história, cenários e diagramação do texto com as imagens.

Para os cenários de cada página foi utilizado recursos como: barbante, fita, guache, massinha, objetos não estruturados, sucata, dobradura, giz de cera e tecido.

Este trabalho fez parte da disciplina de “Literatura Infantil” para alunas do 7º trimestre do curso de Pedagogia do período noturno.

Para iniciarmos os trabalhos tivemos início com a parte teórica e suas referências para dar suporte para construção. A confecção deste material se deu em alguns processos, vejamos:

- 1º momento - Dividir a turma em livro que poderia ser individual, dupla ou trio. Esta escolha foi ofertada as alunas e ao recurso que escolheriam como parte do trabalho.
- 2º momento - Elaboração do roteiro da história pensando nos personagens primários secundários, cenários e diagramação final.
- 3º momento - Para o cenário as alunas desmembraram a história em partes e elaboraram as cenas utilizando os recursos. Para cada recurso era necessário um tipo de estratégia seja plana ou de fundo.

- 4º momento - Fotografar o cenário com os cuidados com a luz, ângulo e o que deseja enfatizar na cena.
- 5º momento - Montar o livro no *software* PowerPoint colocando a foto do cenário e a história digitada.
- 6º momento - Enviar este material para as editoras para possíveis publicações.

Este processo durou um trimestre, o livro foi salvo em PDF para enviar para as editoras e até o momento estamos aguardando as devolutivas. Mas o trabalho por parte das alunas foi um sucesso, as alunas vivenciaram na prática uma produção final de um livro infantil realizado por elas. Onde irão utilizar na sua prática docente com os recursos que temos em mãos e com os mais simples e acessível a todos.

Para tanto neste processo utilizamos tanto a parte tecnologia como o manuseio, testes, hipóteses criadas na construção os cenários. O que nos leva a pensar nas possibilidades educacionais que temos, muitas vezes a tecnologia não se encontra apenas em ferramentas online, mas em outros métodos e aos poucos vamos ganhando adeptos a esta área da tecnologia educacional e tornando parceria no aprendizado.

4ª atividade - Oficina – Narrativas digitais – Módulo 01

Na quinta atividade, “Oficina – Narrativas digitais – Módulo 01” que ocorreu no 4º trimestre do ano de letivo de 2015, foi realizado como parte final da avaliação da disciplina uma tela audiovisual animada.

Este trabalho fez parte da disciplina de “Pedagogia de projetos na era digital” para alunas do 6º trimestre do curso de Pedagogia do período noturno.

Para dar início aos trabalhos iniciamos com um projeto educacional, uma proposta de sequencia didática no qual as alunas iriam pensar como professoras nesta divisão de aulas e tarefas e elaborar um material didático para dar suporte em uma das aulas criadas neste projeto educacional. Como base para este estudo as

alunas poderiam utilizar como referencia o vídeo da série “Kika – De onde vem?”. O trabalho ocorreu em etapas, vejamos cada uma:

- 1ª etapa - As alunas foram separadas em duplas e trios.
- 2ª etapa - Realizaram um projeto com todas as etapas: tema, publico, objetivo geral e específicos, justificativas, desenvolvimento com 10 aulas (aula teórica oral, aula teórica oral com recurso audiovisual, aula prática para confecção de alguns recurso temático, aula prática no laboratório de informática, aula com atividade extraclasse, aula com aplicativo mobile learning e aula para fechamento deste projeto e exposição deste material) estas seriam divididas de acordo com a necessidade do projeto, abordamos recursos didáticos, disciplinas envolvidas, duração e avaliação.
- 3ª etapa - A criação da tela animada surgiu da necessidade de explicar a temática escolhida durante o processo do projeto.
- 4ª etapa – Para elaboração as alunas pensaram no roteiro da história que abordariam, os personagens, cenários fixos, movimentação dos personagens durante a história e fechamento em vídeo com musica de fundo ou narração.
- 5ª etapa – As alunas montaram uma única tela no *software* PowerPoint onde os personagens em forma de dialogo contavam a história e se movimentavam com as animações destinadas a cada um e no final das interações, as alunas colocaram a música e fecharam um vídeo animado.
- 6ª etapa – a publicação deste material ocorreu no Youtube, canal “Profa Lígia Monteiro”.

Para finalização deste trabalho fizemos uma exposição digital e um fórum educacional. Para o fórum “*Digital Storytelling*”, debatemos as narrativas digitais e a construção das animações, roteiros, textos e áudios personalizados para educação. Já a exposição digital além do grupo fechado ocorreu para todos os participantes no perfil Profa Ligia Monteiro, no qual o evento foi nomeado “Exposição *Digital Storytelling*”.

5ª atividade - Aula digital - Lei da palmada (Lei do menino Bernardo 58/2014)

Na sexta atividade, “Aula digital - Lei da palmada (Lei do menino Bernardo 58/2014)” que ocorreu no 2º trimestre do ano de letivo de 2014, foi realizado como parte final da avaliação da disciplina a elaboração de objetos de aprendizagem e a importância do professor mapear sua turma e criar seus recursos pedagógicos de acordo com a necessidade de cada público.

Este trabalho foi realizado na disciplina “Vídeos streaming e material didático multimídia” para um grupo alunas do 3º trimestre do curso de Pedagogia do período diurno.

Esta temática é muito delicada para trabalhar com os alunos por abordar níveis de violência, mas é de extrema importância a consciência para se proteger de tal atitude. Pensando nisso, por ser uma temática muito debatida na época um grupo de alunas fez como parte do trabalho final da disciplina um vídeo animado onde aborda a legislação.

Para isto tiveram alguns passos:

- 1º passo – Dominar a lei 58/2014.
- 2º passo – Selecionar os pontos principais com objetividade.
- 3º passo – Roteiro pra o vídeo de acordo com o publico alvo.
- 4º passo – Montar um cenário para a gravação.
- 5º passo – Trabalharmos sem *softwares* o efeito “*Handwriting*”, mão que escreve no vídeo.
- 6º passo – Gravar o efeito com interações de personagens.
- 7º passo – Edição do vídeo no *software* Movie Maker.
- 8º passo – Publicação no Youtube.

Esta disciplina promove muitas possibilidades de trabalho, por este motivo neste estudo foi apresentado uma formas de trabalhos desenvolvidas. Com este trabalho podemos perceber como o professor pode tornar o ensino mais personalizado de acordo com o publico e fixa etária que atua, este tipo de ação pedagógica traz benéficos para ambas as partes no processo de ensino e aprendizagem.

6ª atividade - Tirinhas online “*Toondoo* na educação”

Nesta atividade “*Toondoo* na educação” foi realizado um trabalho da importância de trabalhar com tirinhas na educação e como contemplar um tema com objetividade e personalidade.

Este trabalho foi realizado em algumas disciplinas como: Tecnologia Educacional, Internet e Ambientes Virtuais, Pedagogia de projetos na era digital, Prática tecnológica I e Tecnologias Aplicadas à Gestão Escolar e Projetos Educativos.

O objetivo do trabalhado foi de envolver o lúdico na escrita contemplando os objetivos pedagógicos. Para esta construção utilizaram o site do *Toondo*, onde foi trabalhado de algumas formas como: tirinha com tema livre, tirinha de combate ao *bullying* e tirinha com os valores sociais. Outro ponto importante é usar as ferramentas online para trabalhos no ambiente escolar, além de se familiarizar com cadastro, pesquisa, escolha de personagens, cenários, balões de diálogo entre outas possibilidades que o site oferece.

Na tirinha livre, os estudantes poderiam criar e se familiarizar com as ferramentas. Elaboraram tirinhas para se divertir, então todos os trabalhos forma para a área da comedia e envolvendo o ambiente escolar, praia, e formatura. Com as tirinhas de combate ao *bullying*, foi planejado o roteiro a tirinha antes da elaboração e abobadariam temática sem contribuir ainda mais pela a exclusão, teriam que ter o cuidado para combater e conscientizar, foi u sucesso. Já a tirinha com os valores sociais foram abordados temas que são importante para uma boa convivência social como: respeito, verdade, ajuda, emoções, cumprimentos e disciplina.

Estas atividades foram realizadas com as turmas do 1º, 2º, 3º, 4º e 12º trimestre, nos períodos diurno e noturno, no decorrer do ano letivo de 2015. O trabalho está exposto no site Toondoo e resultou em um evento digital “IV Workshop Educacional: *Toondoo – Fasted Way to create comic strops and cartoons*” disponível na rede social Facebook para todos cadastrados no perfil “Profa Lígia Monteiro, todas as alunas receberam certificados deste Workshop Educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas digitais é um artifício potencializador do processo de ensino e aprendizagem, através da roteirização, elaboração de cenas, edição, interação e o aluno colocando sua produção em exposição.

Este tipo de trabalho promove a multiplicidade de meios chegando a estilos de aprendizagens diferentes, tornando o ensino one to one, onde conseguimos atender na medida do possível as individualidades dentro das particularidades de cada aluno. Outro ponto importante das narrativas é a inclusão, dependendo de como montamos, promovemos este recurso como facilitador da inclusão social e educacional.

O professor neste processo pode ser um instigador de novas descobertas e novos conhecimentos, a novidade mostra aos alunos um novo mundo onde tudo pode acontecer, onde os personagens são da cor que quiserem, onde o mundo é mágico e às vezes surreal. Neste papel de mediador o educador se torna um sinalizador de possibilidades encaminhando os educandos para o mundo da imaginação.

Contar história é uma viagem é a tradução no processo da comunicação, porque comunicar é contar, independente da forma de linguagem de que se utiliza. As histórias exercitam a arte de dizer e de ouvir, pelo calor da palavra viva e direta. Ouvir e contar histórias são atividades que enriquecem ambas as partes, o contador e o ouvinte, é relação de plena comunicação, dentro de um processo de crescimento interior.

Algo importante é trabalharmos com o que temos em mãos, sejam ferramentas online ou offline. A relevância do trabalho está em facilitar as ferramentas para educação tecnológica, algumas oportunidades offline podem ser uma porta de entrada para um mundo de possibilidades educacionais online, mas o grande segredo é o uso aliado à segurança. Sendo assim, um trabalho pautado do micro ao macro, acontece comunidade educacional.

Contudo o contador de histórias é aquele que cria, é aquele que empresta o corpo, a voz e a alma para dar vida a mais uma nova história. Os contadores de histórias são verdadeiros responsáveis pela preservação dessa arte, com a conservação de seus princípios, com a valorização da oralidade como forma de comunicação e transmissão de cultura. O contar história é a leitura do mágico e o leitor é um ator que leva os ouvintes a ter confiança em sua própria capacidade de pensar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 3ª edição. São Paulo: Scipione, 2003.

ALBUQUERQUE, C. *A análise do conto de fadas clássico como instrumento de desenvolvimento moral e social da criança*. Trabalho de conclusão de curso da pós-graduação Lato sensu (especialização em Psicologia em Arte e Comunicação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2004.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍM, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1988.

BUSSATO, C. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. 3ª edição. São Paulo: Vozes, 2005.

COELHO, M. B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1993.

DOHME, V. D. *Além do encantamento: como as histórias podem ser um instrumento de aprendizagem*. São Paulo: Educar Dpaschoal, 2004.



EDUCAÇÃO NO PLURAL

DIGITAL STORYTELLING

_____. *Técnicas de contar história*. 7ª edição. São Paulo: Informal, 2000.

KLEIMAM, A. *Oficina da leitura*: Teoria e prática. 10ª edição. Campinas: Pontes, 2004.

MARTUCCI, E.M. Aprendendo a contar histórias. In: _____. *Formação de Contadores de histórias*. São Carlos: UFSCAR, 1999.

PALO, M. J.; Oliveira D.; Maria R. *Literatura Infantil*: voz da criança. São Paulo: Ática, 1986.



8

Raul Inácio Busarello

QUADRINHOS HIPERMÍDIA PARA ALUNOS SURDOS

diretrizes para a
construção de objeto
de aprendizagem

INTRODUÇÃO

Alunos surdos apresentam dificuldades na comunicação escrita em virtude da falta, total ou parcial, de audição. Para Vieira (2005) o surdo não consegue articular os signos linguísticos a partir da oralidade, por isso fazer a tradução para o signo escrito torna-se um empecilho. De acordo com Gordon (2006) essas limitações no processo comunicacional interferem no processo de aprendizagem do indivíduo. Assim, Corradi e Vidotti (2011) compreendem que a inserção da maioria da população surda em um ambiente oral-auditivo torna-se um complicador no aspecto interativo.

Marschark et al. (2009) identificam que a combinação de informações verbais com visuais melhora o aprendizado e retenção de conteúdos tanto para alunos surdos como não surdos. Isso porque a utilização de materiais verbais acompanhados de visuais permite que os indivíduos vejam redundância e formas alternativas da mesma informação, contribuindo para uma melhor retenção do conhecimento. Nesta linha, Vergara-Nunes et al. (2011) apontam que o desenvolvimento de objetos de aprendizagem deve ter foco em um público amplo, exigindo adaptações na linguagem e tecnologias que facilitem o acesso de pessoas com ou sem algum tipo de deficiência à mesma base informacional.

Com o intuito de criar uma alternativa no processo de aprendizagem Busarello (2011) propôs a utilização de histórias em quadrinhos, em ambiente hipermídia, como forma de aprendizagem acessível. Gerde e Foster (2008) identificam as histórias em quadrinhos como eficazes no processo educacional. Os quadrinhos podem ser utilizados como mediadores em assuntos com carga emocional elevada, além de facilitadores na exploração de universos alternativos, estimulando a discussão de temas e termos teóricos, e incentivando o pensamento crítico. Para Gordon (2006), as histórias em quadrinhos são mídias que exploram experiências humanas, e estas são fundamentais para que o indivíduo possa construir sua memória, a comunicação e o conhecimento. Segundo Gerde e Foster (2008) um dos benefícios da linguagem dos quadrinhos é que várias informações podem ser vistas ao mesmo tempo, independentemente de sua sequencialidade. Permitindo que o leitor possa

explorar o conteúdo da mídia de forma única, através de sua imposição e ritmo de leitura. Essas características podem atribuir certa independência ao aluno durante a aprendizagem. Além disso, McCloud (2006) identifica que a estrutura tradicional dos quadrinhos é facilmente adaptada ao ambiente hipermídia, onde a narrativa se desenvolve por meio de fragmentos que apresentam pontos de ligação, permitindo ao usuário conhecer uma história fora da sua linearidade convencional (MURRAY, 2003). Para Sobral e Bellicieri (2010) esse aspecto imersivo possibilita uma navegação mais emocional e investigativa, facilitando o processo de assimilação de conhecimento por parte do usuário.

Desta forma, Busarello e Ulbricht (2013) apresentam um objeto de aprendizagem com base em quadrinhos hipermídia para o ensino de conceitos de geometria descritiva para surdos. Este objeto foi inicialmente testado com um grupo de voluntários surdos de instituições da grande Florianópolis-SC (Busarello, 2011), de onde se iniciou a discussão para a criação de diretrizes para a construção deste tipo de artefato. Posteriormente Busarello et al. (2013) testaram o objeto com um grupo de voluntários não surdos onde reconheceram, dentro da amostra, a efetividade do objeto como facilitador na aprendizagem. Busarello, Fadel e Ulbricht (2014) vêm ampliando a discussão para criação desde gênero de artefato, incrementando elementos que contribuem para a interação e motivação do estudante, tanto surdo como não surdo.

Neste escopo, o objetivo deste artigo é apresentar um recorte da pesquisa, apresentando as 10 diretrizes criadas por Busarello (2011) para a criação de objeto de aprendizagem em quadrinhos hipermídia acessível. Além de ampliar a discussão sobre a criação deste tipo de artefato para o ensino acessível. Apresenta-se na primeira seção o objeto de aprendizagem criado, posteriormente a metodologia adotada, o perfil dos voluntários surdos, e por fim o resultado do grupo focal e as diretrizes.

OBJETO DE APRENDIZAGEM EM QUADRINHOS HIPERMÍDIA

De acordo com Macedo (2010) qualquer objeto midiático para ser considerado objeto de aprendizagem deve cumprir dois requisitos: a aprendizagem e a reutilização. Dessa forma, o objeto criado deve ser capaz de ser reaproveitável em contextos instrucionais variados. De acordo com Wiley (2000) o objeto deve possibilitar maior interatividade com o aluno, permitindo a reflexão e culminando na formação de novos conceitos por parte do indivíduo. Além disso, deve compor estruturas básicas, que podem ser associadas a outras, ou decompostas para a produção de outros objetos.

Busarello (2011) cita que a construção do objeto de aprendizagem em quadrinhos hipermídia teve como princípio, a construção de pequenos objetos de aprendizagem, postos de forma coerente e lógica e obedecendo a um contexto narrativo, formando assim um objeto de aprendizagem maior. A história em quadrinhos tem como base a proposta de utilização de narrativas hipermídia como objeto de aprendizagem de Vergara-Nunes et al. (2011) onde o caráter não linear da narrativa identifica que o usuário deve ter uma única entrada e saída do objeto, mas com várias possibilidades de links no interior do mesmo. A saída possível é aquela que passa pela resposta correta do aluno durante a avaliação final.

A história tem como base a estrutura apresentada por Field (2009), contendo o início, meio e fim da história. Cada parte da história em quadrinhos é construída como um objeto específico, podendo ser modelado ou remodelado, conforme a necessidade de aprendizagem. Além disso, links dispostos no decorrer da narrativa possibilitam uma leitura não-linear da história. Isso possibilita, de acordo com Murray (2003), maior interação do aluno, além de possibilitar a revisão do conteúdo apresentado de outra forma. No aspecto pedagógico os objetos de aprendizagem devem prever a avaliação de conhecimentos. Assim, em determinado ponto do objeto é feita uma avaliação com o aluno. O conteúdo de aprendizagem está inserido na história como parte da trama vivida pelos personagens.

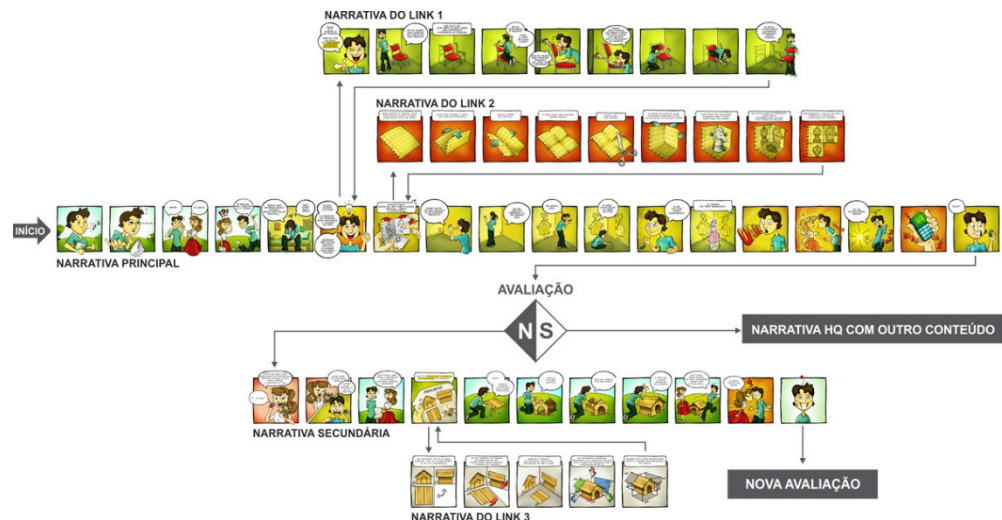


Figura 1: Estrutura do objeto de aprendizagem em história em quadrinhos hipermídia (BUSARELLO, 2011).

A história em quadrinhos é formada por uma narrativa principal linear, onde a narrativa ficcional apresenta o conteúdo de representação gráfica e termina em uma avaliação. Além disso, há uma narrativa secundária, com o mesmo conteúdo de aprendizagem, mas com diferente narrativa, que é acessada depois da avaliação. Quanto à avaliação de aprendizagem, se o resultado for negativo, o aluno é remetido para uma continuação da história, revendo o mesmo conteúdo e com a possibilidade de links. Entretanto se a avaliação for positiva, o usuário é remetido para outra narrativa em quadrinhos, que apresenta conteúdo diferente daquele que o aluno já viu. Essa interação do usuário irá redirecionar o fluxo narrativo para um determinado desfecho. No objeto apresentado esse redirecionamento está focado em continuar com a explicação de um dado conteúdo ou prosseguir para outro.

Para que o aluno possa navegar entre os quadros, o objeto é estruturado em: um fundo neutro; com uma identificação no canto superior esquerdo; um quadro contendo o desenho e texto da respectiva ação, centralizado na tela; navegadores de acesso dos quadros anteriores e posteriores; e um mapa contendo toda a estrutura da narrativa, inclusive com as sequências no interior dos links.

Apesar da estruturação linear, é possível a navegação não linear entre esses quadros, bastando clicar no quadro que se quer ser visto. Com base nas diretrizes para o design de interface web adaptativo, apontado por Batista (2008), o objeto apresenta aspectos na sua estrutura que auxiliam na navegação do usuário. Assim apresenta-se: pouca informação por tela, por isso cada página apresenta o quadro determinado que o aluno deve ler, além do fundo neutro que destaca os poucos elementos da tela. Além disso, como a proposta é apresentar o conteúdo por histórias em quadrinhos, toda a linhagem na tela, segue um mesmo conceito gráfico.

METODOLOGIA APLICADA NA PESQUISA

A metodologia adotada tem caráter exploratório com base em pesquisa qualitativa (GIL, 2002). Como se pretendia conhecer como os indivíduos da pesquisa significariam a mídia (MERRIAM, 1998), além da análise de perfil dos voluntários e dos resultados da utilização do objeto de aprendizagem pelos surdos, também se realizou um grupo focal (BAUER, GASKELL, 2008). Neste buscou-se identificar aspectos sobre: a proposta e linguagem em histórias em quadrinhos utilizada no objeto de aprendizagem; nas formas possíveis de navegação; na aplicação e apresentação das atividades.

De acordo com Busarello, Ulbricht, Bieging e Villarouco (2013) os voluntários surdos que participaram da aplicação do objeto de aprendizagem criado por Busarello (2011) são estudantes e funcionários de duas instituições de ensino para pessoas surdas da Grande Florianópolis – SC. A primeira instituição, IATEL – Instituto de Audição e Terapia da Linguagem, é uma organização não governamental, com o objetivo de desenvolver as potencialidades comunicacionais dos surdos e foco educacional no oralismo e na necessidade de reconhecimento da

utilização de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (IATEL, 2011). A segunda instituição, ASGF – Associação de Surdos da Grande Florianópolis, “é uma entidade civil de caráter sociocultural, educacional, profissional, assistencial e recreativa sem fins lucrativos que atende os surdos e seus familiares” (ASGF, 2011).

Na primeira instituição nove indivíduos se dispuseram a ser voluntários da pesquisa, onde: seis eram alunos regulares, um era professor e dois eram ex-alunos. Na ASGF, três indivíduos se dispuseram a ser voluntários, onde: dois eram associados e um funcionário. No total, a pesquisa foi realizada com doze voluntários. Estes foram numerados, sendo identificados como: Voluntário 1, Voluntário 2, até Voluntário 12. Como critério para a adoção dessa nomenclatura, os participantes foram classificados pelas instituições, primeiro IATEL e em seguida ASGF. Depois os integrantes desses dois grupos foram classificados por ordem alfabética crescente.

Perfil dos Voluntários Surdos

Para a realização da pesquisa nas duas instituições foi solicitado o auxílio de intérprete em LIBRAS para fazer a comunicação entre pesquisador e voluntários. Dessa forma (BUSARELLO, 2011):

- Quanto a faixa etária dos voluntários, os indicados: 1, 2, 3, 7 e 9, variavam entre 15 a 20 anos; 4, 6 e 8 variavam entre 21 a 25 anos; 5 e 10 variavam entre 31 a 35 anos; 11 e 12 variavam entre 36 a 40 anos.
- Os voluntários 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 11 são do gênero feminino, enquanto os voluntários 1, 8, 9, 10 e 12 são do gênero masculino.
- Sobre o grau de surdez os voluntários 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12 se declararam surdos profundos, enquanto, os participantes 1, 2, 8, 9 parcialmente surdos.
- Todos se comunicam por LIBRAS e conhecem o básico da língua portuguesa escrita.
- Apenas um dos voluntários não utiliza a internet. Os participantes 2, 3, 4, 6, 8 e 11 utilizavam a internet também para alguma atividade educacional, envolvendo desde pesquisas acadêmicas até a realização de disciplinas em EaD.

- Com exceção dos voluntários 1 e 10, os outros declaram gostar de ler histórias em quadrinhos. Questionados sobre o porquê gostavam de ler histórias em quadrinhos, os Participantes 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11 e 12 declaram que é porque lhes agradam e são divertidas, além disso declaram que a linguagem dos quadrinhos facilita o entendimento dos conteúdos, auxiliando no aprendizado da língua portuguesa escrita.
- Todos os voluntários declaram que nunca haviam tido contato com o conteúdo de aprendizagem do objeto de aprendizagem em questão.

Discussões do grupo focal

A primeira abordagem no grupo focal explorou a impressão dos voluntários sobre a linguagem das histórias em quadrinhos utilizada como recurso de aprendizagem. De maneira geral percebeu-se que a proposta de aprendizagem foi bem aceita. As imagens, nesse contexto, colaboraram para que os indivíduos pudessem entender melhor o conteúdo. Os participantes ressaltaram que é importante a utilização de imagens para auxiliar o indivíduo surdo na compreensão de textos.

O Voluntário 12, por exemplo, salientou que a experiência é válida e que a utilização da imagem auxilia no entendimento do assunto, apesar de que teve dificuldades no começo da interação com os quadrinhos. O Voluntário 10 também encontrou certa dificuldade no entendimento do conteúdo de aprendizagem. Para os Voluntários 3 e 6 as imagens auxiliaram na compreensão do texto, pois permite identificar o significado de determinada palavra. Salientam que nesse contexto a imagem foi muito importante para o entendimento das informações passadas. O Voluntário 11 identifica que existem significados de muitas palavras que os surdos não conhecem, ou que mesmas palavras têm mais de um significado, por isso o entendimento da leitura pode ficar prejudicado. Entretanto, identifica que a imagem colabora para o entendimento do texto escrito. Os Voluntários 3, 5, 6 e relatam que também não conseguiram entender algumas palavras escritas em português, mas nesse caso a imagem auxiliou não só o aprendizado do conteúdo, mas o próprio entendimento dos termos desconhecidos.

Mesmo com dificuldades em entender determinadas palavras escritas, quando os voluntários foram questionados se isso dificultou o entendimento da história em quadrinhos, todos apontaram que não. O Participante 9 explica que quando lê um livro, o não entendimento de muitas palavras confunde a compreensão da narrativa, entretanto através da linguagem de história em quadrinhos o conteúdo proposto ficou fácil de entender. O Voluntário 5 complementa que o entendimento é facilitado quanto a escrita em português é simplificada, e ainda acompanhada por uma imagem. Entretanto apontou a utilização de LIBRAS também como um facilitador. O Voluntário 3 entende que o pouco texto, a imagem, e o conteúdo sendo dados com a história auxiliou na compreensão do conteúdo de aprendizagem. Salienta que pelos quadrinhos foi capaz de compreender a matéria. Essa opinião foi dividida entre todos os participantes. Para os Voluntários 10, 11 e 12 dentro do contexto da história em quadrinhos a imagem completou a palavras, e isso possibilitou o entendimento completo da mensagem, mesmo que determinadas palavras não fossem compreendidas.

Apesar do o parecer dos voluntários favorável ao entendimento do conteúdo pelos quadrinhos, em dado momento, foi sugerido a utilização de LIBRAS no lugar do texto escrito. Esse apontamento surgiu espontaneamente pelo Voluntário que é professor de LIBRAS. A partir desse momento os outros participantes concordaram com a proposta, comentando que um vídeo com a Língua de Sinais poderia agregar na história. Entretanto, o Voluntário 9 complementa que quando o texto é simples, com frases curtas é fácil de se entender o significado, mas em frases muito longas o entendimento fica prejudicado, por isso, a possibilidade da utilização de uma tela com vídeo em LIBRAS facilitaria a compreensão. Entretanto, a utilização desse recurso não interferiu na compreensão da história apresentada.

Quanto a navegação pelo objeto, de forma geral, os voluntários se adaptaram rapidamente com a forma proposta. Observou-se que no contato inicial alguns voluntários ficaram receosos de clicar nos objetos da tela, mas depois do segundo quadro já compreenderam a dinâmica. Todos os voluntários concordaram que as pessoas surdas se adaptam facilmente a forma de navegação imposta na internet. E no caso da história em quadrinhos também foi muito fácil.

Sobre as atividades no decorrer da narrativa todos os voluntários concordaram que conseguiram entender o conteúdo de aprendizagem passado através dos quadrinhos, e isso os auxiliou para a realização das atividades sugeridas. Como as atividades eram visuais, a própria estruturação auxiliou os voluntários a compreender o que deveria ser feito. Os voluntários não encontraram níveis diferentes de dificuldade entre as atividades. Entretanto compreendem que para a melhor compreensão dos enunciados a utilização de LIBRAS seria um facilitador.

DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS HIPERMÍDIA PARA SURDOS

Com base no cruzamento das informações obtidas a partir da construção do objeto de aprendizagem e dados da aplicação com o recorte do público-alvo estabeleceu-se a ordenação das diretrizes em três áreas:

Diretrizes para construção da narrativa na linguagem de histórias em quadrinhos

Nesse grupo são estabelecidas as diretrizes que orientam a construção da narrativa em si, abordando as características que compõem a linguagem de histórias em quadrinhos, o estilo de narrativa utilizada e a adaptação do conteúdo didático com a história:

Ilustrações claras e objetivas voltadas para o público:

A imagem é um importante elemento na comunicação do indivíduo surdo. Verificou-se que esse foi o fator primordial, tanto para o entendimento do conteúdo em si, como complemento para a interpretação do texto que acompanhava a narrativa. Nesse aspecto, entende-se que as ilustrações de um objeto de aprendizagem em quadrinhos devem facilitar o entendimento da mensagem transmitida para o aluno.

Textos simplificados e relacionados com a imagem:

Apesar da dificuldade do surdo em compreender textos escritos, identificou-se que o fato da história apresentar frases curtas e palavras cotidianas, já absorvidas no vocabulário do surdo, foi um facilitador na compreensão da informação. Ainda, identificou-se que conceitos não familiarizados pelo público, foram aprendidos em virtude da sua relação com as imagens.

Construção de narrativas leves que conciliem a história ficcional com o conteúdo didático:

Percebeu-se que os voluntários se sentiram envolvidos com a trama proposta, e em depoimento, muitos declararam que isso aconteceu porque tiveram um sentimento bom quando leram a história. Esse aspecto ressalta a vantagem, além das características estruturais da linguagem dos quadrinhos, de utilizar uma narrativa leve com base no humor, atreladas a uma trama que envolva a atenção do leitor.

Construção de sequências lógicas e coerentes para transmitir o conteúdo didático, mas que possam ser lidas de forma aleatória:

A possibilidade de leitura não linear dos quadrinhos aumenta o grau de interação entre o indivíduo e a informação, mas também se observa que muitas das relações estabelecidas podem ser perdidas. Isso pode ser um problema, principalmente quando a narrativa se propõe a ser um agente de transmissão uma determinada informação que requer mais de um quadro para ser explicado. Por isso da coerência entre as junções dos quadros.

Diretrizes para construção do ambiente hipermídia de navegação

Nesse grupo de diretrizes se estabelece as orientações a respeito da construção e disposição dos elementos no ambiente hipermídia que favoreçam a implementação dos quadrinhos para aprendizagem.

Ambiente neutro para facilitar a visualização dos elementos de aprendizagem e navegação:

Observou-se que a proposta de navegação foi bem aceita pelos participantes da pesquisa. Apesar de ter sido identificado que em primeiro momento alguns voluntários ficaram um pouco confusos sobre a forma de interagir com os elementos, isso foi logo superado depois da interação com uma ou duas telas. O fundo neutro, a ausência de elementos decorativos chamativos e o layout simplificado favoreceu que a atenção dos voluntários permanecesse focada no quadro da história e nos comandos de navegação.

Destaque para visualização e leitura dos quadros que compõem a História em Quadrinhos:

Pode-se visualizar que a disposição em destaque dos quadros isolados da narrativa facilitou que os alunos pudessem focar maior atenção nas informações daquele quadro específico e a partir desse entendimento navegar para outro quadro.

Comandos de navegação de fácil identificação e contextualizados com a história:

Como comandos de navegação foram criados elementos que favoreceram a indução dos participantes na navegação entre os quadros, ilustrados seguindo o mesmo estilo proposto na narrativa principal. Esse recurso favoreceu a interação do aluno com a história, entendendo que todos os elementos de navegação convergiam para uma mesma linguagem. Essa flexibilidade na construção de comandos de navegação é um recurso que contribui para o processo de imersão do aluno na narrativa.

Mapa para visualização da estrutura completa da narrativa:

Como o objetivo principal dos quadrinhos é o aprendizado, os elementos de navegação possibilitam uma visualização completa da narrativa, facilitando a movimentação do aluno. O mapa da estrutura da história possibilita, além de uma visualização completa da narrativa, a localização do leitor. Esse recurso torna-se imprescindível possibilitando a movimentação de forma rápida e precisa.

Diretrizes para apresentação das atividades ligadas à narrativa

Nesse grupo são estabelecidas as orientações para a forma de apresentação das atividades propostas no decorrer do objeto. Essas diretrizes têm como foco favorecer o entendimento da proposta da atividade para o público, com base em linguagem visual, além de verificar elementos da estrutura dos exercícios que possibilitem o melhor entendimento por parte do aluno surdo.

Linguagem visual para os exercícios:

Na perspectiva de que os indivíduos surdos consideram os aspectos visuais como fator primordial para sua comunicação foram elaboradas atividades com base na linguagem visual. Assim, pode-se observar, que muitos dos depoimentos apontaram que a forma visual de apresentação das atividades facilitou a compreensão do que deveria ser feito, de forma quase intuitiva. Isso facilitou a realização das atividades. De forma geral, entende-se que a aplicação de atividades que enfatizem os aspectos visuais e principalmente que estejam contextualizadas com as histórias em quadrinhos são melhores recebidas pelos alunos.

Utilização de LIBRAS para facilitar o entendimento do enunciado:

Verificou-se que o que mais dificultou a execução das atividades foi o entendimento pleno dos enunciados. Além da utilização de palavras de difícil entendimento para o aluno, os enunciados não dispunham de imagens para auxiliar na mensagem. Apesar das atividades serem apresentadas de forma visual, os alunos não conseguiram entender plenamente o que deveria ser feito. A leitura dos enunciados das atividades foi o tópico que os participantes mais pediram ajuda aos colegas e aos tradutores. Durante a discussão, uma das alternativas sugeridas é a utilização de um vídeo em LIBRAS para a explicação dessa informação. Isso facilitaria a compreensão desses tópicos. Entende-se assim, que os enunciados das atividades, quando forem apresentados de forma escritas: sejam apresentados por frases curtas, com palavras fáceis e da forma mais didática possível; e que os mesmos tenham como opção uma tela com tradução em LIBRAS, para facilitar o acesso a essa informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa sobre a utilização de histórias em quadrinhos hipermídia como objeto de aprendizagem acessível e teve como objetivo apresentar diretrizes para a construção deste gênero de artefato com foco no indivíduo surdo. Com base em metodologia qualitativa apresentou-se o resultado de um grupo focal realizado com voluntários de duas instituições ligadas ao ensino de surdos da Grande Florianópolis – SC. Além disso, com base no cruzamento dos dados dos perfis dos voluntários e do grupo focal constatou-se que a forma de apresentação do conteúdo através dos quadrinhos favoreceu a assimilação de conhecimento por parte dos voluntários da pesquisa, constituindo-se como uma ferramenta de comunicação importante para esses indivíduos.

Embora o texto escrito continue sendo um empecilho para a comunicação da pessoa surda, a forma redundante da informação textual e imagética nas histórias em quadrinhos facilitou o entendimento, e até mesmo, o aprendizado de eventuais termos escritos desconhecidos. A solicitação da adição de vídeo em LIBRAS foi sugerida como um facilitador, para o indivíduo surdo, mas não foi essencial para o entendimento da história e do conteúdo de aprendizagem. Entretanto observou-se ser necessária a utilização do recurso de LIBRAS em outros elementos associados ao objeto de aprendizagem, como na apresentação das atividades propostas. Nesse ponto, destaca-se que assim como na aprendizagem do conteúdo, a elaboração de exercícios com base em imagens foi bem aceita e facilitou o entendimento pelo público.

A partir dessas constatações, com base na pesquisa com doze voluntários, foram estabelecidas dez diretrizes que contemplam a construção de narrativas em histórias em quadrinhos como ferramenta de aprendizagem para pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Essas diretrizes foram subdivididas em três áreas específicas que contemplam: a construção da narrativa na linguagem em histórias em quadrinhos, a construção do ambiente hipermídia para navegação nessa narrativa e critérios para a apresentação das atividades ligadas à narrativa. Dentro da primeira área salienta-se a utilização de: ilustrações claras e objetivas voltadas para o público, textos simplificados e relacionados com a imagem, e narrativas leves que conciliem a história ficcional com o conteúdo

didático, e construção de sequências lógicas e coerentes para transmitir o conteúdo didático e que possa ser lido de forma aleatória. Na segunda área foca-se: na criação de um ambiente neutro da interface para facilitar a visualização dos elementos de aprendizagem e navegação, no destaque para visualização e leitura dos quadros que compõem os quadrinhos, na facilidade de identificação dos comandos de navegação e contextualização com a história, e na presença de um mapa para visualização da estrutura completa da narrativa. A terceira área foca na utilização de linguagem visual para os exercícios e na utilização de LIBRAS para contribuir com o entendimento do enunciado pelo público.

Conclui-se que estas diretrizes são guias para a criação de artefatos de aprendizagem que tenham como base a linguagem dos quadrinhos com foco no público surdo e não surdo, contribuindo para a criação de um ambiente educacional acessível. Entretanto, pela complexidade do tema, entende-se que são necessárias maiores pesquisas para maior aprofundamento e validação da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ASGF, Associação de Surdos da Grande Florianópolis. 2011. Quem somos. In: <http://www.asgfsurdos.org.br/?page_id=3> 19/09/2011.
- BATISTA, C. R. 2008. *Modelo e Diretrizes para o Processo de Design de Interface Web Adaptativa*. Tese para obtenção do título de Doutor no programa Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Mídia e Conhecimento. Florianópolis.
- BAUER, M. W. & GASKELL, G. 2008. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes.
- BUSARELLO, R. I. 2011. *Geração de conhecimento para usuário surdo baseada em histórias em quadrinhos hipermidiáticas*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.
- BUSARELLO, R. I.; FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R., & BIEGING, P. 2014. Construction Parameters for Hypermedia Comics to Learning Based on the Gamification Concept In: International Conference on Design and Emotion. In: *The colors of care* : 9th International Conference on Design & Emotion. Bogotá - Colômbia: Ediciones Uniandes. v.1. p.616 – 622.

BUSARELLO, R. I.; SILVA, A. R. L.; SANTOS, N.; FIALHO, F. A. P.; ULBRICHT, V. R. & SPANHOL, F. J. 2013. Representação Gráfica do Conhecimento: Análise de Histórias em Quadrinhos para EaD por Meio de Mapa Cognitivo In: *X International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design*, 2013, Florianópolis - SC.

BUSARELLO, R. I. & ULBRICHT, V. R. 2013 Objeto de Aprendizagem em Histórias em Quadrinhos Hipermídia para Surdos In: *Octava Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje - LACLO 2013*, 2013, Valdivia - Chile: Universidad Austral de Chile, 2013. v.4.

BUSARELLO, R. I., ULBRICHT, V. R.; BIEGING, P.; VILLAROUÇO, V. 2013. Deaf Students and Comic Hypermedia: Proposal of Accessible Learning Object In: *Universal Access in Human Computer Interaction*. 1 ed. London New York : Springer Heidelberg Dordrecht London New York, v.8, p. 133-142.

CORRADI, J. A. M. & VIDOTTI, S. A. B. 2010. *Ambientes Informacionais Digitais Acessíveis a Minorias Lingüísticas Surdas*: cidadania e/ou responsabilidade social. In: <<http://dci2.ccsa.ufpb.br:8080/jspui/bitstream/123456789/412/1/GT%208%20Tx1%203-%20CORRADI.pdf>> 05/07/2010.

FIELD, Syd. 2009. *Roteiro*: os fundamentos do roteirismo. Curitiba : Artes e Letras.

GERDE, V. W. & FOSTER, R. S. Foster. 2008. *X-Men Ethics*: Using Comic Books to Teach Business Ethics. DOI 10.1007/s10551-006-9347-3. *Journal of Business Ethics* 77:245–258.

GIL, A. C.. 2002. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo : Atlas.

GORDON, A. S. 2006. Fourth Frame Forums: Interactive Comics for Collaborative Learning. ACM 1-59593-447-2/06/0010. In: *MM'06*, October 23–27, 2006, Santa Barbara, California, USA.

IATEL, *Instituto de Audição e Terapia da Linguagem*. 2011. Quem Somos. In: <http://iatel.org.br/home/?page_id=11> 19/09/2011

MACEDO, C. M. S.. 2010. *Diretrizes para criação de objetos de aprendizagem acessíveis*. Tese para obtenção do título de Doutor no programa Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – PPEGC, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MARSCHARK, M.; SAPERE, P.; CONVERTINO, C. M. C. & MAYER, C. 2009. Are Deaf Students' Reading Challenges Really About Reading? In: *American Annals of the Deaf*, Volume 154, Number 4, Fall, pp. 357-370 (Article)

MCCLOUD, S. 2006. *Reiventando os Quadrinhos*: como a imaginação e a tecnologia vêm revolucionando essa forma de arte. M. Books do Brail Editora Ltda. – São Paulo.

MERRIAM, S. B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*: Revised and Expanded from I Case Study Research in Education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.



EDUCAÇÃO NO PLURAL

QUADRINHOS HIPERMÍDIA PARA ALUNOS SURDOS

MURRAY, J. H. 2003. *Hamlet no holodeck*: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp.

VERGARA-NUNES, E.; BUSARELLO, R. I.; DANDOLINI, G.; SOUZA, J. A.; ULBRICHT, V. R. & VANZIN, T. 2011. Construção de objetos de aprendizagem acessível: foco na aprendizagem significativa In: *Cadernos de Informática* - Volume 6 - Número 1 – 2011. Anais do VI Congresso Ibero-americano de Telemática (CITA 2011) - Gramado RS.

WILEY, D. A. 2000. Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory - a definition, a methaphor and a taxonomy In: *The Instructional Use of Learning Objects*. Utah: [s.n.].



9

Eliane Miranda Machado

O USO DA TERMINOLOGIA “HIPERTEXTO” EM SALA DE AULA

um pressuposto para
inserção do letramento
digital

INTRODUÇÃO

É possível constatar na contemporaneidade mudanças no processo de letramento em detrimento do uso cotidiano de tecnologias da informação pelas pessoas de modo geral, nesta perspectiva, o letramento digital vem inserir instrumentos tecnológicos de comunicação no ambiente escolar com o intuito de dinamizar as aulas e melhorar a qualidade de ensino – aprendizagem.

Para direcionar a pesquisa, levantamos o seguinte questionamento para direcionar o andamento da pesquisa. É possível utilizar a terminologia “Hipertexto” em sala de aula para dinamizar o ensino da língua materna?. Buscando explicitações que dão suporte ao uso do hipertexto em sala de aula. Nesta perspectiva, levantamos bibliograficamente concepções e teorias que contemplam o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula.

Desse modo, o termo hipertexto vai surgindo no ambiente da sala de aula como consequência do desenvolvimento do letramento digital, enquanto recurso a ser explorado da internet para o desenvolvimento de atividades de leitura, em que o aluno pode expandir seus conhecimentos acerca do texto, assim como fazer inferências a partir dos *links* que constituem os complementos textuais, podendo aparecer em formas verbais e não-verbais, como imagens, mapas, gráficos entre outros tipos de textos que vem acrescentar informações ao texto principal. Neste aspecto o hipertexto seria a representação digital de dicionários e enciclopédias de pesquisa, vistos pelo viés tradicional.

Para realização da pesquisa, optou-se pelo recurso metodológico bibliográfico, buscando em teóricos explicações acerca do uso do hipertexto no espaço da sala de aula, assim primeiramente foi levantado um aporte teórico no sentido de apresentar uma definição e conceituação para o termo hipertexto e posteriormente fazer relação deste recurso no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, visando extrair as contribuições deste recurso para a prática docente, o que caracteriza o caráter qualitativo da pesquisa, uma vez que visa analisar as melhorias, bem como as contribuições deste recurso disponível na internet.

Assim, o desenvolvimento da pesquisa, justifica-se devido ao fato de buscar metodologias que venham contribuir para o aprimoramento do ensino, principalmente no tocante ao ensino de leitura e escrita, que na contemporaneidade são grandes desafios para os professores de língua materna. Nesta perspectiva, trabalhar com o hipertexto em sala de aula, prevê condições de uso das tecnologias da comunicação e informação, proporcionando a inclusão digital dos alunos de forma igualitária, assim como dar uma nova roupagem para o ensino da língua materna em que professores e alunos redesenham sua prática no contexto educacional, haja vista que o professor passa de detentor do conhecimento para mediador do processo de ensino-aprendizagem e os alunos passam também a agentes deste processo, contribuindo com trocas de informações que acrescentam também à prática docente.

Neste contexto de mudanças, de transição de paradigmas, as tecnologias da informação e a inserção do mundo digital no processo de aprendizagem dos educandos é um elemento primordial que dá as devidas características necessárias as mudanças ocorridas na contemporaneidade, o que ratifica a justificativa de estudo desta temática, no sentido de teoricamente buscar suporte que sustente as discussões de inserção desta metodologia em sala de aula.

DA DEFINIÇÃO AO CONCEITO DA TERMINOLOGIA “HIPERTEXTO”

Diante do cenário tecnológico e global que assume o planeta na contemporaneidade, é interessante que as escolas acompanhem essa evolução, inserindo enquanto recurso metodológico instrumentos que contemplem tal evolução. Assim, as discussões acerca do uso das tecnologias no ambiente escolar enquanto instrumento metodológico abre uma nova perspectiva para o ensino da língua materna, que trabalha competências linguísticas como leitura e escrita. Para Bakhtin (2000), os recursos eletrônicos apresentam “condições específicas e as finalidades de cada campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas, por sua construção composicional”. (BAKHTIN, 2000, p. 263).

Ao falar de terminologias, é possível destacar que nos referimos a termos específicos de determinada área de saber, e que não é comum a todas as áreas do conhecimento que não pode ainda ser definido como léxico. Neste aspecto a terminologia Hipertexto, surge no ambiente virtual no intuito de se referir aos elementos elencados aos textos que trazem possibilidades de ampliação do conhecimento sobre tal.

O termo hipertexto

designa uma escritura não-sequencial e não-linear, que se ramifica de modo a permitir ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, na medida em que procede a escolhas locais e sucessivas em tempo real. (KOCH, 2007, p.25)

Em consonância com a autora pode se observar que o hipertexto tem a sua especificidade em virtude da dinamicidade e flexibilidade encontrada nestes tipos de textos. Assim, a estrutura destes textos permite ao leitor fazer uma leitura diferenciada das leituras tradicionais, não linear, oportunizando ao leitor dando rumos ao processo da leitura, tendo em vista que terá a liberdade para acessar os *links* que complementam os conhecimentos a serem explorados no texto. Além dos recursos verbais no hipertexto, outros também são explorados, como imagens, ícones, gráficos, fotos, entre outros elementos que darão suporte ao texto verbal. Lévy (1996, p.38) observa a leitura na virtualidade da seguinte forma:

Enquanto dobramos o texto sobre si mesmo, produzindo assim sua relação consigo próprio, sua vida autônoma, sua aura semântica, relacionamos também o texto a outros objetos, a outros discursos, a imagens, a afetos, a toda a imensa reserva flutuante de desejos e de signos que nos constitui.

Diante disso, os recursos hipertextuais traz uma gama de elementos que vai além dos recursos disponíveis nos textos “físicos”, cujos esclarecimentos e complementações vem a partir de dicionários e outras fontes de pesquisas. Assim, o hipertexto traz as possibilidades de eliminação de dúvidas e esclarecimentos de forma direcionada, dentro do mesmo recurso digital.

Lévy (1993), ainda acrescenta que o hipertexto é entendido como um conjunto de ligações interligadas por conexões. Tais ligações são páginas, palavras e imagens que vem complementar a ideia do texto. “Neste sentido,

navegar pelas conexões do texto significa dar direcionamento a leitura realizada, haja vista que cada conexão explorada, traz uma gama de significados que dá complementaridade ao texto” (LÉVY: 1993, p.33).

O HIPERTEXTO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Várias alternativas têm sido buscadas no quesito metodologia, no sentido de dinamizar o ensino da língua materna bem como aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesta perspectiva, o hipertexto se insere no ambiente da sala de aula a partir da implementação do letramento digital que possibilita ao aluno, o uso eficaz dos recursos tecnológicos de comunicação e informação em prol da aprendizagem de conteúdos específicos da aula.

Dentre os trabalhos realizados sobre o uso das tecnologias em sala de aula, alguns foram citados nos PCNEMs (2004, p.88-89), estão o uso de novas tecnologias, como o computador e a Internet. Esses recursos fazem a integração entre as competências e habilidades com a aplicação de tecnologias da comunicação e da informação, em situações relevantes, como, por exemplo, quando a Internet é usada para leitura não linear em hipertextos.

Dentro deste contexto, os hipertextos vêm auxiliar esta metodologia, enquanto recurso a ser explorado na internet como mais um elemento que busca ampliar o conhecimento do educando.

Segundo Barreto (2004), muitas contribuições foram disponibilizadas a partir da inserção das tecnologias no ambiente educacional, dada a gama de possibilidades tanto no espaço da escola, na rotina de trabalho do professor e, até mesmo, epistemológica em virtude das mudanças provocadas a partir deste instrumento.

O USO DA TERMINOLOGIA “HIPERTEXTO” EM SALA DE AULA

Os novos meios abrem outras possibilidades para a educação, implicam desafios para o trabalho docente, com sua matéria e seus instrumentos, abrangendo o redimensionamento do ensino como um todo: da sua dimensão epistemológica aos procedimentos mais específicos, passando pelos modos de objetivação dos conteúdos, pelas questões metodológicas e pelas propostas de avaliação. (BARRETO, 2004, p.23)

Dessa forma, o autor apresenta as tecnologias e suas interfaces como uma gama de possibilidades, mas também, desafios complexos a serem desenvolvidos em sala de aula. Dentro das múltiplas possibilidades de uso das tecnologias no ambiente escolar Bergman & Ferro (2008) classificam os objetos de aprendizagem em informática, multimídia e telecomunicações. Entre eles destacam-se os softwares, histórias em quadrinhos em sites da web, animações em CDs multimídias e/ou Internet, hipertexto, vídeos, jogos, áudios, e-mails, *chats*, redes de comunicação, entre outros que podem trabalhar os mais variados assuntos de forma lúdica e atraente para os alunos.

Todos estes recursos advêm do processo do letramento digital, que vem agregando diferentes situações comunicativas que podem ser exploradas no ambiente escolar como novas formas de interação através dos recursos digitais:

Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (XAVIER, 2005, p.135)

Nesta perspectiva, são apresentados diferentes recursos que estão imersos no campo da informática e que estão à disposição do professor para o trabalho em sala de aula. Juntamente com estes recursos surgem também diferentes gêneros textuais oriundos da tecnologia da informação, dentre eles, o hipertexto.

Para Bakhtin (2003), o estudo dos gêneros é de extrema importância porque qualquer trabalho de investigação de um material linguístico, neste aspecto os gêneros textuais emergentes das tecnologias também são arraigados de elementos linguísticos que contribuem na formação do aluno, haja vista que tais gêneros desempenham funções sociais que fazem parte da realidade do educando.

Freire (2003) faz a explanação sobre o ambiente da internet enquanto espaço de surgimento de gêneros textuais e reforça que estes “surgem ao lado de necessidades e de atividades sócio-culturais, assim como as inovações tecnológicas”. Dessa forma, estes gêneros vêm corroborar com a ideia do letramento digital que ocorre de forma socialmente estruturada.

O hipertexto é o elemento esclarecedor do texto digital em virtude de ser constituído por *links* que possibilita ao leitor transitar por outras páginas relacionadas ao assunto abordado. Segundo Antônio Xavier o hipertexto pode ser entendido como uma “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”, (XAVIER, 2004, p.171).

Ao interagir com hipertextos, é necessário que eles desenvolvam habilidades e competências requeridas para esse modo de enunciação digital. Como selecionar e filtrar conhecimentos, estabelecer as relações entre os diversos fragmentos [...]. Ainda é necessário ressaltarmos que a leitura não deve ser vista como única [...], é necessário considerá-la em sua multiplicidade e diversidade de vozes, próprias do hipertexto. Nesse sentido, o aluno teria lugar como um sujeito verdadeiramente agente de sua aprendizagem. (PINHEIRO, 2005, p. 146).

Nesse aspecto, a autora vem apresentando as contribuições que os hipertextos podem oferecer no ensino da língua materna. Nesse aspecto, ela relata que é profícuo que eles desenvolvam habilidades inerentes aos objetivos propostos para a aula, no tocante ao ensino da língua materna, habilidades de leitura e escrita, considerando que o hipertexto apresenta condições para dinamizar as leituras, através dos links quando for necessário o trânsito entre textos diferenciados, podendo assim, desenvolver diferentes leituras, no intuito de incorporar ao texto trabalhado na aula.

Segundo a concepção do autor, o hipertexto dá ao leitor as condições de trabalhar a textualidade dentro deste recurso digital em detrimento de sua flexibilidade e de seu dinamismo. E segundo Soares (2010), aulas de língua materna podem e devem ser trabalhadas com o auxílio dos recursos digitais, explorando conhecimentos da língua escrita através dos “gêneros textuais, teorias da leitura e diferentes estratégias exigidas por diferentes gêneros textuais” (p.10).

É possível destacar em Villela (2008) a seguinte questão acerca da forma de aplicação das novas tecnologias da comunicação em sala de aula: “Elas estão sendo utilizadas para dar aulas cada vez mais bem ilustradas com recursos da multimídia, ou para realmente mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na exploração de situações de aprendizagem?”. Dessa forma, estes recursos vêm incorporar aos recursos metodológicos como forma de dinamizar as aulas e despertar o interesse dos alunos pela aula e até mesmo pelo processo de aprendizagem de leitura e escrita.

LEITURA E ESCRITA DIGITAL: PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM A PARTIR DO HIPERTEXTO

Contudo, cabe destacar que no que se refere à habilidade de escrita no meio eletrônico, Crystal (apud MARCUSCHI, 2005, p. 19) descreve três situações que devem ser analisadas, uma vez que acabam intervindo na linguagem, em detrimento de seu uso rotineiro e cotidiano:

- do ponto de vista dos usos da linguagem: temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semialfabética;
- do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem: integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio com a participação mais intensa e menos pessoal, surgindo a hiperpessoalidade; e
- do ponto de vista dos gêneros realizados: a internet transmuta, de maneira bastante complexa, gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros.

Diante do contexto, a autora vem apresentando uma sequência de ideias que podem ser negativas para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange à leitura e à escrita; uma vez que discute sobre a falta de pontuações nos textos digitais, as abreviaturas exageradas, assim como uma ortografia diferenciada da norma padrão e uma escrita comprometida.

Outro fator apresentado refere-se ao super pessoalismo, aqui mencionado como a prevalência da linguagem pessoal, sempre atribuído juízos de valores em conformidade com a concepção do autor/escritor e, por último, o autor menciona a mutilação de gêneros textuais e o surgimento de novos, específicos desse veículo de comunicação.

Apesar desses comprometimentos apresentados pela autora, ainda é vasto, o campo de atuação e mediação do professor para trabalhar o ensino da língua materna a partir desses recursos, uma vez que tais elementos já contribuem para o ensino dos gêneros, da escrita e da leitura.

Por esses fatores, os recursos eletrônicos de comunicação vêm contribuir com a práxis docente em sala de aula, contudo é necessário rever alguns quesitos que estão inseridos nesse instrumento de comunicação que são específicos desse meio de comunicação. Assim, é possível desenvolver atividades de ensino de língua materna por meio dos computadores mediados pela internet e suas ferramentas textuais, com vistas a levar em consideração as peculiaridades de veículo de comunicação e a necessidade de adequação, no sentido de alcançar os objetivos propostos pela aula.

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] A hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 146).

Já na concepção de Soares (2002), a tela do computador traz novas perspectivas para o ensino da leitura e da escrita, uma vez que apresenta novas possibilidades de aprendizagem, a partir da interação escritor e leitor, dadas as especificidades do texto e do veículo de comunicação que, por meio da mediação do professor, podem ser explorados novos recursos para a aprendizagem de leitura e de escrita, assim se efetiva o novo processo de letramento “o letramento digital”.

Assim, o que se verifica são as contribuições e os desafios que se imbricam no processo de inserção dos recursos eletrônicos de comunicação, logo é importante destacar que é mais uma possibilidade de metodologias a serem exploradas no ambiente escolar.

Corroborando com a ideia dos autores, conclui-se que é possível utilizar todos os instrumentos tecnológicos que vem adentrando ao ambiente escolar enquanto recurso metodológico para o ensino da língua materna, especificamente o ensino da leitura e da escrita, uma vez que tende a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista que vem acrescentar ao arsenal do professor.

E, levando em consideração o contexto da evolução tecnológica que vem ocorrendo nas últimas décadas, é imprescindível mesclar o uso destes recursos em sala de aula, tendo em vista que a escola prepara o aluno para atuar na sociedade, que na contemporaneidade é globalizada e interconectada. Neste contexto, as tecnologias em sala de aula, cumpre com o papel da inclusão digital, dando oportunidade de igualdade a todos os sujeitos envolvidos no processo, haja vista que, principalmente nas escolas públicas, muitos alunos não têm condições de acesso a recursos como computador, internet, o que os colocam à margem das tecnologias. Neste aspecto, se a escola, oferecer enquanto recurso metodológico o uso destes instrumentos, prevê o acesso de todos os recursos eletrônicos de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em estudos realizados, podemos concluir que já existe uma gama de estudos que vem sendo realizada no tocante ao processo do letramento digital, bem como a inserção da terminologia hipertexto em sala de aula, demonstrando sob a ótica de diferentes autores as concepções e definições para o termo e as contribuições do uso do mesmo nas aulas de língua materna, tanto no que se refere a leitura quanto a escrita no âmbito digital.

Dessa forma, apesar da resiliência no que se refere ao uso deste recurso pelo professor, no intuito de dinamização da práxis pautado na concepções dos autores verificados, podemos concluir que é fértil o campo para uso dos recursos tecnológicos no ambiente da sala de aula, dada fluência do uso dos mesmos no meio social em todos os segmentos, o que justifica desenvolver no aluno habilidades de uso destes instrumentos de forma responsável, crítica e proveitosa. Assim, além de instrumentalizar os alunos para o uso, é necessário também fazer com que use de forma significativa, visando atender os objetivos propostos pela aula.

Assim, conclui-se que o hipertexto é mais um recurso digital que pode ser usado para o ensino da língua materna, de forma dinâmica, flexível e não linear que permite ao aluno direcionar a leitura que pretende fazer, além de explorar os conhecimentos que julgar necessário para complementação da leitura, embora tenha especificidades linguísticas que precisam ser trabalhadas no decorrer da aula, até porque, tais especificidades podem ser questões problematizadoras para o desenvolvimento da aula.

Desse modo, o hipertexto pode ser considerado também um dicionário digital que está diretamente relacionado ao texto, permitindo ao aluno no ato da leitura fazer as interrupções necessárias para esclarecimento das dúvidas e dinamização do ato de ler. Neste aspecto, este recurso imerso nas tecnologias da informação e comunicação tende a dinamizar as aulas e a despertar o interesse do aluno não só para a leitura, mas despertar a curiosidade para abertura de links necessários para a ampliação dos sentidos do texto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2000.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Raquel G., Globalização, mídia e escola: luzes no labirinto audiovisual. *Revista Científica de Comunicação y Educación, Comunicar*, 22, páginas 21-26, 2004.

BERGANN, Juliana Faggion; FERRO, Jefferson. *Produção e Avaliação de Materiais Didáticos em Língua Materna e Estrangeira*. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 1997, 241p. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/3327790/PCNS-PCNEMlinguagens-codigos-e-suas-tecnologias>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

FREIRE, Fernanda M. P. Formas de materialidade linguística, gêneros de discurso e interfaces. In: _____; ALMEIDA, Rubens Queiroz. de; AMARAL, Sergio Ferreira do; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *A leitura nos oceanos da Internet*. Capítulo 3 - Rodada final. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore V.. Hipertexto e construção de sentidos. São Paulo. *Revista Alfa*, 2007. Disponível em: <<http://www.alfa.iblce.unesp.br/download/v51-1/02-Koch.pdf>>, acesso em 02 dez. 2016.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996. Tradução de Paulo Neves.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1a edição, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 128p.

_____. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, 2002.



EDUCAÇÃO NO PLURAL

O USO DA TERMINOLOGIA “HIPERTEXTO” EM SALA DE AULA

_____. Simplificar sem falsificar. In: Guia da Alfabetização 1. *Revista Educação*. Publicação Especial em Duas Edições. Editora Segmento, São Paulo. Edição Especial no 1. 2010.

VILLELA, Ana Maria Nápoles. Considerações sobre a escrita acadêmica para a web. In: LIMAHERNANDES, Maria Célia Pereira de, MARÇALO, Maria João, MICHELETTI, Guaraciaba & MARTIN, Vima Lia de Rossi (orgs.) *A língua portuguesa no mundo*. 2008. Disponível no endereço: <<http://www.fllch.usp.br/eventos/simelp/new/pdf/slp01/03.pdf>>. (acesso em 10/11/2015).

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; _____. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento*: conceitos e relações. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



10

Ricardo Luiz de Bittencourt
Maicom Adão Estevão
Rúvia Rafaelle Pimentel Pereira

O TELEJORNAL NA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO MIDIÁTICO

INTRODUÇÃO

Discutir a importância do uso de novas tecnologias é sempre desafiador principalmente quando se busca utilizá-las no campo da educação. As novas configurações sociais, políticas, econômicas e culturais vem dando novos contornos aos processos educativos sejam eles realizados nos espaços educativos ou não. Os estudantes que chegam às escolas e universidades já lidam cotidianamente com as diferentes tecnologias.

A partir desse contexto se faz necessário repensar as políticas e práticas de formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades de ensino. O protagonismo do professor na sala de aula como aquele que somente expõe conhecimentos, tão descrito, pelas abordagens de ensino tradicional vai dando espaço para a produção de práticas pedagógicas mais interativas.

Assim o Subprojeto Interdisciplinar, que faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tem como participantes acadêmicos da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) nos cursos de Letras, Pedagogia, História e Artes Visuais, juntamente com professores da rede pública e professores coordenadores da UNESC. Com a nossa participação no PIBID, assumimos o desafio de trabalhar mídias e diferentes gêneros textuais com os estudantes da rede pública, uma vez que o meio tecnológico está sendo inserido cada vez mais nas escolas. Nesse subprojeto se busca estudar as práticas de leitura e de escrita em diferentes campos disciplinares. Portanto, os acadêmicos e professores se inseriram nessa proposta de intervenção com intuito de estudar as mídias com foco no Telejornal.

O telejornal tem um papel fundamental na sociedade moderna, contudo é importante observar e entender o uso, afinal há muitas formas de comunicação nos dias atuais e a televisão ainda continua tendo seu valor máximo nas preferências. Assim o telejornal não só trás as notícias, mas também entretenimento a população. O presente artigo tem a intenção de introduzir estudantes da rede pública de ensino ao gênero telejornal como uma possibilidade de um trabalho interdisciplinar, que viabiliza a formação crítica do estudante em relação ao mundo em que vive, fazendo uso das mídias de informação com foco no telejornal.

Este artigo se constitui inicialmente com uma reflexão sobre as mídias e diferentes textos na sala de aula, de forma ajudar na formação do professor. Posteriormente, apresentamos e contextualizamos o telejornal. Por fim, a apresentação do telejornal na escola onde foi realizada a intervenção com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, como forma de experiência docente.

ESTUDO SOBRE AS MÍDIAS E DIFERENTES TEXTOS EM SALA DE AULA

Em um mundo onde a tecnologia cresce frequentemente, integrar novas tecnologias às salas de aula, é pouco requisitado, pois muitos dos professores não se habituaram a trabalhar com as novas tecnologias. Nossas experiências de observação nas escolas de educação básica demonstram que os professores apresentam muitas dificuldades para o uso de tecnologias. Essa dificuldade está também associada a falta de programas de formação continuada e a falta de condições objetivas de materialização de práticas pedagógicas com o uso de novas tecnologias.

O trabalho com diferentes tecnologias pode oportunizar interações significativas na sala de aula favorecendo uma maior participação dos estudantes. Poder tornar as aulas mais atrativas, sobretudo, para estudantes do ensino médio. As metodologias de ensino tradicionais muito centradas na exposição de conhecimentos para alunos que devem ouvir atentamente as explicações do professor estão cada vez mais distante das necessidades colocadas em movimento nas sociedades modernas. Partindo desse pressuposto, é oportuno destacar a necessidade cada vez mais emergente de se investir em programas de formação continuada com a finalidade de se discutir práticas pedagógicas que integrem as novas tecnologias.

Assim com o projeto *Telejornal na Escola*, observou-se a necessidade de se explorar o campo midiático na escola, fazendo uso do letramento midiático. Segundo Soares apud Bagno (1999) o letramento é estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.

O TELEJORNAL NA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO MIDIÁTICO

Esta tese defendida por Soares nos desafia a refletir sobre atividades pedagógicas que contribuam para que os sujeitos construam as competências necessárias ao letramento. Produz diversas inquietações sobre a necessidade de a escola repensar o seu papel social, sobretudo, quando lançamos nosso olhar para as práticas de leitura e escrita. O desenvolvimento de práticas de leitura e escrita realizadas no interior das escolas deve oportunizar a formação do sujeito que utilize essas competências para compreender e transformar a realidade onde está inserido. Reafirma-se assim o papel político e pedagógico da escola de preparar os estudantes para o exercício consciente da cidadania. Implica o acesso aos diferentes letramentos, aos multiletramentos, dentre os quais, o midiático.

Letramento midiático se refere à leitura e à escrita com base na interpretação de assuntos que estejam ligados às mídias como a internet, a televisão, o rádio, bem como aos aplicativos e aos programas que nestes meios de comunicação estão instalados. Fazer o uso consciente dessas mídias é condição necessária para desvelar a realidade e para formar sujeitos críticos com autonomia de pensamento e de ação.

Desse modo, é indicado que os professores façam o uso do Letramento Midiático em suas aulas, ou pelo menos algumas aulas para que os alunos estejam inseridos aos meios de comunicação. Portanto, com um bom trabalho feito com as mídias, os alunos poderão ler e entender o funcionamento das mídias no Brasil e no mundo e fazer diferentes usos no seu cotidiano.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) fundamentam o uso do letramento:

[...] A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. [...] (OCEM, 2006, p.28)

Os estudos sobre as OCEM indicam a necessidade de promoção da cidadania e desenvolvimento do senso crítico. Faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas de leitura e escrita que funcionam como ferramentas necessárias a compreensão da realidade. O exercício permanente dessas práticas contribuirá para a construção da autonomia dos estudantes e sua inclusão social.

O TELEJORNAL NA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO MIDIÁTICO

O uso de diferentes textos em sala de aula é pouco frequente. Contudo, é de total importância que se faça uso dos variados tipos de textos que possibilitem aos estudantes uma ampliação da visão de mundo. No cotidiano, utiliza-se diferentes gêneros textuais e as escolas devem promover experiências de leitura e escrita com os diferentes gêneros textuais intencionando que os estudantes percebam seus usos sociais.

Na escola em que se desenvolveu o projeto observamos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) destaca que o trabalho pedagógico deve ser produzido a partir de “ações articuladas de planejamento tendo em vista as atividades de aprendizagem e os projetos a serem desenvolvidos em 2014, inclusive os temas multidisciplinares” (PPP, 2010, p. 6).

Nessa mesma direção Rojo (2012) destaca que o letramento se dá por textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para se fazer significar. A apropriação dessas ideias acerca dos multiletramentos foi embasando a construção de um projeto de intervenção com alunos do ensino médio. Em um primeiro momento, pensamos na possibilidade de construir juntos os alunos uma proposta de telejornal. A escolha dessa proposta se deu pela variedade de gêneros textuais que um telejornal pode abrigar e pelas possibilidades de trabalhar com diferentes conhecimentos que entrecruzados poderiam sustentar uma prática interdisciplinar.

Para organizar a produção do telejornal optou-se por trabalhar com os gêneros textuais inseridos no mundo do telejornal como: crítica, entrevista, reportagem e notícia. O trabalho com estes gêneros se deu por meio de leitura e produção, visto que gêneros textuais estão em constante mudança de acordo com cada região ou tipo de telejornal.

A necessidade de trabalhar com mídia especificamente o gênero Telejornal veio como uma alternativa de instigar a pesquisa e movimentar a escola para um projeto cujo objetivo foi de introduzir os estudantes da rede pública de ensino ao gênero em questão. Esse trabalho foi orientado pelos princípios da interdisciplinaridade já que este projeto faz parte do PIBID Interdisciplinar.

Segundo Japiassu (1976, p.74) “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. A interdisciplinaridade envolve uma postura interdisciplinar, uma abertura para ensinar e aprender com o outro, uma atitude colaborativa e participativa com o objetivo de se alcançar os objetivos construídos por todos os envolvidos. Um movimento na direção do alargamento de horizontes teóricos e práticos. No caso do telejornal os diferentes gêneros textuais ali trabalhados extrapolam os limites disciplinares e oportunizam uma compreensão mais integrada da realidade.

Assim integraram-se dois ou mais componentes curriculares para a formação do conhecimento com intuito de formar a criticidade dos estudantes favorecendo a compreensão do processo ensino-aprendizagem no qual estão inseridos. Os estudantes ampliaram possibilidades de interação com as tecnologias numa visão crítica frente as suas realidades sociais. O aprendizado foi resignificado por meio do letramento midiático fazendo uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) com foco no gênero telejornal.

CONCEITUANDO TELEJORNAL

O telejornal é um programa com formato jornalístico com tempo de duração variável. Apresenta matérias de diversas áreas buscando levar informações ao seu público. Seus apresentadores são profissionais que fazem a narração das reportagens mesclando o uso de sons e imagens gravadas por outros repórteres. De modo geral, os apresentadores de telejornal são chamados de “âncoras”.

Ao tratar do telejornal é válido lembrar que ele se origina das notícias do rádio que eram transmitidas com grandes diálogos sem o uso de imagens. Todavia antes do rádio, o jornal já era usado no formato impresso. Atualmente, mesmo com o avanço das novas tecnologias, o hábito de assistir o telejornal, seja ele local, regional ou nacional, é ainda uma prática cotidiana dos cidadãos brasileiros.

O TELEJORNAL NA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO MIDIÁTICO

A invenção da televisão trouxe outros rumos para a sociedade não só na diversão como na notícia. Assim a televisão dá grande força ao telejornal, de modo que este seja o principal alvo de crítica e também o que chega mais rápido às casas das pessoas. Nessa perspectiva cabe indagar sobre as influências desse poderoso meio de comunicação de massa nas vidas das pessoas. Certamente um olhar mais atento vai perceber como a TV e seus programas constroem modelos de comportamento e ditam normas para definir o que é estético ou não, o que está na moda ou não. Praticamente em todos os programas de TV, sobretudo, de canais abertos, são recheados de publicidade de produtos. São colocados em circulação pelos programas televisivos valores, normas, conceitos, preconceitos e ideologias o que nos leva a refletir sobre o papel da escola no momento em que problematiza o uso dessa tecnologia.

Telejornal na escola é uma proposta, um projeto cujo intuito é trazer o mundo da mídia televisiva para sala de aula, pois o estudante deve conhecer e entender os acontecimentos da sociedade de forma crítica, possibilitando uma interação com o meio em que vive. Essa ferramenta pode ser trabalhada juntamente com todos os componentes curriculares da escola, desse modo pode-se ter uma eficácia no rendimento do estudante. Trabalhar com a produção e a crítica da mídia televisiva é de fundamental importância para a construção da cidadania.

Todavia os professores deverão ter o total conhecimento daquilo que irão propor aos estudantes, fazendo com que eles (estudantes) viabilizem a forma do telejornal em suas vidas como uma possibilidade de aprendizagem. Embora alguns professores ainda se sintam inseguros e despreparados, muitos já perceberam o potencial dessas ferramentas e procuram levar novidades para a sala de aula, de modo fazer a proximidade da sala de aula com a realidade do estudante.

Participar da produção do telejornal pode contribuir para a desnaturalização da realidade, pois os estudantes poderão compreender na prática o quanto o cotidiano e seus sujeitos se movimentam com muita velocidade. Compreenderão também a dinâmica da produção do conhecimento e de discursos que homogeneizam/heterogeneizam se fazem presentes nas produções midiáticas.

A EXPERIÊNCIA DOCENTE E O TELEJORNAL

A construção da docência é um processo contínuo que não se encerra com a formação inicial. Ao longo de sua vida profissional, os professores vão constituindo outras possibilidades de formação continuada que não se encerram na participação de palestras e cursos. No caso do Brasil, há várias políticas de incentivo à formação de professores, dentre as quais, destacamos o PIBID. Nesse programa de incentivo e valorização de professores se destacam três atores principais a saber: estudante de licenciatura, professor supervisor e coordenador de área. A articulação desses três atores vem dando novos contornos a formação de professores seja pela articulação entre universidade e educação básica, seja pela articulação entre formação inicial e continuada.

A inserção de estudantes de licenciatura participantes do PIBID no contexto escolar vai oportunizando uma verdadeira revolução na formação de professores na medida em que vai se fortalecendo a articulação entre teoria e prática. Para os professores supervisores que atuam na escola e acompanham os licenciandos naquele espaço é uma oportunidade de formação continuada, pois ambos estabelecem relações colaborativas que fortalecem a sua formação. No caso dos coordenadores dos subprojetos do PIBID, que acompanham os pibidianos no contexto universitário ampliam-se as possibilidades de se produzir conhecimento sobre formação de professores tomando por base a reflexão e investigação crítica da escola e seus sujeitos.

A oportunidade que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante PIBID, proporcionou, no projeto Telejornal na Escola, realizado em uma escola pública foi de grande valia no que se refere à aprendizagem docente e ao contato com a escola. O PIBID tem como objetivo promover com qualidade um ambiente de formação inicial e continuada da atividade docente na educação básica aproximando estudantes de cursos de licenciatura das universidades com o contexto escolar da educação básica.

Acadêmicos dos cursos de Letras, Pedagogia e História tiveram a oportunidade de trabalhar juntamente com professores de escolas públicas que assumiram o papel de supervisionar estes acadêmicos nas escolas de modo que auxiliaram em leituras e produção do projeto na escola. Desse modo começou o projeto no segundo

semestre de 2014 com práticas de intervenção na escola-alvo com estudantes de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio.

A experiência do PIBID é de fundamental importância uma vez que também articula os professores universitários com os professores da educação básica buscando fortalecer a formação de professores com articulação entre teoria e prática. Com essa experiência integrativa e colaborativa são potencializadas diferentes práticas formativas que fortalecem a formação e a valorização do professor. Colaboram também para inserir na escola práticas pedagógicas mais significativas que integram o uso das tecnologias com a formação humana, crítica e transformadora da realidade. A experiência realizada foi mostrando o envolvimento crescente dos estudantes nessa atividade de construção do telejornal.

Na primeira intervenção trabalhou-se com o gênero textual notícia apresentando aos alunos as suas características principais. Foi feito uso de vídeos para explicar a notícia no telejornal e o aparelho Teleprompter cuja função é auxiliar o apresentador das notícias na leitura das mesmas. Com o intuito de aproximar os estudantes ao projeto por meio de uma dinâmica de grupo, sugerimos que os estudantes fizessem uso do Teleprompter. Não se tinha propriamente o aparelho, mas um software que foi instalado no computador para que a dinâmica pudesse ser realizada. Nessa atividade os estudantes tiveram a possibilidade experimentar a atividade de noticiar, de levar informações para outras pessoas. Por fim, foi dada uma notícia para que os estudantes fizessem uma análise pontuando: Qual notícia, onde aconteceu, quem eram os envolvidos, quando que aconteceu, como aconteceu e o porquê da notícia. Essa atividade foi mostrando a todos a importância do jornalista se preparar para noticiar as matérias no telejornal buscando apresentá-la da forma mais impessoal possível.

Na segunda intervenção foi encerrado o gênero notícia, e iniciado a discussão acerca da postura dos jornalistas frente às câmeras. Apresentaram-se dois vídeos de duas jornalistas reconhecidas nacionalmente para que se pudesse fazer uma análise. Desse modo, aproveitou-se o momento para discutir o gênero crítica, que também tem grande papel num jornal convencional, bem como no telejornal.

O TELEJORNAL NA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO MIDIÁTICO

Com base no estudo sobre postura, que envolve oratória, corpo e mente, foi realizado com os estudantes um jogo teatral cujo princípio era desenvolver a oratória, postura e raciocínio rápido, pois um estudante dependia da resposta do outro para prosseguir. Esse conjunto de atividades contribuiu para que os estudantes aprendessem a trabalhar em grupo e fortalecer o trabalho colaborativo.

Num terceiro momento foi retomada a proposta do projeto telejornal, destacando o papel do âncora no telejornal, a vinheta, o gênero entrevista e a definição dos estudantes que seriam âncoras, câmeras e jornalistas das notícias. Após a definição das atividades e o papel que cada um iria assumir, os estudantes foram se organizando para responder ao desafio de montar um telejornal.

No quarto momento o professor supervisor conversou com os demais professores do currículo escolar para que sugerissem temas a serem trabalhados no telejornal. Foram sugeridos: entrevista com uma profissional da saúde sobre DSTs e gravidez na adolescência, cobertura dos jogos escolares, previsão de tempo, elaboração do logotipo do telejornal. As sugestões de temas foram desenvolvidas passo a passo buscando articular diferentes temas. No caso da DST foi realizada uma entrevista com uma enfermeira. A escolha da temática: jogos escolares se deu pela escola estar desenvolvendo essa atividade no momento de produção do telejornal.

Para ampliar a nossa inserção na escola, os bolsistas do PIBID levaram um representante do CIEE (Centro de Integração Empresa Escola) para que se pudesse fazer a notícia sobre mercado de trabalho e a entrevista sobre o inglês no mercado de trabalho. De todo modo, os bolsistas juntamente com o professor supervisor deram suporte aos estudantes. Quem planejou e executou todas as ações de elaboração de perguntas, câmeras, ambiente, vinheta e tudo que envolveu o produto final foram os estudantes da escola com a orientação do professor supervisor e os PIBIDIANOS do subprojeto interdisciplinar.

O produto final foi um Telejornal criado pelos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, ficando apenas a parte da edição nas mãos dos bolsistas. O telejornal, denominado como Telejornal Noturno, foi apresentado a toda a comunidade escolar num evento que a própria escola tem anualmente. Todos os materiais que os estudantes produziram foram devolvidos a eles, mas os documentos escritos foram salvos em formato PDF para que

O TELEJORNAL NA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO MIDIÁTICO

também os bolsistas pudessem ficar com esse material e o vídeo foi copiado em CD para que fosse entregue a cada estudante, bem como a postagem no site youtube.com.

Portanto, observa-se que o objetivo do PIBID foi cumprido, pois os bolsistas tiveram sua formação inicial e os professores supervisores tiveram uma formação continuada. A pesquisa esteve em constante presença no projeto, pois todos os envolvidos pesquisaram atividades para serem passadas como forma de oficinas de modo que toda a comunidade escolar colaborou com o projeto, o que ajudou na realização do projeto. O trabalho foi realizado com estudantes do Ensino Médio, ao que as OCEM corroboram com o projeto:

O que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, vejam-se apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido." (OCEM, 2006, p.28-29)

As orientações dadas pelas OCEM implicam em trabalhar com o letramento midiático por meio de vídeos, internet, prática de linguagem, contato com mídias diversas. No projeto Telejornal na Escola foi possível perceber o uso das orientações dadas pela OCEM. Aprendendo a trabalhar em grupo, utilizando tecnologias e fazendo uso de diferentes gêneros textuais os estudantes têm a possibilidade de ampliar o seu repertório cultural ao mesmo tempo em que vivenciam práticas de linguagem que lhes consolidam como sujeitos letrados.

No que se refere à compreensão por parte dos participantes, sejam professores, acadêmicos e estudantes, verificou-se uma grande vontade de realizar o projeto, assim os estudantes puderam estar em contatos com a mídia televisiva e ver a funcionalidade do telejornal, por meio de atividades os estudantes ficaram próximos do objeto de estudo.

O TELEJORNAL NA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO MIDIÁTICO

Ademais vale salientar que este projeto partiu do PIBID com intuito de dar uma formação inicial e continuada numa visão crítica do ensino da educação básica e que este projeto foi o pioneiro podendo ser prorrogado e aperfeiçoado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de trabalhar com mídia, especificamente, o gênero Telejornal, surgiu como uma alternativa de instigar a pesquisa e movimentar a escola para um projeto cujo objetivo foi de introduzir os estudantes da rede pública de ensino ao gênero em questão.

Com a participação dos bolsistas no PIBID se reitera a discussão sobre a necessidade da escola desenvolver atividades significativas que integrem os campos disciplinares. Com esse intento, a escola deve se reorganizar institucionalmente criando espaços colaborativos de troca de experiências e planejamento coletivo.

Numa visão interdisciplinar, já que este projeto faz parte do PIBID Interdisciplinar, integraram-se dois ou mais componentes curriculares para a formação do conhecimento com intuito de formar a criticidade dos estudantes e potencializar o desenvolvimento profissional dos professores supervisores. De modo semelhante, a experiência de participar do PIBID também possibilita a formação de professores muito mais próxima da escola e de seus desafios cotidianos.

Aos estudantes foram oportunizadas novas possibilidades de interação com as tecnologias, numa visão crítica frente às suas realidades sociais e, por fim, o aperfeiçoamento do aprendizado por meio do letramento midiático fazendo uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) com foco no gênero telejornal.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2006.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA GOVERNADOR HERIBERTO HULSE. *Projeto Político Pedagógico*. Criciúma-SC, 2014.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

RAMONET, Ignácio. *A tirania da comunicação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ROJO, Roxanne Helena. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In ROJO, Roxanne Helena; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. Uma proposta para o letramento. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: Letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 1999.



11

Cássia Virginia Moreira de Alcântara

OS CONTOS DE FADAS NA SALA DE AULA

Aspectos Pedagógicos
e Psicopedagógicos

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas fazem parte da história da humanidade. Estão presentes em diversas culturas e revelam um padrão que, embora tenha sofrido alterações, perpetua-se no que diz respeito ao elemento nuclear. Nestas histórias, o medo do desconhecido, as relações entre mães e filhos, as questões que envolvem o feminino e a sexualidade, e tantos outros temas, são recorrentes e tratados com um certo paralelismo, de forma que se tomarmos para análise os contos mais antigos e compararmos aos mais atuais encontraremos semelhanças no que diz respeito à trama principal. Franz (1990, p. 15) afirma que

Na antiguidade, Apuleio, um escritor e filósofo do século 2 d.C., escreveu sua famosa novela *O asno de ouro*, um conto de fada chamado *Amor e Psyque*, uma história do tipo *A bela e a fera*. Este conto tem o mesmo padrão daqueles que se podem ainda encontrar, hoje em dia, na Noruega, Suécia, Rússia e muitos outros países. Consequentemente, pode-se ao menos concluir que este tipo de conto de fada (da mulher que redime seu amado da forma animal) existe praticamente inalterado há 2.000 anos. Mas temos uma informação ainda mais antiga, porque os contos de fadas também foram encontrados nas colunas e papiros egípcios, sendo um dos mais famosos os dos dois irmãos, Anubis e Bata. Ele se desenvolve de modo paralelo a todos os contos sobre “dois irmãos” que se pode coletar nos países europeus.

Então, nos perguntaríamos, porque estes temas reaparecem em tempos e lugares diferentes e são tratados de maneira semelhante, sendo que, ao mesmo tempo, encontramos em sua trama uma certa reinvenção da temática?

Para responder tal questionamento recorreremos aos próprios contos. Se utilizarmos para esta análise, por exemplo, a trama literária de *O Patinho Feio*, veremos que é o tema do desamparo infantil que está em discussão

neste conto. Segundo o casal de psicanalistas, Mario Corso e Diana Corso (2006, p. 32) há neste conto¹ algo que nos mostra “que não é fácil chegar ao mundo [...] e o desamparo ameaça-nos por um bom tempo”.

Também em Cachinhos Dourados a temática do desamparo se apresenta, pois, segundo Corso e Corso (2006, p. 32) “Cachinhos Dourados se desencontra com os objetos da casa dos ursos, dos quais esperaria obter algum bem-estar. [...] Na família urso, Cachinhos enfrenta impasses que são os de qualquer criança quando aquilo que deveria ser tão adequado a ela deixa de ser seu número”. Ou seja, tal como acontece em O Patinho Feio, Cachinhos Dourados vive uma experiência de desamparo.

O que teria feito com que estes dois contos escritos em lugares e épocas diferentes se aproximassem tanto em relação à temática que exploram? A partir de dados coletados e que constam na Wikipedia sabemos que a história de Cachinhos Dourados foi escrita pela primeira vez em 1837 pelo autor e poeta inglês Robert Southey mas, em 1831, Eleanor Mure já havia escrito um livreto sobre três ursos e, portanto, mais uma vez, voltamos a questão da origem dos contos se encontrar na tradição oral, que ao ser apropriada por estes autores revela algumas particularidades mas segue respeitando a trama nuclear.

Mas, o que se torna intrigante nesta aproximação temática é buscarmos entender, como, na tradição cultural, aparecem esses elementos que deram origem aos contos citados e suas diversas versões? Como se origina o eixo temático do desamparo? De onde viria a inspiração para a criação e o surgimento de tais histórias?

1. O conto O Patinho Feio é considerado por Mario Corso e Diana Corso como um conto de fadas e, neste artigo, adotamos este ponto de vista: “Não há fadas nesses primeiros contos [O Patinho Feio e Cachinhos Dourados] de que nos ocupamos, aliás, há inclusive quem diga que sequer sejam contos de fadas, já que lhes faltam os elementos mágicos em sua forma tradicional. Bettelheim lhes nega essa característica, porque não há a luta do herói, vencendo as provações e encaminhando-se para a resolução de um conflito, itens que ele considera imprescindíveis para essa classificação. Quanto a nós, acreditamos que o simples fato de haver uma família de ursos morando numa casinha numa floresta, que dorme em camas, senta em cadeiras e come na tigela é o bastante para situar o leitor num território mágico. Se contarmos ainda com uma pata preocupada com a imagem pública da sua prole e com uma série de animais falantes no caminho de um angustiado patinho, temos doses de fantástico suficiente para reivindicar a essas histórias algum lugar no mundo mágico, senão enquanto contos de fadas, pelo menos na categoria de contos maravilhosos.

Em *O Patinho Feio*, cuja autoria é atribuída a Hans Christian Andersen a primeira publicação data de 1843. Alguns autores que estudam contos afirmam que Andersen teria se inspirado em sua própria história de vida para criar o conto.

O “Patinho Feio” é considerado o conto mais autobiográfico de suas obras. Como disse um de seus biógrafos, Jens Andersen (2005, tradução nossa), “[...] mais que qualquer outro conto antes contado, este seria sobre ele.” Não tanto pelo fato dele também não possuir atributos estéticos como o patinho feio, mas porque tal sucesso, coincidentemente, só veio com o lançamento deste conto, já adulto, aos 38 anos de idade, chamando a atenção de todos para o grande escritor de contos de fada, romances, e até mesmo de livros de viagem que ele era. Andersen pode até ter sido rejeitado pela Grande Mãe da vida, por conta de sua infância difícil e pobre, mas não por seus pais. (VAZ; RODRIGUEZ, 2008, p. 1).

Nesse sentido podemos indicar uma primeira linha argumentativa para iniciarmos a produção de respostas aos questionamentos feitos até aqui. O universal (que se repete e que faz parte do patrimônio cultural que a humanidade vem produzindo) encontra-se com o particular em sua própria origem, e, no que diz respeito à forma como a temática do desamparo foi abordada em *O Patinho Feio*, encontramos o registro biográfico de um autor que remete a uma relação com a sua própria história individual. No caso do conto de Andersen, há uma história de vida pessoal a sustentar a trama literária. Há uma ferida narcísica vivenciada, de fato, por Andersen, que origina toda a construção do conto.

Diante de todos estes elementos podemos iniciar o caminho de breves conclusões em torno do argumento seguinte: há uma “repetição criativa” nos que diz respeito à trama literária dos contos. Eles se nutrem de temas recorrentes, mas se alteram em função de questões culturais e/ou individuais.

Mas o que há de relevante nestes questionamentos e no argumento conclusivo acerca desta característica dos contos de fadas em relação às questões da repetição/transformação, até aqui abordadas neste artigo?

Pretendemos, a partir deste paralelo entre o universal e o particular, e suas formas de manifestação especificamente neste tipo de expressão literária, discutir o conceito de Inconsciente Coletivo e Inconsciente Individual.

Para nos guiarmos nesta aventura, faremos como João e Maria, vamos deixar alguns sinalizadores de forma que possamos encontrar o caminho de volta. No contexto desta investigação nosso maior sinalizador será uma tese que não é em si mesma original visto que tem sido objeto de discussão entre vários autores, abordando pontos de vistas diferenciados. Ela afirma que o psiquismo humano se constitui a partir de um arcabouço universal e, ao mesmo tempo, contempla um particularismo que faz com que cada um seja milagrosamente inédito. Essa universalidade e unicidade são os elementos que tomamos aqui para explicar a repetição/transformação dos contos pois acreditamos que a sua matéria prima provém tanto de um Inconsciente Coletivo quanto de formas de expressão particulares e únicas, que chamamos aqui de Inconsciente Individual.

O fato de que provém de um Inconsciente Coletivo já vem sendo defendido por vários autores seguidores de Carl Jung. E, neste aspecto, nosso texto não apresenta nenhuma novidade ao traçar esta relação pois como afirma Franz, os

Contos de fadas são a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo. [...]. Eles representam os arquétipos na sua forma mais simples, plena e concisa. Nesta forma pura, as imagens arquetípicas fornecem-nos as melhores pistas para compreensão dos processos que se passam na psique coletiva. (FRANZ, 2008, p. 9).

O conceito de Inconsciente Coletivo, formulado por Jung e, responsável pela dissolução de sua parceria teórica com Freud, tornou-se a pedra de toque de seu sistema teórico. Jung, ao abordar a psique humana, partiu, assim como Freud, de um conceito inovador. O conceito de inconsciente. O inconsciente para Freud e Jung consiste numa porção da psique que abriga conteúdos recalcados e, por isso, desconhecidos pela consciência. Porém, Jung complementou o conceito freudiano afirmando que esse material inconsciente se constitui não somente a partir das experiências vividas por cada indivíduo, mas também através de um acúmulo de experiências que a humanidade produziu até hoje. Torna-se assim, um conjunto de sentimentos, pensamentos e lembranças compartilhadas por toda a humanidade. Neste caso, o sentimento de desamparo, retratado no conto O Patinho Feio, faz parte deste inconsciente coletivo pois consiste num sentimento que se re-apresenta para cada ser humano quando este chega ao mundo.

À camada mais profunda da psique humana [Jung] deu o nome de “inconsciente coletivo” e concebeu o seu conteúdo como uma combinação de padrões e forças universalmente predominantes, chamadas “arquétipos” e “instintos”. Em sua concepção, nada existe de individual ou único nos seres humanos nesse nível. Todos temos os mesmos arquétipos e instintos. Quanto à individualidade, tem que ser procurada em outras áreas da personalidade. A verdadeira individualidade, argumentou em *Tipos Psicológicos* e em *Estudos Sobre Psicologia Analítica*, é o produto de uma luta pessoal pelo desenvolvimento e aquisição da consciência a que deu o nome de processo de individuação [...]. (STEIN, 2006, p.p 83-84).

Com esta citação de Stein (2006), entendemos que fica claro como os contos são compostos por esses conteúdos universais produzidos pela humanidade e, portanto, podemos compreender a sua repetição.

Porém, para compreendermos como se dá a sua transformação criativa precisamos nos deter mais sobre a hipótese de que há um material inédito e particular que se apresenta nas versões diferenciadas dos contos que conhecemos, e que também nos remete às diferentes sensações que fazem emergir em seus leitores, e, particularmente, é este aspecto que queremos também enfatizar ao abordar o tema neste trabalho.

Entendemos que o grande fascínio que os contos nos causam explica-se justamente por esse impacto que cada um de nós vivencia ao tocar e ser tocado por conteúdos que compõem o inconsciente coletivo mas também entendemos que as especificidades do inconsciente pessoal podem emergir quando o leitor se depara com um conto que lhe toca particularmente porque lhe remete às questões que Jung denominou de individuação.

Deste ponto de vista afirmamos que a leitura de um conto é uma atividade literária, mas a depender do seu conteúdo, do tema que aborda e do que vivencia o sujeito que o lê, este conteúdo faz emergir outros, estes inconscientes, provenientes da alma. Portanto, o poder dos contos reside justamente neste aspecto.

Para ilustrar empiricamente este argumento vamos relatar uma situação vivenciada numa intervenção psicopedagógica, pois entendemos que a partir dela se produzirá uma compreensão mais clara do que estamos defendendo aqui em termos de inconsciente pessoal.

ANÁLISE DE UM CASO A PARTIR DE UMA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA UTILIZANDO COMO RECURSO O CONTO “O PATINHO FEIO”

Apresentamos, a partir daqui, o relato de uma intervenção psicopedagógica utilizando como recurso a literatura infantil através da qual se fez a sensibilização que tornou possível a discussão do caso abaixo.

Nossa intenção ao relatar esta atividade, desenvolvida numa escola da rede privada, é imprimir o empirismo necessário à defesa de nosso argumento principal neste trabalho: os contos são constituídos de material que provém tanto do inconsciente coletivo quanto do inconsciente pessoal. Sendo também o seu efeito na psique avaliado a partir destes dois prismas: em função de uma provocação que toma como ponto de partida os materiais do inconsciente coletivo, desperta-se conteúdo do inconsciente pessoal.

De início, queremos deixar claro que a atividade foi proposta visando alcançar um outro objetivo. À época, nos foi solicitado a realização de uma reunião com os pais para debater com os mesmos a temática relacionada à importância de seu acompanhamento e presença na vida escolar dos filhos.

Procurando fugir do lugar comum e imaginando uma forma de sensibilizá-los profundamente escolhemos uma técnica que pudesse fazê-los enxergar, de fato, a situação da criança ao chegar ao mundo sem condições para se manter sozinha, e o quanto esse desamparo inicial faz com que ela realmente necessite dos pais para que se sinta acolhida. Além disso, era também nosso interesse mostrar como esse desamparo pode retornar em situações que se assemelham e relacionam-se, de forma indireta, com o desafio de sobreviver, exemplificando que a ida à escola pela primeira vez pode significar uma vivência destes sentimentos que retornam e vem à tona quando do ingresso neste novo ambiente e, portanto, que este momento da vida de uma criança precisa ser acompanhado de perto por seus pais, pois leva a criança a re-tomar, a dor da separação, o arquétipo de desamparo.

Sabendo que a temática é retratada nos contos decidimos realizar com as crianças uma contação e depois solicitar o desenho de sua família visto que imaginávamos que estes conteúdos iriam emergir depois de terem ouvido a história sobre uma família de patinhos, e em especial, sobre o sofrimento daquele patinho que não conseguia encontrar um lugar para ele no mundo.

Partíamos da hipótese de que este é o sentimento que se re-apresenta para a criança neste momento de sua vida escolar e por isso seriam tocadas pelo conto e produziriam em seus desenhos aquilo que utilizaríamos depois para tocar seus pais levando-os a se darem conta da importância de sua presença e acompanhamento dos filhos neste momento tão especial de suas vidas.

Posteriormente, e tomando como referência os breves relatos das crianças sobre o que desenharam, os desenhos foram alvo de nossa análise e fonte de apoio para nossas discussões na reunião com os pais, sem identificar a sua autoria, e respeitando os princípios éticos de um trabalho desta natureza.

Sendo assim, como já sabíamos, os relatos dos desenhos tornar-se-iam nosso material para tocar os pais. Mas, no transcorrer das atividades nos deparamos com algo inesperado. Jamais esperaríamos um relato tão profundo como o que lhes apresentamos agora. Dentre as crianças que participaram da vivência, uma do sexo masculino, que à época, tinha aproximadamente 03 anos, desenhou, como toda criança desta faixa etária, apenas alguns rabiscos. Mas relatou o seguinte: “Aqui é a mamãe com os cabelos doido azul. A mamãe é doida. Aqui é o papai trabalhando”. Como a criança não desenhou a si mesma perguntamos: e você? E ele respondeu: “Eu fiquei no lago. Mas aqui na escola eu ainda não morri não”. Claro que ele se referia à cena em que o patinho fica no lago que congela durante o inverno. Uma alusão explícita à tentativa de suicídio do patinho que já cansado por não encontrar um lugar, desiste de viver e, fica no lago, congelando até ser resgatado por um homem que passou por ali.

O relato nos causou tamanho impacto que procuramos a mãe logo após a reunião. Mas, visando preservá-la, não revelamos o que foi dito pela criança. Apenas investigamos, através de uma conversa informal, se havia indícios de comportamento depressivo na criança ou manifestações que viessem a justificar um possível encaminhamento para atendimento psicológico. No entanto, durante a conversa não foi possível avançarmos em relação

à análise dos reais motivos que haviam levado aquela criança a se manifestar daquela maneira. Como sabemos, não nos cabe antecipar os fatos. Se, na fala daquela mãe não havia demanda suficiente para atribuímos um sentido ao relato da criança, não poderíamos ir adiante. Por isso, decidimos apenas orientar a mãe em relação aos aspectos que já haviam sido discutidos durante a reunião procurando mostrar-lhe a necessidade de acompanhamento do crescimento e desenvolvimento de seu filho e de estar atenta às necessidades que possivelmente ele estaria revelando através de suas ações e sentimentos expressos.

Aproximadamente um ano se passou depois deste encontro quando esta mãe nos procurou buscando orientações sobre como lidar com o tema de morte e suicídio que se encontrava cada vez mais recorrente no discurso e nos atos de seu filho que então tinha aproximadamente quatro anos e havia cortado a tela de proteção da varanda do prédio onde moravam pois dizia ser seu desejo morrer.

Foi apenas neste encontro que vimos o grau de profundidade e verdade daquele relato de desenho feito há um ano pela criança. Fragilizada e assustada com o comportamento de seu filho, nesta ocasião, neste segundo encontro, a mãe pode relatar o drama que aquela família havia vivenciado, quando questionamos como o tema da morte poderia ter se tornado objeto pulsional daquela criança de apenas quatro anos.

Na oportunidade ela nos contou que ele não tinha conhecimento do que ela iria revelar e prosseguiu informando que ela já estava vivenciando um segundo casamento e que o primeiro havia sido desfeito em função de um forte trauma vivenciado pelo casal quando perderam a filha afogada no lago localizado no sítio da família. Contou o quanto a perda desta filha a atormentava ainda na atualidade e como depois da separação e de ter reconstruído sua vida com o atual companheiro desejou ter novamente uma filha, mas, havia vindo um menino.

Após esta conversa compreendemos o sentimento daquele menino que viera para substituir a garotinha que tinha se afogado no lago (segundo o desejo de sua mãe). Entendemos porque, naquele relato de seu desenho, a criança havia nos dito com tamanha precisão que ele havia ficado no lago, representando simbolicamente, através de um sintoma – o desejo de morrer – um não-dito que compunha sua história pessoal. Uma tentativa vã de realizar o desejo impossível que lhe foi projetado pelo inconsciente materno. Como afirma Lacan (1981, p. 27-28) “o inconsciente é estruturado como uma linguagem.”

Nesse caso, essa estruturação aparece a partir daquilo que o desejo materno dita ao sujeito antes mesmo dele vir a ser. Para tamponar a dor da perda de uma outra criança deveria vir a substituir a que se perdeu. Mas a criança que chega não pode ser a outra. E, diante da impossibilidade de vir a realizar o desejo materno ela o realiza com o deslocamento que lhe foi possível: tornar-se a criança que morrera no lago para ser tal como ela.

Antes ainda que se estabeleçam relações que sejam propriamente humanas, certas relações já são determinadas. Elas se prendem a tudo que a natureza possa oferecer como suporte, suportes que se dispõem em temas de oposição. A natureza fornece, para dizer o termo, significantes e esses significantes organizam de modo inaugural as relações humanas, lhes dão as estruturas, e as modelam. O importante para nós, é que vemos aqui o nível em que – antes de qualquer formação do sujeito, de um sujeito que pensa, que se situa aí, - isso conta, é contado, e no contado já está o contador. Só depois é que o sujeito tem que se reconhecer ali, reconhecer-se ali como contador. (LACAN, 1981, p. 28).

A partir da reflexão acima entendemos como, no inconsciente da criança se projetou o desejo de morte para satisfazer, ainda que dentro de uma perspectiva totalmente incompreensível nos termos da lógica que rege as relações conscientes, o que estava marcado no desejo da mãe.

Porém, não podemos deixar de levar em conta, que o aspecto universal, representando o desamparo da humanidade, que está presente no conto, foi o fio, que fez a conexão entre o lago gelado no qual o patinho havia desejado morrer, por não encontrar um lugar para si no mundo, com sua própria história pessoal de não encontrar na economia do desejo materno um lugar. Por isso, estava preso àquele lago no qual sua irmã havia sido encontrada morta. Assim, expressava-se sintomaticamente através do desejo de morrer.

Constatamos que determinados não-ditos bloqueiam a articulação do significante, e em seu lugar preconizam uma única versão como a verdade, que não se apresenta como um significante mas como um significado que sintetiza o ser da criança. Esta, na impossibilidade de articular seus saberes, expressa-os no sintoma, seja alterando sua possibilidade de conhecer e aprender, seja transformando em atos, aspectos do não-dito. (ROSA, 2000, p. 3).

Foi esta situação que nos impactou sobremaneira a ponto de nos levar a refletir acerca da profundidade com que um conto pode nos atingir. Entendemos que a partir deste relato, encontramos um misto daquela

universalidade que os autores defendem estar presente nos contos e que faz parte da trama que se repete, tema discutido no início deste trabalho.

Como foi discutido, o tema do desamparo infantil é universal e nos toca a todos, seres humanos, fazendo despertar em nós a sombra deste momento de dor. Por isso atribuímos relevância a todo material coletivo que os contos contêm, porque claramente trazem em suas produções os sentimentos comuns vivenciados pela humanidade.

Mas, entendemos que apesar de haver uma base humana a partir da qual tais sentimentos florescem e isso está presente neste conto, é preciso também considerar o que eles provocam na experiência particular de cada sujeito. Na experiência daquela criança o lago era um lago real, em cujo lugar residia o seu desejo de morte por não poder substituir quem já havia morrido.

Como nos foi dito em sala de aula pela professora Ana Suely, durante o segundo encontro de formação de arteterapeutas realizado na Profint, “todo filho tem que trair seus pais. E trai quando o pai projeta a persona e ele tem que dizer – isso não é meu, estou lhe devolvendo! Neste caso, a criança ainda pequena não encontrou forças para devolver à mãe o desejo que esta tinha de reencontrar a filha morta, projetado naquele menino e que passou a compor sua persona. Como afirma Franz (2008, p. 31)

parece-me que as histórias arquetípicas se originam, frequentemente, nas experiências individuais através da irrupção de algum conteúdo inconsciente, que podem surgir em sonhos ou em alucinações em estado de vigília. [...]. Algum evento ou alguma alucinação coletiva acontece, e então, o conteúdo arquetípico irrompe na vida de um indivíduo.

No relato desta criança o material arquetípico emergiu a partir da contação da história *O Patinho Feio* que contém um conteúdo comum a toda a humanidade, o tema do desamparo, refletindo aí o Inconsciente Coletivo. Mas ao emergir utilizando esse conteúdo universal manifestou-se dentro da particularidade de sua vida pessoal.

Assim, também acontece quando os contos são recontados e entendemos que é em razão disto que ocorrem as mudanças em sua trama literária, mantendo-se, no entanto, o tema central.

Ainda citando Franz (2008, p. 31) sabemos que “tais invasões do inconsciente coletivo no campo de experiências de um único indivíduo, provavelmente, de tempo em tempo, criam novos núcleos de histórias e mantêm vivos os materiais já existentes”, e é nesse sentido que defendemos a tese da repetição/ transformação dos contos.

Além disso, é preciso frisar também o quanto esta persona foi se corporificando no campo da consciência desta criança de quatro anos, a ponto de passar a tomar a ideia de morte, como uma meta a se manifestar em sua realidade cotidiana, inclusive, dirigindo suas ações, como na tentativa de suicídio ao cortar a rede de proteção da varanda de seu apartamento.

Portanto ao se desenhar no lago, ele trouxe à tona, um aspecto do seu inconsciente, “o psíquico desconhecido”. Mas, apesar da fixação em torno da ideia de morte ter se tornado um ato do ego, proveniente de um estado de consciência, conferindo a sua conduta um direcionamento, não podemos deixar de compreendê-lo como decorrente dos estímulos psíquicos internos que influenciam o ego.

Chamamos atenção ainda para o fato de que esta criança, com três anos, estava iniciando um processo através do qual deveria denominar-se EU. É em torno de dois anos de idade que isso ocorre, e o fato de não encontrar referências para se situar num lugar próprio de constituir seu Self desenhou-se “no lago” como nos disse, ressaltando o fato de que “na escola ainda não tinha morrido não”. Porque na escola ele encontrava referências para se constituir como um sujeito vivo. Neste caso, o ego que deveria temer a morte do corpo, estava identificado com a morte como única forma de manifestar-se em função do desejo da mãe de reencontrar nele aquela criança morta. Como afirma Stein (2006, p. 39) “em termos gerais, é o conteúdo do inconsciente que reduz o livre-arbítrio do ego”.

Para finalizar, queremos chamar a atenção dos profissionais de educação e da área psi de quão profunda pode vir a se tornar uma simples atividade de contação, e, de como devemos estar atentos, ao que pode emergir quando trabalhamos com a literatura infantil, em especial, com os contos clássicos. Claro que sabemos os limites da utilização deste material de trabalho em cada campo, mas, sabemos também que o inesperado pode vir a

acontecer e que devemos estar preparados minimamente para saber lidar com ele, e, pelo menos, procedermos aos encaminhamentos necessários e pertinentes.

REFERÊNCIAS

CORSO, D. L.; CORSO, M. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

ROSA, Miriam Debieux. *O não-dito como operador na clínica com crianças e adolescentes*. Palestra realizada na mesa Alienação e separação: impasses e possibilidades de intervenção, no Seminário de Extensão Universitária Psicanálise e Linguagem: impasses na constituição do sujeito, na PUC de São Paulo, em 1999. Aborda tema desenvolvido no livro *Histórias que não se contam: o não-dito na psicanálise com crianças e adolescentes*; São Paulo: Ed. Cabral, 2000. Disponível em <http://egp.dreamhosters.com/textos/o_nao_dito.shtml>. Acesso em 02 jul 2015.

STEIN, Murray. *Jung: o mapa da alma: uma introdução*. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

VAZ, Wagner de Menezes; RODRIGUEZ, Rafael. *As feridas do Patinho Feio*. Uma visão Junguiana do conto de Hans Christian Andersen. Disponível em: <<http://www.rubedo.psc.br/08outrub/patifeio.html>>. Acesso em 22 de out de 2014.

VON FRANZ, M. L. *A interpretação dos contos de fada*. 7 ed. São Paulo: Paulus, 2008.



12

Luciano da Silva Candemil
Josiane Vitôr da Silva

JARDIM EN-CANTADO

material didático
para a ampliação do
repertório musical de
alunos com transtorno
do espectro autista

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência a respeito das atividades desenvolvidas durante o percurso da disciplina Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, que faz parte do 6º período do Curso de Licenciatura em Música da UNIVALI. As ações foram realizadas por um trio de acadêmicos¹, contando com a supervisão de uma professora orientadora².

O estágio foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2015 na Escola Tempo Feliz em Balneário Camboriú (SC). Essa escola é uma instituição sem fins lucrativos mantida pela APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Balneário Camboriú - com o auxílio de convênios com a Prefeitura Municipal, Governo Estadual, Governo Federal e também com a ajuda da comunidade através das campanhas promovidas pela associação a nível municipal.

Mediante uma abordagem de caráter qualitativo, essa pesquisa ação foi dividida em etapas, a saber: 01 visita técnica, 01 aula diagnóstica e 09 intervenções. Essa metodologia foi empregada com o intuito de compreender a realidade do espaço educacional e de seus alunos, para posteriormente interpretar os dados coletados, fornecendo subsídios teóricos e práticos para a elaboração e realização das atividades musicais.

A prática do estágio supervisionado favorece e estimula a formação de professores pesquisadores, contribuindo para o aprimoramento da prática docente. Pensando nisso, para a coleta de dados, foram utilizadas as seguintes estratégias: pesquisa bibliográfica, observação participante, vídeos e fotos das intervenções, além de anotações. Também foram realizadas consultas nos prontuários dos alunos com o intuito de compreender suas realidades. Esse conjunto de informações forneceu material suficiente para a elaboração do projeto e de todos os relatórios de cada aula.

1. Luciano da S. Candemil, Josiane V. da Silva e Sabrina Assi.

2. Cristiane Muller.

“Jardim En-Cantado - material didático para a ampliação do repertório musical de alunos com Transtorno do Espectro Autista” foi o tema escolhido para esse trabalho. A escolha foi pensada para verificar se seria possível elaborar um material didático, ao longo do semestre, constituído por estações musicais que pudesse promover a ampliação do repertório musical dos alunos com transtorno do espectro autista - TEA.

Assim, levando em consideração que os alunos com TEA são muito visuais e embasados no método TEACCH, criamos o Jardim En-Cantado composto de estações musicais com telas ilustrativas, flores e árvores feitas de isopor, criando um ambiente repleto de informações musicais. O projeto tinha como objetivo além da ampliação do repertório, promover a percepção musical, a autonomia e o contato com o próprio corpo, e para tanto foram utilizadas estratégias individualizadas.

CONHECENDO A ESCOLA

A Escola Especial Tempo Feliz, nome de registro do espaço educacional administrado pela APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Balneário Camboriú - foi a unidade escolar escolhida para o desenvolvimento das atividades da disciplina Estágio Supervisionado do 6º período, do Curso de Licenciatura em Música. A respeito do ambiente sociocultural, essa unidade escolar atende aproximadamente 150 alunos de todas as idades, divididos entre aqueles que frequentam a área pedagógica com os do atendimento especializado.

Durante a visita técnica, percebemos que a Escola Especial Tempo Feliz tem a preocupação de integrar todos os alunos com o ambiente educacional, não somente durante as oficinas, mas também nas demais atividades cotidianas. Por conta disso, todas as salas são ambientes, ou seja, possuem estrutura apropriada para cada finalidade específica. As turmas são separadas por necessidades e participam de todas as atividades organizadas por rodízio, com exceção dos alunos autistas que permanecem sempre na mesma sala.

CONHECENDO OS ALUNOS

Em diálogo com as coordenadoras educacionais da APAE foi demonstrado haver uma preocupação com os alunos autistas, sendo reportado que devido as suas limitações de aprendizagem acabam não participando de alguns programas e oficinas que são realizadas na instituição. Apesar do interesse em proporcionar atividades de integração dos autistas com outros alunos, tais como: educação física, informática, apresentações e eventos, por outro lado, a instituição deixa abertas algumas lacunas na aprendizagem dos alunos autistas.

Normalmente os alunos com TEA são carentes de atividades extras e diferenciadas, pois normalmente eles não são convidados para participar. Diante dessa demanda, a TEACCH 1, nome da turma matutina de autistas, foi selecionada para esse estágio. Essa turma tem sido frequentada por três alunos com idades entre 23 e 50 anos, sendo dois alunos, J.C e W.B; e uma aluna, M.G.

Para compreendermos melhor a parte artística da escola e o processo de ensino realizado com os autistas foram feitas conversas com as professoras de artes que elencaram algumas propostas de ensino, entre elas: enfoque na percepção visual, textura de cores e o prazer de desenvolver a arte, propostas essas que tem relação com a funcionalidade daquilo que está sendo aprendido.

Por se tratar de uma turma com características específicas e que não faz parte do cotidiano dos estagiários, a aula diagnóstica não foi realizada mediante contato pessoal com os alunos como normalmente é feito. Nesse estágio, foi adotada como alternativa a realização de uma consulta aos prontuários dos alunos.

Assim coletamos dados por meio da consulta em laudos psicológicos, pedagógicos e médicos elaborados entre os anos de 2011 e 2014. Resumidamente, apresentamos a análise dessa pesquisa:

- M. G - 23 anos: compreende o que é solicitado, expressa sentimentos e cria vínculos. Mantém atenção em curto espaço de tempo e gosta de música. Compreende o que é solicitado, não oraliza, mas responde com gestos e expressões corporais. Possui muitas estereotipias.

- J.C - 36 anos: tem resistência em participar das atividades propostas, expressa sentimentos, mostra experiências e cria vínculos. Limita-se a última palavra da frase que foi dita. Interage com pessoas de fala calma, com voz serena que o faça diminuir a ansiedade e compreender qual o comportamento esperado.
- W.G - 50 anos: tem transtorno de linguagem, comunica-se pela fala, com algumas estereotípias e repertório de seu interesse. Apresenta boa compreensão, interpreta conceitos culturais, tem noção de tempo e espaço, porém tem falta de concentração nas atividades propostas e dificuldades nas habilidades escolares. É resistente no cumprimento das regras do grupo social e sempre que possível procura afastar-se do grupo e das atividades desenvolvidas.

Observando as avaliações individuais elaboramos uma avaliação global da turma mediante uma lista de questões: repertório, trabalho individualizado, resistência a atividades em grupo, gosto por jogos individuais, gosto por caminhadas, gosto pela música em geral, falta de oralização, respostas não-verbais, auto-contato corporal e o modo correto de lidar com esses alunos.

Esse conjunto de informações coletadas contribuiu para compreender as habilidades e limitações de cada aluno, fomentando a realização de um brainstorm que contribui para a definição da temática a ser trabalhada e das estratégias que seriam adotadas. Além disso, a junção da pesquisa bibliográfica com os resultados dos diagnósticos permitiu evidenciar aspectos importantes do aprendizado dos alunos e como os mesmos percebem o mundo ao seu redor. De fato, essa composição foi fundamental para a elaboração de todas as intervenções pedagógicas e da escolha do tema Jardim En-Cantado.

CONHECENDO A PATOLOGIA

A respeito da patologia do Transtorno do Espectro Autista, a Associação Americana de Autismo³ considera que “o autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida. O autista é incapacitante, e os sintomas aparecem tipicamente nos três primeiros anos de vida” (GAUDERER, 1997). Informa também que esse tipo de deficiência é mais comum entre meninos do que em meninas, justificando o perfil dos alunos que formam a turma escolhida:

Acontecem cerca de 20 casos entre 10 mil nascidos e é 4 vezes mais comum entre meninos do que em meninas. É uma patologia encontrada em todo o mundo, e em famílias de toda configuração social, racial e étnica. “Até o momento, não foi possível provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar o autismo” (ASA apud GAUDERER, 1997).

Segundo Benenzon, que trabalha com crianças autistas há mais de 15 anos, elas nascem e vivem em um mundo particular, e que as pessoas que a rodeiam não despertam interesse, e por conta disso passam a maior parte do tempo se entretendo com objetos (BENENZON, 1987, p.30). Para entender um pouco mais, podemos buscar informações na etimologia da palavra, conforme ele aponta:

Autismo vem do grego autós, que, conforme aponta o autor, quer dizer por si mesmo, próprio. É um termo usado em psiquiatria para fazer referência a comportamentos do ser humano centralizado no próprio indivíduo. Foi Bleuler quem introduziu o termo “autismo” para designar a perda de contato com a realidade, acarretando como consequência uma impossibilidade ou uma grande dificuldade de comunicação com os demais (BENENZON, 1987, p.37).

No entanto, a educadora musical Viviane Louro, que trabalha com alunos autistas na perspectiva inclusiva, informa que nos dias atuais, tecnicamente o termo mais utilizado é o T.E.A. - Transtorno do Espectro Autista –

3. ASA – Autismo Society of American.

definição cunhada pela Dra. Lorna Wing que “resumiu as características desse quadro diagnóstico no comprometimento de três áreas específicas: imaginação, socialização e comunicação”. (WING apud LOURO, 2014, p. 139). Segundo Louro, “foi Wing que deu os primeiros passos para o estabelecimento do conceito de um espectro autista, e que sua teoria ficou conhecida como ‘Tríade de Wing”, alegando que independente do grau do autismo, todos terão comprometimentos nas áreas citadas acima (LOURO, 2014, p.139).

Diante do perfil diferenciado de alunos com quem iríamos trabalhar, apesar de ser uma turma bem pequena, encontraríamos comportamentos e dificuldades de aprendizagem diferenciadas. Por conta disso, foi necessário pesquisar algumas características mais comuns:

Como nada sabemos dela, pois não fala, apenas emite sons estranhos, não nos encara, olha para longe, não tem pontos fixos para o mundo externo, parece olhar sempre para dentro de seu mundo, não responde a seu nome nem a qualquer chamamento, parece ouvir apenas seu mundo interior, não se pode tocar nela porque rejeita o contato corporal, repito como nada sabemos dela, somente podemos especular sobre ela e, quando especulamos, muitas vezes projetamos nossas próprias situações no outro. Nossa objetividade de cientista “se torna subjetiva” (BENENZON, 1987, p.30).

Conforme aponta o site Universo Autista (2007), o aluno autista “necessita de muita previsibilidade porque não consegue interpretar com adequação noções temporais. A compreensão da passagem do tempo e do raciocínio sequencial dos fatos e eventos parece estar muito prejudicada no autista” (UNIVERSO AUTISTA, 2007). Além disso, esses alunos possuem uma relação diferenciada com o tempo, que é um tempo não verbal, muito diferente com o tempo do homem civilizado. Sobre essa problemática Benenzon traz que:

A criança autista possui outro tempo, diferente. O homem cotidiano está acostumado a uma resposta imediata, arco-reflexo a mais primitiva das expressões. O grande civilizado perdeu a capacidade de esperar, de postergar, de elaborar. Toca um botão e algo acontece imediatamente. O frio, o calor, a imagem da TV, a resposta do computador, a partida de um motor, o disparo de um projétil, a morte (BENENZON, 1987, p.31).

Por conta das dificuldades de compreender a passagem do tempo e o raciocínio sequencial dos fatos o aluno com autismo precisa de muita estruturação para entender o que vai fazer, quando e onde. Entre outras

características a criança autista aprende muito melhor vendo do que ouvindo, ou seja, o sentido da visão é um dos sentidos que mais favorecem o contato das crianças com o mundo exterior. Sobre a necessidade do sentido da visão do aluno autista, temos que:

Também foi detectada a necessidade que os autistas têm em compreender os espaços, não elaboram com espontaneidade o que vão fazer, quando e onde. Estas dificuldades somadas à observação de que os autistas são extremamente visuais, ou seja, vêem os elementos de seus pensamentos como imagens concretas e visuais. Em outras palavras, o que pode ser visto e gravado como imagem concreta a nível de cérebro tem função para os autistas; o que necessita de elaboração, introspecção ou interpretação social é extremamente difícil para eles. Daí a grande dificuldade de entenderem a realidade, as regras e os manejos sociais, pois a vida social é pura interpretação e não simplesmente uma imagem observável que pode ser gravada e arquivada como conhecimento (UNIVERSO AUTISTA, 2007).

Ou seja, os autistas são extremamente visuais, pois vêem os elementos de seus pensamentos como imagens concretas e visuais. Portanto, os alunos com TEA não entendem metáforas. Possuem grande dificuldade de entenderem as entrelinhas de uma realidade, as regras e os manejos sociais, pois a vida social é pura interpretação e não simplesmente uma imagem observável que pode ser gravada e arquivada como conhecimento.

CONHECENDO O PROGRAMA TEACCH

Na Escola Tempo Feliz as professoras da turma escolhida empregam o programa TEACCH, que em português significa "Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação", um método de ensino com concepção educacional, clínico e psicopedagógica, criado a partir de um projeto de pesquisa. Observamos durante a visita técnica que o método sugere a utilização de cartelas com imagens ilustrativas que dão conta do dia-a-dia dos alunos com TEA, estabelecendo uma rotina que auxilia no desenvolvimento das atividades diárias.

Esse material surgiu nos Estados Unidos em 1966 após um trabalho intenso de pesquisas e observações que duraram cerca de 10 anos realizadas pela equipe do Dr. Eric Schopler. A equipe observou que o autista possui dificuldades básicas no seu desenvolvimento. Sobre o TEACCH Assumpção aponta:

Tem como objetivo apoiar o portador de autismo a chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível. Ajudando-o a adquirir habilidades de comunicação para que possam se relacionar com outras pessoas e, dentro do possível dar condições de escolha para a criança. (ASSUMPÇÃO apud MOREIRA, 2005 p. 3).

O TEACCH está fundamentado em pressupostos da teoria comportamental e da psicolinguística tendo como objetivo observar profundamente os comportamentos das crianças autistas em diversas situações motivadas por diferentes estímulos. Por conta disso, esse método foi escolhido como referência para o desenvolvimento do Jardim En-Cantado, contribuindo para a criação da parte visual. Essa ferramenta pedagógica parte do princípio que o desenvolvimento de cartelas facilita o dia-a-dia dos alunos com TEA, entretanto não se limita somente nisso.

Assim, o desenvolvimento desse estágio foi beneficiado dessa pequena fração conceitual do método, ao utilizar imagens que dessem conta de transmitir a musicalidade nelas contidas. Seguindo esse entendimento, Leon e Lewis afirmam que:

Os pontos de apoio do TEACCH seriam: uma estrutura física bem delimitada, com cada espaço para uma função; atividades com sequência e que as crianças saibam o que se exige delas, uso direto de apoio visual, como cartões, murais. Conforme for reavaliando-se cada criança consegue-se ir mudando suas rotinas para que ela vá se desenvolvendo. (LEON e LEWIS apud MOREIRA, 2010, p. 3).

A partir desse método desenvolvemos cartelas com diversas imagens tais como: balão, casa, bicicleta, violão, cadeira, pessoas, campo de futebol, bola, carro e outros. A maioria das figuras que fazem parte da elaboração das atividades pedagógicas foi escolhida tendo como base as informações extraídas dos prontuários durante a coleta de dados.

O JARDIM EN-CANTADO

Segundo alguns dicionários da língua portuguesa, os prefixos são morfemas colocados antes das palavras com o objetivo de alterar seus significados. No caso do prefixo “en”, este assume a função gramatical de expressar um movimento para dentro, ou uma posição interior, como por exemplo, nas palavras entusiasmo, engarrafado ou encéfalo.

Portanto, a escolha do nome Jardim En-Cantado é fruto de uma reflexão a respeito dos procedimentos adotados para trabalhar com alunos autistas. Foi entendido que esse nome enfatiza o caminho que os estagiários fizeram procurando conhecer quem eram os alunos e como cada um aprendia. Convergindo questões diversas para um mesmo ambiente, estabelece assim uma conexão com o significado etimológico da palavra autismo, ou seja, se move para o “eu” de cada aluno.

Então, foi escolhida a elaboração de um Jardim En-Cantado, sendo este realizado no ginásio da escola em virtude do pequeno tamanho da sala onde ficava a turma TEACCH 1. O objetivo inicial era ampliar o repertório musical dos alunos, mediante desenvolvimento da percepção musical e da autonomia, alicerçadas no uso de imagens.

O Jardim En-Cantado, que foi desenvolvido no decorrer das intervenções, consistiu de um conjunto de pontos de apoio pedagógicos chamados de estações, elaborados conforme o gosto musical de cada aluno observado nos laudos técnicos, sendo compostos com equipamentos eletrônicos, repertórios específicos, cartelas musicais no padrão TEACCH, e enfeites de árvores e plantas, tudo para criar um ambiente favorável ao aprendizado do aluno com transtorno do espectro autista.

As atividades do estágio se caracterizaram como uma pesquisa-ação que colocou os discentes em campo para desenvolver processos de aprendizagem que se modificaram e se solidificaram no tempo e no espaço.

AS INTERVENÇÕES E OS MATERIAIS PRODUZIDOS

As aulas de música foram ministradas durante nove quartas-feiras em sequência, acontecendo sempre entre 10h30min e 11h30minh de cada manhã, ocupando parte do horário das aulas de informática. Para cada aluno era reservado entre 15 a 20 minutos para atendimento individualizado, sendo feito aqui um revezamento entre os estagiários. Enquanto um atuava como docente, os outros dois davam suporte técnico e faziam os registros fotográficos e de vídeo.

Como as intervenções foram feitas no ginásio, semanalmente o Jardim En-Cantado tinha que ser novamente montado, o que acontecia entre o início da manhã e o início das aulas. Assim, durante nove semanas consecutivas a montagem foi realizada procurando sempre interagir com o espaço disponível.

Como dito anteriormente, o Jardim En-Cantado consistiu de um conjunto de pontos de apoio pedagógicos chamados de estações elaborados conforme o gosto musical de cada aluno observado nos laudos técnicos, compostos com equipamentos eletrônicos, repertórios específicos, cartelas musicais no padrão TEACCH, e enfeites de árvores e plantas.

Assim, foram elaboradas três estações nomeadas com as iniciais dos respectivos alunos, organizadas da seguinte forma: a Estação M.G foi montada com desenhos de personagens da Turma da Mônica, a Estação J.C recebeu decoração com a temática do esporte e a Estação W.B. recebeu desenhos de cantores como Erasmo Carlos e Roberto Carlos, além de fotos de instrumentos musicais.

Ao longo das intervenções diversos materiais foram produzidos com destaque para: cartelas musicais, relógio musical, gênios percussivo, xilofone com teclas coloridas e partitura analógica. Além desses foram utilizados videoclipes, diversos tipos de música para dançar, instrumentos de percussão variados e um violão.

Na Estação W.B. foram bastante utilizados o canto de parlendas previamente conhecidas pelo aluno, o xilofone com teclas coloridas e uma partitura analógica da música Cai Cai Balão, elaborada a partir de cartelas de cores correspondentes as cores das teclas do xilofone.

O xilofone foi também usado para fazer atividades com a aluna M.G. Esse instrumento foi aplicado para trabalhar com percepção musical, sendo usado junto com um violão. Relatamos que durante a execução das músicas a aluna parava para sentar, permanecendo na cadeira acompanhando corporalmente. Uma das músicas utilizadas trata-se apenas de uma sequência arpejada dos acordes de Dó maior e Ré menor.

Ainda em relação à aluna M.G. vale comentar o resultado de outras atividades realizadas com ela, como por exemplo, a utilização da dança, principalmente da ciranda e do CD de Lia de Itamaracá, e a execução espontânea de uma sequência de palmas dentro da pulsação métrica da música que a aluna estava ouvindo.

A respeito do aluno J.C. alguns jogos e instrumentos deram bons resultados, como os materiais audiovisuais sobre esporte, principalmente sobre o Senna e, os jogos musicais Gênios Percussivo e Relógio Percussivo, ambos desenvolvidos durante o estágio. O jogo Gênios Percussivo foi inspirado a partir do brinquedo Gênios Musical, e consiste na utilização de quatro tambores de fanfarra, contendo cada peça uma cor e uma forma geométrica diferente sobre a membrana. O Relógio Percussivo trata-se de um jogo com dozes pontos dispostos num grande círculo, onde em cada ponto foi colocado um instrumento de percussão diferente.

Ainda em relação a J.C. durante as intervenções com jogos musicais, a utilização de uma bola de vôlei serviu positivamente como uma ponte para a manipulação dos instrumentos de percussão, e que o uso de cartelas de cores ajudou a facilitar o processo.

Ao final da última intervenção foi comunicado aos alunos sobre o encerramento das atividades. Na sequência o Jardim En-Cantado foi inteiramente desmontado, sendo entregue todos os materiais para as professoras da turma trabalhada. Na ocasião, aproveitamos para realizar uma entrevista semi-estruturada com as professoras, com o intuito de obter algumas informações a respeito do resultado das intervenções no cotidiano pedagógico e social dos alunos contemplados nesse estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se fazer uma reflexão sobre a escolha da criação de um material didático para alunos com TEA, tendo Jardim En-Cantado como tema para nosso estágio, percebemos que o mesmo foi de encontro com nossos objetivos, convergindo questões diversas para um mesmo ambiente, assim como, estabeleceu uma conexão com o significado etimológico da palavra autismo, ou seja, que se move para si próprio.

Portanto, concluímos que houve mudanças significativas em cada aluno, sendo observado que M.G deu respaldo satisfatório no que tange à repetição dos movimentos, à satisfação interiorizada e à apreciação musical, que a deixou calma, o que foi demonstrado ao longo das intervenções. Notamos uma melhora na ansiedade da aluna que conseguiu controlar algumas reações estereotipadas, como parar de movimentar os dedos excessivamente.

J.C demonstrou satisfação em participar das atividades e em alguns momentos se relacionou com os estagiários de forma extremamente afetiva. O aluno compreendia perfeitamente o que estava sendo solicitado. Apesar de possuir a fala bem limitada não demonstrou estar ansioso ou relutante em nenhum momento.

O aluno W.B conseguiu dar respostas verbais e não-verbais com precisão. Em seu processo de aprendizagem evidenciou uma memória relativamente ativa, temporal e por vezes argumentativa. Cantou, tocou e socializou com todos os estagiários.

Finalizando, almejamos que as sementes plantadas nesse jardim possam ser colhidas futuramente por outros professores nesse mesmo espaço, e também por nós estagiários em outros quintais. Esperamos que a elaboração do Jardim En-Cantado tenha se constituído numa caminhada pedagógica geradora de frutos, na qual todas as respostas verbais e não-verbais, e, todos os pontos de auge e declive se transformem em orientações positivas para futuros trabalhos em outros campos musicais.

REFERÊNCIAS

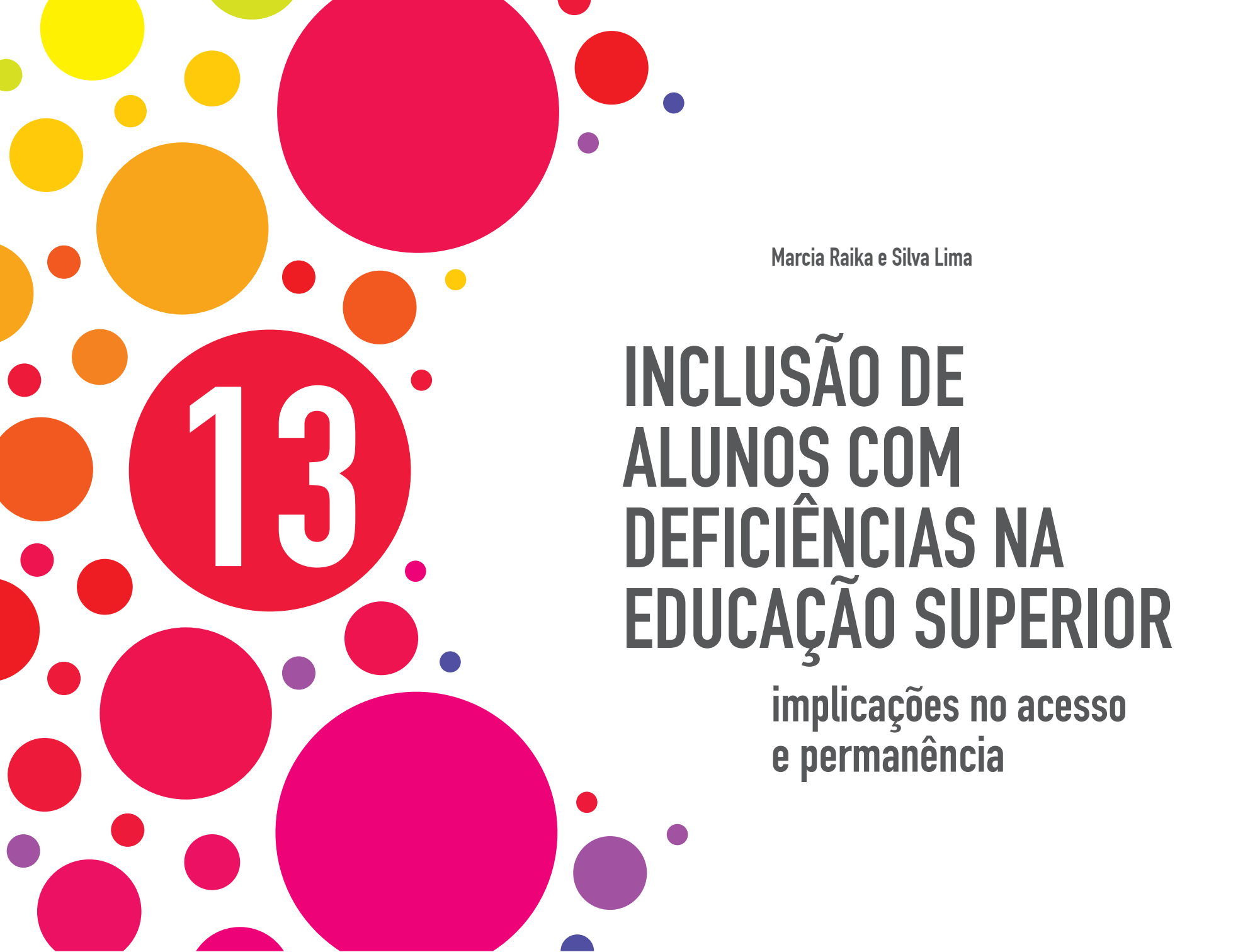
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2001.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003.
- BENENZON, Rolando O. *O Autismo, a família, a instituição e a musicoterapia*. Ed. Enelivro, 1987.
- CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Tradução de Fátima Murad, Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FIALHO, Juliana. *Autismo: a restrição comportamental e as estereotipias*. Disponível em: <<http://comportese.com/2014/06/autismo-a-restricao-comportamental-e-as-Estereotipias>>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- GAUDERER, E. Christian. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- LOURO, Viviane dos Santos. *Ações pedagógicas para inclusão de aluno com transtorno do espectro autista numa escola de música de São Paulo*: Relato de caso. Vol. 10 n. 2– ISSN 1984-3178. Ano 2014.
- MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- NOGUEIRA, Erika de Souza. *O transtorno do Espectro Autista*. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7601967-Transtorno-do-autista-na-educacao-infantil.html>> http://famesp.com.br/novosite/wpcontent/uploads/2014/tcc/famesp_erika_de_souza_nogueira_parte1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- MOURA, Ieda Camargo de. BOSCARDIN, Teresa Trevisan. ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- MORAIS, Telma Liliana de Campos. *Modelo TEACCH – Intervenção Pedagógica em Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. (Dissertação de Mestrado em Educação Especial). Lisboa 2012.
- UNIVERSO AUTISTA. Autismo e a Terapia Ocupacional. In: *Universo Autista*. 2007. Disponível em: <<http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/articles/article.php>>. Acesso em 10 ago. 2015.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. *Ladernos Libertad-1*. 7.º Ed. São Paulo, 2000.



EDUCAÇÃO NO PLURAL

JARDIM EN-CANTADO

WEGNER, Sandra Jabur. Benefícios das atividades aquáticas nos transtornos do espectro autista. *Folha Carioca*. Ed. 115. 2013. Disponível em: <<http://www.folhacarioca.com.br/2013/12/16%20beneficios-das-atividades-aquaticas-nos-transtornos-do-espectro-do-autismo/>>. Acesso em 10 out. 2015.



13

Marcia Raika e Silva Lima

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

implicações no acesso
e permanência

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido temática de discussões nos diferentes âmbitos da sociedade, especialmente no campo educacional, devido ao aumento de matrículas de alunos com NEEs, isto é, aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em instituições de ensino regular. (BRASIL, 2008). No ano de 1998, tínhamos aproximadamente 337 mil alunos com deficiência na educação básica e em 2012 esse número mais que duplicou, totalizando 820 mil alunos matriculados na escola de ensino comum, conforme dados informados pelo Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais no ano 2012.

Diante do avanço nas matrículas de alunos com deficiências na Educação Básica, não é possível visualizá-las na mesma proporção quando se refere ao Ensino Superior, visto que no ano de 2011, tínhamos apenas 23.250 (vinte e três mil duzentos e cinquenta) desses alunos no Ensino Superior. Um fato a ser observado é que desse total, 16.719 (dezesesseis mil setecentos e dezenove) alunos estavam cursando graduação em Instituições de Ensino Superior da rede privada e os demais em Instituições públicas (MEC/INEP, 2011).

Assertiva que vai ao encontro do que discorre Cunha (1980) acerca do Ensino Superior na educação brasileira, ao destacar a privatização como umas das características principais desta etapa de ensino, mostrando-nos que cerca de 60% dos alunos com NEEs que cursavam a Graduação estavam matriculados em instituições privadas. Diante dessa realidade educacional, fomos motivadas a investigar a seguinte problemática: Como ocorre a inclusão de alunos com deficiências nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior- IES, sobretudo da esfera privada? O objetivo geral consiste em investigar como ocorre a inclusão de alunos com deficiências nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior- IES privada e como objetivos específicos, identificar alunos com deficiências nas IES privada; interpretar o que os participantes compreendem por inclusão no Ensino Superior; Analisar os investimentos realizados pelas IES privadas para a inclusão de alunos com deficiências.

O presente estudo surgiu da motivação da nossa prática docente, enquanto professora substituta e convidada de diferentes Instituições de Ensino Superior, pública e privada, na capital de Teresina, bem como de diferentes municípios do Estado do Piauí e do Maranhão, na qual trabalhamos disciplinas das áreas pedagógicas (Política Educacional, Organização da Educação Brasileira, Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar, Educação Superior no Brasil, Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Escola e Currículo, dentre outras), com ênfase nas disciplinas de Fundamentos da Educação Inclusiva e Metodologia da Educação Inclusiva.

Nesta vivência profissional tivemos a oportunidade de observar que algumas dessas IES, apresentavam número relevante de alunos com deficiências, isto é, educandos com deficiência física, visual, auditiva, além de autistas e deficiência intelectual, há investimentos quanto à acessibilidade arquitetônica, com a construção de rampas, alargamento de portas, pista tátil, mas pouco investimento quanto à acessibilidade ao currículo, com contratação de intérpretes de Libras, transcrição de textos em Braille-tinta, tinta-Braille, em áudio, letras ampliadas, kit multimídias, entre outros.

Essa pesquisa trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, especificamente um estudo descritivo. Os instrumentos adotados foram à entrevista semiestruturada, por permitir flexibilidade na coleta das informações e a observação não participante que oportunizou a pesquisadora o contato direto com o fenômeno investigado de uma pesquisa descritiva.

A educação é direito de todos os cidadãos, preceituada na Constituição Federal (1988). Direito que não corresponde apenas ao acesso à escola, mas nas condições mínimas e necessárias para a permanência ao longo do ano letivo. Diante do exposto, ressaltamos a relevância do direito aos alunos com deficiência quanto ao ingresso no Ensino Superior, com a finalidade de dar continuidade aos estudos e ingresso, com qualidade, no mercado de trabalho.

Com este propósito, destacamos o Pacto Internacional, com o Decreto 591/92, que legaliza os direitos econômicos, sociais e culturais das pessoas e especifica essa garantia ao afirmar que a “ educação de nível

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito”. (BRASIL, 1992, p. 01). Com essa prerrogativa propõe-se a necessidade de investimentos através de políticas educacionais que propicie melhores condições de ingresso no ensino superior para esse grupo especial de alunos.

Se compararmos as matrículas de alunos com deficiências da Educação Básica com as do Ensino Superior, quantitativamente, interpretamos esta como sendo ínfima com relação àquela. Se analisarmos o quadro histórico de abandono, homicídio, exclusão pelo qual esse grupo especial de alunos encontrou-se, considerados como totalmente incapazes de conviverem em sociedade e de estudarem em instituições escolares de ensino regular, percebe-se que, na atualidade eles estão conquistando vagas nas Instituições de Educação Superior-IES.

Neste texto apresentaremos uma breve discussão acerca do contexto do Ensino Superior e o acesso de alunos com deficiências, delineando breve histórico do Ensino Superior e da educação especial e inclusiva, inclusão nas instituições de ensino superior: programas e investimentos evidenciando os aspectos legais que embasam o atual paradigma do contexto inclusivo, os financiamentos para a educação inclusiva no Ensino Superior, a metodologia e análise dos resultados da pesquisa e conclusões consideradas acerca da temática proposta.

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO SUPERIOR E O ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS

A educação formal, realizada em espaços reservados para a transmissão de conhecimentos culturalmente elaborados, sempre esteve presente nos períodos históricos da nossa civilização, mesmo sendo apenas para pequenos grupos, os de classe mais abastadas - favorecidas economicamente, que podiam usufruir de uma educação escolarizada em espaços educativos, que oportunizassem à sua inserção no mundo da cultura. Confirmando essa assertiva Beyer (2005, p. 13), ressalta que:

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

[...] a história da educação escolar demonstra que nunca houve uma escola, de fato, para todos. Escola e educação formal sempre foram um privilégio para poucos, um privilégio dos poderosos. Na história da educação formal ou escolar nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma a sua maneira, escolas especiais.

Diante da afirmação do autor, podemos destacar que a educação escolar desde tempos remotos apresentou caráter elitista, em que nem todas as pessoas tinham acesso à educação formal. Neste contexto de exclusão escolar para a maioria das pessoas, especialmente as menos favorecidas, encontramos os alunos com deficiências. Estes foram passíveis de abandono, esquecimento, sacrifícios e discriminações, por vários períodos históricos, por serem considerados inaptos ao convívio social devido às suas limitações físicas ou mentais.

Durante séculos, as pessoas que nascessem com alguma deficiência ou a adquirissem, eram marginalizadas e isoladas do contexto social. Eram segregadas em instituições filantrópicas voltadas quase que exclusivamente para o processo de socialização, ainda que estivesse presente a tentativa de educá-las em escolas regulares, mas em classes separadas dos demais alunos. Somente em meados do século XX, a partir da compreensão de que a deficiência não era resultante apenas de fatores endógenos foi que se iniciou a preocupação com a educação dessas pessoas. (LIMA, 2010).

Em estudos realizados por Sampaio (1991), acerca da história da evolução do Ensino Superior Brasileiro, com ênfase nos períodos de 1808 a 1990, discorre que desde o império, existem instituições de Ensino Superior. Estas, no entanto, eram para as camadas privilegiadas da sociedade da época, em que estes tinham direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social.

Ressalta a autora Sampaio (1991) que houve expansão no número de Universidades, especialmente a partir da década de 1930, por parte do governo central em todo o território nacional, ficando este com a incumbência de administrá-las e financiá-las. Essas novas oportunidades de acesso ao Ensino Superior e de carreira no Magistério ajudaram a criar uma demanda que foi amplamente explorada pelas novas classes médias urbanas em formação. Nos períodos de 1808 a 1990, estudados por Sampaio, não foi possível visualizar nenhuma época

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

pela qual fosse feito alguma inferência do grupo de alunos especiais nas instituições superiores. A autora ao comentar sobre as IES privadas, realça:

[...]. As principais características do setor privado são conhecidas. Ele se desenvolve principalmente nas regiões mais desenvolvidas, busca as áreas mais “soft”, que requerem menos investimentos em equipamentos e laboratórios, e cresceu em grande parte, como resposta às expectativas otimistas dos anos 70, e aos privilégios credencialistas conquistados pelas classes médias em ascensão. É neste setor que existe maior competitividade na educação superior brasileira, mas, ao contrário do que possa ocorrer, por exemplo, nos Estados Unidos, esta competitividade não leva necessariamente à melhoria da qualidade, já que o que se disputa é um alunado de baixo poder aquisitivo e educação prévia de má qualidade. Apesar da ideia generalizada de que elas não têm qualidade, e podem ser até mesmo prejudiciais, o fato é que elas vendem um serviço que é consistentemente procurado e comprado, e isto deve ter algum valor para os compradores.

Sampaio (1991) ao mencionar acerca da qualidade do ensino oferecido pelas IES privadas, nos leva a refletir sobre a demanda por Ensino Superior pelos alunos com NEEs que procuram prosseguimento nos estudos. Estes alunos, assim como para os demais, que procuram por estas instituições, geralmente, são aqueles que passam por processos de seleção em Universidades Públicas e não conseguem a vaga pleiteada. Destacamos que, essa realidade se apresenta mais para os estudantes oriundos de escolas públicas devido à qualidade duvidosa da educação que recebem ao longo da Educação Básica.

Nesta perspectiva, há também aqueles alunos que se sentem motivados por cursos de graduação que não são oferecidos nas IES públicas e aqueles que as consideram livres de greves, prevendo o ano de início e de conclusão do curso superior. Devemos inferir que há vantagens no aumento das IES privadas em toda federação, uma delas é que o aluno tem condições de continuar seus estudos, dando sequência a mais uma etapa da escolarização e galgar condições de inserção no mercado de trabalho, sem ter que deixar de estudar, por não conseguir vaga em uma IES pública.

Estas Instituições de Ensino Superior privadas absorvem a maioria dos alunos que pertencem à educação especial, principalmente aqueles com deficiências, diante da forma seletiva de ingresso mantidas pelas IES

públicas. As vagas nestas IES não suprem a demanda da população estudantil e diante do processo de seleção realizado para o ingresso, os alunos com NEEs são prejudicados, visto que necessitam de adaptações específicas diante das limitações e singularidades que cada aluno com deficiência apresenta.

As formas de seleção para o ingresso nas instituições públicas parecem que são pensadas para alunos que apresentam padrões considerados dentro da normalidade de alunos, isto é, que não necessitam de recursos complementares para o ensino e aprendizagem, com arcabouço cultural diferenciado daqueles com histórico de escola pública ou de exclusão escolar.

INCLUSÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: PROGRAMAS E INVESTIMENTOS

As Instituições de Ensino Superior que se propõem efetivar a inclusão de alunos com NEEs nos cursos superiores devem oportunizar estruturas físicas em condições adequadas para receber esses alunos, bem como conscientizar todos os profissionais que trabalham na IES sobre a finalidade de minimizar barreiras de discriminação e /ou preconceito contra os alunos com NEEs. Acrescentamos que “o processo de inclusão não é uma tarefa fácil, visto que exige que os envolvidos estejam aptos para aceitar e conviver com as diferenças individuais” (SANTOS, 2003, p. 08), com ambiente de aprendizagem que respeite os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Existem Programas Federais que têm como objetivo propiciar condições de acesso ao Ensino Superior às pessoas com deficiência, a exemplo do Programa Incluir, instituído pelo Ministério da Educação (MEC, 2006), que tem como finalidade a política de acessibilidade efetiva para o grupo de alunos com NEEs nesta etapa de ensino. No entanto, somente as Instituições Federais de Educação Superior – IFES são contempladas com esse programa, para que: promovam ações que garantam o pleno acesso de pessoas com deficiência no Ensino Superior, propi-

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ciem propostas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência, fomentem a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, assim como implementem a política de inclusão das pessoas com deficiência nas IFES.

Em conformidade com Atique e Zaher (2007, p. 1608) sobre o Programa Incluir, destacamos que:

Dessa forma, as IFES que pretenderem obter uma fatia do total financiável, que no último edital atingiu a cifra de R\$2.000.000,00 (dois milhões de reais), devem apresentar propostas com o objetivo de garantir acessibilidade, tais como: Adequações arquitetônicas para acessibilidade física (rampa, barra de apoio, corrimão, piso tátil, elevador, sinalizadores, alargamento de portas e outros); Aquisição de equipamentos específicos para acessibilidade (teclado Braille, computador, impressora Braille, máquina de escrever Braille, linha Braille, lupa eletrônica, amplificador sonoro, e outros); Aquisição de material didático específico para acessibilidade (livros em áudio, Braille e falado, *software* para ampliação de tela, sintetizador de voz e outros); Aquisição e adaptação de mobiliários; Elaboração e reprodução de material pedagógico de orientação para acessibilidade; Formação para acessibilidade (cursos e seminários).

Como se pode notar o Programa Incluir contempla investimentos em recursos de acessibilidade arquitetônica e de acesso ao currículo, assim como formação para acessibilidade, que se bem aplicado, possibilitará condições favoráveis à inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior. No entanto, o Programa Incluir contempla apenas as IFES, como destacado no início dessa pesquisa, e os alunos que necessitam desse investimento encontram-se, em grande número, nas IES privadas ou nas Estaduais.

Discutirmos sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Superior se deve inferir sobre a acessibilidade desses educandos nos diferentes ambientes das IES, ressaltando-se o que preceitua o decreto nº. 5.296, que apregoa no art. 8º, que “a acessibilidade consiste nas barreiras urbanísticas, nas edificações, nos transportes e nas comunicações e informações” (BRASIL, 2004, p. 04).

Discussão necessária, visto que, geralmente, quando nos referimos a acessibilidade no campo educacional, recorre-se somente a estrutura arquitetônica dos diferentes ambientes, pouco se infere sobre a acessibilidade ao currículo, que incorre às barreiras de comunicações e informações que impedem o aluno de apropriar-se do currículo comum, mas que são imprescindíveis para que esse grupo especial possa participar e envolver-se

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

nas atividades realizadas em sala de aula.

Um dos programas que contemplam as diferentes IES, públicas e privadas, consiste no Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior, acordo firmado em 2009, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social/BNDES com o Ministério da Educação/MEC. Acordo que surgiu para viabilizar um novo programa de financiamento às IES públicas e privadas. Séca e Leal (2010, p. 105), destacam sobre esse programa ao evidenciarem que:

O BNDES dispõe de orçamento de R\$ 1 bilhão, com vigência pelos próximos cinco anos. Na perspectiva de promover o objetivo do Programa de “apoiar a melhoria da qualidade do ensino” das IES, foram incluídos diversos pré-requisitos para o financiamento, incluindo parâmetros de desempenho mínimo nas avaliações no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a aprovação do plano institucional da IES pelo MEC. Além do mais, o Programa prevê que o MEC estabelecerá metas de melhoria da qualidade para cada IES financiada e monitorará o seu desempenho. Os itens financiáveis pelo Programa incluem, além de investimentos fixos, a reestruturação financeira da IES, mediante apresentação de projeto de otimização operacional.

Esse programa cujo objetivo consiste em apoiar a melhoria da qualidade do ensino das Instituições de Educação Superior contempla ações com investimentos em toda a estrutura organizacional e funcional da IES. Este investimento favorece a adesão aos diferentes programas que possibilitam o ingresso de alunos no Ensino Superior, como Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, Programa Universidade Para Todos – ProUni e no qual os alunos com deficiência que realizam O Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM têm possibilidades de ingressar na IES privada e de usufruírem dos benefícios destes programas.

As pessoas com deficiência obtiveram o direito de acesso e permanência na escola regular, por volta dos anos 1990, quando a proposta da educação inclusiva emerge na sociedade moderna, na era da globalização e da tecnologia da informação e da comunicação. A educação inclusiva, tem encontrado defensores, sobretudo, educadores como Carvalho (1998, 2004), Mantoan (2003, 2006), Mitter (2003), Rodrigues (2006), Santos e Paulino (2008) que a compreendem como uma educação que deve basear-se no ensino para a diversidade e que contemple as singularidades, reforçando a compreensão de que a diferença é inerente ao ser humano.

Com o excerto, a década de 1990 pode ser considerada como marco de referência para a inclusão das pessoas com deficiências no contexto social e educacional. Nessa década, diversos documentos e normatizações foram produzidos no cenário internacional e nacional contribuindo para modificar a mentalidade da sociedade sobre a condição das pessoas com necessidades educacionais especiais. Podemos mencionar como exemplo, a Declaração de Salamanca (1994) considerada um marco no processo inclusivo ao afirmar que “as escolas regulares com orientação para educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para a construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos”. (BRASIL, 1994, p. 14).

Incluir alunos público alvo da educação, isto é aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), no ensino comum consiste em trabalhar com a diversidade, oportunizá-los a convivência com os seus pares e com a diversidade. Com possibilidades para que esse grupo que fora, por longos períodos históricos, ignorado pela sociedade saiam da exclusão, da segregação e participem da escola regular, pois incluir um aluno com deficiência não deve significar apresentar aprendizagem elementar, mas oferecer oportunidades para que se corrijam as metodologias, a filosofia curricular e a preparação do profissional, mantendo sempre os padrões de qualidade da instituição. (CAPELLINI; SANTOS, 2005).

Vale ressaltar também, que a inclusão de alunos com NEEs no contato com os outros alunos contribui para o seu desenvolvimento, assim como também, há influência no aprendizado daqueles que não são especiais, desfazendo os estereótipos e preconceitos inculcados pela sociedade em geral e possibilitando a inclusão social e educacional dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

DISCUTINDO A METODOLOGIA E OS RESULTADOS DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa por considerarmos esta abordagem a mais adequada para investigarmos a temática e como estratégia metodológica o estudo descritivo,

pois conforme sinaliza Oliveira (2007, p.67) “a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” o que nos instigou à realização dessa pesquisa com a finalidade de ampliar nossos conhecimentos acerca do tema e divulgá-lo junto à comunidade educacional.

A investigação de estudos voltados para a área da educação especial e inclusiva no contexto do Ensino Superior faz com que nos deparemos com um campo que requer a inserção do pesquisador não somente nesta área, mas em outros que complementam e suplementam a educação dos alunos que fazem parte desse grupo. A investigação foi realizada no ano de 2013 entre os meses de maio e junho, em quatro IES privadas pelas quais tivemos oportunidade de exercer a docência, sendo duas localizadas na cidade de Teresina e duas em municípios do PI. Em cada uma destas IES foi identificado aluno com deficiências, dentre elas a visual, auditiva, intelectual. Os sujeitos do estudo foram às gestoras da IES, especificamente as coordenadoras do curso de Pedagogia. Quanto ao gênero dos participantes, eram do sexo feminino, com faixa etária entre 40 e 50 anos de idade. Os codinomes foram sugeridos pela pesquisadora para manter o sigilo e anonimato das participantes da pesquisa.

Como instrumentos e técnicas de coleta de dados foram utilizados a observação não participante e a entrevista semiestruturada. Esta realizada somente com as coordenadoras, visto que a compreensão destes acerca do processo de inclusão nos conduziram ao objetivo proposto para esse estudo, pois esses profissionais também são responsáveis por propiciarem condições de inclusão dos alunos com deficiências nas IES em que estudam.

Neste estudo, apresentamos apenas os dados coletados por uma das IES privada, por considerarmos que contemplaram o objetivo investigado. Nossa proposta de estudo foi limitada à investigação somente no campo das graduações, por considerarmos que é neste nível de ensino que encontramos maior demanda de alunos com NEEs. Analisamos os dados obtidos por meio das entrevistas e da observação, com o objetivo de fazer a interlocução entre as informações orais e escritas, de modo a interpretá-las e discutí-las, pois toda mensagem “necessariamente expressa um significado e um sentido.” (FRANCO, 2003, p.13).

Questionamos a Zanne se na IES em que trabalha há alunos com NEEs cursando graduação? Na qual respondeu que:

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na IES em que trabalho encontramos alunos com deficiência, na graduação, especificamente nos cursos de Direito, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Educação Física e Engenharia Civil. A maioria ingressou por meio de Programas de Acesso ao Ensino Superior.

A resposta apresentada por Zanne delinea-se ao que descreve Atique e Zaher (2007, p. 1610) ao considerarem que “a Educação Superior, ao lado da Fundamental e do Ensino Médio, constitui-se no pilar do Estado Democrático de Direito, pois sem embargo de dúvidas tem vistas à formação do cidadão que será responsável pelo futuro e pelo desenvolvimento desse ente”, na qual no atual paradigma da educação inclusiva, não se pode renegar o direito fundamental de todo cidadão, que é o direito à educação, sob pena de sofrer punições.

Ao indagamos sobre o que a IES tem feito para propiciar a inclusão desses educandos com deficiência, infere que:

A Instituição tem realizado as adequações necessárias e exigidas, na infraestrutura a citar: instalação de piso tátil, elevador, rampas, reserva de vagas no estacionamento para pessoas com deficiência, banheiros adaptados, portas alargadas, rebaixamento dos balcões de atendimento dentre outros, oferta curso de Libras para os seus professores e técnicos administrativos, a Instituição também tem promovido eventos de sensibilização e de informação sobre a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência, foi instalada uma Sala de Apoio Especializado com mobiliários, equipamentos e outros recursos de tecnologia assistiva (softwares para acesso para alunos cegos, lupa eletrônica). Foi ainda feita aquisição de materiais em áudio para os alunos com deficiência visual e ainda a contratação de uma professora intérprete de Libras.

Informações relevantes, pois nos reporta ao que infere Capellini e Santos (2005), que ao incluir um aluno com deficiência não deve significar apresentar aprendizagem elementar, mas oferecer oportunidades para que se corrijam as metodologias, a filosofia curricular e a preparação do profissional, mantendo sempre os padrões de qualidade da instituição.

Quando questionamos o que tens a considerar acerca da inclusão no Ensino Superior desse grupo especial de educandos, Zanne pontua que:

A partir da nossa experiência nessa Instituição, considero que os alunos com NEE tem conseguido um bom desempenho como os demais ditos “normais”, o que é necessário é a oferta das condições para promover a inclusão dos alunos e sempre promover os ajustes necessários para fortalecer a inclusão desse grupo.

Entrelaçamos os argumentos de Zanne ao que preceitua a Declaração de Salamanca (1994), por evidenciarmos que a partir deste documento, que é considerado um marco no processo inclusivo, houve compreensão de que as instituições escolares com orientação para educação inclusiva “consistem no meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para a construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos”. (BRASIL, 1994, p. 14). No qual acrescentamos a necessidade de atitudes positivas e de valorização do aluno que necessitam ser compreendidas em todos os níveis e etapas de ensino.

Diante do que foi apresentado pela professora Zanne acerca da inclusão de alunos com deficiência, analisamos que Zanne tem conhecimento e envolvimento na causa da inclusão escolar desse grupo de educandos, bem como entendemos que existe compromisso da IES para que haja condições de acesso e permanência destes alunos. E que há investimentos na estrutura física da Instituição, para que haja condições que minimizem as barreiras de comunicação e de informação de acesso ao currículo para que se sintam envolvimento e participem das atividades educativas ali realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa compreendemos que as discussões sobre a educação inclusiva de alunos NEEs, sobretudo aqueles com deficiência tem enveredado para diferentes setores da sociedade. Buscar informações educacionais desse grupo especial no Ensino Superior consiste em desafio que ainda permeia o Sistema de Educação, diante das barreiras enfrentadas para se chegar a esse nível educacional, que poucos estudantes têm acesso. Com a educação inclusiva, novas interpretações sobre a história da educação de alunos com

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

NEEs permeiam o cenário educacional, visto que estes alunos adquiriram o direito de realizarem o seu processo de escolarização em ambiente formais, desde a educação infantil aos mais avançados graus de escolarização.

Em meados da década de 1990, surgem discussões sobre a educação inclusiva de alunos com NEEs nos diferentes âmbitos da sociedade, assim como no contexto das instituições escolares, primeiramente em espaços educacionais, em instituições filantrópicas, e na atualidade em escolas regulares, nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica e do Ensino Superior. Estes alunos necessitam não somente do acesso às instituições escolares mais de investimentos e incentivos para que consigam êxito na sua permanência ao longo do ano letivo, com adaptações necessárias no ambiente escolar a qual estudam, tanto na estrutura física com nas de acesso ao currículo e que os oportunize acompanhar as diferentes atividades realizadas em classe.

O Ensino Superior, essencial para a continuidade do processo de escolarização dos alunos, se torna alvo de anseio também para a população de alunos com NEEs que buscam melhores condições de convivência social, profissional e pessoal, bem como resgatar e superar os períodos de preconceitos e discriminações pelos quais foram submetidos. No século XXI esses alunos apresentam-se com boa representatividade nas Instituições de Ensino Superior, sobretudo nas privadas, acredita-se que pelos diferentes programas de incentivo ao ingresso no Ensino Superior, a exemplo dos programas: FIES, ProUni e SISU.

As Instituições públicas, especificamente as de cunho federal apresentam programas específicos para a efetivação da inclusão do aluno NEEs no Ensino Superior, como o Programa Incluir, que propicia recursos que garantem desde a adequação na estrutura física, às condições para o acesso ao currículo formal, como a criação de Núcleos de Produção de Escrita Braille, Sala de Apoio Especializado e outros recursos de tecnologia assistiva. Investimento e Programa que não contemplam as IES privadas, mas que não apresenta como empecilho para que estas IES invistam no processo de inclusão escolar de seus alunos com as adaptações e adequações necessárias para que os educandos com deficiência se sintam incluídos, e tenham possibilidades para ingresso no Ensino Superior, com condições de acesso e permanência ao longo de todo ao ano letivo e com qualidade.

Diante do que exposto neste texto, é salutar destacar a crescente demanda no número de alunos com deficiências que estudam nas Instituições de Ensino Superior, dos quais 16.719 estão cursando graduação em Instituições Superiores da rede privada (MEC/INEP, 2011). Acrescentamos com relevante essa totalidade de alunos nas IES, pela carga que carregaram quanto a falta de credibilidade quanto às suas habilidades e capacidades de socializarem-se e de conseguirem êxitos no campo da educação, mas, ao mesmo tempo nos questionamos se é dever do Estado oferecer educação para os alunos em idade escolar, porque a maioria desses alunos não conseguem ingressar em uma instituição pública?

Consideramos que, as Instituições de Ensino Superior privada, que tem alunos com deficiência nos cursos de graduação, preparam-se para receber esses alunos e dar-lhes condições de permanência ao longo de cada período letivo, investindo na estrutura física de seus ambientes educacionais, como na aquisição de recursos necessários de acesso ao currículo formal, contratação de profissionais de apoio que subsidiam e minimizam as barreiras que dificultam a inclusão desses educandos, assim como realizando cursos de formação continuada de professores preparando a equipe para o processo de inclusão do seu alunado.

REFERÊNCIAS

APELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Inclusão na universidade: desafio para os novos educadores e para os atuais formadores. *Revista do VIII congresso estadual paulista sobre formação de educadores*. 2005. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepte/LinksArquivos/10eixo.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

ATIQUE, Manuela; ZAHER, Hugo. *Educação inclusiva no ensino superior: políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência*. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus///arquivos/anais/bh/hugo_zaher.pdf>. Acesso em: 16 jun.2013.

BEYER, Otto Hugo. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília: Esplanada dos Ministérios: Ministério da Educação, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília/DF, 1996.

- _____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC; SEESP, 2001.
- _____. *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm> Acesso em: 19 jun. 2013.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.
- _____. *Decreto nº. 5.296*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.capital.ms.gov.br/egov/semadur/downloads/DECRETO-5296-04.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2013.
- _____. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas*. Brasília, DF: MEC; INEP, 2011.
- _____. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília/DF: CORDE, 1994.
- _____. *Documento orientador Programa incluir - acessibilidade na educação superior SECADI/SESU-2013*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Inclusão na universidade: desafio para os novos educadores e para os atuais formadores. *Revista do VIII congresso estadual paulista sobre formação de educadores*. 2005, p. 72-81. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepte/LinksArquivos/10eixo.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2013.
- CARVALHO, R. E. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no Ensino Superior. *Revista do Centro de Educação*. 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a6.htm>>. Acesso em: 09 jun. 2013.
- CUNHA, L.A. *A universidade temporária: o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- FRANCO, M. L. P. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. In: MITTER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.
- SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). *Documento de Trabalho 8/91*. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

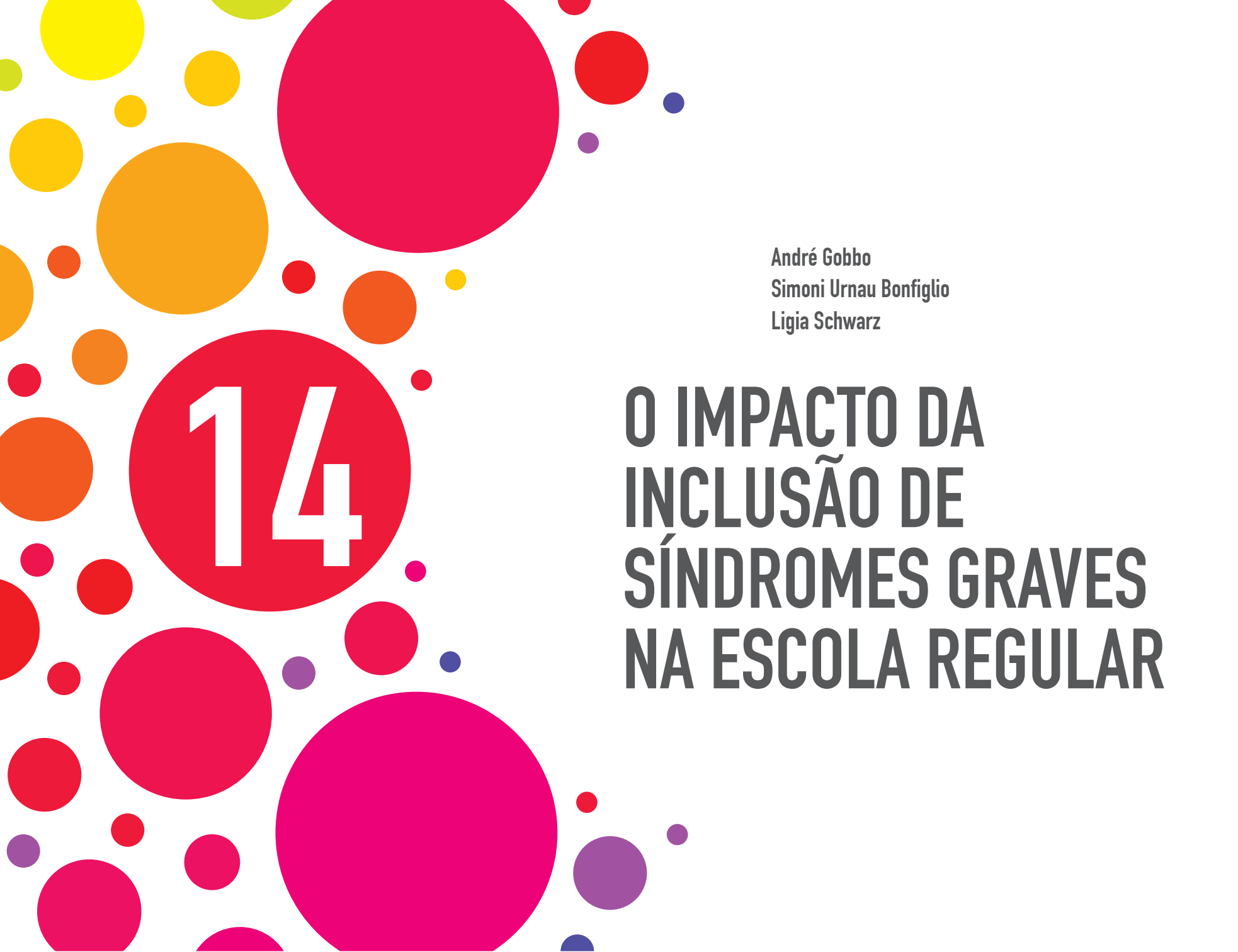


EDUCAÇÃO NO PLURAL

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SANTOS, Mônica Pereira Santos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF* – n. 7, Maio, 2003. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf>>. Acesso em 28 abr 2013.

SÉCCA R. Ximenes; LEAL R. Mendes. *Análise do setor de ensino superior privado no Brasil*. BNDES Setorial, n. 30. Rio de Janeiro: BNDES, setembro de 2009. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3003.pdf>. Acesso em 18 jun. 2013.



14

André Gobbo
Simoni Urnau Bonfiglio
Ligia Schwarz

O IMPACTO DA INCLUSÃO DE SÍNDROMES GRAVES NA ESCOLA REGULAR

INTRODUÇÃO

As famílias nucleares geralmente são compostas por um casal com filhos e a composição desta, neste contexto, gera expectativas e preparações que geralmente ocorrem durante o período gestacional. Quando se confirma um diagnóstico pré ou pós-natal de anomalia congênita em um membro familiar geram-se mudanças na dinâmica e no funcionamento da família, afinal, de acordo com Benute et. al (2006) a reação dos casais, face a isso, desperta sentimentos tais como: a raiva, o desespero, assim como, a inadequação e distúrbios do sono e alimentar, relacionados com o fato deste filho ser desejado ou não.

O confronto entre o filho 'imaginário' e o 'real' assume dimensões inimagináveis sendo que estudos de Leite e Schüler-Faccini (2001) apontam que aproximadamente 3% das gestações são acometidas por alguma anomalia fetal, constituídas em alterações de estrutura, função ou metabolismo, presentes ao nascer, que resultam em deficiências físicas ou mentais, podendo ser simples ou múltiplas, de maior ou menor importância clínica.

Diante desta realidade, evidencia-se a preocupação de pais e professores quanto ao desenvolvimento físico, social e cognitivo desses portadores de cuidados especiais, bem como, as práticas inclusivas adotadas pelas escolas regulares com intuito de acolher, identificar e atender as necessidades particulares a fim de satisfazê-las, pois estas apresentam funções essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema educacional (HERRERO, 2000).

Partindo-se deste contexto, busca-se com o presente estudo subsídios para discorrer e refletir no que tange a inclusão escolar, sendo que este tema tem provocado debates no Brasil, sobretudo, em nível educacional. Parte-se do pressuposto de que a legislação brasileira é rica, diversificada e coerente, mas nem sempre garante uma inclusão de qualidade, visto que a sociedade e a escola são peças fundamentais na articulação e ação da prática dessas leis que, muitas vezes, não trilham caminhos na busca de uma educação inclusiva com qualidade.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem por objetivo descrever como os profissionais da educação avaliam a inclusão dos portadores de síndromes graves presentes no contexto educacional regular de uma escola localizada no município de Brusque, Estado de Santa Catarina, delineando as peculiaridades das mesmas, a fim de subsidiar a equipe que vivencia o cotidiano pedagógico.

De natureza aplicada e com abordagem exclusivamente qualitativa, o método empregue foi o de estudo de caso, tendo em vista que está focado na investigação dos indivíduos com diferentes tipos de síndromes que estão incluídos na educação regular, buscando conhecer, por meio de observação e entrevistas, como os portadores de síndromes se comportam e se desenvolvem no contexto educacional.

Justifica-se a realização deste estudo pelo fato de que a sociedade e o contexto educacional anseiam por compreender as alterações e diferenças entre os indivíduos; contudo, tanto pais quanto a sociedade, nem sempre têm condições de lidar com a complexidade da situação. Neste sentido, convém lembrar que “[...] a melhor maneira de lidar com o deficiente é despir-se dos próprios preconceitos” (GHERPELLI, 1995, p. 12).

Frente ao exposto, convém reafirmar que no contexto educacional onde a pesquisa foi realizada serão estudadas peculiaridades das síndromes que, de certa forma, influenciam a vida cotidiana dos colegas, pais e profissionais, dentre as quais se destacam a Síndrome de Edward, o Autismo, Osteogênese Imperfeita (Ossos de Vidro), Paralisia Cerebral, Retardo Mental e Mutismo Seletivo. Contudo, a relevância deste estudo reside no fato de que a busca por este conhecimento, associado à orientação para bem encaminhar o cotidiano escolar, pode permitir que os envolvidos se sintam acolhidos e orientados no e ao fazer pedagógico.

LEI DA INCLUSÃO SOCIAL

No que tange à inclusão social muitos são os debates promovidos no Brasil há décadas. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu o marco da educação inclusiva nacional, onde, em seu artigo 3º, inciso I do Título II, expressa o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e em seu artigo 4º, inciso III do Título III, “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Aguiar (2004) lembra que os princípios norteadores da inclusão dos portadores de deficiência na rede regular de ensino emergiram em âmbito mundial na década de 1980, sendo que em 81 ocorreu a promulgação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Na década seguinte, mais exatamente em 1994, foi assinada a Declaração de Salamanca, na Espanha, constituindo-se como o marco histórico internacional mais significativo visando a inclusão social que fortaleceu esse conceito em vários países, inclusive no Brasil. Desse modo, torna-se pertinente perpassar pelos documentos e resoluções que influenciaram a criação de leis e diretrizes brasileiras inclusivas.

Apesar da Lei nº 9.394/96 (LDB) ter representado o princípio legal e propriamente dito da inclusão escolar no Brasil, é importante citar que a Constituição Federal promulgada em 1988 já oficializava os princípios inclusivos ao expressar no inciso III, do artigo 208, que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino”, e o artigo 3º, inciso IV, do Título I, garante que “todos os cidadãos brasileiros têm direito a uma escola sem preconceitos”.

Por sua vez, o artigo 227 da Carta Magna (1988), dispõe quanto a criação de programas de prevenção, norteando o atendimento especializado à integração social, no treinamento ao trabalho e no que se refere à remoção de barreiras arquitetônicas. A seguir, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/90, expressa em seu artigo 2º, parágrafo 1º que “[...] a criança e o adolescente portador de deficiência receberão atendimento especializado”. De acordo com a LDB, em seu Capítulo V, artigo 58, “[...] enten-

de-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. No entanto, segundo Carvalho (2002), esta tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência mental, sensorial, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios de desenvolvimento, além dos superdotados que fazem parte do alunado da educação especial. Em nível mundial, Soler (2011) aponta que a escola inclusiva teve início nos Estados Unidos, em 1975, quando foi determinada a lei pública nº 94.142.

Observa-se que a deficiência costuma ser confundida com patologia e as limitações como um impedimento de uma vida normal em sociedade. A atual LDB apresenta uma sensível evolução em relação às leis anteriores, embora o aluno continue sendo ‘cliente’ e a educação especial esteja conceituada como modalidade de ensino oferecido aos educandos portadores de deficiências. Considera-se, entretanto, que essa lei veio à luz no auge do movimento a favor de uma escola inclusiva e de boa qualidade para todos.

A expressão ‘educação especial’ tornou-se mais abrangente ao ser aplicada não somente aos alunos com deficiência, mas a todos os ‘excluídos’ que necessitam de apoio diferenciado, rompendo possíveis barreiras de aprendizagem. Corroborando com essa ideia, Soler (2005, p. 49) afirma que a educação especial não é um sistema paralelo ao ensino comum, mas deve fazer parte de um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços que apoiem e possibilitem a aprendizagem de todos; neste sentido, “[...] o aprendizado escolar dos alunos com necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente na classe comum da rede regular de ensino, variando o apoio especializado que cada aluno deverá receber”.

Compreende-se que o educando da educação especial requer recursos pedagógicos e métodos específicos, vez que, apresentam, de caráter permanente, deficiência mental, sensorial, física e múltipla que geram condutas típicas, isto é, quadros psicológicos e neurológicos diferenciados, decorrentes de fatores inatos e/ou adquiridos. São alunos que necessitam de adaptações físicas e/ou curriculares significativas em diversas dimensões.

Outra diferenciação importante a ser pontuada é a de integração e inclusão, palavras que muitas vezes são usadas indistintamente, todavia, de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 1994), a integração é um

processo dinâmico entre as pessoas, em um determinado contexto, que legitima a relação dos grupos sociais e suas reciprocidades; logo, no ambiente educativo-escolar, refere-se ao processo de educar-ensinar indivíduos com ou sem necessidades educativas especiais, em tempo integral ou parcial.

Soler (2005) observa que antes mesmo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) está ocorrendo uma revolução no sistema educacional brasileiro, a qual reconhece e valoriza a diversidade, seja pela Constituição Federal de 1988, seja pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, assim como pelo Decreto 3.298, de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que apresenta um conjunto de orientações normativas objetivando assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais.

Contudo, o processo educativo brasileiro tem debruçado seus olhares a esses educandos que ingressam nas escolas na busca de igualdade, aprendizagem e inclusão. O sucesso e/ou fracasso deste processo será determinado por fatores políticos e sociais, pela ação interativa dos profissionais da escola e também de outras instituições. Neste conjunto de variáveis estão alunos portadores de síndromes graves que, por determinação da Lei, precisam estar inseridos nas escolas regulares. Diante desta realidade, cabe salientar que a cooperação do professor é uma das condições fundamentais para o sucesso da inclusão do indivíduo na escola regular, pois é ele quem detectará no cotidiano os ajustes que podem e devem ser realizados no ambiente escolar e colaborar na interação destes com os colegas, bem como, criar situações apropriadas para o convívio social.

Para que a inclusão efetivamente ocorra é necessária promover a formação continuada dos professores a fim de que estes se adaptem à nova realidade escolar. Segundo Geraldi, Fiorentino e Pereira (1998) é premente que os educadores entendam a inclusão social como um processo que contribui para a construção de uma nova sociedade por meio de transformações dos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transportes) assim como no ideário dos envolvidos.

O MOVIMENTO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO REGULAR

O debate da inclusão escolar no Brasil por muito tempo esteve restrito à discussão nas escolas de Educação Especial, sobretudo, em relação aos indivíduos portadores de deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Em meados de 2006 foi criado o projeto Todos pela Educação (TPE) e desde então vem se discutindo o movimento da sociedade civil para assegurar até o ano de 2022 a garantia e o direito de acesso à escola de qualidade a todas as crianças e jovens. Este movimento busca contribuir para que, efetivamente, os alunos da pré-escola, do ensino fundamental e médio tenham garantidos conceitos e ferramentas importantes que permitam a compreensão e a articulação no campo da educação e da inclusão (HATTGE; LOPES, 2015).

Fruto deste movimento surgem as estatísticas que retratam a realidade da educação inclusiva no Brasil, conforme exposto no Quadro abaixo.

Quadro 1: Proporção das matrículas de alunos com necessidades especiais em relação ao total de matrículas da Educação Básica ao longo dos anos.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Educação Infantil	1,11%	1,03%	0,90%	0,81%	0,79%	0,78%
EF – Anos Iniciais	2,10%	2,35%	2,57%	2,71%	2,75%	2,83%
EF – Anos Finais	0,72%	0,90%	1,07%	1,29%	1,43%	1,63%
Ensino Médio	0,27%	0,34%	0,41%	0,52%	0,58%	0,70%
Educação Profissional	0,21%	0,19%	0,22%	0,23%	0,21%	0,24%
EJA	1,59%	1,86%	2,07%	2,69%	2,88%	3,12%

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar apud Todos Pela Educação (2015).

O IMPACTO DA INCLUSÃO DE SÍNDROMES GRAVES NA ESCOLA REGULAR

Observa-se no Quadro 1 que houve um avanço em relação ao total de matrículas levando em conta o período entre os anos de 2009 a 2014, nos anos iniciais e finais, ensino médio, educação profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), registrando-se um decréscimo na educação infantil de 0,33%. Os percentis acima expostos representam um avanço em relação à meta do Programa Todos pela Educação, no que se refere à Educação Especial Inclusiva, que é de universalizar para a população de 4 a 17 anos o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.

Este mesmo movimento atesta que entre o período de 2009 a 2014 o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na Educação Básica, em redes públicas e privadas, teve um acréscimo de 247.097 indivíduos, chegando ao marco de 886.815 alunos, sendo que destes, 698.769 estão em classes comuns; 27.004 em classes especiais e 161.043 em escolas exclusivas. Deste montante, a maioria, ou mais especificamente, 707.120 estão locados na rede pública e a minoria na rede privada, com 38.479. Ao analisar a distribuição destes nos diferentes níveis de educação, verifica-se que, em 2014, a educação infantil absorve 61.374; anos iniciais do ensino fundamental 444.420; os anos finais do ensino fundamental 208.053; ensino médio 57.754; educação profissional 3.251; e educação de jovens e adultos 111.963 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015).

O disparate observado na diferença do número de alunos matriculados na rede pública (79,73%) e particular (20,27%) pode estar relacionado às inúmeras taxas até então cobradas pela rede privada para garantir a educação 'inclusiva'. Frente a isso, em julho de 2015, a presidente da República sancionou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, por meio do qual, no artigo 28, veda a cobrança de "[...] valores adicionais de qualquer natureza" nas mensalidades e matrículas de crianças e adolescentes com deficiência em instituições privadas.

O referido Estatuto decreta que a Lei da Inclusão é destinada a assegurar e promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência visando a sua inclusão social e cidadania. Especificamente no que tange ao direito à educação, é dever do Estado, da família e da comunidade escolar, assim como da sociedade, assegurar educação de qualidade às pessoas com deficiência colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação e, neste sentido, incumbe ao Poder

O IMPACTO DA INCLUSÃO DE SÍNDROMES GRAVES NA ESCOLA REGULAR

Público, assegurar, criar, desenvolver e implementar, incentivar, acompanhar e avaliar todo o sistema educacional aprimorando e garantindo as condições de acesso e permanência, atendimento educacional especializado, oferta de educação bilíngue (libras e português), adoção de medidas individualizadas e coletivas, desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, planejamento de estudos de casos, participação da família na atuação da comunidade escolar, desenvolvimento dos aspectos vocacionais e profissionais, programas de formação inicial e continuada, formação e disponibilização de professores ao atendimento especializado, inclusão de conteúdos curriculares relacionados aos temas à pessoa com deficiência, assim como, oferta de profissionais de apoio escolar e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015).

A promulgação do Estatuto demanda novas exigências sociais, com um novo modelo de atuação dos sujeitos, assim como suas interações e apropriações, sendo necessário compreender os espaços, os olhares e as diversidades, se desprendendo de antigas práticas e preconceitos, buscando novas concepções, crenças e valores, assim como uma atuação voltada às necessidades individuais, respeitando as diferenças para garantir a qualidade na educação por meio de uma escola aberta que acolha, respeite e, sobretudo, valorize as diferenças e as diversidades como possibilidade existencial do outro.

Este novo paradigma vai ao encontro das ideias de Demo (2012) o qual afirma que, para efetivar a escola inclusiva do século XXI, é necessário muito mais do que leis e direitos estabelecidos por elas, porém perpassa pela formação e valorização do professor profissional, a quem está imposta a responsabilidade de rever seus teorias e práticas pedagógicas. Ou seja, o professor será peça-chave para mudar a educação e, neste sentido, deverá propor avaliações qualitativas que conduzam o aluno a uma produção própria e autônoma onde a sua individualidade e peculiaridade sejam respeitadas, afinal, esse indivíduo, é autor. Desta forma, a escola passará a ter um ambiente de aprendizagem participativa, motivadora e produtiva onde o papel deste professor deixará de ser de mera transmissão e repasse de conteúdos e conceitos para ser um reconstrutor, afinal, “[...] o professor é profissional da aprendizagem: estudante aprende bem com professor que aprende bem, o que implica valorização sem precedentes do professor [...]” (DEMO, 2012, p. 16).

O desafio está posto, a educação inclusiva deve estar com um olhar na afirmação da identidade individual, afinal, o aluno aprende quando o professor tem entusiasmo para ensinar “[...] o professor não precisa ser competente na sala de aula, basta que ele expresse vontade de ensinar, que suscitará, consequentemente, a vontade do aluno em aprender [...]” (FÁVERI; WOLFF, 2014, 103-104). Neste sentido entende-se que a educação inclusiva brasileira não carece de legislações, todavia, pelo que se observa, existe uma distância entre a possibilidade e a realidade, afinal, é necessária uma transformação no que se refere à estrutura física, profissional e de formação para que seja efetivamente concretizada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à abordagem do problema a pesquisa tem características qualitativas por meio da qual “[...] concebem-se análise mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado” (BEUREN et. al, 2012, p. 92). No que tange aos objetivos, caracteriza-se como um estudo descritivo por estar focado ao grupo de alunos portadores de síndromes graves no contexto educacional regular de uma escola de ensino fundamental, da rede particular, com vistas a analisar as informações de maneira independente especificando as propriedades e características destes, e seus processos. Quanto aos procedimentos técnicos caracteriza-se como um estudo bibliográfico e fenomenológico, visto que os pesquisadores buscam reconhecer a percepção das pessoas e o significado das mesmas em relação a um fenômeno ou experiência (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

A coleta de dados, ocorre de duas maneiras. Além dos dados secundários resultarem da pesquisa bibliográfica, os pesquisadores realizaram a observação quantitativa com a utilização de um formulário padronizado no qual constavam as principais prevalências de cada síndrome levantadas por meio do estudo bibliográfico. A seguir, realizou-se entrevistas semiestruturadas junto os professores dos alunos observados a fim de relatarem a experiência dos mesmos com a prática da inclusão. A coleta dos dados aconteceu em junho de 2015.

A interpretação dos dados é fruto da inter-relação de conhecimentos uma vez que Lakatos e Marconi (2003, p. 168) entendem esta fase como uma atividade “[...] que procura dar um significado mais amplo às respostas, a outros conhecimentos. Todavia, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos”. Frente a isso, os pesquisadores apresentam os dados em forma de Tabelas que demonstram as principais características das síndromes graves existentes no contexto escolar pesquisado e as prevalências das mesmas, seguidas pela exposição das entrevistas realizadas com o professorado.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Conforme anteriormente citado, os pesquisadores utilizaram-se da técnica de observação dos comportamentos dos portadores de deficiências graves que estão inseridos no contexto educacional. A mesma ocorreu nos espaços de sala de aula, nas quadras esportivas para a prática de educação física, nos horários da recreação dos alunos (lanche/cantina), bem como, durante a festa junina que aconteceu nas dependências da instituição.

Inicialmente, por meio da Tabela 1, apresentam-se as prevalências observadas no (a) portador (a) da Síndrome de Edward, sobre a qual convém explicar que ficou conhecida como Trissomia do Cromossomo 18; sendo de cunho genético e a condição é que a pessoa carrega três cópias deste cromossomo ao invés de duas. Esta cópia extra pode ocorrer de três formas distintas: aleatória, parcial ou completa; sendo que em cada tipo da doença apresentam-se diferentes peculiaridades que comprometem a qualidade de vida dos portadores. A Trissomia 18, apesar de rara, é a segunda mais comum ficando atrás apenas da Trissomia 21, conhecida popularmente como Síndrome de Down. A terceira Trissomia mais comum é a que envolve o cromossomo 13, conhecida como Síndrome de Patau.

Tabela 1: Síndrome de Edward

Características da Síndrome	Prevalências observadas
Crânio disfórmico de Edward	Sim
Desordem de crescimento facial	Sim
Orelhas mais baixa	Sim
Pés tortos	Sim
Deformidade nos dedos das mãos, queixo recuado	Sim
Rigidez muscular extrema	Sim
Dedos sobrepostos	Sim
Pernas cruzadas	Não
Tórax com formato incomum	Sim
Rugas nas palmas das mãos e pés	Sim
Boca pequena e triangular	Sim
Pescoço curto	Sim
Má formação dos membros	Sim
Má formação dos órgãos internos	Sim

Fonte: Dados primários, 2015.

Conforme verifica-se na Tabela 1, dentre as características comuns destes indivíduos a única que não foi observada no aluno está relacionada a manter as pernas cruzadas. Em entrevista com os professores, os mesmos afirmam que este aluno apresenta melhoras significativas e gradativas em seu desenvolvimento cognitivo e motor desde o início do ano corrente, quando foi incluído ao ambiente escolar regular, tendo seus membros superiores e inferiores constantemente estimulados pelos profissionais e, por este motivo, atualmente já consegue expressar sons que de alguma forma, segundo eles, parecem ser positivos, pois o choro diminuiu de forma considerável.

O IMPACTO DA INCLUSÃO DE SÍNDROMES GRAVES NA ESCOLA REGULAR

Por sua vez, os pais relatam que este aluno passou a ter boa interação com o grupo e as crianças/colegas, fato que antes de iniciar na escola não acontecia. Em seis meses de aulas já é capaz de diferenciar as vozes das professoras, deixa que lhe toquem e seus olhos estão sempre voltados para cima.

Os educadores ressaltam que quando contrariado, este manifesta-se de forma repulsiva. Dentre as principais demandas geradas à instituição escolar citam o fato de que exige maior tempo para a execução de qualquer atividade necessitando de contínuo auxílio de uma professora tutora. Além disso, fora do âmbito escolar, também é assistido por outros profissionais e pelos pais. Dentre os avanços registrados citam o fato de que o mesmo já consegue manter ereto seu pescoço por algum tempo.

Cabe destacar que o planejamento do tratamento das crianças com Síndrome de Edward deve ser realizado de maneira individual, pois as terapias disponíveis dependerão das condições que cada um apresenta. Sabe-se, que deverá ser acompanhado por equipes multiprofissionais, cada qual responsável por parte dos sintomas, além do auxílio de psicólogos e psiquiatras aos familiares.

A Tabela 2 apresenta os resultados observados no aluno que possui diagnóstico de autismo severo o qual é caracterizado como um transtorno do neuro-desenvolvimento que se manifesta antes mesmo de ingressarem no período escolar, caracterizado por déficits que acarretam prejuízos no funcionamento social, pessoal, profissional e/ou acadêmico.

Tabela 2: Autismo severo

Características da Síndrome Autismo severo	Prevalências Observadas
Não reagem as abordagens sociais	Sim e não
Pode tratar as pessoas como se fossem objetos	Sim
É retraído	Sim
Prefere ficar sozinho em vez de acompanhado, mostra empatia	Sim
Não se assusta com sons altos	Sim e não

Tem a visão, audição, tato, olfato ou paladar ampliado ou diminuído	Sim
Pode achar ruídos normais dolorosos e cobrir os ouvidos com as mãos	Sim
Pode evitar contato físico por ser muito estimulante ou opressivo;	Sim
Esfrega as superfícies, põe a boca nos objetos ou os lambe;	Sim
Parece ter um aumento ou diminuição na resposta à dor	Sim
Repetição em eco das palavras que lhe são dirigidas	Sim
Repetição de uma palavra ou de um grupo de palavras, sem significação afetiva	Sim
O uso da palavra "sim" representa uma dificuldade frequente, como se indicasse um envolvimento com outras pessoas	Sim
Apresentam problemas na aprendizagem dos pronomes "eu", "tu" e "nós", utilizando-os de maneira desorganizada	Sim
Dificuldade de comunicação, mutismo, inversão pronominal (troca o "eu" por "você"), incompreensão da linguagem figurativa	Sim
Podem permanecer imóveis durante um tempo prolongado	Sim
Distúrbios de comportamento, atos rituais, estereotipados, repetição de um mesmo movimento, com o tronco para frente e para traz	Sim
Movimentos com as mãos e braços no vazio, sem qualquer significado	Sim
Caminhar rígido ou em círculos, com os braços apertados sobre o corpo	Sim
Obsessões por uma atividade, ou alguém	Sim
Obsessões por uma atividade desenham ou jogam xadrez por horas a fio compenetrados	Não
Hiperatividade	Não

Fonte: Dados primários, 2015.

O IMPACTO DA INCLUSÃO DE SÍNDROMES GRAVES NA ESCOLA REGULAR

Conforme explicitado na Tabela 2 o aluno observado ora reage as abordagens sociais ora não, bem como tem comportamento instável frente a altos sons. Não foram observadas as prevalências quanto a obsessões por uma determinada atividade, nem em serem hiperativos, características comuns entre os portadores do autismo.

Ao avaliarem este aluno os professores afirmam que o mesmo tem um desenvolvimento motor além das expectativas, porém exige um trabalho difuso e complexo, necessitando que o conteúdo pedagógico seja flexibilizado para melhorar a ampliação de conhecimentos, sendo que, observou-se que é por meio de atividades lúdicas que existe uma melhor interação e compreensão dos conteúdos. Todavia, relatam que o mesmo expressa gosto pela música, sendo estimulado dentro e fora do ambiente escolar com o auxílio de profissionais da fonoaudiologia, fisioterapia, terapeuta ocupacional, ecoterapia, natação, neurologista e apoio dos pais.

Descrevem que a presença do mesmo em sala resulta em uma maior sensibilidade no que tange ao olhar dos demais colegas, no entanto, já se observa os ganhos quanto à qualidade de vida que o mesmo possui, fruto de seu próprio esforço.

Frente ao exposto, salienta-se que muitos autistas permanecem com alguns sintomas durante toda vida, porém com o tratamento adequado é possível existir a melhora dos mesmos, sendo que esta dependerá tanto da gravidade quanto do tratamento disponibilizado. Alguns programas possibilitam o desenvolvimento do portador sendo estes: atividades estruturadas e construtivas, principalmente no que se refere aos recursos visuais; terapia do discurso/linguagem, dentre os quais destaca-se a Análise Aplicada do Comportamento (ABA) com uma abordagem de aprendizado individual reforçando a prática de diversas habilidades.

Outro exemplo de programa cita-se o TEACCH (sigla em inglês para Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação), o qual se utiliza de recursos visuais que auxiliam a criança a trabalhar de forma independente, bem como a organizar e estruturar seu ambiente. O TEACCH busca melhorar as habilidades e a adaptação ao mesmo tempo em que aceita os problemas associados aos distúrbios dentro do espectro do autismo. Diferentemente dos programas de ABA, estes não esperam que as crianças atinjam o desenvolvimento normal com o tratamento.

O IMPACTO DA INCLUSÃO DE SÍNDROMES GRAVES NA ESCOLA REGULAR

A inclusão de um aluno com Osteogênese Imperfeita (OI) foi registrada nesta mesma escola, sobre a qual lançou-se o olhar e observou-se as prevalências em seus comportamentos e características físicas expostas na Tabela 3. Sobre esta síndrome convém salientar que se caracteriza pela fragilidade óssea causada por uma distorção qualitativa ou quantitativa do colágeno tipo 1, sintetizado por osteoblastos.

Tabela 3: Osteogênese Imperfeita

Característica da Síndrome OI	Prevalências Observadas
Escleróticas azuis ou com tonalidade azul-cinza	Não
Fragilidade óssea por baixo impacto	Sim
Dificuldades para andar	Sim
Deformações da coluna e da caixa torácica	Sim
Articulações soltas	Não
Perda precoce da audição	Não
Dentes frágeis	Não
Contusões recorrentes	Sim
Problemas respiratórios	Não
Baixa estatura	Sim
Déficit de atenção	Sim

Fonte: Dados primários, 2015.

Encontra-se nesta anomalia o portador de OI, vítima de alto grau da fragilidade óssea. Nos relatos dos professores que o assistem no ambiente escolar, constata-se que o mesmo é capaz de acompanhar os conteúdos pedagógicos (sem flexibilização); é resistente às regras e apresenta traços de personalidade ‘forte’; não gosta de ser contrariado, resiste aos contatos físicos e se dispersa facilmente (foco de atenção). Ademais registra-se que é lento na cópia de conteúdos da lousa o que geralmente o deixa atrasado comparado aos demais colegas.

Frente às questões de saúde, fruto da síndrome que lhe impõe os populares ‘ossos de vidro’, este não faz exercícios regulares nas aulas de Educação Física, porém é estimulado e tem grande apreço pelos jogos de raciocínio lógico, como: xadrez, dama, dominó, quebra-cabeça, entre outros.

Os educadores avaliam que a interação do mesmo com o grupo é positiva e o olhar dos colegas em relação a ele é diferente, percebendo, mais recentemente, uma queda no seu desenvolvimento cognitivo, sem causas específicas, que podem ser decorrentes tanto da doença, quanto da motivação do próprio aluno, acentuada pelas recorrentes faltas que são registradas, fruto das constantes lesões.

A seguir, na Tabela 4, apresentam-se os resultados de um único aluno que possui a paralisia cerebral, onde verifica-se que dentre todas as prevalências levadas em consideração pelos pesquisadores, apenas uma não foi observada: crises de convulsões. Entende-se por Paralisia Cerebral uma perturbação do controle da postura e movimento que resulta de uma anomalia ou lesão não progressiva que atinge o cérebro em desenvolvimento (APCC, 2015). De acordo com Fischinger (1984, p. 15), esta é “[...] um distúrbio sensorial e sensório-motor causado por lesão cerebral, a qual perturba o desenvolvimento normal do cérebro; tem caráter não progressivo e acarreta perda da sensibilidade motora”.

Tabela 4: Paralisia Cerebral

Características da Síndrome	Prevalências observadas
Classificação Espástica (limitação na capacidade de relaxamento muscular)	Não
Convulsões	Não
Distúrbios da fala	Sim
Deficiência visual (estrabismo)	Sim
Deficiência auditiva (linguagem apropriada, associação de conteúdos)	Sim
Dificuldade aprendizagem	Sim
Rigidez muscular	Sim

O IMPACTO DA INCLUSÃO DE SÍNDROMES GRAVES NA ESCOLA REGULAR

Salivação incontrolável, contratura muscular, posturas incorretas	Sim
Mobilidade	Sim
Comprometimento maior de membros inferiores (coxa, perna, tornozelo e pé)	Sim
Comprometimento domínio corporal	Sim
Malformações cerebrais	Sim

Fonte: Dados primários, 2015.

Apesar de ser uma anomalia grave, os professores relatam que este aluno participa das atividades em grupo e responde a alguns estímulos quando o aprendizado lhe é apresentado de forma lúdica e, principalmente, por meio de imagens. Salientam que este tem dificuldade no conhecimento de números e cores, é resistente às regras e expressa sua personalidade forte ao gritar e bater na carteira. Em contrapartida, busca constantemente o olhar e foco de seu professor a quem responde com gestos de afabilidade.

Registra-se que gosta das aulas de Educação Física onde é estimulado, porém não apresenta avanços significativos, sendo que, é totalmente dependente do auxílio da tutora nas atividades diárias, tais como: higiene, locomoção e alimentação. Fora do âmbito escolar é assistido por profissionais de fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional e ecoterapia, além de fazer uso de medicação.

Sendo, a Paralisia Cerebral, uma condição causada por uma lesão no encéfalo imaturo, de caráter não progressivo, os sinais e sintomas dependem da área lesada do cérebro e da extensão da lesão e se expressam em padrões anormais de postura e de movimentos, interferindo no desenvolvimento normal do cérebro. Contudo, nem todos os problemas estão relacionados a lesões cerebrais, podem estar associados ou isoladamente na dependência da forma clínica que a criança apresentar. Tratamentos em fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional têm proporcionado grande avanço na reabilitação desses pacientes, em outros se faz necessário o uso de relaxantes musculares, assim como toxinas botulínicas para facilitar o movimento muscular nas áreas atingidas (TABAQUIM, 1996).

O IMPACTO DA INCLUSÃO DE SÍNDROMES GRAVES NA ESCOLA REGULAR

Na Tabela 5 apresentam-se os resultados da observação ao aluno portador de autismo com retardo mental, déficit de atenção e hiperatividade, podendo ser constatado que foram abarcadas todas as características deste tipo de síndrome, citados pela literatura, como: prejuízos na comunicação, inflexibilidade de comportamento, apego anormal a algo ou alguém, dentre outros.

Tabela 5: Autismo com Retardo Mental, Déficit de Atenção/Hiperatividade

Características da Síndrome	Prevalências observadas
Prejuízos graves na comunicação	Sim
Não inicia interação	Sim
Interferência significativa	Sim
Problemas para organização e planejamento	Sim
Inflexibilidade de Comportamento	Sim
Dificuldade de lidar com mudanças de rotina	Sim
Comportamentos repetitivos	Sim
Repetir palavras ou trechos memorizados	Sim
Demonstra apego anormal a algo ou alguém	Sim
Não presta atenção ou comete erros nos trabalhos escolares	Sim
Dificuldade de manter atenção	Sim
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra	Sim
Não segue instruções até o fim, não consegue terminar trabalhos – perde o foco	Sim
Não gosta ou reluta em se envolver em tarefas de esforço mental prolongado	Sim
Perde coisas necessárias	Sim
É facilmente distraído por estímulos externos	Sim
É esquecido com relação a atividades cotidianas (obrigações)	Sim

Fonte: Dados primários, 2015.

O IMPACTO DA INCLUSÃO DE SÍNDROMES GRAVES NA ESCOLA REGULAR

Por meio das entrevistas com os profissionais verificou-se que este aluno apresenta um comprometimento cognitivo e comportamental acentuado, sendo que, possui extrema dificuldade de acompanhamento, necessitando de tutora para auxiliar no treino das habilidades funcionais e sociais, no entanto, apesar do seu rebaixamento mental realiza atividades individuais com restrições e tem ganho cognitivo (formal) para a série. Reage impulsivamente sempre que contrariado e é resistente às mudanças com dificuldades de lidar com a quebra de rotina. Em função de estar na instituição há vários anos os profissionais que o acompanham consideram satisfatório o progresso registrado, bem como o ganho de qualidade de vida adquirido com a interação e integração com os demais colegas.

Para ele, as aulas de Educação Física sempre foram as preferidas e, segundo os educadores, foi com elas que se obtiveram os grandes avanços no desenvolvimento motor, a imposição da disciplina, o cumprimento de normas e regras pré-estabelecidas pela escola. Sua paixão pelo esporte vai além das aulas de Educação Física, sendo que, além disso, no contra turno, frequenta as escolinhas de basquete e futebol.

Os professores também avaliam a trajetória positiva das conquistas obtidas pelo aluno neste período em que se encontra na instituição, onde é estimulado a alcançar e desenvolver sua própria individualidade. Assim como os casos supracitados, este aluno também é acompanhado por profissionais de diferentes áreas como: psicologia, fonoaudiologia e neuropsicopedagogia.

Por fim, reúnem-se os resultados obtidos por meio da observação dos comportamentos de uma criança portadora de mutismo seletivo. Conforme se pode verificar na Tabela 6, além da timidez excessiva a mesma demonstra ter medo de ser constrangida em público e se isola e retrai-se do convívio social. Doutro lado, dentre as características desta síndrome, não se observou que a mesma tem traços compulsivos, negativistas e ataques de birra e/ou comportamento opositor.

Tabela 6: Mutismo Seletivo

Características da Síndrome	Prevalências observadas
Timidez excessiva	Sim
Medo de constrangimento em público	Sim
Isolamento e retraimento sociais	Sim e não
Traços compulsivos	Não
Negativismo	Não
Ataque de birra ou comportamento opositor leve	Não

Fonte: Dados primários, 2015.

Conforme consideração apresentada pela professora este aluno corresponde a todos os critérios de aprendizagem propostos para a série, utilizando-se do método de apontar o dedo para identificar aquilo que lhe é solicitado e utiliza a mesma forma para indicar as necessidades de higiene pessoal. Possui boa escrita e entende os sinais de comunicação a ele dirigidos. Na sala de aula, possui quatro amigos com quem se envolve, interage e brinca com mais frequência. Não expressa qualquer som em sala de aula, porém, em casa, conforme relato da mãe, conversa normalmente. A causa desse bloqueio é desconhecida pela escola.

No momento o aluno é assistido por um profissional da psicologia e outro da neurologia. Em observação não apresenta qualquer outra anomalia, pelo contrário, é uma criança que age de forma normal para sua faixa etária. Sua patologia tem causa obscura e parece ser de origem multifatorial sob influência de fatores ambientais e situações interpessoais ou experiência negativa que tenha passado, seja por violência física, verbal ou grande decepção. A professora “que sonha em poder escutar a voz desta criança em classe” a considera amável e afetuosa.

O mutismo seletivo pode resultar em prejuízo social, uma vez que as crianças podem ficar excessivamente ansiosas para se engajarem em interações sociais com outras pessoas. À medida que crescem, podem enfrentar

O IMPACTO DA INCLUSÃO DE SÍNDROMES GRAVES NA ESCOLA REGULAR

um isolamento social cada vez maior. Em contextos escolares, podem sofrer prejuízo acadêmico porque com frequência não se comunicam com os professores.

Entretanto, constata-se que os indivíduos observados, apesar de apresentarem prevalências relacionadas às características de suas síndromes, demonstram progressos em relação aos objetivos propostos pela inclusão escolar já que os mesmos, independente de suas dificuldades, exibem crescimento e desenvolvimento nos aspectos físicos, intelectuais, emocionais e de interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se descrever as características de alunos portadores de síndrome graves dentro de um contexto escolar regular. A isso chega-se à conclusão que, apesar dos avanços garantidos pela legislação vigente, ainda são grandes os reptos para oferecer espaço e material adequados e profissionais capacitados para trabalharem com estes alunos, vez que, sem suporte e apoio pedagógico os mesmos seguem a desafiar professores e sociedade na luta pela aceitação, respeito e minimização do sofrimento, visando um ganho para o indivíduo como um ser inserido na comunidade.

É difícil mensurar o ganho biopsicossocial destes, o que se observa são avanços consideráveis quanto ao desenvolvimento motor, cognitivo, integração e interação, fatos estes que possivelmente não ocorreriam se os mesmos estivessem somente em ambiente familiar.

Para que a inclusão realmente ocorra o primeiro e principal passo é acreditar que ela é possível e não pode ser assegurada apenas pela vontade de um ou outro professor. A escola como um todo tem que ser inclusiva e receptiva a esses alunos, tanto na eliminação de barreiras arquitetônicas, aquisição de recursos de adaptação e acessibilidade, quanto na formação continuada de professores, funcionários e a coletividade, afinal “O mundo em que estamos inseridos é repleto de pessoas com características diversas e é isso que o torna tão rico. Aprender

a lidar com a diferença deveria estar no currículo escolar e de vida de cada um de nossos pequenos” (RORIZ, 2005, p. 69).

Enquanto educadores, conclui-se que é premente mudar a forma de olhar as pessoas portadores de deficiência e integrá-las à sociedade de forma justa e igualitária visto que a educação regular abarca todo e qualquer tipo de indivíduo, independentemente de sua situação física, social, intelectual ou genética.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião de. *Educação Inclusiva: Jogos para o ensino de conceitos*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- APCC - ASSOCIAÇÃO DE PARALISIA CEREBRAL DE COIMBRA (Coimbra). *Paralisia Cerebral*. 2015. Disponível em: <http://www.apc-coimbra.org.pt/?page_id=65>. Acesso em: 31 out. 2015.
- BENUTE, G. R. G.; et. al (2006). Interrupção da gestação após o diagnóstico de malformação fetal letal: aspectos emocionais. *Rev. Bras. Ginecol. Obstet.* Rio de Janeiro, vol. 28 n.1 jan.2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbgo/v28n1/29588.pdf>> Acesso em 18/04/2015.
- BEUREN, Maria Ilse et.al. *Como elaborar monográficos em contabilidade: teoria e prática*. 3 ed. – 6 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.
- BRASIL. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 31 out. 2015.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 out. 2015.
- _____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 31 out. 2015.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- DEMO, Pedro. *Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação I*. Brasília: Inep/MEC, 2012. 28 p. (Documental. Textos para Discussão).

FÁVERI, José Ernesto de; WOLFF, Celi Terezinha. *Filosofia da educação: o fundamento da prática de docência*. Blumenau: Nova Letra, 2014.

FISCHINGER, B.S. *Considerações sobre a Paralisia Cerebral*. São Paulo: Panamed, 1984.

GERALDI, G. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. 335 p. GIROUX, Henry. *Polêmicas de Nosso Tempo*. São Paulo: Cortez, 1992, v. 20, 3 ed., p. 7-53.

GHERPELLI, Maria Helena Brandão Vilela. *Diferente, mas não desigual: a sexualidade no deficiente mental*. São Paulo: Gente, 1995.

HATTGE, Morgana Domênica; LOPES, Maura Corcini. A inclusão escolar e o movimento Todos Pela Educação. *Revista Educação Especial*, São Maria, v. 28, n. 53, p.569-581, set/dez. 2015. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/18838/pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015.

HERRERO, M. J. P. *Educação de alunos com necessidades especiais*. Traduzido por: Maria Helena Maurão Alves Oliveira e Marisa Bueno Mendes Gargantini. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

LEITE, Júlio César Loguercio; SCHÜLER-FACCINI, Lavínia. Defeitos congênitos em uma região de mineração de carvão. *Rev Saúde Pública*, São Paulo, v. 35, p.136-141, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v35n2/4397.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 59ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia da Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

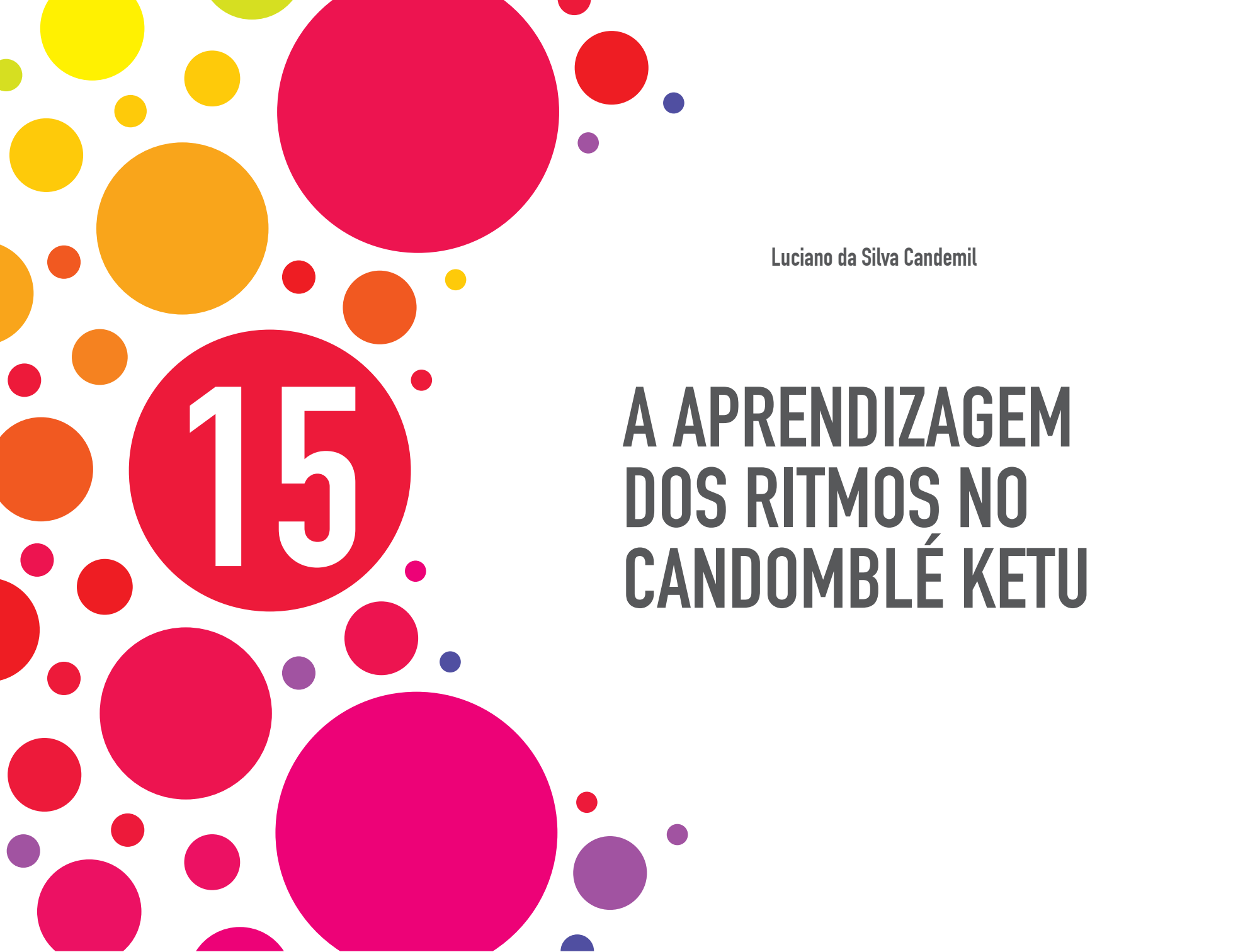
RORIZ, Ticiane Melo de Sá. *A inclusão social e escolar de crianças com necessidades especiais, sob a óptica dos profissionais de saúde*. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Saúde Mental, Departamento de Neurologia, Psiquiatria e Psicologia Médica, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005. Disponível em: <<http://pgsm.fmrp.usp.br/wp-content/uploads/2011/11/ticianamest.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015.

SOLER, Reinaldo. *Educação Física inclusiva: em busca de uma escola plural*. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

_____. Educação física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural. *Revista Sprint*, Salvador, n. 20, p.127-133, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/5829/4410>>. Acesso em: 31 out. 2015.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. *Ensino de Leitura e escrita para portadores de paralisia cerebral*. 1996. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Especial, Educação Física, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996. Disponível em: <[http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisas.php?pesqExecutada=2&id=2015&listaDetalhes:\[\]=2015&processar=Processar](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisas.php?pesqExecutada=2&id=2015&listaDetalhes:[]=2015&processar=Processar)>. Acesso em: 31 out. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (São Paulo). *Matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica 2015*. 2015. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/conteudo-tpe/?tag\[175\]=Educacao+Inclusiva&tipoMaterial=NM](http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/conteudo-tpe/?tag[175]=Educacao+Inclusiva&tipoMaterial=NM)>. Acesso em: 31 out. 2015.

The background of the page is decorated with numerous circles of various sizes and colors, including yellow, orange, red, pink, and purple. These circles are scattered across the left and top portions of the page, creating a vibrant, abstract pattern.

Luciano da Silva Candemil

15

A APRENDIZAGEM DOS RITMOS NO CANDOMBLÉ KETU

DA ÁFRICA PARA O BRASIL

Durante o período colonial em virtude dos interesses mercantilistas de Portugal, o Brasil recebeu uma grande quantidade de africanos escravizados que foram embarcados nos portos situados na costa ocidental da África, principalmente no Golfo do Benim e no litoral de Angola e Congo. Essa região litorânea do continente africano ficou “conhecida pela triste denominação de ‘Costa dos Escravos’, cujo porto principal era Uidá” (VERGER, 2002, p. 23). Lody aponta que essa região africana foi “alvo de uma série de investidas que, da segunda metade do século XVI à primeira metade do XIX, serviram de cenário para o transporte de milhares de homens e mulheres da África para o Brasil, reunindo diferentes etnias (...)” (LODY, 1987, p. 7).

Por uma questão de estratégia política da corte portuguesa, que pretendia anular as heranças culturais dos seus escravos, estes foram inicialmente misturados ainda em terras africanas e depois no Brasil, onde posteriormente foram espalhados para diversos pontos do litoral brasileiro, principalmente para as cidades de Salvador, Recife e Rio de Janeiro. “Para melhor controlar seus contingentes de escravos, os senhores agregavam africanos de diversas etnias em cada senzala e em cada lavoura” (BIANCARDI, 2006, p. 301). Prandi informa que “os africanos foram aos poucos se adaptando a uma nova língua, novos costumes, novo país” (PRANDI, 2005, p.175).

Nesse entrelaçamento de culturas distintas aconteceram processos de mistura nos quais as línguas, os costumes, músicas e religiões de diferentes povos entraram em contato entre si tendo como resultado o surgimento de novas formas de sobrevivência em território brasileiro. Os africanos que estavam no Brasil precisaram se reinventar culturalmente, adaptando “a sua personalidade, a sua maneira de ser e de se comportar, as suas crenças” (VERGER, 2002, p. 23).

Inúmeras adaptações foram necessárias para a vida cotidiana, das quais destacamos as práticas musicais com suas fusões de ritmos e reconstrução dos instrumentos musicais e, a resignificação dos cultos religiosos da África para o Brasil. “Nas diferentes grandes cidades do século XIX surgiram grupos que recriavam no Brasil cultos religiosos que reproduziam não somente a religião africana, mas também outros aspectos da cultura na África” (PRANDI, 2005, p. 164).

Em relação aos cultos religiosos que deram origem ao candomblé, na costa ocidental africana era muito comum cada deus estar “originalmente vinculado a uma cidade, a uma região ou a um país” (BIANCARDI, 2006, p. 304). Assim, enquanto do outro lado do Atlântico era cultuado uma divindade (*orixá*¹, *vodum*, ou *inquice*) em cada comunidade, no Brasil elas foram reunidas dentro de uma mesma casa de santo², dando origem as religiões afro-brasileiras, como o candomblé *ketu*, candomblé *jeje*, candomblé congo-angola, Xangô do Recife, batuque e o tambor de mina.

Essa variedade de tipos de candomblé encontrados em terras brasileiras é consequência da hibridização das diversas etnias africanas que vieram forçadamente para o Brasil. Sobre essa diversidade, Carneiro (1991) identificou, durante sua pesquisa na União das Seitas Afro-Brasileiras da Bahia (1937), a existência de dezesseis tipos diferentes de candomblés. Segundo o autor, os candomblés de nação³ angola, caboclo e *ketu* eram os que apresentavam maior quantidade de terreiros, seguidos pelos candomblés de nação *jeje*, *ijexá* e congo (CARNEIRO, 1991, p. 44).

Tomando como ponto de partida as semelhanças linguísticas, Lody lista as diferentes nações encontradas no Brasil no final da década de oitenta do século passado, que são: *ketu-nagô* e *jexá* ou *ijexá*, da língua iorubá; *jeje* da língua fon; angola, congo e angola-congo, da língua banto e; a nação de caboclo, como um modelo afro-brasileiro (LODY, 1987, p.11.).

1. Divindades iorubás cultuadas nos candomblés. São ancestrais divinizados, antigos reis ou heróis, e considerados como representações das forças da natureza (BARROS, 2009, p.22).

2. O mesmo que terreiro ou casa de candomblé.

3. Para o povo de santo tem o mesmo sentido de religião. “A identidade do candomblé segue soluções étnicas chamadas de nações de candomblé”, sendo “expressões e cargas culturais de certos grupos que viveram encontros aculturativos intra e interétnico” (LODY, 1987, p. 11).

O QUE É O CANDOMBLÉ?

A respeito da definição do termo candomblé podemos encontrar diferentes significados conforme cada ponto de vista analisado. No que tange a questão de território social, em seu livro *Candomblés da Bahia*, Carneiro esclarece que o nome candomblé define o lugar “em que os negros da Bahia realizam as suas características festas religiosas”, mas que, “antigamente significou somente as festas públicas anuais das seitas africanas, e em menor escala os nomes de terreiro, roça, ou aldeia” (CARNEIRO, 1991, p. 33).

Levando em consideração a etimologia⁴ e as origens étnicas, para Biancardi “o termo candomblé, de origem banto (de *Kandombile*, que quer dizer culto, oração), designa um modelo ritual-religioso fortemente influenciado pelas religiões daometana e iorubá” (BIANCARDI, 2006, p. 304). Barros explica as origens do candomblé como sendo “o resultado da reelaboração de diversas culturas africanas, produto de várias afiliações, existindo, portanto, vários Candomblés (Angola, Congo, Efan etc)” (BARROS, 2009, p.17). Já para Teixeira “o candomblé surge no Brasil como produto de [re]invenções – de adaptações e de síntese – dos vários sistemas de crenças provenientes do continente africano durante mais de três séculos do período da escravidão”. (TEIXEIRA, 1999, p.133-134). Biancardi (2006) acrescenta que os africanos “ao chegarem ao Brasil, começaram a recriar aqui os seus tambores tradicionais, seja para uso cerimonial, como no candomblé, seja para utilização profana, como no samba” (BIANCARDI, 2006, p. 29).

Considerando a função social da música e sua relação com eventos extra-sonoros, para Cardoso o termo candomblé é utilizado genericamente para denominar as religiões afro-brasileira que compartilham certas características, entre elas, a importância da música e o fenômeno da possessão em seus rituais (CARDOSO, 2006, p. 1). Sobre o fenômeno da possessão no candomblé explicamos que: “diversamente do que acontece nos demais cultos e religiões existentes no Brasil, a divindade se apossa do crente, nos cultos negros, servindo-se dele como instrumento para a sua comunicação com os mortais” (CARNEIRO, 1991, p. 20).

4. Ciência que estuda a origem das palavras.

Apesar das modalidades de candomblés apresentarem características em comum, por outro lado, podemos encontrar diferenças entre suas músicas e entre elementos que fazem parte do contexto musical, como por exemplo, os nomes e tipos de divindades adoradas: “santos ou orixás designam as divindades pertencentes ao candomblé de queto; *inquices*, as de candomblé de angola; *voduns*, as de candomblé de *jeje*; e caboclos e marujos, as de candomblé de caboclo” (CARDOSO, 2006, p.2).

As diferentes nações de candomblé também podem ser reconhecidas pelas matrizes linguísticas de origem africana que são utilizadas em seus cânticos: “os de *ketu* cantam em iorubá, os de *jeje* cantam em ewe, os de angola-congo em bacongo, ambundo e ovibundo e os de caboclo fazem uma soma de português com termos indígenas e palavras do sistema linguístico banto” (LODY, 1987, p. 62).

No que tange aos instrumentos de percussão, cada modalidade de candomblé utiliza uma denominação particular: “nos candomblés de angola e do congo, e na maioria dos candomblés de caboclo, o atabaque tem o nome de engoma (do quimbundo *angoma*) e o seu tocador o nome de *cambondo*” (CARNEIRO, 1991, p.87). No caso do candomblé *ketu*, os atabaques são denominados conforme o tamanho e timbre do instrumento, sendo do mais grave (maior) para o mais agudo (menor), *rum*, *rumpi* e *lé*.

Além dos atabaques receberem nomes diferentes, os diversos tipos de rituais de candomblé apresentam grande variedade de ritmos e seus tambores possuem formas diferentes de articulação, ou seja, não são manipulados da mesma maneira. “Além dos tamanhos dos atabaques e dos diferentes toques, são as formas de percutir o couro, segundo os estudiosos, que proporcionam uma melhor compreensão etnográfica desses instrumentos” (BIANCARDI, 2006, p. 311). Por exemplo, enquanto na nação congo-angola os atabaques são tocados com as duas mãos nuas na membrana, ou seja, sem uso de baquetas, na nação *ketu* os tambores são percutidos predominantemente com varetas chamadas de *aguidavis*⁵.

5. *Aguidavi*: “vareta usada para percutir atabaque em rituais de candomblé. Tem entre 11” e 13” de comprimento e é feita de um pedaço de galho flexível de árvore, sendo bastante comum o de goiabeira” (FRUNGILLO, 2003, p.7).

Almeida ressalta que antigamente o atabaque era um instrumento comum em todos os terreiros de candomblé, mas que havia características particulares quanto ao formato e forma de execução. No entanto, por conta de questões sociais “nos candomblés que se localizavam no centro da cidade, o atabaque pouco a pouco foi sendo substituído por caixa e tambor, como em Recife, por exemplo, e, em alguns casos, perdeu-se o costume desse instrumento” (ALMEIDA, 2009, p. 41).

O CANDOMBLÉ *KETU*

O candomblé *ketu* é uma das modalidades de religião afro-brasileira que está alicerçada no culto de divindades de origem africana mediante processos de transe míticos promovidos pelo som dos instrumentos de percussão. Esses instrumentos musicais são utilizados para executar música sacra e “transformam as rotinas ordinárias do cotidiano dos adeptos do candomblé em um mundo extraordinário, onde habitam os deuses e ancestrais” (BARROS, 2009, p. 71).

Levando em conta a mistura cultural e religiosa das etnias africanas que vieram para o Brasil, Prandi define o candomblé *ketu* como sendo a “religião dos orixás formada na Bahia, no século XIX, a partir de tradições de povos iorubás, ou nagôs, com influências de costumes trazidos por grupos fons, aqui denominados *jejes*, e residualmente por grupos africanos minoritários” (PRANDI, 2005, p. 20-21).

Dando atenção para a formação dos terreiros, Verger informa que foram os negros oriundos de *Ketu* que estabeleceram as primeiras casas de candomblé no Brasil (VERGER, 1999, p.33). Especificamente sobre a definição do nome *Ketu*, para Lühning é o “nome de um importante reino iorubá, atualmente localizado no Benim” (LÜHNING, 1990, p.233). Segundo Prandi o candomblé *ketu* é uma “nação de candomblé de predominância iorubana e que se constituiu nas casas mais conhecidas da Bahia” (PRANDI, 1991, p.249).

A identificação do candomblé *ketu* pode ser dada pelos diferentes ritmos praticados em seus rituais, pelo caráter organológico e pela forma de articulação musical dos tambores, bem como pela maneira de nomear os seus músicos:

Os atabaques apoiam importantes funções do homem no candomblé, sendo o cargo de músico denominado na nação kêtú de alabê; na nação jeje de runtó e na nação angola-congo de xicaringome. E é pelo uso da música que as distinções étnicas são notadas, revelando o tipo de nação que o terreiro está seguindo nos seus rituais religiosos (LODY, 1987, p. 61).

Os rituais do candomblé *ketu* acontecem em locais específicos denominados terreiros ou casas de santo, e a música executada pelos instrumentos percussivos nesses espaços assume uma função comunicativa. “O culto aos orixás é celebrado nos terreiros, que são templos da religião dos orixás, sempre com cantos e danças ao som de tambores” (PRANDI, 2002, p. 58). A percussão e o canto também fazem parte de outros rituais secretos. Portanto, a percussão é um elemento fundamental, que possui códigos, regras e normas de execução próprias.

(Instrumentos de percussão) Ocupam um lugar especial, destinado a eles por sua importância no barracão, local onde ocorrem as cerimônias públicas. Encontram-se, geralmente, separados do espaço destinado às danças e à assistência, por pequenas muretas ou, mais raramente por cordas. É particularmente um espaço sagrado. Cumprimentado pelos visitantes, quando chegam, e por orixás e iniciados, em muitos momentos do xirê (BARROS, 2009, p.71).

Para Almeida (2009) o candomblé *ketu* “é uma religião cujo culto se caracteriza pelos ritmos pulsantes dos atabaques e agogôs, por danças, cantigas e rituais para que os orixás sejam reverenciados e homenageados” (ALMEIDA, 2009, p. 37). Os ritmos executados nos terreiros de candomblé *ketu*, chamados de toques pelos seus adeptos, assumem papel significativo durante a realização dos rituais. A principal função destes instrumentos é estimular os fenômenos de possessão, estabelecendo a comunicação com as divindades africanas. Conforme apontam Lühning (1990, p.46) e Garcia (1996, p.65) os toques dos atabaques têm a força de chamar os orixás, provocando a incorporação destes nos membros da comunidade religiosa que participam do ritual.

A respeito dos nomes dos atabaques do candomblé *ketu* suas origens confirmam que houve no Brasil uma fusão de culturas diferentes de matriz africana. Segundo Parés *rum* e *rumpi* são deformações das palavras

hun e *lumpevi*, respectivamente, ambas oriundas da nação *fon*; enquanto *lé* é originária da palavra nagô *omelê* (PARÈS, 2006, p. 320). Nesse contexto “os ogãs são os músicos responsáveis pela execução dos toques nos atabaques, durante as festas públicas e mesmo durante as cerimônias secretas quando o ritual assim o exige” (ALMEIDA, 2002, p. 29). Esses percussionistas são orientados pelo *ogã* regente, que recebe o nome de *alabê*, o “chefe dos tocadores de atabaques” (LÜHNING, 1990, p.222).

No candomblé *ketu* tanto o *alabê* quanto os *ogãs* precisam entender que cada divindade cultuada possui um arquétipo, um conjunto de características relacionadas à sua mitologia, que reflete em movimentos coreográficos específicos, influenciando diretamente na execução dos toques dos tambores, principalmente nas frases musicais do atabaque *rum*, o tambor mais grave, responsável pelo diálogo com a dança.

Os ritmos, por sua vez, têm estreita ligação com o canto e com a dança: o canto louva, enumera e qualifica os passos do Orixá; o ritmo identifica, possibilitando a dramatização por intermédio da dança e das narrativas míticas. Existem variados tipos de ritmos e cada um tem funções específicas, às vezes invocatórias, anunciando a chegada de *laôs*, o começo de rituais ou o louvor a um Orixá específico (SILVA & VICENTE, 2008, p.19).

Nesse tipo de manifestação de tradição oral existe uma estreita relação entre o ritmo, o canto e a dança, que estão presentes em todas as cerimônias públicas. “As cantigas do candomblé são chamadas de *orin* ou *oro* (...), onde a força das junções rítmicas, melódicas e poéticas retratam feitos da mitologia dos orixás, coreografia e gestual, além das características de cada divindade” (BIANCARDI, 2006, p. 308).

Para estabelecer e garantir a comunicação com os deuses africanos é de extrema necessidade que os percussionistas saibam as características particulares que estão relacionadas com a mitologia de cada orixá. Portanto, cada divindade terá uma manifestação gestual diferenciada que irá influenciar diretamente na escolha e execução dos toques, e que, portanto, existem ritmos específicos para cada orixá e para momentos pontuais dos rituais.

Ôxalá, nas suas duas formas, dança quebrando o corpo, com ligeira flexão dos joelhos; *Xangô*, com as mãos para cima, os braços em ângulo reto; *Yansã*, como que afastando alguma coisa de si; (...); *Ôgún*, traçando espada, com movimentos de esgrimista; *Óxóce*, com as mãos

imitando uma espingarda, apontando para atirar, *Ôxún*, sacudindo a mão direita, como se fosse um leque; *Yêmanjá*, curvada para a frente, encolhendo os braços para si, à altura do baixo ventre (...) (CARNEIRO, 1991, p. 78).

Todos esses aspectos coreográficos devem ser respeitados durante a execução musical. Além disso, os fundamentos da performance interativa entre música e dança devem ser repassados durante a transmissão dos conhecimentos musicais. No candomblé *ketu* normalmente a aprendizagem dos ritmos ocorre sem a mediação de uma notação musical, no entanto, por conta da vida contemporânea, novas formas de ensino têm sido utilizadas por terreiros tradicionais para suprir as necessidades dos seus músicos iniciantes, principalmente aqueles que não residem na sua proximidade.

FORMAS DE APRENDIZAGEM DOS RITMOS

Se a música no candomblé é a língua oficial durante seus rituais, sendo assim um recurso essencial e presente em todos os eventos religiosos, podemos dizer que seu aprendizado não deve ser dado de forma desordenada e sem estruturação. Em termos de organização, Lima afirma que o conhecimento no candomblé “é transmitido oralmente em estágios específicos para cada filho(a)-de-santo” (LIMA, 2005, p.60). Biancardi informa que a música sacralizada dos candomblés *ketu* de Salvador (BA) “foi preservada e se transmitiu oralmente, de geração a geração, desde que os primeiros escravos nagôs foram trazidos para o Brasil até os nossos dias” (BIANCARDI, 2006, p. 307).

No candomblé *ketu* a maneira consagrada da transmissão musical ocorre de forma oral/aural, mediante observação, ouvindo, cantando e repetindo. “O acesso aos saberes é longo, gradual e acumulativo” (ALMEIDA, 2009, p.32). Nesse processo de passagem dos conhecimentos de geração para geração, típico das sociedades de tradição oral, a atenção e a imitação são pontos determinantes.

Durante pesquisa no terreiro soteropolitano da Casa Branca⁶, Cardoso (2006) relata que a possibilidade de conviver de perto com a música do candomblé *ketu* favoreceu sua compreensão e que, para aprender verdadeiramente esse tipo de prática musical e suas organizações sonoras, foi preciso conhecer uma gama de informações extramusicais. “Entrar para o candomblé impõe a necessidade de aprender grande quantidade de cânticos e danças, palavras e expressões, modos de se comportar e relacionar com os deuses, com os humanos e com os objetos sagrados” (PRANDI, 2005, p. 10). “A transmissão dos conhecimentos é oral e acompanhada da prática, vivenciando-se todas as etapas de cada atividade” (LODY, 1987, p.24).

Para Cardoso (2006), “a música do candomblé se encontra tão emaranhada com eventos extra-sonoros que ao abordá-la, inevitavelmente, somos impelidos a extrapolar o âmbito sonoro” (CARDOSO, 2006, p.3). Segundo seus relatos, a convivência com o povo-de-santo em seus espaços sagrados é a melhor forma de aprendizagem, porém existem situações específicas. As formas de aprendizagem no candomblé são múltiplas e complementares, sendo desenvolvidas principalmente por meio da observação, pelos questionamentos típicos da tradição oral e pela incorporação comportamental, formando assim, os alicerces da transmissão musical (CARDOSO, 2006, p.207-213).

“Ainda hoje nos candomblés do Brasil, procura-se ensinar que a experiência é a chave do conhecimento, que tudo se aprende fazendo, vendo, participando” (PRANDI, 2005, p. 44). O mais importante é que cada um aprende no seu tempo e do seu jeito, e que essas maneiras diferenciadas de aprendizado não são excludentes, são na verdade processos acumulativos de conhecimento:

Pode se dizer que a principal forma de aprendizagem no candomblé se dá por meio do contato com o terreiro e com seus adeptos. Visto que as pessoas se ligam à religião nagô de várias formas, em diferentes faixas etárias e mantêm uma proximidade em vários níveis, é natural

6. Segundo Cardoso o terreiro da Casa Branca é considerado uma referência, pois foi a primeira casa de candomblé fundada em Salvador. Segundo ele autores como Béhague, Lühhing e Carneiro, apontam a data de 1830 como a mais provável para a sua fundação. A importância dessa casa se reafirma ao procurar preservar suas tradições e, por ter dado origem à duas outras casas de extrema relevância no cenário afro-religioso soteropolitano: a *Iyá Omi Axé Iyámase*, conhecido como terreiro do *Gantois*; e o terreiro Centro Cruz Santa do *Ilê Axé Opô Afonjá* (Cardoso, 2006, p.16-18).

A APRENDIZAGEM DOS RITMOS NO CANDOMBLÉ KETU

que as formas de aprendizagem não sejam únicas. A Casa Branca, por exemplo, é ladeada por várias moradias. Nelas há pessoas que já na barriga da mãe frequentavam os rituais; há aqueles que apesar de morarem nos arredores só entraram em contato com a religião depois de homens feitos, mas, por morarem perto, mantêm contato constante com a casa; há outros que se iniciaram adultos e moram longe, portanto não têm condições de manter uma proximidade regular com o terreiro. As situações são bem variadas, o que acarreta buscas de aprendizagens distintas (CARDOSO, 2006, p.207).

A inserção do aprendiz no universo ritualístico é fator fundamental para a consolidação dos conhecimentos, sendo que o caminho do aprendiz “pode levar uma vida inteira, tanto são os detalhes, sutilezas e informações que só se transmitem após o cumprimento de novas obrigações religiosas, quando as pessoas passam a ganhar confiança, intimidade e, por conseguinte, conhecimento da religião” (LODY, 1987, p. 24). No que tange à transmissão dos saberes no candomblé, incluindo os conhecimentos musicais, também são encontrados processos de iniciação, como se fossem cursos de aperfeiçoamento. “Os mais jovens devem aprender ouvindo, observando e imitando os mais velhos, numa rigorosa disciplina baseada na hierarquia iniciática” (PRANDI, 2005, p. 10).

A constituição social do indivíduo, da pessoa, no âmbito dos “Terreiros de Candomblé”, é desenvolvida gradualmente a partir de um processo iniciático. A iniciação e a vivência num “terreiro” são responsáveis pela instauração lenta e paulatina de uma visão do mundo e uma maneira de serem peculiares em um sistema de crenças que privilegia o corpo humano e a vida (GAUDENZI, 2008, p.47).

Os processos educativos que estão presentes durante o período de iniciação consistem numa espécie de estágio para entrar oficialmente na religião, composto por etapas sequenciais de aprendizado e rituais específicos: “Quando se lida com uma religião como o candomblé, tem que se ter a consciência de que há determinados conhecimentos que não deveriam ser transmitidos a uma pessoa que não tenha passado pelo processo de iniciação ou que não tenha a intenção de se iniciar” (CARDOSO, 2006, p. 41).

Para aqueles que não participam com frequência dos rituais do candomblé *ketu* uma alternativa de aprendizado via tradição oral é a utilização de intensos questionamentos para sanar suas dúvidas que surgiram de suas buscas por informações fora do contexto do ritual. Por outro lado, os adeptos que são nascidos e criados

dentro dos terreiros têm seus processos de aprendizagem desenvolvidos ao longo do tempo, no dia a dia de suas atividades, mediante observação com a ajuda dos mais velhos ou mais experientes, principalmente durante a realização dos rituais, além de incorporar seus ensinamentos no seu comportamento da comunidade religiosa. Em ambos os casos, tendo em vista a maior facilidade de acesso à informação nos dias contemporâneos, por garantia, os praticantes do candomblé *ketu* adotam a casa a qual pertence como modelo de transmissão dos saberes. “As tradições orais são geralmente conservadas, transmitidas intergeracionalmente, isto é, de pai para filho” (BARROS, 2009, p.89).

Nos rituais públicos do candomblé *ketu* “podemos constatar a presença de várias crianças que acompanham seus parentes. Interessante notar que muitas delas se posicionam próximas aos instrumentos, o que, certamente, faz com que assimilem, pela exposição auricular, os sons executados” (CARDOSO, 2006, p.240). A respeito da participação das crianças nos rituais, Braga (2005) aponta a imitação como uma forma divertida de se aprender a música do candomblé, como segue:

As atividades de ensino/aprendizagem dos tamboreiros começam por iniciações religiosas dentro das casas, onde as crianças não são privadas de nenhum momento dos rituais. Assim, os mais jovens buscam se inteirar de tudo que acontece na casa, então na fase exploratória, geralmente as crianças improvisam instrumentos com latas ou ganham pequenos tambores, confeccionados especialmente para elas. Através das brincadeiras de imitar os adultos, as crianças memorizam os toques e aprendem a cantar e tocar entre si. (BRAGA, 2005, p. 101).

Sobre a participação da família e da utilização da imitação como um recurso de aprendizagem, Lunelli comenta que:

A maior parte dos interessados no aprendizado dos rituais teve, nas suas genealogias, familiares que participavam ou participam das cerimônias. O processo ocorre com a socialização e com a inserção dos aprendizes no universo dos rituais e dos tambores. Antigamente, a relação baseava-se na troca de favores entre aprendizes e mestres através da vivência e imitação. Atualmente, foram incorporados ao processo, a utilização de gravações e manuscritos. Porém, a base do ensino continua sendo a experiência e a imitação, enquanto as leituras e escutas auxiliam e aceleram o processo de memorização do repertório, contudo ocorrem após a experiência (LUNELLI, 2015, p.8-9).

A respeito do uso da imitação como uma forma de aprendizagem, Cardoso (2006) ressalta que para compreender a música do candomblé foi necessário aprender a tocar lá, conhecer a dança e a mitologia dos orixás, e que basicamente o alabê, o seu professor, utilizava a imitação como principal recurso para o aprendizado das frases musicais:

Basicamente, a forma de ensino era a imitação, ou seja, o professor tocava e, depois, eu repetia o que ele acabara de tocar. O aspecto a ser ressaltado é que meus professores me ensinavam por frases. Eles nunca tocavam mais de uma frase ou partes de frase. Em outras palavras eles tocavam organizações sonoras capazes de estabelecer diferença de significado. Por intermédio dessa forma de ensino, várias foram as frases que pude identificar (CARDOSO, 2006, p. 105).

Luciana Prass (2004) explica a importância da imitação para a transmissão dos saberes musicais: “a imitação surge como um estágio de aprendizagem que permite, no momento seguinte, uma reorganização interna do aprendiz, que interpreta o que é visto, sentido e ouvido, e desenvolve, quando reproduz, uma releitura que não é mais exatamente igual ao que imitou (PRASS, 2004, p.151).

No que tange especificamente a aprendizagem dos ritmos do candomblé, Oliveira e Vicente (2008) enfatizam a importância da tradição oral, a ausência de escrita musical sistematizada para esse tipo de música, diga-se de passagem, e sugere que as pesquisas etnomusicológicas forneçam contribuições para a educação musical:

O Vassi, o Batá, o Foribalê, o Ijexá, o Tonibobê, o Korin Ewe, o Agdabi, o Huntó são alguns ritmos dedicados a orixás em momentos específicos. Cabe ao *ogan/alagbê* conhecer cada um deles e o momento de tocá-los. Esse conhecimento é adquirido durante toda a vida e é transmitido oralmente até hoje. Não existem registros de escrita musical sistematizada com esses ritmos ou com essas cantigas. Alguns importantes estudos de etnomusicologia têm se desenvolvido no Brasil, porém não abarcam, ainda, a diversidade, nem a complexidade dos ritmos rituais (SILVA & VICENTE, 2008, p.19).

Nesse sentido, Cardoso (2006) aponta a transcrição musical como um elemento mediático entre o campo musical do candomblé com o meio acadêmico e, ressalta sua condição de objeto de representação, ou seja, a transcrição não é a música, mas pode contribuir na sua difusão: “como uma representação dos elementos

significativos de um sistema musical, descobertos através de uma pesquisa de campo, a transcrição auxilia, entre outras coisas, na comunicação entre o universo abordado e o meio acadêmico” (CARDOSO, 2006, p.46).

Embora o candomblé *ketu* mantenha seus alicerces na tradição oral, a partir das últimas décadas a escrita e outras formas de transmissão musical estão sendo utilizadas para a manutenção do conhecimento, contribuindo assim para a preservação de sua tradição, mesmo acontecendo certas adaptações, o que é característico de qualquer tipo de cultura. Se a cultura é dinâmica as formas de aprendizagem também seguem o mesmo caminho.

Alguns autores como Barros (2009) e Bastides (2001) informam que de acordo com pesquisas realizadas em décadas passadas, a escrita e novas tecnologias têm sido usadas como ferramentas didáticas para auxiliar na memória dos conhecimentos adquiridos mediante os processos tradicionais, e que comprovaram a existência de cadernos de fundamento. “A condição principal para o indivíduo ser *babalaô*⁷ é possuir boa memória. Mas, para auxiliá-la, conserva-se a lista dos sacrifícios, e as historietas sagradas registradas em cadernos escolares” (BASTIDES, 2001, p.122). Em relação à escrita, Silva (1995) registra a utilização dos cadernos de fundamentos:

Uma das formas de sistematização do conhecimento é a utilização, pelo povo de santo, dos chamados ‘cadernos de fundamentos’ escritos por eles mesmos para reter de maneira segura os conhecimentos que são adquiridos com o decorrer do tempo e que são utilizados cotidianamente nas inúmeras e minuciosas tarefas religiosas que devem ser executadas numa ordem necessária e com elementos definidos (SILVA, 1995, p.247 apud CARDOSO, 2006, p. 208).

Ressalta-se também a utilização de livros sobre a temática do candomblé pelos adeptos dos terreiros: “é frequente escutar os iniciados, em suas conversas, usarem como referência autores que escreveram sobre a crença nagô; e quando necessário, é comum buscarem os livros nas prateleiras para reforçar o que eles dizem” (CARDOSO, 2006, p.209). Além dos livros, a tecnologia tem sido usada como recurso adicional de aprendizagem possibilitando maior acessibilidade ao conhecimento: “materiais como fitas K-7, fitas de vídeo, CDs, discos de

7. O *babalaô* é o regente espiritual masculino de uma casa de candomblé *ketu*.

vinil, são intercambiados entre o povo-de-santo, não apenas como objetos ilustrativos, mas como fontes de conhecimento. Assim como esses materiais, a internet é utilizada como um meio instrutivo” (ibid.).

Tanto a escrita quanto às tecnologias são formas complementares de ensino, que surgiram como fruto da preocupação com a dinâmica da vida atual e de capacitar pessoas para manter a tradição dos ritmos do candomblé *ketu*. Outra inovação prática de ensino foi a criação de oficinas de toques de atabaques para crianças do terreiro da Casa Branca. “Saber a música vocal, saber os ritmos, chamados de toques, constitui um conjunto de conhecimentos que, somados aos demais fundamentos religiosos, fazem existir o candomblé” (LODY, 1987, p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do estudo da aprendizagem dos ritmos do candomblé *ketu* foi pensada a partir da necessidade de extrapolar os conteúdos tradicionais e cotidianos. Vimos que nesse modelo de religião afro-brasileira a transmissão musical ocorre de forma oral/aural, mediante observação, ouvindo, cantando, repetindo, perguntando e, normalmente sem a mediação de uma notação musical, porém novas alternativas estão sendo empregadas para dar conta da vida cotidiana na atualidade. Vale lembrar que, observar, ouvir, cantar e repetir, também são recursos muito empregados em outros contextos musicais.

Independente das afinidades religiosas e se direcionando para as questões culturais consideramos fundamental que as pesquisas etnomusicológicas transformem suas produções científicas em materiais educativos para serem utilizados em todos os tipos de aulas de música, principalmente naquelas que almejam extrapolar o ensino meramente instrumental e que se preocupam com o estudo contextualizado da música de outras culturas. Pesquisas dessa natureza podem trazer contribuições para refletirmos sobre nossa prática acadêmica e artística, resignificando as formas convencionais da transmissão musical nas escolas e universidades, bem como, os processos criativos e as performances.

No que tange as questões culturais e sua preservação, toda cultura é dinâmica e possui suas próprias características e organizações internas. Nesse sentido, podemos concluir que esse dinamismo é fruto das relações humanas que são dadas num espaço de tempo e local, e, portanto, toda cultura é dinâmica porque a vida é dinâmica. Sendo assim, a música também segue a mesma trilha e consequentemente isto se reflete na transmissão dos conhecimentos. A compreensão global dos processos de ensino/aprendizagem de outros modelos de educação musical podem trazer subsídios para o ensino musical nos espaços escolares tradicionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento. Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos: um experimento com grupos de percussionistas de Salvador. In: *Encontro Anual da ABEM*, 13º. Rio de Janeiro, out.2004.
- BARROS, José Flávio Pessoa de. *O banquete do Rei Olubajé: uma introdução à música afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Intercom/Uerj, 2009.
- BASTIDE, Roger. *O candomblé da Bahia: rito nagô*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- BIANCARDI, Emília. *Raízes Musicais da Bahia*. Salvador: Omar G., 2006.
- BRAGA, Reginaldo Gil. Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições à escola formal. In: *Revista da Abem*, n 12, março 2005. Porto Alegre: ABEM, 2005. p. 99 – 109.
- CARDOSO, Ângelo Nonato Natale. *A Linguagem dos Tambores*. Tese (Doutorado). UFBA. 2006.
- CARNEIRO, Edison. *Candomblés na Bahia*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- FRUNGILLO, Mário D. *Dicionário de percussão*. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2003.
- GARCIA, Sônia Maria Chada. *Religiões negras: notas de etnografia religiosas e folclóricas*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GAUDENZI, José Roberto. *Orixá uma história*. Salvador. Omar G. produções, 2008.
- LIMA, Fábio Batista. *Os Candomblés da Bahia: tradições e novas tradições*. Salvador: Arcádia, 2005.

LODY, Raul; SÁ, Leonardo. *O atabaque no candomblé baiano*. Rio de Janeiro: Funarte, 1987.

LÜHNING, Angela. *A música no candomblé nagô-ketu*: estudos sobre a música afro-brasileira em Salvador, Bahia. 1990. 249 f. (Doutorado em Etnomusicologia). Verlag der Musikalienhandlung Karl Dieter Wagner. Hamburgo, 1990.

LUNELLI, Diego Conto. *Processo de ensino/aprendizagem em casa de religião*: um estudo de caso.

PARÉS, Luis Nicolau. *A formação do candomblé*. História e ritual da nação Jeje na Bahia. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *Música, Fé e Cultura*. PRANDI, 2005, p.175.

PRASS, Luciana. *Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba*: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: ed. UFRGS, 2004.

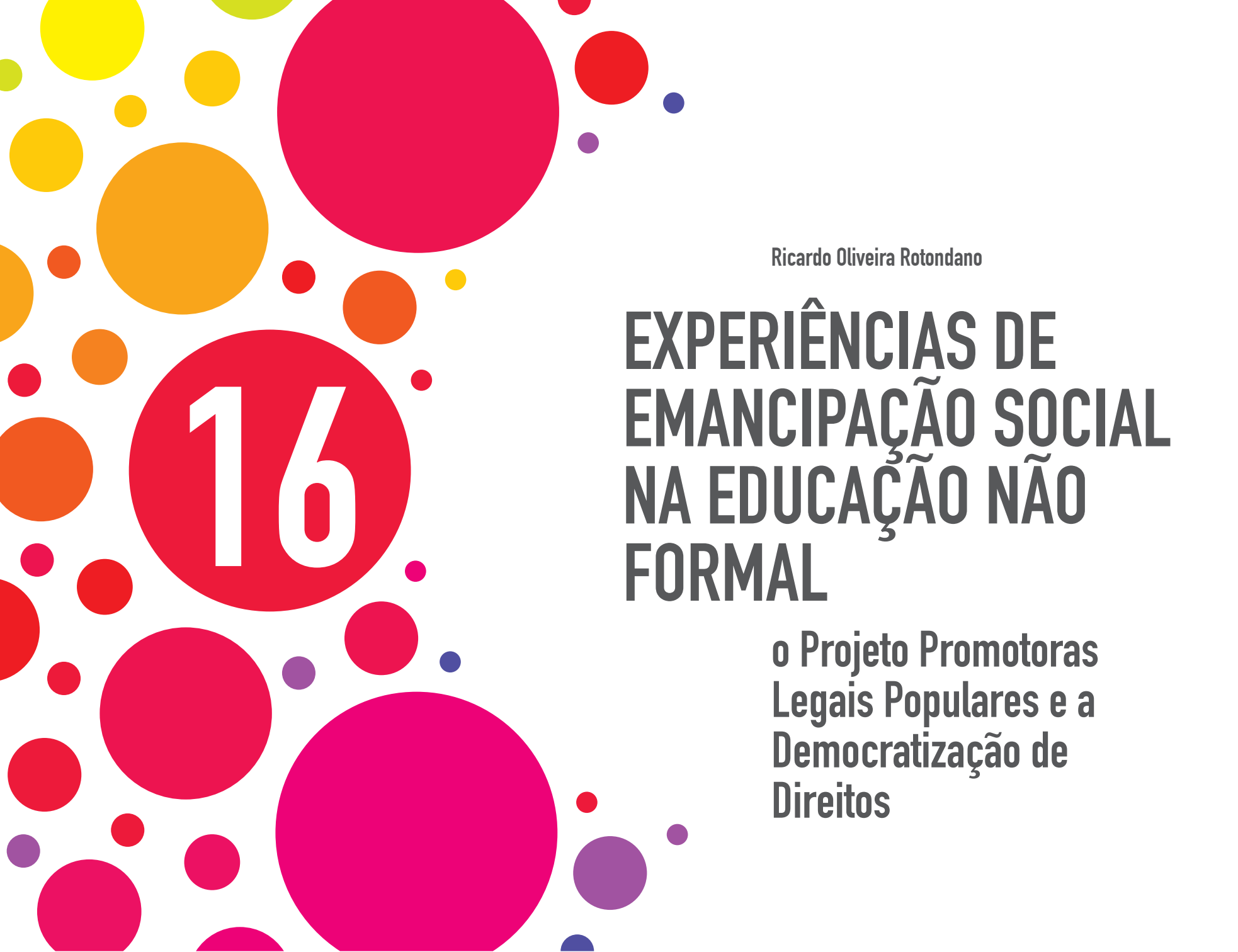
SILVA, Luiz Carlos de Oliveira; VICENTE, Tânia. *Ritmos do Candomblé*: songbook. Abbetira Arte e Produções. Rio de Janeiro. 2008.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Orixás da metrópole*. Petrópolis: vozes, 1995.

TEIXEIRA, Marina Lina Leão. Candomblé e a (re)invenção de tradições. In: CAROSO, Carlos; BARCELAR, Jeferson, orgs. *Faces da tradição afrobrasileira*, Rio de Janeiro: Pallas, 1999. p. 131-140.

VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás deuses iorubas na África e no Novo Mundo*. 6ª ed. Salvador: Corrupio, 2002.

_____. *Notas sobre o Culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na antiga Costa dos Escravos, na África*. São Paulo: Edusp, 1999.



16

Ricardo Oliveira Rotondano

EXPERIÊNCIAS DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

o Projeto Promotoras
Legais Populares e a
Democratização de
Direitos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho¹ tem como pressuposto o enfrentamento da desigualdade de gênero que assola a sociedade brasileira contemporânea. É fato notório que a mulher ocupa socialmente posição submissa perante a figura masculina, sendo ainda alvo de discriminação nas suas mais variadas formas. A submissão forçada das mulheres perante o homem revela a herança ainda presença da ideologia patriarcal e machista que durante séculos se estendeu no seio da sociedade pátria.

A presente investigação busca encontrar novas modalidades de ação para o enfrentamento desta questão social urgente, que ainda encontra resistência entre os setores conservadores da sociedade nacional. Imprescindível notar que a mentalidade machista pode ser identificada até mesmo em grande parte dos setores femininos, que apreendem a ideologia conservadora patriarcal e passam a corroborar com o discurso masculino opressor e discriminatório.

Desta forma, urge a necessidade de modificar a mentalidade social brasileira, ainda estreitamente ligada a preceitos retrógrados machistas de pertencimento e submissão feminina ao homem. A pesquisa em tela se volta para recentes projetos educativos que, direcionados para os setores femininos vulnerabilizados, buscam conscientizar criticamente as mulheres. Dessa forma, elas passam a identificar a opressão masculina na qual estão inseridas socialmente, lutando pela sua própria emancipação coletiva.

A análise deste trabalho tem como enfoque os projetos de Promotoras Legais Populares – PLPs desenvolvidos por diversas entidades no país, que têm se proliferado e disseminado sua ideologia libertadora há algumas décadas. Tais projetos almejam propiciar uma formação crítica dialógica entre as mulheres-alvo, efetuada a partir de um modelo de educação crítica não formal, propiciando-lhes a oportunidade de disseminar a ideologia

1. Este trabalho é uma reedição ampliada da apresentação realizada no I Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: Desafios Contemporâneos, ocorrido entre os dias 9 a 12 de junho de 2015, em Londrina/PR.

libertária na comunidade da qual fazem parte, engajando os setores femininos a lutar pela consucução dos direitos humanos das mulheres.

Neste enquadramento, há o empoderamento das mulheres a partir do processo de abertura crítica à reflexão acerca dos parâmetros patriarcais opressores engendrados na sociedade atual, desvelando a realidade de submissão feminina. Investe-se na capacitação jurídica dos agrupamentos femininos vulneráveis, para que possam cobrar a efetivação dos direitos das mulheres positivados pelo Estado. Ainda, estimula-se a entrada das mulheres no círculo de participação política ativa, rompendo o paradigma de passividade contemporâneo e tornando-as as principais responsáveis pela sua própria libertação coletiva.

PROMOTORAS LEGAIS POPULARES: HISTÓRICO DE SURGIMENTO E FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICO-SOCIAL

A experiência de formação legal de mulheres não é uma iniciativa brasileira. Pelo contrário, esta foi uma experiência oriunda de países latinoamericanos como a Argentina e o Chile, que já adotavam esta prática. A ideia da capacitação legal de direitos das mulheres chegou ao Brasil em 1992, a partir do contato do Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher – CLADEM com ativistas feministas brasileiras, que foram apresentadas à referida atividade libertária (OLIVEIRA, 2006).

Eram, pois, membros da União de Mulheres de São Paulo e da Thêmis Assessoria, que a partir do diálogo com o CLADEM, dispenderam esforços para estruturar cursos de formação semelhantes no Brasil. Logo no ano seguinte, em 1993, as referidas entidades feministas começaram a desenvolver cursos de educação jurídica entre as mulheres (FONSECA, 2012). O projeto foi alcunhado de Promotoras Legais Populares, ganhando visibilidade e sendo reproduzido por outras entidades nos anos seguintes.

Ativistas formadas pela União de Mulheres de São Paulo logo difundiram, pelo referido estado, a ideologia proveniente do curso de capacitação legal de mulheres recebido. A partir do momento em que o curso de Promotoras Legais Populares se estendeu também pelas cidades do interior do estado de São Paulo, surgiu a proposta de criação de uma rede de promotoras entre as próprias ativistas das diferentes cidades paulistas. Assim foi criado o Centro Dandara de Promotoras Legais Populares (MATTOS, 2001), constituindo um agrupamento de ativistas feministas integradas ao curso de PLPs.

O cenário paulista é realmente um exemplo de sucesso do curso de Promotoras Legais Populares. Dados de 2011 apontavam existir cerca de 1.500 promotoras legais populares já formadas e atuantes. A partir de 2009, o projeto contou com a parceria da Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo na implementação das atividades do curso. Foram contabilizadas aproximadamente cinco mil promotoras legais populares com atuação em mais de vinte cidades do interior paulista (TELES, 2011).

Assim como o exemplo do Centro Dandara de Promotoras Legais Populares, a proliferação da ideologia do projeto de formação de PLPs alcançou outros cenários no território nacional. O Grupo Mulher Maravilha, no estado de Pernambuco, é um grande exemplo de sucesso de formação de turmas de PLPs no Nordeste (FONSECA, 2012). Já no Distrito Federal, destacamos a atuação da Universidade de Brasília, que desde 2005 realiza o curso de capacitação legal de mulheres como projeto de extensão vinculado à Faculdade de Direito (DUQUE et al., 2011).

A ideologia concernente ao curso de formação de Promotoras Legais Populares tem como base a implementação de um modelo educativo conscientizador, que estimule a reflexão crítica das mulheres-alvo, incitando-as a desvelar os fatores sociais de submissão feminina. A partir do momento em que as mulheres, por meio de uma ponderação crítica intelectual, apreendem o malicioso discurso machista incrustado nas relações humanas, passam a não mais compactuar e reproduzir tais elementos – ao contrário, lutam contra o referido paradigma discriminatório.

Historicamente, os direitos humanos conquistados pelos indivíduos frente ao Estado tinham um caráter ambíguo: ao discorrer sobre a pessoa humana, em verdade, estavam centrados na figura masculina – e não

nas mulheres. As teorias sobre igualdade dos grandes filósofos dos séculos anteriores entoavam um ideal de cidadania essencialmente masculinizado, seja por motivos supostamente naturais – de privilégio masculino como fator biológico – seja por critérios de destinação social – o papel meramente doméstico e reprodutivo concebido à mulher (PERONA, 1995). A instrumentalização de direitos alvo do referido projeto visa, desse modo, desconstituir este panorama, ainda presente na contemporaneidade.

O processo educativo utilizado pelo projeto em análise não se coaduna com o formato de educação aplicado em grande escala contemporaneamente. O projeto de educação imbuído nas escolas e cursos universitários depreende um modelo de transmissão de conhecimento unilateral, do professor para o aluno, em que a atividade discente se resume a absorver automaticamente o conteúdo ensinado. Tal modalidade educativa, configurada como educação bancária (FREIRE, 1979), mantém o alunado em uma prisão intelectual alienante, tornando-o refém de respostas prontas e da realidade que lhe é posta pela sociedade.

A educação libertadora fruto dos projetos de Promotoras Legais Populares almeja, de modo adverso, constituir-se como um espaço de diálogo entre as participantes, em que não há inferências delimitadas a serem alcançadas. O processo de construção do conhecimento é coletivo, sendo as próprias discentes as responsáveis pela busca e alcance de respostas para os seus questionamentos sociais. O questionamento, aliás, é a base do processo educativo em tela: a educação libertadora tem como pressuposto a incessante atividade questionadora e investigativa das educandas (FREIRE, 1987), que se negam a aceitar respostas prontas e acabadas, buscando sempre o viés oculto por detrás dos elementos sociais postos.

Nesse interim, as atividades dialogais e formativas realizadas por meio de uma educação não formal (GOHN, 2009) abrem mão de um “juridiquês” frequentemente utilizado dentro do âmbito jurídico educativo – o que, por si só, dificulta a compreensão e se constitui como barreira ao entendimento das cidadãs. A aproximação dos elementos jurídicos em debate nos cursos de formação com a linguagem e as experiências de vida das cursistas é estratégia imprescindível para propiciar a adequação do ambiente de aprendizagem à plena compreensão das futuras promotoras legais populares, sem o qual tal projeto não teria a mesma eficácia (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2003).

A atividade formativa não se consome simplesmente dentro do espaço de diálogo proposto pelo curso de PLPs, ao longo da programação proposta pelas entidades libertárias. As promotoras legais populares se tornam multiplicadoras do viés emancipador, transmitindo o ganho de conhecimento obtido para as comunidades das quais fazem parte. Disseminam os ideais libertários femininos entre as mulheres do espaço em que convivem, estimulando a quebra da alienação e submissão voluntária das mulheres em geral. Formam-se, desse modo, redes de conscientização coletivas entre as mulheres da sua comunidade, fomentando caminhos propícios para a efetiva cobrança dos direitos violados pelo Estado (SILVA, 2011).

Os espaços de saber na sociedade se configuram, igualmente, como espaços de poder – em que determinados conhecimentos se mantêm em um espectro fechado e elitista, onde somente os agrupamentos mais abastados da sociedade têm acesso. Deter a consciência dos seus direitos é imprescindível para fazer uso de tais instrumentos, combatendo as violações cotidianas sofridas pelas mulheres. Nesse sentido, os projetos de formação de PLPs buscam democratizar todos os espaços de saber, propiciando a construção de uma democracia de alta densidade, nos dizeres de Boaventura de Sousa Santos (2003).

Dessa forma, os projetos formação de Promotoras Legais Populares se identificam como um processo educativo desburocratizado e maleável, que nega o enrijecimento comum da educação bancária e investe em um aprendizado coletivo horizontalizado. Almeja formar mulheres para o exercício da cidadania (GOHN, 2010), incentivando o engajamento sociopolítico dos setores femininos como agrupamentos sujeitos de direitos historicamente negados pela sociedade patriarcal. Direitos estes que, ante o processo de conscientização crítica fruto dos cursos de PLPs, não mais podem ser invisibilizados socialmente: passam a ser reivindicados politicamente pelas mulheres organizadas coletivamente em torno dos seus interesses comuns.

DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES: PARTICIPAÇÃO SOCIAL E IMPLEMENTAÇÃO DE DISPOSITIVOS LEGAIS

O conteúdo programático do curso utiliza a capacitação feminina em direitos das mulheres, de modo a propiciar um maior aproveitamento no grau de efetividade concedido a estes. Uma das grandes problemáticas referente aos direitos fundamentais na atualidade diz respeito ao desconhecimento da população em geral quanto ao seu conteúdo (ROCHA, 2004). Tal situação acaba contribuindo imensamente para que as consequentes violações desses direitos continuem, sem que haja a cobrança pelo seu respeito e cumprimento pela população interessada.

Os projetos de formação de Promotoras Legais Populares objetivam democratizar o conteúdo dos direitos positivados para a população feminina subalternizada, fornecendo instrumentos efetivos para a defesa institucional dos direitos consagrados pela legislação. Ao disseminar o conhecimento de direitos fundamentais entre as mulheres oprimidas, estas passam a ter ciência das violações cotidianamente perpetradas contra estes, acionando consequentemente as instituições governamentais responsáveis pela sua defesa.

Desse modo, os projetos de PLPs investem em uma proposta de *desencastelamento do saber jurídico* (NUNESMAIA JR.; ROCHA, 1998), retirando-os dos muros fechados das universidades e dos redomas elitistas, e colocando-os à disposição da cidadã comum. Garante-se, dessa forma, o efetivo acesso à justiça da população feminina subalternizada (SILVA, 2011), que não mais estará refém e dependente das escassas políticas governamentais nesse sentido, posto que passam a estar instrumentalizadas juridicamente para levar à frente seus pleitos.

Mais do que isso, rompe-se a visão puramente imparcial e técnica que ainda reveste a criação e aplicação dos institutos jurídicos na sociedade. O campo de deliberação em que as decisões jurídicas são proferidas – em especial, as instâncias judiciais – ainda são vislumbradas como um campo essencialmente científico, em que somente tem acesso os profissionais capacitados com o rigor técnico para tanto. A centralização deste espaço de deliberação político-jurídica em torno dos juristas, com formação bacharelesca, é nada mais do que uma tentativa

de afastar o espaço de diálogo da interpretação e da aplicação do direito dos anseios e pressões populares pela efetiva consecução dos seus direitos coletivos (AZEVEDO, 2011).

É preciso revelar o jogo de forças sociais oculto no processo de edição e interpretação das leis ante as instituições competentes, que se esconde sob o véu de decisões revestidas por uma suposta neutralidade científica. O que ocorre, entretanto, é uma constante disputa política entre os grupos sociais, interessados em deter o monopólio do poder de definir os institutos jurídicos nos quais o aparato estatal se baseia para agir (BOURDIEU, 1989). A conscientização dos agrupamentos femininos subalternizados, nesse sentido, tem o condão de demonstrar a importância de inserção das mulheres dentro deste campo de debate político-jurídico para efetivar seus anseios sociais.

Desvelada tal perspectiva oculta pelos poderes interessados, os agrupamentos femininos entendem a importância de adentrar o panorama dialogal pela definição dos institutos jurídicos na sociedade. Capacitar-se juridicamente é o primeiro passo nesta tarefa, para que se possa debater coerentemente no jogo político-jurídico pela definição das políticas do Estado – a partir do controle dos atos jurídicos (VIANNA, 2008). Neste ínterim, os projetos de formação de Promotoras Legais Populares cumprem um papel essencial, instrumentalizando as mulheres subalternizadas com o devido conhecimento do direito a ser utilizado em prol dos seus interesses coletivos.

Mais do que isso, os projetos de formação de PLPs evocam o discurso de que não basta somente a criação de leis que combatam a subalternização das mulheres na sociedade para que o cenário seja transmutado. Somente a igualdade formal, reproduzida em institutos jurídico-estatais, não basta para solucionar a problemática de gênero inscrita nas relações sociais contemporâneas (ZÚÑIGA AÑAZCO, 2014). É preciso que tais normas sejam efetivamente aplicadas – e, além disso, que a cultura de discriminação e objetificação da qual as mulheres são vítimas seja modificada por completo.

De nada adianta a soma de uma gama de conhecimentos produzidos coletivamente a partir de um modelo educativo inovador, que desvele a realidade opressora e conscientize criticamente as mulheres-alvo, caso a

ideologia referente à tal proposta não seja posta em prática. O referido projeto, nesse sentido, se volta para uma transformação efetiva do ambiente subalternizado em que as mulheres foram inseridas. Nega-se o modelo simplório contemplativo abstrato do estado de coisas, posto que não há mais lugar para ele nos dias de hoje (BROCHADO, 2001), investindo-se em uma proposta formativa que objetive a transição do panorama machista no qual a sociedade atual se encontra.

Nesse sentido, busca-se investir em uma educação que, mais do que conscientizadora, seja transformadora (FREIRE, 1967): é preciso que a discente-alvo da referida formação adote efetivas posições modificadoras das suas necessidades sociais femininas. Quebrantar o paradigma de passividade que assola a sociedade brasileira é fundamental para alcançar a *práxis* revolucionária, que não mais se contenta em assistir ao desenrolar dos atos no teatro político-governamental – mas que sente a necessidade de participar da deliberação acerca das políticas públicas estabelecidas pelo Estado.

Há muito, tornou-se sinônimo de participação cidadã o simples cumprimento das suas obrigações eleitorais: o papel dos sujeitos se consome ante o ato de votar, a cada dois anos, elegendo seus representantes eleitorais para que decidam os rumos do Estado sem qualquer interferência popular. Esta transferência irrestrita de responsabilidade para com o trato da gestão pública representa, por si só, a falência do sistema governamental representativo (MARQUES, 2008), que não ampara – ou mesmo não permite – a participação das cidadãs.

Negando o referido panorama de descompromisso político popular, os projetos de formação de Promotoras Legais Populares visam engajar a população feminina alvo da capacitação para a participação dentro da gestão governamental do país, nas suas mais variadas esferas. Incitam-se as mulheres a intervir tanto nos espaços governamentais propriamente ditos – por meio da eleição das suas próprias representantes, ou mesmo atuando em conselhos e outros institutos criados para tal – quanto em espaços não-governamentais – com reivindicações, passeatas, manifestações, etc..

As mulheres já são inegavelmente maioria dentro dos movimentos sociais e projetos sociais da contemporaneidade, colocando em pauta de deliberação público-institucional pleitos próprios da questão de gênero

– como reprodução, sexualidade, discriminação – mas também entidades que englobam outras lutas (GOHN, 2010). De modo a alavancar a disseminação de uma ideologia crítica libertadora, agregando novas ativistas para a luta sociopolítica de emancipação feminina, os projetos de PLPs se constituem como proposta promissora e viável para viabilizar a luta e consecução de direitos por meio da conscientização crítico-reflexiva e da democratização de instrumentos jurídicos legais positivados pelo Estado.

Tais ações políticas já estão sendo postas em prática pelas organizações capitaneadas pelas promotoras populares: Maria Teles (2011) relata a constante movimentação das mulheres por meio de passeatas, seminários, encontros e outras formas de organização social para cobrar das entidades governamentais um engajamento empírico efetivo pelo enfrentamento da violência contra a mulher. São realizados encontros com promotoras legais populares em diversos Estados, trocando experiências e arregimentando forças organizativas. Ademais, são desenvolvidas uma série de campanhas – como o Projeto Maria, Maria – no sentido de capacitar lideranças populares para enfrentar a questão da subalternização feminina na sociedade, em todas as suas vertentes.

Somente por meio da participação política efetiva das mulheres é possível investir na construção de um futuro efetivamente igualitário (MARIANO, 2001). As conquistas para os setores femininos não irão ser dádivas recebidas de governantes benevolentes; é preciso haver o engajamento político propício entre estas para serem partícipes das suas próprias conquistas. A partir da tomada das rédeas da governabilidade pelas próprias mulheres oprimidas, abrem-se os caminhos para a implementação direta dos seus anseios e necessidades historicamente negadas, evitando as violações de direitos das mulheres tão recorrentes na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discriminação social à qual têm sido submetidas as mulheres ainda é um problema atual. A herança do pensamento patriarcal ainda vigora com intensidade na sociedade pátria, gerando inúmeras questões latentes: casos de violência doméstica, barreiras trabalhistas, coerção à sexualidade. A inferioridade natural da mulher ao



EDUCAÇÃO NO PLURAL

EXPERIÊNCIAS DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

homem parece ser um dogma inerente à própria existência humana, que se consolida cada vez mais à medida em que lhe falta um enfrentamento dos setores femininos interessados na transição desta mentalidade retrógrada e opressora.

Neste sentido, os projetos de formação de Promotoras Legais Populares despontam como promissores veículos de disseminação de conhecimentos úteis e propícios à obtenção da emancipação social feminina. Esta inovadora proposta objetiva, por intermédio de um processo educativo inovador e dialógico, calcado na construção coletiva do conhecimento, conscientizar as ativistas de movimentos sociais e lideranças comunitárias acerca da urgente necessidade de revisar os parâmetros discriminatórios de gênero sob os quais a sociedade está edificada.

O referido modelo educativo traz em sua essência a veiculação de ideais voltados para a transformação social, para o engajamento prático das mulheres-alvo. Não se coaduna, desse modo, com a prática educativa escolar e universitária, com pressupostos identificados com a formação técnico-operativa alienante para atender aos anseios do mercado de trabalho capitalista. A educação libertadora idealizada atende aos requisitos da transformação social mediante o estímulo à conscientização crítica da posição subalterna ocupada pelas mulheres, incentivando-as a lutar pela mudança deste panorama.

Integra a proposta dos projetos de formação de PLPs a capacitação legal das mulheres-alvo, a partir da compreensão de que a disseminação dos direitos já positivado é de suma relevância para que haja a garantia dos dispositivos legais. Tendo-se em conta o fato de que o pertencimento dos conteúdos jurídicos estatais pertence, em grande monta, às classes abastadas da sociedade, explicita-se a relevância de democratizar os direitos humanos das mulheres para os setores femininos, tornando possível a cobrança e reivindicação destas pelos seus direitos negados.

Além disso, explicita-se o campo de criação e aplicação do direito como um campo eminentemente político – e não meramente técnico ou científico, imbuído de uma suposta neutralidade que coloca o campo do decisionismo jurídico distante dos clamores sociais. A edição e interpretação do direito são frutos do embate

EXPERIÊNCIAS DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

de classes inerente à sociedade democrática, dentro da qual há a incessante disputa pelo monopólio de dizer o direito e, assim, comandar as ações do Estado.

Por fim, os projetos de Promotoras Legais Populares almejam investir no engajamento político-social das mulheres que participem do referido curso – e das demais, que tenham contato com a ideologia disseminada pelas promotoras legais formadas na comunidade da qual fazem parte. Nega-se, assim, a transferência de responsabilidade integral e irrevogável aos representantes políticos que gerenciam o Estado e, muitas vezes, utilizam o aparato estatal para a consecução dos seus próprios interesses.

Estimular a participação política das cidadãs é o caminho mais profícuo para tornar as mulheres as principais responsáveis pela sua emancipação coletiva, libertando a si próprias dos grilhões da discriminação e da subalternização à qual vêm sendo historicamente submetidas. É preciso que as mulheres integrem a agenda do decisionismo público, influenciando diretamente nas decisões políticas do Estado, a fim de direcionar a criação e consecução de direitos e políticas voltadas para a construção de uma sociedade igualitária, na qual as mulheres possam ocupar espaço central – não mais marginalizado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maurício Azevedo de; OLIVEIRA, Murilo Sampaio. Programa juristas leigos: da socialização do saber à emancipação política. *Revista da AATR*, ano 1, n. 1, pp. 1-7, 2003.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. A força do direito e a violências das formas jurídicas. *Revista de Sociologia Política*, v. 19, n. 40, pp. 27-41, out. 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BROCHADO, Mariá. Paideia Jurídica: pressupostos e caracterização. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais*, v. 80, n. 3, ano XXIX, pp. 96-115, jul./set. 2001.

DUQUE, Ana Paula Del Vieira et al. Promotoras legais populares: repensando direito e educação para o empoderamento das mulheres. *Revista Direito & Sensibilidade*, Brasília, v. 1, n. 1, pp. 59-72, 2011.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da. *A luta pela liberdade em casa e na rua: a construção do direito das mulheres a partir do projeto promotoras legais populares do Distrito Federal*. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Tradução: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez&Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 28-43, jan./abr. 2009.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIANO, Silvana Aparecida. *Movimento de mulheres e Estado: ambiguidades da incorporação de gênero nas políticas públicas em Londrina*. 2001. 177 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, pp. 55-78, jan./abr. 2008.

MATTOS, Janaína Valéria de. *Promotoras Legais Populares*. Dicas – Instituto Pólis, São Paulo, n. 183, 2001.

NUNESMAIA JR., Gil; ROCHA, José Cláudio. Juristas leigos: desencastelando o saber jurídico. *Revista da CESE*, n. 6, ano XIII, dez. 1998.

OLIVEIRA, Fernanda Fernandes. *Quando o direito encontra a rua: um estudo sobre o curso de formação de Promotoras Legais Populares*. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

JIMÉNEZ PERONA, Angeles. Igualdad. In AMORÓS, Celia. *10 palabras clave sobre Mujer*. Navarra: Verbo Divina, 1995, pp. 119-149.

ROCHA, Denise A. B. F.. *Formação e monitoramento de juristas leigos: a experiência de uma ONG com educação popular na região sisaleira da Bahia*. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

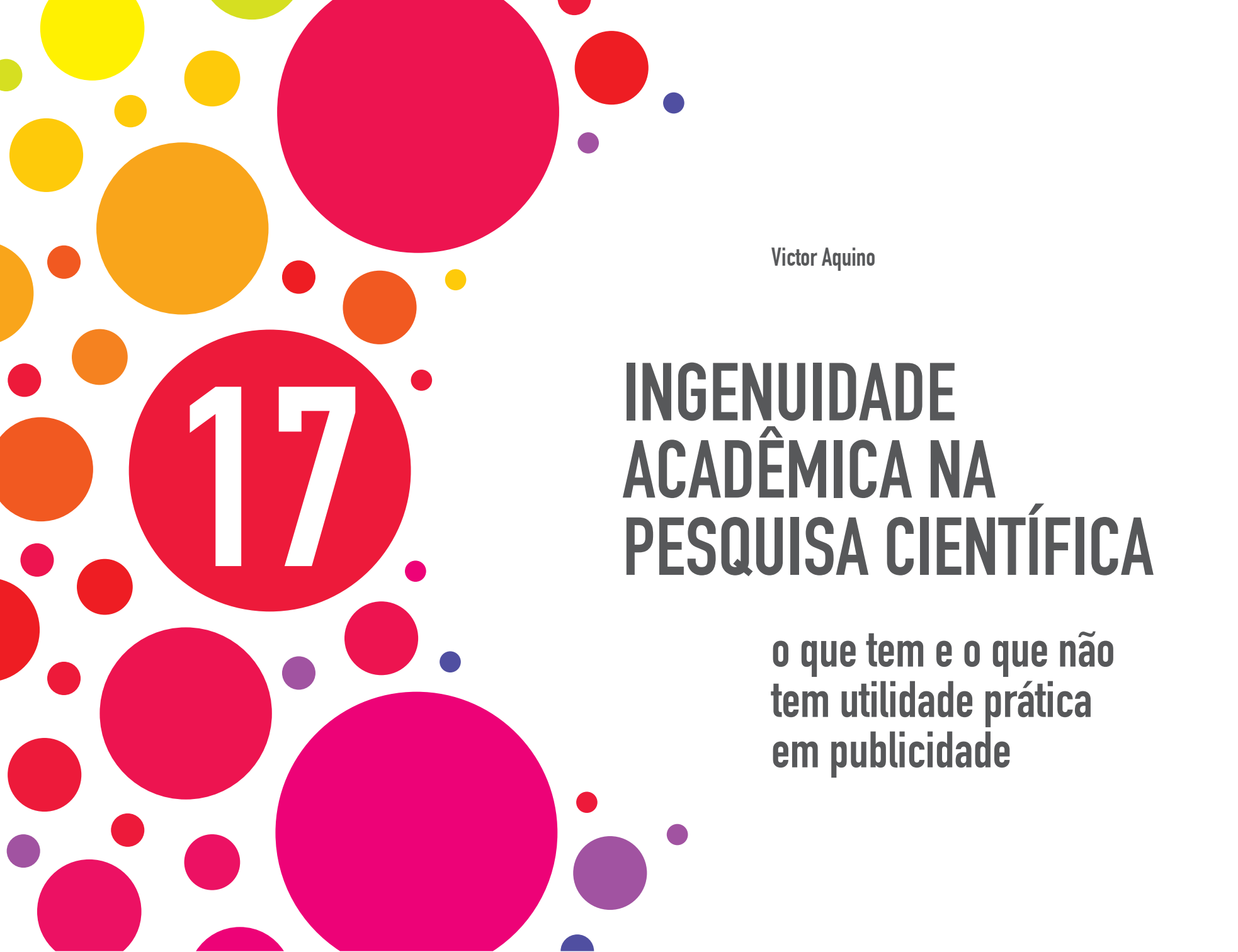
SANTOS, Boaventura de Sousa. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 21ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Danielle Martins. Violência contra a mulher, empoderamento e acesso à justiça. In SOUSA JR., José Geraldo et al. (orgs.). *Introdução crítica ao direito das mulheres*. (O direito achado na rua, v. 5). Brasília: CEAD, FUB, 2011, pp. 171-176.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Quase duas décadas de Promotoras Legais Populares no Brasil!. In SOUSA JR., José Geraldo et al. (orgs.). *Introdução crítica ao direito das mulheres*. (O direito achado na rua, v. 5). Brasília: CEAD, FUB, 2011, pp. 47-52.

VIANNA, Túlio Lima. Teoria quântica do direito: o direito como instrumento de dominação e resistência. *Prisma Jurídico*, São Paulo, v. 7, n. 1, pp. 109-129, jan./jun. 2008.

ZÚÑIGA, Yanira. La construcción de la igualdad de género en el ámbito regional americano. In BELTRÃO Jane Felipe; BRITO FILHO, Jose Claudio Monteiro de; GÓMEZ, Itziar; PAJARES, Emilio; PAREDES, Felipe; ZÚÑIGA, Yanira (Coords). *Derechos humanos de los grupos vulnerables*, 2014, pp. 185-219.



17

Victor Aquino

INGENUIDADE ACADÊMICA NA PESQUISA CIENTÍFICA

o que tem e o que não
tem utilidade prática
em publicidade

O PROBLEMA DA PESQUISA

Se qualquer pessoa, com um problema de saúde qualquer, necessitar ir ao médico, não será difícil imaginar como se passa a consulta. O doente relata o problema e o profissional de saúde, com base em sua formação específica, nutrido de informações atualizadas e, seguindo um protocolo determinado, observa a queixa examina o paciente e adota o que se denomina de conduta médica. Conduta esta que é norteadada, não apenas pela formação profissional do médico, mas pelas informações que se produzem a partir de pesquisas acumuladas ao longo do tempo em todas as partes do mundo.

Igualmente, quando munida de um receituário, qualquer pessoa se dirige a uma farmácia para adquirir qualquer medicamento, cujo conteúdo já se encontra dentro de uma embalagem, independente de quem atende saber para que serve, aquele medicamento também é consequência de muitos anos de pesquisa.

E não só. Quem vai a um depósito de material de construção comprar blocos, cimento, ferro, madeira, pregos, telhas, está adquirindo produtos, por mais inexpressivos que sejam, desenvolvidos a partir de pesquisas. Como as roupas, cujos tecidos podem ser decorrência de prospecções que alcançam a agricultura, a zootecnia, a química e assim por diante.

Pesquisas científicas e tecnológicas que têm evoluído, em qualquer área, alterando concepções, mudando padrões e adaptando-se ao que ocorre no ser humano, nos seus modos de vida, no seu ambiente e, consequentemente, oferecendo alternativas que se aperfeiçoam no transcurso do tempo. O que equivale a dizer, nenhum tratamento médico, nenhuma droga recomendada a uma cura, nenhum material em uso tem sido o mesmo desde a sua descoberta, invenção ou início de sua utilização.

O curioso, no entanto, é que focando o interesse sobre uma das atividades mais comuns em nossos dias, a publicidade, vai se verificar que a lógica não é a mesma das atividades ora descritas. Desde meados do Séc. XIX, quando uma frenética prática de trocas começou a ocorrer ao longo das ferrovias em construção nos

Estados Unidos, premida pela ausência de comércio fornecedor, existe anúncio e existe negócio realizado a partir da informação fornecida pelo anúncio.

Essa prática de anunciar o que se tem para vender – e na época em questão era tudo de segunda mão – foi o que deu origem à publicidade. Mormente no meio oeste americano, longe de grandes centros, sem suprimentos regulares além daquilo que as poucas lojas podiam fornecer, as pessoas dispunham da troca para adquirir itens de que necessitavam. Assim, roupas usadas, mobiliário usado, manufaturas artesanais e uma série de outros itens, terão ensejado os primeiros anúncios nos jornais que circulavam nesses lugares, na forma daquilo que mais tarde seria chamado de classificado.

Dessa época em diante, pode-se dizer, estabeleceu-se a prática do “advertisement”, cuja principal marca é o de ter ensejado a arte de fazer anúncios. Aos poucos, também a partir de então, tendo início o aprendizado dessa prática e o aperfeiçoamento nela, a época proporcionaria como “descoberta” sua funcionalidade operacional. Ou, em outras palavras, sua indispensabilidade.

Entre essa época inicial, em pleno meio do Séc. XIX, o desenvolvimento dos sistemas de impressão, os modos de utilização de áreas planas para escrever o que se anunciava, o surgimento da luz elétrica e, logo, da radiodifusão, como tudo que, a partir do Séc. XX seria utilizado como mídia (rádio, jornais, revistas, cinema e, finalmente, a televisão) a publicidade se assentaria como uma prática indispensável do mundo moderno e contemporâneo. Um assentamento que irá tomar vulto, alargar-se e adquirir dimensões antes inimagináveis, com o advento das tecnologias do fim do século, tornando a publicidade unipresente.

Ferrier, em obra quase recente (FERRIER, 2011), discute a questão da evolução do advertising, fundada quase que exclusivamente no surgimento de novas mídias. Ou seja, um processo de criação e produção que se adapta instantaneamente à mídia sobre a qual se realiza o anúncio. E que independe, em mais de um século, das contribuições fornecidas pelos espaços ditos inteligentes da sociedade. Em outras palavras, das pesquisas acadêmicas.

Aprender a anunciar, a escrever anúncios, criar campanhas, transformar essa atividade em um negócio, a ponto de começar a criar as primeiras agências de propaganda, terá sido a consequência de uns poucos anos nessa atividade. Em 1841, Volney B. Palmer estaria fundando a primeira agência de publicidade em Filadélfia. Os responsáveis pela iniciativa, na verdade, foram os próprio anunciantes de jornal, que desejavam segurança, objetividade e a geração de uma forma atrativa ao que estava sendo anunciado.

Esta constatação, que consagra a publicidade como uma prática autônoma em busca do aperfeiçoamento, encontra-se em um livro que pode ser considerado como a primeira grande raiz “intelectual” do fazer publicitário. Ele data de 1892 (FOWLER, 1892). Trata-se de uma obra histórica. Livro produzido às custas do próprio autor, um dos grandes homens de negócio, que descobriram a importância da publicidade como negócio. Em uma época ainda bastante distante da descoberta da publicidade pela “academia”, ele dizia que nem se nasce sabendo fazer publicidade, nem se aprende publicidade na escola.

O que fica claro a partir do conhecimento desse, digamos assim, embrião histórico da publicidade, é que a forma de criar e produzir anúncios, sempre destinados aos negócios, evoluiu sem base científica. E não precisou disso.

Mas nem sempre foi assim. A publicidade, a partir dos anos de 1950, passa a ser incorporada como curso de nível superior às universidades. Época em que ganha currículo, seja no espaço do “social communication”, seja do “mass communication”, seja ainda do “business administration”. Notadamente em universidades norte americanas a partir daquele tem, imagina-se que, sendo esta uma formação de nível superior, deveria receber principalmente elevada carga de disciplinas com raízes nas ciências do comportamento, assim como do marketing.

Ledo engano. Se por um lado isto terá sido uma conclusão lógica, de outro, as agências de propaganda, também e principalmente as norte americanas, raramente deram atenção aos pressupostos emanados de estudos acadêmicos. Houve época em que abundavam os livros de psicologia social com referência às relações entre teoria de comportamento e processos próprios do fazer publicitário. Mas foi apenas isto que ocorreu.

Do lado do marketing, principalmente, além de uma “máxima” repetida exaustivamente como se fosse um mantra, de que “publicidade é instrumento de marketing”, nada mais ocorreu. Tanto as atividades de áreas especializadas do marketing, quanto aquelas de criação e produção de campanhas publicitárias, continuaram a ser o que sempre foram. Pode-se até dizer que o marketing, por necessidade e vocação, assentado no meio universitário, antes de sua utilidade na descoberta e fomento de mercados, é genuinamente uma área que depende de pesquisa. E assim tem sido. Mas isto com relação exclusiva ao marketing.

A questão de relevância neste problema remete, sobretudo, ao acervo do que se pesquisa sobre publicidade nas universidades. Sobre tudo ao que se tem pesquisado, se sabe e se descobrirá, por exemplo, sobre os efeitos da publicidade no comportamento, sobre as influências (incluindo principalmente as nocivas) da publicidade sobre o desenvolvimento das crianças e assim por diante. E que tudo isto tem contribuído para modificar, aperfeiçoar, desenvolver o modo de fazer publicidade?

São milhares de pesquisas sérias e de alta relevância, que compõem hoje o acervo intelectual da publicidade. Grandes e renomadas universidades em todo mundo, a par do que fazem em outros ramos do saber, fornecem pesquisadores (alguns de renome) para investigar causas e efeitos da publicidade. Mas uma pergunta se põe: para que servem essas pesquisas? Pois não há uma só delas que tenha contribuído para modificar o processo de criação e produção de anúncios e campanhas publicitárias.

Então, para que serve realmente a pesquisa científica em publicidade? Este é o problema.

A QUESTÃO DA INGENUIDADE ACADÊMICA

Em uma segunda edição de obra bastante conhecida, sobre pesquisa em publicidade, Davis afirma o óbvio, de que ela é indispensável para se conhecer o conjunto de pessoas a que se quer atingir (DAVIS, 2011) Pesquisas desenvolvidas, claro, sob a égide do processo mercadológico. Distante e próximo, como se diz, da

chamada academia. No entanto, o autor Joel Davis, um conhecido professor da School of Communication, na San Diego State University, vive muito longe do campo operacional da propaganda. A revisão dos métodos de pesquisa de mercado e pesquisa em propaganda, embora atualizados do ponto de vista de como definir amostras, como colher dados, como tabular informações e como ler resultados, têm nenhuma novidade. Pior que isto, modificam em nada o cenário no qual se desenvolve o trabalho publicitário.

O que ainda é mais escandaloso como exemplo, pode ser encontrado em uma obra recentíssima de três autores acadêmicos, que outra vez falam praticamente o óbvio no que concerne à exploração da Internet como mídia de publicidade (ALLHOFF, HENSCHKE, STRAWSER, 2016). O primeiro deles, Fritz Allhoff, professor associado na Western Michigan University, como o segundo autor, Adam Henschke, da Australian National University, e o terceiro, Bradley Strawser, professor assistente de filosofia da Naval Postgraduate School em Monterrey, apresentam um resultado de recentíssima pesquisa, na qual se estuda os impactos das discussões sobre ética no desenvolvimento tecnológico.

Isso mesmo. Uma discussão que busca conhecer e entender a fundo as relações humanas após a disponibilidade de uso de recursos oferecidos pela tecnologia, como, por exemplo, a própria Internet. Estabelece relações entre coisas como o Facebook e os novos modos de anunciar produtos e serviços. Discute a pretensa invasão dos espaços privados com anúncios e promoções. Enfim, um bom trabalho, extremamente bem estrutura e que, de um modo ou de outro, permite conhecer ainda mais essas transformações contemporâneas e a nova ação da publicidade.

Um indagação, porém, permanece. Qual será, por sua vez, o impacto dessa pesquisa sobre a criação e a produção de anúncios e campanhas. No correr dos anos são incontáveis as publicações de trabalhos acadêmicos, de bons trabalhos acadêmicos, com base em resultados de anos de estudo e pesquisa. Mas nunca se assistiu, como consequência, a modificação nos procedimentos para criar e produzir a publicidade.

Há dois anos, Belch e Belch publicavam uma obra na qual realizam uma revisão dos métodos de trabalho das agências de propaganda, para divulgar e promover mercadorias (BELCH, 2014). Mas chegam à estereotipada conclusão de que se faz propaganda hoje como no início do Séc. XX.. Semelhante conclusão a que chega Koma (KOMA, 2016). Principalmente porque está tratando de publicidade na Internet, uma mídia inexistente naquele tempo.

A gente até poderia discutir sobre uma questão relevante, relacionada à ciência do comportamento, no que diz respeito especificamente a atitude e aos desdobramentos desse assunto com implicações sobre decisões de compra. Este sim, um tema científico, que tem tudo a ver com a pesquisa científica. Todavia, minimamente relacionado ao interesse profissional na criação de anúncios e campanhas. Pois o que se vê concretamente na prática é uma absoluta separação entre o *que fazer* e *porque fazer*. Ou seja, *know why* e *know how*.

Ciência é *know why*. É a explicação de alguma coisa que se evidencia pela lógica, pelo entendimento, pela explicação. Tecnologia é *know how*. É dispor de recursos para fazer, muitas vezes independente de se saber como a coisa funciona. Este tem sido o grande dilema da publicidade.

No mesmo caminho de Koma, que sugere estratégias de excelência para obter sucesso no mundo dos negócios, principalmente sabendo utilizar bem a publicidade, Lewis (2015) adverte que para entrar no universo do marketing (e por consequência, da publicidade), com o propósito de explorar as possibilidades negociais do Facebook, deva-se seguir um “protocolo” de vinte e cinco estratégias definidas. O interessante é que essas “estratégias” não diferem muito do que se encontra em uma publicação, hoje histórica, datada de 1908 (MAHIN, 1908). É curioso observar que já naquela época, um dos primeiros empresários da propaganda, mandou imprimir essa espécie de manual, que acabaria sendo utilizado não apenas por empregados de sua agência, a Muliin Advertising, de Chicago, como por quase todos os profissionais da época.

Ele advertia que trabalhar com propaganda impunha, em primeiro lugar, conhecer os gostos das pessoas a quem se queria atingir. Até mesmo quando, nos dias que correm, busca-se a inovação, esta não acontece por acaso. Pois sempre são levadas duas coisas em conta. Primeiro as já citadas tecnologias, ou recursos, para

anunciar. Segundo, o “gosto” de quem se quer atingir. Caso muito frequente em qualquer estudo, que acaba corroborando que nada mudou. Como, por exemplo, a obra de Yacob (2015).

Pode-se até comparar duas obras separadas por exatos cem anos. A primeira, publicada em 1915, por um dos primeiros autores de manuais que ensinavam o que e como escrever anúncios, *Writing and advertisement: an analysis of the methods and the mental processes that play a part in the writing of successful advertising* (HALL, 1915). E a segunda, *The purchasing power parity: theory and evidence*. Saarbrücken, LAP Lambert academic (WISNIEWSKY, WISNIEWSKY, 2015), – que, pelo título, até não remeta à semelhança – praticamente utiliza a mesma ideia de como fazer um bom anúncio. E repete o que, cem anos antes, o outro autor escreveu.

A diferença entre as duas obras está na natureza e na origem de ambas. A primeira, de Hall, um publicitário que dedicou boa parte de sua vida ao negócio da propaganda, foi escrita como instrumento de trabalho, com base na experiência do próprio trabalho, voltada ao sucesso do trabalho, em âmbito da publicidade. A segunda, de autoria de Wisniewsky e Wisniewsky, dois pesquisadores da Universidade de Varsóvia, embora relatando pesquisa no campo da política econômica, socorre-se de dados sobre a publicidade para demonstrar em que medida se constrói o desenvolvimento de um negócio. Obra acadêmica, destinada sobretudo aos estudos econômicos, mas carregada de uma presumível referência à publicidade. Eis o que é. Agravada ainda pelo fato de reproduzir conteúdos de um livro centenário, voltado exclusivamente ao trabalho em propaganda.

Mais estarrecedor ainda é o fato de ser percebido em outro trabalho, já com quase dez edições, a mesma prática, de incorporar o que se disse no passado, quase assim como uma “revelação”. Fato observável em obra de Shimp e Andrews. 1 A qual, no fundo, também reproduz outro trabalho de Hall (1926).

“Revelação”, porque os autores fazem parecer que estão revelando o modo correto de anunciar. Tem-se a impressão de que o “mundo inteligente” das universidades se converteu em uma espécie de “ilhas de fantasia”, nas quais tudo que aparece é verdadeiro, útil, necessário, indispensável. Quando se sabe que há dois universos distintos: aquele que constitui esse universo e um outro, no qual as pessoas estão mais ligadas aos fazeres de todo dia.

Tem-se a impressão de que nas universidades, pelo menos nesta área que envolve comunicação, publicidade, vive-se como se estivesse vivendo em ilhas de fantasia. Mas isto é um mal decorrente da própria forma de organização das universidades que, ao longo de muitos séculos, ainda insistem em preservar a instituição universitária como agregado de tudo que tem cabido dentro dela. Até se pode entender que nos campos das ciências tradicionais isto funcione. O que não funciona (e está demonstrado) com as áreas que surgiram no mundo moderno e contemporâneo.

Realidade que torna possível imaginar que tudo depende da universidade. Que o desenvolvimento do conhecimento – ou daquilo que se sabe fazer – está indissociavelmente ligado à pesquisa. Situação que impõe primeiro pensar que nas chamadas humanidades (onde se inclui tudo que não for ciência pura), áreas minoritárias na universidade, também se procede de acordo com os protocolos da ciência pura. O que é um erro. Ou seja, a “cópia” do todo, inclusive e principalmente para a pesquisa, força a ser igual em todos os casos. O que significa que sempre haverá quem, minoritariamente no conjunto, vai pensar que isto está correto.

Trabalhos como este de Trout e Rivkin (2012), que trazem no título as “badaladas” expressões como “diferenciar ou morrer”, “competição mortal”, são de um amadorismo transcendental. Transcendental porque transcende o tempo em que se diziam e se entendia como normal essas bobagens. Isto no mundo das agências de propaganda. Porque até nisso o “mundo inteligente” das universidades chegou atrasado.

Quando Sammons recomendou fazer o máximo para extrair o máximo de um anúncio publicitário (SAMMONS, 1919), (e isto lá nos anos de 1919), jamais poderia imaginar que um século para frente os acadêmicos estariam repetindo suas mesmas ideias. E, o que é pior, sem fazer nenhuma citação a sua obra.

Ingenuidade, por tudo isto. Por imaginar que o mundo todo depende de pesquisa científica. Eu já tinha tido a oportunidade de, tratando de um caso específico, enunciar as ideias que repito aqui. No livro sobre os quarenta anos de criação do curso de propaganda, ressaltai a ingenuidade da Universidade de São Paulo, em querer criar, primeiro, uma escola à imagem e semelhança das áreas tradicionais. Depois juntar nela um curso que em nada tem de comum com as áreas tradicionais (AQUINO, 2010).

Todo problema reside nesta situação: alguns fazeres no mundo contemporâneo continuam a se desenvolver sem conexão com a pesquisa científica. Pode-se saber tudo de uma coisa, profundamente, sem que o que se sabe a respeito contribua para modificar o que se faz.

REFERÊNCIAS

- ALLHOFF, Fritz; Henschke, Adam; STRAWSER, Bradley Jay. *Binary bullets: the ethics of cyber warfare*. Oxford, Oxford University Press, 2016.
- AQUINO, Victor (org.) *A USP e a invenção da propaganda*, 40 anos depois. São Paulo, 2010.
- BELCH, George E.; BELCH, Michael A. *Advertising and promotion: an integrated marketing communications perspective* (10th ed.) New York, McGraw-Hill, 2014.
- DAVIS, Joel J. *Advertising research: theory & practice* (2nd Ed.) London, Pearson, 2011.
- FERRIER, Adam. *The advertising effect: how to change behavior*. Oxford, Oxford University Press, 2011.
- FOWLER Jr., N. C. *Building business: an illustrated manual for aggressive business men*, 1892.
- HALL, S. R. *Theory and practice of advertising*. New York, McGraw-Hill, 1926.
- _____. *Writing and advertisement: an analysis of the methods and the mental processes that play a Part in the writing of successful advertising*, 1915.
- KOMA, Jordan. *Internet marketing: the top 10 strategies to build a successful online business empire*. Seattle, Amazon Digital Services, 2016.
- LEWSIS, Keneth. *Facebook marketing: 25 best strategies on using facebook for advertising & making money online*. Seattle, CreateSpace, 2015.
- MAHIN, J. L. *Mahin's advertising data book*. Chicago, Mullin Advertising Co., 1908.
- SAMMONS, A. W. *Making more out of advertising*. Chicago, AW Sammons, 1919.
- SHIMP, Terence A.; ANDREWS, Craig. *Advertising promotion and other aspects of integrated marketing communications* (9th ed.) Chula Vista, South Western College Pub, 2013.



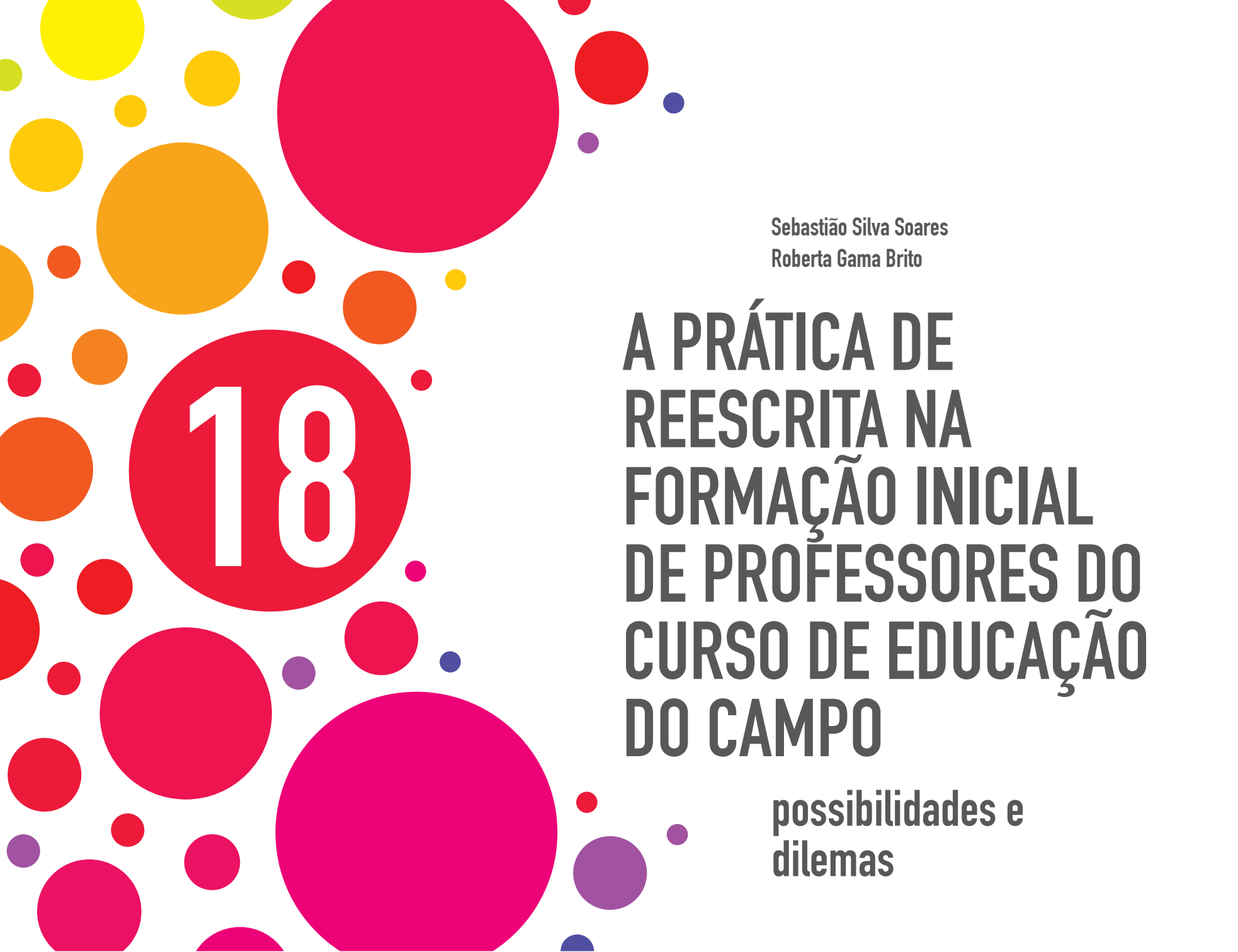
EDUCAÇÃO NO PLURAL

INGENUIDADE ACADÊMICA NA PESQUISA CIENTÍFICA

TROUT, Jack; RIVKIN, Steve. *Differentiate or die: survival in our era of killer competition* (3rd ed.) Indianapolis, Willey, 2012.

WISNIEWSKY, Jakub; WISNIEWSKY, Zanon. *The purchasing power parity: theory and evidence*. Saarbrücken, LAP Lambert academic, 2015.

Yacob, Faris. *Paid attention: innovative advertising for a digital world*. Cambridge, Cambridge University Press, 2015.



18

Sebastião Silva Soares
Roberta Gama Brito

A PRÁTICA DE REESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

possibilidades e
dilemas

INTRODUÇÃO

O trabalho com a prática da leitura e da escrita no ensino vem passando por diversas transformações, em especial no contexto da educação superior. Hoje muitos dos acadêmicos que ingressam no ensino superior encontram diversas estruturas de textos que não tinha conhecimento, na maioria das vezes no contexto da educação básica. Para muitos essa nova experiência na educação superior representa oportunidade de conhecer e aprimorar o desenvolvimento da prática social da leitura e da escrita.

No entanto, para outros a prática da leitura e da escrita por meio de diversos gêneros acadêmicos representa medo, angústia ou até mesmo falta de interesse para continuar no curso. A maioria desses alunos apresentam diversas dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e da escrita, o que pode ser consequência da má formação leitora e produtora de textos na sua formação passada.

Ao encontrarem um artigo científico para lerem e produzirem um novo texto, a maioria dos acadêmicos já pensa no que poderá apresentar pela frente. Ou seja, a prática acadêmica da leitura, em especial da escrita representa para os acadêmicos algumas possibilidades e desafios que poderão influenciar na sua formação e colocação profissional.

Partindo dessa realidade, apresentamos no presente trabalho parte de uma experiência, que desenvolvemos no contexto da formação inicial de professores sobre a prática da escrita no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – *Campus Arraias*.

Por meio de uma análise da realidade acadêmica foi necessário estabelecer uma proposta pedagógica que visasse o desenvolvimento linguístico dos alunos ingressantes no curso, pois a sua maioria não tinha conhecimento sobre os textos produzidos na universidade, bem como apresentavam diversos problemas de organização textual tanto no plano da coesão e coerência.

Frente a isso, à luz da teoria dos gêneros discursivos Bakhtin (1992/1997) e dos gêneros textuais Marcuschi (2002/2005) propomos aos acadêmicos uma proposta de formação sobre a prática da escrita e da reescrita textual, a fim de superar e/ou minimizar alguns problemas de produção textual acadêmica, e na futura prática profissional enquanto professores.

MARCO TEÓRICO

A prática do ensino da língua por meio de gêneros textuais tem sido foco de várias discussões e revisão de propostas pedagógicas desde educação básica até o ensino superior na atualidade. Por meio da proposta de gêneros textuais pesquisadores e especialistas tem buscado construir experiências que venham superar as dificuldades dos alunos no contexto de formação, no que diz respeito à prática da leitura e escrita, pois “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (BRONCKART, 2003, p. 48).

Assim, o trabalho com o texto na sua dimensão social e linguística pode representar para o aluno a possibilidade de explorar e desenvolver diversos conhecimentos que constitui uma produção escrita. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) o trabalho com os gêneros textuais na formação dos alunos é um mecanismo importante para a formação social, uma vez que por meio de determinado gênero textual o aluno não só vai só conhecer e produzir determinado texto, mas compreender que a prática de escrita é marcada pela cultura e história de um povo na relação do espaço/tempo.

Nesse sentido, a legislação dos parâmetros (1997) propõe que a escola deve trabalhar com os alunos os diversos textos que circulam nas práticas sociais, a fim de proporcionar conhecer e reconhecer a estrutura, estilos e funções sociocomunicativas dos textos na sociedade, pois assim poderá contribuir com a formação crítica e cidadã, visto que:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL/PCN, 1997, p. 21).

Assim, o gênero textual entendido como a materialização linguística e cultural representa para o ensino da língua materna uma perspectiva que superar as barreiras das tradicionais tipologias textuais das práticas das redações escolares tradicionais, narração, descrição e dissertação Marcuschi (2002), na qual na maioria das vezes os alunos apenas reproduzem as ideias transmitidas pelo professor, sem apresentar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativa na organização do texto.

Já pelo uso de diversos gêneros textuais professor e aluno pode explorar as diversas composições de estilos, estruturas, funções e padrões linguísticos que compõe os textos que circulam nas mais diferentes esferas sociais. Ou seja, com a prática da produção de gêneros textuais o aluno não só aprende a língua, mas a cultura e o estilo de viver de um povo, seus princípios culturais e/ou situação que exige do mesmo uma nível de adequação linguística conforme a intenção e situação comunicativa apresentada.

Frente a esse contexto, não podemos negar também o trabalho com os gêneros textuais/acadêmicos que circulam no espaço da universidade, pois a formação dos acadêmicos em sua maioria está alicerçada no conhecimento e produção de diversos gêneros acadêmicos como resenha, resumo, seminário, artigo, fichamento dentre outros.

Desse modo, antes de qualquer atitude da produção escrita na universidade Souza; Basseto (2014) aponta que os acadêmicos deva ter um conhecimento prévio sobre a universidade, seu papel social e as práticas discursivas que permeia o espaço, a fim de garantir uma formação acadêmica e linguística aos iniciantes no ensino superior.

Nesse contexto, os gêneros acadêmicos são entendidos pelas autoras como meio de comunicação entre a comunidade acadêmica, com diferentes finalidades de intenção e situação comunicativa, seja na modalidade

oral e/ou escrita, pois “para que o indivíduo seja totalmente inserido no meio acadêmico, há de se considerar que ele deve participar ativamente dessa comunidade discursiva e, conscientemente, refletir sobre ela para que possa sentir-se parte dela” (SOUZA; BASSETO, 2014, p. 87).

Sendo assim, é fundamental que o acadêmico encontre no espaço da universidade espaço/tempo de apropriação e conhecimento das práticas discursivas que permearam a sua formação. Embora a realização dessa formação linguística no ensino superior é limitada, principalmente em razão das matrizes curriculares dos cursos que focalizam de modo restrito as disciplinas relacionadas ao desenvolvimento da prática da leitura e da escrita como é o caso de algumas disciplinas de Leitura e Produção de Texto, Português Instrumental, Metodologia da Língua Portuguesa e Gêneros Acadêmicos.

Além disso, as disciplinas apresentam uma carga horária de reduzida, geralmente 60h, o que não equivale garantir aos acadêmicos uma formação linguística e domínio das práticas discursivas no espaço da universidade, uma vez que é necessário que o acadêmico “observe como se dá essa produção para ter-se a certeza de que ela está adequada (ou não) ao gênero textual, à escrita acadêmica e aos propósitos comunicativos daquela comunidade discursiva nessas disciplinas” (SOUZA; BASSETO, 2014, p. 92).

Desse modo, a formação linguística não se constrói apenas por uma disciplina ou determinada prática, mas entendemos que os elementos necessários os alunos devem conhecer e produzir ao longo do seu processo de formação seja inicial e/ou continuada. Por isso, a necessidade da revisão constante das práticas da leitura e da escrita no espaço da academia, a fim de proporcionar aos acadêmicos conhecimentos que superem os ditames e as normas do ensino superior, mas que lhe prepare para a vida profissional e social.

Para isso, uma das metodologias que encontramos para superar algumas dificuldades que os acadêmicos apresentam na universidade foi à prática dos gêneros acadêmicos por meio das atividades de produção e atividade de reescrita, uma vez que a atividade de reescrita “não é só um meio, mas assume a qualidade de um objeto, quando os usuários não só interpretam ou repetem a mensagem, mas também a produzem ou a contemplam; então o ato de escrever assume novas funções” (TEBEROSKY, 2000, p. 23).

Para a autora, as ações coletivas das atividades de escrita não só contribuem com o desenvolvimento da qualidade da escrita do aluno, mas proporcionar uma formação crítica e criativa, pois a mera repetição de falas e comentário ao longo do texto mencionado pelo professor perde espaço para numa atividade criadora, original e estética, pois “a releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem” (PASQUIER E DOLZ, 1996, p. 17).

Assim, a reescrita torna-se uma ferramenta que permite o professor conhecer e a diagnosticar a aprendizagem dos alunos, bem como os próprios alunos avaliarem o seu desenvolvimento sobre o gênero produzido. Desse modo, concordamos com Bronckart (2003) quando diz que estudar um gênero não é apenas analisar a estrutura gramatical, mas o contexto de produção de determinada cultura de um povo, nesse caso, da comunidade acadêmica.

Sendo assim, a produção e reconstrução do texto é uma atividade de compreensão na relação professor e aluno, aluno e aluno, pois “é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1997, p. 131). Portanto, o processo de reescrita se torna um trabalho dialógico, na qual professor e aluno são autores e coautores da produção. Por outro lado, de modo implícito, o professor se torna para o aluno um mediador da ação e não um mero transmissor de informação.

CONTEXTO E SUJEITOS

A experiência foi realizada na Universidade Federal do Tocantins. A instituição foi criada no ano de 2000 pela Lei 10.032, de 23 de outubro de 2000. As atividades da instituição começaram no ano de 2003 por meio da posse dos primeiros professores aprovados em concurso público e na transferência de alunos da Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS) mantida pelo Estado do Tocantins (PCC, 2014).

EDUCAÇÃO NO PLURAL

A PRÁTICA DE REESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A universidade atualmente possui sete campi localizados em diversas regiões do Estado nas cidades de Araguaína, Arraias, Gurupi Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis, com cursos de graduação bacharelado, licenciaturas e programas de doutorado, mestrado e cursos de especializações, além de cursos superiores na modalidade da educação a distancia (PCC, 2014). No caso específico deste trabalho, as atividades foram desenvolvidas com os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Artes Visuais e Música do Campus de Arraias.



Figura 01: Parte Pedagógica do *Campus*.
Fonte: Arquivo próprio.



Figura 02- Parte administrativa do *Campus*.
Fonte: Arquivo próprio.

O Curso foi criado no ano de 2014, com início das suas atividades no primeiro semestre do mesmo ano. O objetivo do curso é formar profissionais para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio nas áreas de educação musical e artes visuais. O processo de seleção do curso oferta 120 anuais por meio de exame próprio para discentes oriundos da área rural para atuarem nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados (PCC, 2014).

Vale ressaltar que a criação do curso veio por meio de uma ação do Ministério da Educação iniciada em 2003, a fim de promover uma política nacional de educação do campo pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (PCC, 2014).

Segundo o PCC (2014, p. 19), o curso tem seu funcionamento presencial na modalidade da pedagogia da alternância, dividido em dois momentos: tempo universidade e tempo comunidade. “As atividades do tempo universidade são realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e, durante encontros sistemáticos no intervalo de cada tempo universidade, parte constituinte das disciplinas e do Seminário Integrador”.

Assim, por meio da proposta de valorização do homem do campo enquanto sujeito de saberes, buscamos realizar com os alunos do curso uma experiência de produção leitora e de escrita que pudesse contribuir com a formação pessoal e profissional, pessoas que ao longo da história das políticas de estado foram esquecidas e/ou negligenciadas dos seus direitos.

Como exemplo, uma educação pública e de qualidade, no sentido de reconhecimento e valorização dos sujeitos do campo, ou seja, “o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (SOUZA, 2008, p. 1103).



Figura 03 – Alunos e professores do curso.
Fonte: Arquivo Próprio.

A EXPERIÊNCIA

Inicialmente, foram apresentados aos acadêmicos textos de apoio e vídeos que abordavam a temática. Posteriormente, realizamos debates em grupo a fim de promover a reflexão sobre a importância da leitura e da escrita. Como exemplo, podemos citar o curta “Vida Maria” com a direção de Márcio Ramos, lançado em 2006, que representa de modo significativo a importância do processo de escolarização na vida de uma personagem, desde a sua infância até as outras gerações da sua família no contexto do campo.

Nesses debates apresentávamos aos participantes como aqueles conhecimentos sobre a leitura e a escrita poderiam contribuir com a formação deles enquanto leitores e produtores de textos, em especial os relacionados à esfera acadêmica. Realizada essa etapa, buscamos conhecer a bagagem teórica que os alunos apresentavam sobre os gêneros textuais e acadêmicos.

Posteriormente trabalhamos com os textos de Freire (2011), Leffa, (1996), Marcuschi (2002) que discorrem respectivamente sobre o ato social da leitura, os níveis de leitura e a produção de textos na perspectiva de gêneros textuais no ensino. Nessa etapa, buscamos explorar as ideias dos autores e a prática de vida de cada acadêmico frente às ideias lidas. Percebemos que muitos começaram a questionar sobre seu hábito de leitura e escrita, em especial na questão da gramática seja ela oral ou escrita.

Alguns comentavam que entendiam a leitura como um ato mecânico, outros não acreditavam que fatores emocionais e os diversos níveis de leitura poderiam contribuir ou não na compreensão do texto. Na próxima etapa, realizamos uma breve avaliação sobre o conteúdo trabalhado com os alunos, com o objetivo principal de fazer um diagnóstico parcial do conhecimento desenvolvido e construído naquele processo. Feito isso, apresentamos os acadêmicos diversos gêneros acadêmicos que fariam parte da sua vida no espaço universitário, nesse caso, selecionamos o resumo, fichamento, resenha e artigo científico.

Em cada aula organizamos as atividades por unidade, na primeira parte era trabalhada a dimensão teórica do gênero e na segunda, os alunos desenvolviam a parte prática do conteúdo abordado. Com essa dinâmica, os acadêmicos conheceram diversas concepções teóricas e metodológicas sobre os gêneros trabalhados.

Realizada a avaliação desta etapa, recolhemos os textos produzidos nas oficinas para correção. Porém como eram muitos textos, o trabalho foi dividido por partes: uma parte da correção foi realizada entre os membros de cada grupo da oficina textual, e outra parte realizou a correção das atividades extraclasse. Concluída a etapa, os acadêmicos receberam os textos para análise e depois o grupo se reunia novamente em oficinas para fazer as alterações e sugestões apontadas nos textos na correção do professor. No outro bloco, os textos foram novamente analisados pelo professor em classe e extraclasse.

Por fim, os acadêmicos receberam os textos e fizeram as adequações finais com a supervisão do professor nos grupos de trabalho. Desse modo, por meio dessa experiência foi possível analisar que a prática da atividade da leitura e da escrita na educação superior vão além das regras das normas técnicas, pois constituem também a emancipação humana. Para isso, cabem os professores independente do seu contexto de atuação desenvolver um ensino para a aprendizagem, principalmente no reconhecimento dos diversos estilos e ritmos dos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta com este trabalho foi apresentar parte do relato de experiência que estamos realizando com os acadêmicos no contexto da educação do campo. A proposta surgiu a partir da necessidade de proporcionar os alunos uma formação acerca da prática da leitura e da escrita na universidade, visto que os mesmos apresentavam no começo do curso dificuldades no que se refere à produção leitora e textual.

A experiência proporcionou à turma o conhecimento sobre a produção de diversos gêneros acadêmicos seja oral e/ou escrito. A organização das atividades por meio da perspectiva dos gêneros discursivo-textuais

possibilitou que os alunos entendessem e compreendesse a produção da escrita não como mera exigência, mas sim com uma intenção e situação comunicativa que exige dos falantes diversos conhecimentos que ultrapassam o nível da gramática.

Por outro lado, o desenvolvimento das atividades de reescrita despertou nos acadêmicos a necessidade do olhar crítico para a produção de texto, visto que a maioria não apresentava no começo da disciplina o cuidado com o texto, desde revisão e argumentação constante em suas análises e questionamentos. Isso porque os acadêmicos tinha uma visão limitada e mecânica da produção textual, entendendo o texto apenas como as clássicas tipologias das tradicionais redações escolares conforme ressaltamos no começo do trabalho.

Sendo assim, o trabalho com os gêneros acadêmicos assumiu um novo campo de aprendizagem para os alunos, principalmente no que diz respeito à produção escrita para a futura prática pedagógica enquanto professores. Cremos que as atividades desenvolvidas foram fundamentais para permanência de muitos alunos no curso, em especial aqueles que tinham vergonha de expor e dialogar suas ideias com a turma.

Somado a isso, o trabalho coletivo tem estreitado as relações afetivas no contexto da sala de aula, pois os alunos têm construído nessa caminhada um vínculo afetivo com os colegas e professores, o que demonstra o papel da linguagem enquanto ferramenta de comunicação e interação. Enfim, sabemos que a tarefa de formar na perspectiva da reescrita nos cursos de formação de professores não é fácil, pois exige do professor e do aluno um trabalho de cooperação e colaboração.

No entanto, apesar de todos os desafios, acreditamos que o aluno e professor se tornam nessas atividades sujeitos aprendizes que buscam por meio das relações intersubjetivas a aprendizagem individual e coletiva do grupo. Por outro lado, pode proporcionar e exigir do professor uma revisão crítica constante da sua prática, superando assim os modelos tradicionais da transmissão em sala de aula (FREIRE, 2012). Acrescido disso, a experiência pode ampliar também o trabalho interdisciplinar com os professores das outras disciplinas, bem como a formação integral do acadêmico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____.;VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa (ensino de primeira à quarta séries). Brasília/DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Maria Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. *Um decálogo para ensinar a escrever*. Cultura Educación, Madrid, v. 2, p. 31-41. 1996.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Trad. De Cláudia Schilling. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOUZA, Maria Antonia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008 1103. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso 14 de maio de 2015.

SOUZA; Micheli Gomes de Souza; BASSETO, Livia Maria Turra. *Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores*. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014.

A decorative graphic in the top-left corner of the page, consisting of numerous circles of various sizes and colors. The colors include bright yellow, orange, red, magenta, and purple. The circles are scattered across the top-left quadrant, with some overlapping. The text 'SOBRE OS AUTORES' is positioned to the right of this graphic.

SOBRE OS AUTORES

ORGANIZADORES



PATRICIA BIEGING

Doutoranda em Ciências da Comunicação (ECA-USP), Mestre em Educação, na linha Educação e Comunicação (UFSC), especialista em Propaganda e Marketing e graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda. 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 de Periódicos Nacionais e Internacionais. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. É sócia da Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC). É pesquisadora no grupo de pesquisa Coletivo Estudos de Estética. Leciona em disciplinas de cursos de graduação e pós-graduação do Centro Universitário Belas Artes, das Faculdades Metropolitanas Unidas e da Escola de Comunicações e Artes. Trabalha com comunicação há mais de 23 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, experiências estéticas, práticas culturais e de consumo e, especialmente, cinema interativo. Possui artigos publicados em congressos e periódicos nacionais e internacionais. Em 2011 publicou o livro sob título: "Populares e Perdedores: crianças falam sobre os estereótipos da mídia". Possui experiência de trabalho e estudos no exterior. E-mail: pbieging@gmail.com



RAUL INÁCIO BUSARELLO

Há mais de 20 anos atua em áreas criativas e inovadoras com foco em comunicação, design e novas mídias. Desde 2010 pesquisa teoria e prática em projetos de cunho interdisciplinar em que alia vários setores da sociedade. Explora narrativas visuais, audiovisuais e hipermidiáticas para a geração e mediação do conhecimento de forma acessível. Desenvolveu um objeto de aprendizagem com base em histórias em quadrinhos hipermídia, no qual explora a ludicidade e visualidade para a aprendizagem do público surdo. Este objeto foi premiado em 2013, durante a Conferência Latinoamericana de Objetos de Aprendizagem, no Chile. Atualmente se dedica ao estudo de ferramentas motivacionais e engajadoras que contribuam na mediação do conhecimento. Aliado a isto, desenvolve objetos de aprendizagem com base em narrativa sequencial, explorando conceitos e tópicos de gamification para a aprendizagem de forma ampla. Ilustrador, diretor de arte e designer, Busarello também atua na área de cinema. É roteirista, produtor e diretor de obras audiovisuais lineares e multilíneas. Pesquisa e desenvolve projeto na área de cinema interativo, buscando amplificar a vivência do espectador frente às novas possibilidades interativas e imersivas. Alguns de seus curtas-metragens fazem parte de acervos de importantes festivais do Brasil e do México. Atuou em agências de publicidade e design com a criação de campanhas e projetos de caráter nacional e internacional. Em 2009 foi premiado pela criação de marca comemorativa do Museu de Arte de Santa Catarina. É Doutorando e Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento, na área de Mídias do Conhecimento, pela Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-Graduado em Design Gráfico e Estratégia Corporativa, Especialista em Cinema pela New York Film Academy (NY-USA) e Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. É consultor e palestrante em inovação e novas mídias, Diretor de Criação na Pimenta Cultural e professor de cursos de graduação e pós-graduação em importantes Universidades do Estado de São Paulo. Também é autor e co-autor de uma série de artigos e livros científicos nacionais e internacionais nas áreas de gamificação, novas mídias, aprendizagem, inovação e acessibilidade.

E-mail: raulbusarello@gmail.com



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

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES

AUTORES



ADILSON DA SILVA

Pós-Graduando em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Ouro Preto. Graduado em Comunicação Social pelo Centro Universitário do Triângulo de Uberlândia. Bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade Politécnica de Uberlândia. Atuou como jornalista na TV Anhanguera, TV Alterosa e Jornais: Diário do Rio Doce, Estado de Minas e o Triângulo. Tem experiência em assessoria de comunicação no setor público e privado.

E-mail: jornalista.adilson@gmail.com

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



ANDRÉ GOBBO

Possui graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, pela Universidade do Vale do Itajaí (1999), especialista em História, Ensino e Pesquisa em Santa Catarina (2001) e em Ensino e Docência no Ensino Superior (2014). Mestre em Ciências da Educação (UFPB, 2010), acumula 13 anos de experiência na docência do Ensino Superior em diferentes cursos da Faculdade Avantis, de Balneário Camboriú (SC), onde também coordena do Núcleo de Apoio Técnico e Pedagógico (NATEP) e é membro do Comitê de Ética.

E-mail: gobbo@avantis.edu.br



CÁSSIA VIRGINIA MOREIRA DE ALCÂNTARA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe onde também concluiu o mestrado em Educação, na área de concentração História, Sociedade e Educação (2004). Tem título de Especialista em Teoria Psicanalítica (2008), Psicopedagogia Clínica e Institucional (1998) e Metodologia do Ensino (1990). Atualmente está em fase de conclusão da Especialização em Arteterapia cursada na Profint – Clínica-Escola de Psicologia Profissionais Integrados Ltda, com chancela da Faculdade Baiana de Medicina. Graduada em Pedagogia (1994) e Serviço Social (1990). É professora do curso de Pedagogia da Faculdade Pio Décimo há 22 anos. Leciona como professora convidada do Núcleo de Pós-Graduação,

Pesquisa e Extensão – NUPPE da Faculdade Amadeus. Psicopedagoga Clínica e Psicanalista atendendo em consultório particular. Membro da ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia. Membro da Associação Psicanalítica de Aracaju – APA. Consultora Psicopedagógica da Maple Bear Canadian School – Aracaju. Pesquisa temas relacionados a infância, subjetividade e relações de poder no contexto educacional.

E-mail: cassia.alcantara@uol.com.br

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



CLAYTON JOSÉ FERREIRA

Mestre em História na área de concentração Poder e Linguagens, pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), defendeu sua dissertação sob o título “História na Primeira República: perspectivas ético-políticas nos ensaios de Paulo Prado e Manoel Bomfim”. Atualmente é doutorando em História pela mesma instituição. Desenvolve pesquisa nas áreas de historiografia e teoria da história. Sua pesquisa atual tem como tema a análise de ensaios produzidos na Primeira República brasileira, a partir de uma perspectiva ético-política.

E-mail: claytonjf15@hotmail.com

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



ELIANE MIRANDA MACHADO

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Pará – UEPA, especialista em Educação no Campo pela Universidade Aberta do Brasil UAB em parceria com o Instituto Federal de Tecnologia e Educação do Pará – IFPA, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Professora da Educação Básica do estado do Pará com a disciplina de Língua Portuguesa e Coordenadora Administrativa da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

E-mail: eliane0907@hotmail.com

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



HELENA AZEVEDO PAULO DE ALMEIDA

Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), atualmente é mestranda em História na mesma instituição. Desenvolve pesquisa nas áreas de temática indígena, historiografia e do ensino de história. Foi tutora e professora orientadora no curso de “História e Culturas dos Povos Indígenas”. Trabalhou no museu de Arqueologia e Etnologia Americana (MAEA), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e no Arquivo da Casa Setecentista de Mariana, sediado no Escritório técnico do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

E-mail: helenoca@gmail.com

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



JOSIANE VITÔR DA SILVA

Formada em Administração de empresas em 2011. Acadêmica do Curso de Licenciatura em música da UNIVALI. Atuou por três anos como bolsista do PIBID.

E-mail: josianevisor@bol.com.br

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



JULIANA ANTONIO

Bióloga formada pela ESALQ/USP. Mestranda no Programa de Ecologia Aplicada - ESALQ/USP.

E-mail: ju181187@hotmail.com

EDUCAÇÃO NO PLURAL



LETÍCIA FERREIRA MAGNIN

Bióloga formada pela ESALQ/USP.

E-mail: leticia.magnin@gmail.com

SOBRE OS AUTORES



LÍGIA DE ASSIS MONTEIRO FONTANA

É Pedagoga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Especialista em Tecnologia Educacional pela mesma instituição. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, especialista em Psicopedagogia Educacional pela Universidade Anhembi Morumbi e Mestranda no curso Comunicação Educacional e Mídias Digitais pela Universidade Aberta de Portugal em Lisboa. Aluna da Universidade Federal Fluminense no curso PIGEAD – Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância e no curso de especialização do SENAC em Design Instrucional. Docente da graduação para o curso de Pedagogia em instituição particular de ensino, com disciplinas que tratam das tecnologias educacionais, formação do educador, fundamentos e metodologias, práticas curriculares, metodologia do trabalho científico e áreas que envolvam a gestão, projetos educacionais e TCC. Desenvolvo projetos que envolvem ferramentas interativas para educação, fóruns e chats online, materiais digitais, congressos, mostra de vídeos, estudos comparados e outras atividades. Design instrucional e a produção da identidade visual dos conteúdos educacionais, como: apresentações interativas, apostilas, manuais, avaliações, webquests, vídeos, vídeo aulas, audiobooks, e-books, locuções, animações, material interativo para lousa digital, páginas de web, redes colaborativas de aprendizagem e outras atividades formativas.

E-mail: prof.ligiamonteiro@gmail.com

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



LIGIA SCHWARZ

Psicóloga, em formação 10ª fase. Cursando Pós-Graduação em Counseling-Aconselhamento na IATES - Sociedade Educacional e Editora, Curitiba
-Professora de ensino fundamental na rede particular de ensino.- Brusque.

E-mail: schwarzligia@gmail.com



LUCIANO DA SILVA CANDEMIL

Natural de Florianópolis atua como músico, percussionista, compositor, professor e pesquisador. Atualmente é discente do Curso de Mestrado em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na área de etnomusicologia. Tem as seguintes titulações cursadas na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI): Especialização em Educação Musical, Licenciatura em Música e, Bacharelado em Música com Mérito Estudantil. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi graduado no curso de Engenharia Civil. Tem diversos artigos publicados em congressos nacionais, ANPPOM (2011, 2012 e 2013) e EDUCERE (2013), bem como em eventos internacionais como o Congresso

Internacional A música no espaço luso-brasileiro: um panorama histórico em Lisboa (2013) e, o XII Congresso da IASPM – AL, Associação Internacional para o estudo da música popular, seção da América Latina (2016).

E-mail: lucianocandemil@hotmail.com

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



LUCIENE CORREIA SANTOS DE OLIVEIRA LUZ

Mestranda em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás (PPGS/UFG), Linha Práticas Educacionais na Contemporaneidade; bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG); professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Atuou como coordenadora e/ou colaboradora de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão nesta instituição. Pesquisadora das temáticas trabalho docente, tecnologias na educação, educação profissional, processo de ensino e aprendizagem e ensino de Sociologia.

E-mail: luciene.cso@gmail.com



MAICOM ADÃO ESTEVÃO

Possui graduação, em andamento, no curso de Letras - Hab. Português e Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Experiência na área da educação. Trabalhou por dois anos como estagiário em escolas, na função de segundo professor atendendo crianças com deficiência. Atualmente trabalha também como professor em caráter temporário, na função de professor de inglês no Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

E-mail: maicom_stevao@unesc.net



MARCIA RAIKA E SILVA LIMA

É doutoranda em Educação/UFPI, Mestre em Educação/ UFPI, Especialista em Supervisão Escolar/UFPI, em Gestão Educacional/ UNICESP, possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia/UFPI. Atualmente trabalha na Superintendência de Ensino Superior da SEDUC-PI, é coordenadora pedagógica de Escola da SEMEC-Teresina, professora contratada da Faculdade Integrada do Brasil, foi Gerente de Educação Especial do Estado do Piauí (2011-2014), trabalhou no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (2007-2008), professora substituta da UEMA -Timon-MA, professora convidada de IES públicas e privadas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nas disciplinas pedagógicas, atuando principalmente nos seguintes temas: alunos com altas habilidades/ superdotação, educação inclusiva, educação especial e formação de professores.

E-mail: marciaraika@hotmail.com



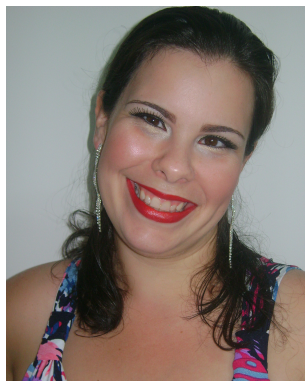
MARIA ANGÉLICA PENATTI PIPITONE

Mestre em Educação pela UFSCar, Doutora em Educação pela UNICAMP e Livre Docente pela USP. Professora Associada da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz, campus da Universidade de São Paulo onde leciona nos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Biológicas e no Programa de Pós Graduação Interunidades ESALQ/CENA (Ecologia Aplicada- sub área Educação). Desenvolve pesquisas nas áreas de Formação de Professores, Educação e Tecnologias, EaD e Política Educacional.

E-mail: pipitone@usp.br

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



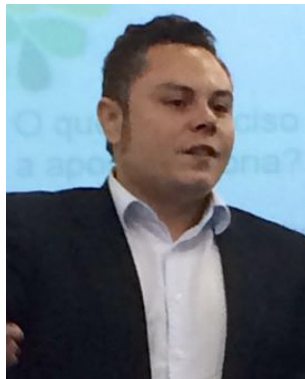
NATÁLIA PIMENTEL ESPOSITO-POLESI

Engenheira Agrônoma formada pela ESALQ/USP. Mestre em Fisiologia e Bioquímica de Plantas pela ESALQ/USP. Doutora em Fisiologia e Bioquímica de Plantas pela ESALQ/USP

E-mail: esposito.polesi@gmail.com

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



RENATTO CESAR MARCONDES

Professor e consultor em Psicologia Organizacional e do Trabalho. Psicólogo e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente, é docente em psicologia na Fundação Universidade Regional de Blumenau. Autor do livro *Empreender em Psicologia* (e outros campos profissionais), pesquisa sobre o comportamento empreendedor de psicólogos, orientação para a aposentadoria e comportamento organizacional.

E-mail: marcondes.renatto@gmail.com



RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT

Graduado em Pedagogia pela União das Faculdades de Criciúma (1992), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Foi coordenador do curso de Pedagogia, Diretor de Graduação, Diretor da Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação e Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UNESCO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. Atualmente é Coordenador e professor adjunto no curso de Pedagogia, PPGs em Ciências da Saúde e Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Coordena o Subprojeto Interdisciplinar do Programa de Iniciação à Docência. É líder do Grupo de

Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores e pesquisador do Grupo de Estudos sobre Universidade - GEU UNESCO.

E-mail: rlb@unesec.net

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



RICARDO OLIVEIRA ROTONDANO

Advogado. Bacharel em Direito pela Faculdade Ruy Barbosa (FRB). Pós-graduado em Direito Constitucional pela Universidade Gama Filho (UGF). Mestre em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Doutorando em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: rotondanor@gmail.com

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



ROBERTA GAMA BRITO

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Servidora Pública pela Universidade Federal do Tocantins.

E-mail: robertagam@yahoo.com.br



ROBERTA RODRIGUES PONCIANO

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) da Linha Trabalho, Sociedade e Educação; bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Qualificação de Servidores do Instituto Federal de Goiás (PIQS/IFG). Assistente em Administração com atuação na Coordenação de Apoio Administrativo ao Departamento das Áreas Acadêmicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; atuou como coordenadora e/ou colaboradora de projetos de ensino e de extensão nesta instituição. Membro do grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana - HISTEDBR, da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: rrponciano@gmail.com



ROSANE DE FATIMA ANTUNES OBREGON

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, Hiperídia 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 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

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



RÚVIA RAFAELLE PIMENTEL PEREIRA

Possui graduação, em andamento, no curso de Letras - Hab. Português e Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Experiência na área da educação.

E-mail: ruviarafaelle@gmail.com

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



SEBASTIÃO SILVA SOARES

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Professor na Universidade Federal do Tocantins.

E-mail: sebastiaokenndy@yahoo.com.br

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



SIMONI URNAU BONFIGLIO

Psicóloga. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Especialista em Ciência da Educação, Faculdade Ação. Professora do Ensino Superior no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) e Faculdade Avantis.

E-mail: simonibon7@gmail.com



SÔNIA FERREIRA DE JESÚS

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), Linha Saberes e Práticas Educativas. Formada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia Escolar pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente Pedagoga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás. Já atuou como Coordenadora de Apoio Pedagógico ao Discente e Orientadora Pedagógica dos Cursos bolsa formação Pronatec e Programa Mulheres Mil na Instituição. Atuou também como Assistente Técnico Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

E-mail: soniaferreiradejesus@gmail.com

EDUCAÇÃO NO PLURAL

SOBRE OS AUTORES



SORMANI ROBERTO ROSATTI

Engenheiro Agrônomo pela Faculdade Integral Cantareira.

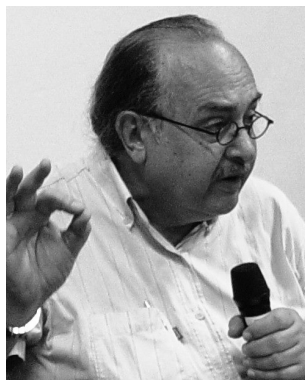
E-mail: srosatti@gmail.com



TIAGO PELLIZZARO

É porto-alegrense, Doutor em Letras pela Associação Ampla UniRitter-UCS, Mestre em Letras pela UNISC, tendo cursado o Mestrado na condição de bolsista PROSUP-CAPIES – modalidade I, e graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela FAMECOS-PUCRS. Como jornalista, entre 2000 e 2013, exerceu as atividades de produtor, repórter, narrador, comentarista e apresentador em emissoras de rádio e TV, além de ter experiência em assessoria de imprensa e marketing, em jornalismo de jornal e no segmento de publicação de livros técnicos e biográficos. É Professor-Titular da FTEC – Caxias do Sul, professor-conteudista de disciplinas do EAD da faculdade, com experiência nos ensinos presencial, semipresencial e a distância. Atua como professor-colaborador da Fundação Getúlio Vargas (FGV), ministrando Comunicação Empresarial para a graduação em Administração. Em 2015/1, sua turma ficou em primeiro lugar na disciplina entre 21 IES do Brasil. É um dos autores de Narrativas contemporâneas brasileiras em foco, obra lançada em 2012 pela editora da UFSM, além de ter artigos publicados em periódicos qualificados. Participa do grupo de pesquisa Estudos de Literatura na Cultura: implicações políticas e estéticas, coordenado pela Profa. Dra. Rejane Pivetta de Oliveira. Cronista nas poucas horas vagas, venceu o 48º Concurso Anual Literário de Caxias do Sul na categoria Crônicas, em 2014.

E-mail: proftiagopellizzaro@gmail.com



VICTOR AQUINO

Nasceu no Rio Grande do Sul. Desde 1991 é professor titular de publicidade na Escola de Comunicações e Artes da USP, onde, a partir de 1978, tornou-se docente e obteve títulos de mestre, doutor, livre docente, adjunto e professor titular. Foi professor visitante no Departament de Publicitat i Ciències de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona, em 2000. Credenciado no curso de pós-graduação em ciências da comunicação da USP, orienta discípulos e ministra a disciplina Aventura Estética da Publicidade. Entre este e programas nos quais trabalhou, já orientou 40 projetos de mestrado e 17 de doutorado. Na escola de origem, da qual foi diretor, vice-diretor e presidente das comissões de graduação, de pós-graduação e de cultura e extensão universitária, foi eleito em seis mandatos chefe do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo. Lidera o Coletivo Estudos de Estética, cuja principal pesquisa contempla os câmbios estéticos na perspectiva da metrópole. Coordena o MBA Marketing Político e Propaganda Eleitoral, e o MBA Responsabilidade Social em Propaganda e Marketing. Em dois mandatos representou o Conselho Universitário na comissão editorial da Editora da Universidade de São Paulo. Em dois mandatos, representou a USP no Conselho Curador da Fundação Cásper Líbero. Participou da comissão que inseriu a USP na TV Universitária. Em dois mandatos presidiu a ABECOM (Associação Brasileira de Escolas de Comunicação Social). Integrou o grupo de instituidores da FUNDAC (Fundação para o Desenvolvimento das Artes e da Comunicação), cumprindo o primeiro mandato de presidente. Igualmente, integrou a fundação do INMOD Instituto da Moda, tendo sido o seu primeiro presidente. Participou ainda da criação do i-DN Instituto Dona Neta, em São Paulo, e do Institut Vendôme des Arts de la Mode, em Paris. Antes do ingresso no RDIDP, foi assessor do reitor da USP, chefe do Departamento de Publicações e Divulgação da FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas), assessor de imprensa do ministro e coordenador de comunicação social do Ministério do Trabalho. Na equipe do reitor Orlando Marques de Paiva, participou, sob coordenação do professor doutor Vicente Marotta Rangel, da criação da OSUSP, do TUSP, da Rádio USP FM e da organização das inaugurações de CEPEUSP, HU e Anfiteatro de Congressos e Convenções. Em 1977, no lançamento da logomarca da universidade, de autoria de José Carlos Araujo, editou o primeiro Guia do Estudante da USP, onde essa logomarca apareceu pela primeira vez. A maior parte da produção intelectual, constituída principalmente de obras de ficção, está disponível para leitura em www.victoraquino.com. E-mail: victor@aquino.com

www.pimentacultural.com

EDUCAÇÃO NO PLURAL